



TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ TEBD

THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

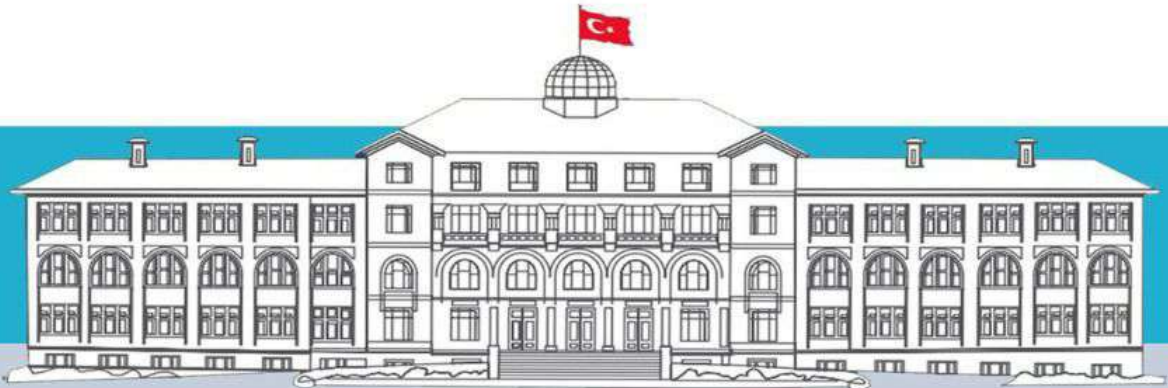


E - ISSN: 2459 - 1912

YIL
YEAR 2024

CİLT
VOLUME 22

SAYI
ISSUE 3





THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 22

Sayı: 3

e-ISSN: 2459-1912

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

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir (Emekli)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip Yüksel
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu
Prof. Dr. Gürcü Koç
Prof. Dr. Kemal Öztemel

Editör Yardımcısı

Dr. Aysun Öztürk

Yazım ve Yayın Editörü

Arş. Gör. Kürşat Kaya

Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Gamze Delioğlu
Arş. Gör. Zekeriya Merdin

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Funda Kurt Keskin

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim Laçınbay

Dergi Adresi

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

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson)
TR Dizin

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



Akademik Danışma Kurulu

Ülker Akkutay	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Petek Aşkar	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül Ataman	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride Bacanlı	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Gülsün Başkan	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Necati Cemaloğlu	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel Çalık	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan Demir	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan Demirel	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman Doğan	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayip Duman	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule Erçetin	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma Gök	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat Güçlü	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nurdan Kalaycı	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize Keser	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Hünkar Korkmaz	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Dinçay Köksal	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Selahattin Öğülmüş	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar Özbay	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay Özdemir	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet Özdemir	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel Şahin	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet Şişman	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Voltan Acar	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Halil İbrahim Yalın	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu Yazgan İnanç	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Binnur Yeşilyaprak	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip Yüksel	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi
- Prof. Dr. Ahmet Üstün, Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayfer Sayın, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayşe Gökçe Erturan, Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Didem Koşar, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ekrem Levent İlhan, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Esra Kabataş Memiş, Kastamonu Üniversitesi
- Prof. Dr. Filiz Erbay, KTO Karatay Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan Ülper, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Prof. Dr. Hülya Gür, Balıkesir Üniversitesi
- Prof. Dr. Hülya Güvenç Ersin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Prof. Dr. Kadir Bilen, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Kara, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Mesut Gün, Mersin Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa Altun, Sakarya Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa Güçlü, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ozan Büyükyılmaz, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Saide Özbey, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Doğan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Sultan Bilge Keskinlikç Kara, İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur Büyük, Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Vesile Soyyiğit, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Özkaya, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan Gözler, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu Çevik, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Gülden, Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Bircan Eyüp, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Çağlar Gülçiçek, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Demet Kardaş, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem Ziya Duman, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elçin Ayaz, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Daşcı Sönmez, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Özata Yücel, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Emre Sönmez, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem Yalçinkaya Önder, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk Bozdağ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Kana, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Şahin, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Kılçık, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Doç. Dr. Fırat Birel, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan Kahveci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin Güven, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin Kezban Saraçoğlu, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Hayri Sarı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Nesrin Duman, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin Gündüz, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Nilüfer Serin, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Onur Erdoğan, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Yılmaz Kartal, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim Tösten, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Sanem Tabak, Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Selçuk Arık, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Selvi Demir, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Serdar Südor, Atılım Üniversitesi

Doç. Dr. Seval Kızıldağ Şahin, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Sümeyye Derin, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Zehra Esra Ketenoğlu Kayabaşı, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Zeki Öğdem, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Çelik, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aliye Nur Ercan Güven, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Büşra Şahan Aktan, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif İliman Püsküllüoğlu, Ege Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Engin Demir, Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fuat Elkonca, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Görkem Ceyhan, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hande Bolu Sert, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şingır, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nesibe Manav Mutlu, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge Nurlu Üstün, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Erol, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Karatepe, Mersin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Semih Kaynak, Amasya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Türkan Yıldırım, Harran Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Hasan Celal Balıkçı, Harran Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Semih Babatürk, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Emrah Kayabaşı, Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr. Eray Selçuk, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Gülten Türkan Gürer

Dr. Halil İbrahim Öksüz

Dr. İsmail Yaşartürk

Dr. Ramazan Ertürk, Millî Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algılarını Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi 1645-1677
Atilla Özdemir, Merve L. Şentürk

Araştırma Makalesi

Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörlerin Yapay Zekâ Yöntemleriyle Araştırılması 1678-1698
Ayhan Doğan, Cihan Ünal

Araştırma Makalesi

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İyi ve Kötü Kavramlarına Yükledikleri Anlamlar Üzerine Bir Çalışma 1699-1720
Rabia Aktürk, Şükran Calp

Araştırma Makalesi

Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması 1721-1737
Çağlar Çelik, Soner Polat

Derleme Makalesi

Türkiye'de Eğitimde ve İstihdamda Olmayan Gençlik Üzerine Yapılmış Çalışmalara İlişkin Bir Değerlendirme 1738-1758
Büşra Koç, Ferudun Sezgin

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algıları 1759-1780
Cansu Bartın Savran, Turhan Çetin

Araştırma Makalesi

01.03.2024 Tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri 1781-1806
Orhan Cingöz, Soner Doğan

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi 1807-1830

Engin İş, Yıldız Zengin Güneş

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Okul İklimi Algılarının Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleriyle İlişkisi 1831-1856

Halil Karadaş, Sümeyye Kurtay

Araştırma Makalesi

Çocuklar için Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 1857-1876

Arzu Tanış Özçelik, Eyüp Yılmaz, Rümeyza Özmaldar

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarında Özyeterlik İnançlarının Rolü 1877-1896

Elif Süreyya Kanyılmaz Canlı

Araştırma Makalesi

Halil Fikret Kanad'ın Ailenin İşlevine İlişkin Görüşlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi 1897-1918

Yahya Akyol, Baykal Biçer

Araştırma Makalesi

f ve f' Grafikleri Arasındaki Matematiksel Bağlantılar Üzerine Argümantasyonun Akılcı Sorgulama ile Desteklenmesi 1919-1953

Selin Urhan

Araştırma Makalesi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında İletişim Kurma İstekliliği: Ölçek Uyarlama Çalışması 1954-1972

Enes Çinpolat, Hasan Hüseyin Mutlu, Muhammed Eren Uygur

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Tek Başınalık Deneyimi Üzerine Nitel Bir Çalışma 1973-2006

Erdi Özçelik, Filiz Bilge

Araştırma Makalesi

Maarif Modeli İlkokul Öğretim Programında Okuryazarlık Becerileri: Finansal, Görsel ve Eleştirel 2007-2027

Behlül Bilal Sezer, Hakan Dedeoğlu

Araştırma Makalesi

Türkçe Dersi Geçme Not Ortalamasının Yükseltmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri 2028-2053

Leyla Ayan, Beytullah Karagöz

Araştırma Makalesi

Fen Eğitiminde Eğitsel Oyunlar: Biopoly Örneği 2054-2074

Esmâ Eser, Keziban Dişli, Zeynep Çakır, Ferhat Karakaya

Araştırma Makalesi

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Cinsiyet Eşit(siz)liği ve Matematik Benlik Algıları Arasındaki İlişki 2075-2096

Nisa Selin Dursun, Naciye Aksoy

Araştırma Makalesi

Ana Fikir Sorularına Verilen Cevapların Okur-Tepki Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi 2097-2122

Sibel Gültekin Pala, Pınar Kanık Uysal

Araştırma Makalesi

Açık Uçlu Maddelerin Puanlanmasında Dereceli Puanlama Anahtarı Türünün Puanlayıcı Davranışlarına Etkisi 2123-2151

Umur Öç, Esra Onkun Özgür, İsmail Karakaya

Araştırma Makalesi

Ebeveynlere Yönelik Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı Pilot Çalışması: Karma Yöntem Araştırması 2152-2179

Mümine Yazar, Meliha Tuzgöl Dost

Araştırma Makalesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Neden İşlevli Yapılar: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Eğitim Seti Örneği 2180-2204

Funda Yıldırım, Mehmet Kara

Araştırma Makalesi

Bilim ve Sanat Merkezleri Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Avrupa Dijital Yeterliklerine Göre İncelenmesi 2205-2225

Bariş Erdoğan, Osman Çaydere

Araştırma Makalesi

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarının Belirlenmesi 2226-2246

İlhan Erdem, İrem Tay

Araştırma Makalesi

Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 2247-2265

Hatice Melike Aras, Mehmet Bekdemir

Araştırma Makalesi

Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Çoklu Modsal Betimleme Kullanımının İncelenmesi 2266-2289

Embiye Demiralp, Mehmet Demirbağ

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile İş Çevresine Uyum Davranışları Arasındaki İlişki 2290-2317

Handan Akbulut, Hüseyin Aslan

Araştırma Makalesi

Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi Çerçevesinde Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının İncelenmesi 2318-2338

Dilek Ünveren

Araştırma Makalesi

Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi 2339-2360

Elif Tekir, Neşe Yıldız

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Dönem Çocukların Dinleme Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 2361-2379

Fatma Büşra Telli, Murat Bartan

Araştırma Makalesi

Gerçekçi Matematik Eğitiminin Tamsayılar Konusunda Matematik Başarısına, Kalıcılığına ve Motivasyonuna Etkisi 2380-2408

Gülfem Sarpkaya Aktaş, Mustafa Köse

Derleme Makalesi

Çocuk Katımlı Araştırma Olgusuna Yönelik Kavramsal Bir Çözümleme 2409-2434

Derya Koçak, Temel Çalık

Araştırma Makalesi

Ergenlerde Kariyer Kaygısının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük 2435-2449

Osman Gönültaş, Sezen Güleç

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 2450-2471

Muhammet Bahadır Şahin, Necati Cemaloğlu

Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algılarını Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi*

Identifying Variables Influencing 21st-Century Skills Self-Efficacy Perceptions in Pre-Service Science and Mathematics Teachers

Atilla Özdemir, Merve L. Şentürk

Yazar Bilgileri

Atilla Özdemir

Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi,
atillaozdemir@sdu.edu.tr

Merve L. Şentürk

Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi,
mervesenturk@sdu.edu.tr

ÖZ

Modern eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanan 21. yüzyıl becerileri, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda onların bireysel ve profesyonel yaşamlarında başarılı, yenilikçi ve uyumlu bireyler olmalarını da sağlamaktadır. Bu beceriler, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, dijital okuryazarlık ve yaratıcılık gibi temel yetkinlikleri içerir. Çalışmanın amacı, ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bu kritik 21. yüzyıl becerileri konusundaki öz yeterlik algılarına etki eden çeşitli değişkenleri belirlemek ve bu algıların gelişimini destekleyen faktörleri ortaya koymaktır. Bu sayede, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde daha etkili olmaları ve öğrencilerine bu becerileri kazandırmada daha başarılı olmaları hedeflenmektedir. Çalışma, 330 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş olup, kesitsel tarama modeline dayanmaktadır. Veriler, '21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim alma, sınıf düzeyi ve çalışma stili gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koyarken, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve öğrenim gördükleri program gibi değişkenlerin bu algılar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyecek stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

21. yüzyıl becerileri
Öz yeterlik
Matematik eğitimi
Fen bilgisi eğitimi

Keywords

21st-century skills
Self-efficacy
Mathematics education
Science education

Makale Geçmişi

Geliş: 26.07.2024
Kabul: 09.09.2024

ABSTRACT

21st-century skills, becoming increasingly important in modern education systems, not only increase students' success, but also enable them to become successful, innovative and harmonious individuals personally and professionally. These skills include basic competencies such as critical thinking, problem-solving, collaboration, digital literacy and creativity. The study aims to determine the variables affecting the 21st-century skills self-efficacy perceptions of pre-service elementary mathematics and science teachers. In this way, it is aimed for teacher candidates to be more effective in their educational processes and to be more successful in providing these skills to their students. The study was conducted with 330 pre-service teachers using a cross-sectional survey model. The data were collected using the 21st Century Skills Efficacy Scale. The findings revealed that the level of self-efficacy perceptions of pre-service teachers in 21st-century skills differed based on the variables such as education, grade level, and working style. In contrast, variables such as gender, family income level, and the department did not significantly affect these perceptions. These results may help to identify strategies to support pre-service teachers' professional development.

*Bu çalışma 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Özdemir, A. & Şentürk, M. L. (2024). Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi. *TEBD*, 22(3), 1645-1677.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1523067>

Giriş

Toplumsal gelişmede teknoloji ve buna bağlı inovasyonun önemi giderek artmaktadır. Bu durumda, teknolojik gelişimlere katkı sunan ülkeler ön planda yer almaktadır. Teknolojiye dayalı değişen iş modelleri, beraberinde ileri teknolojiye dayalı nitelikli bir eğitim gerektirirken, inovasyon yapabilen bireyleri yetiştiren sistemlerin ön plana çıktığı, çıkmaya başladığı bir ekosisteme doğru dönüşmektedir. Artık endüstri 5.0, toplum 5.0 gibi kavramların kullanıldığı, robotlarla insanların birlikte çalışmasını sağlayacak alt yapıların hazırlandığı süper akıllı bir toplum modeli öngörülmektedir (Şahin, 2021; Yacan, 2021).

Yükselen araştırma ve iş alanlarına bakıldığında yapay zekâ, nesnelere interneti, robotik, akıllı ve yenilikçi malzemeler, elektrikli ve hibrit araç üretimi, hidrojen ve yakıt pili, büyük veri, makine öğrenimi, derin öğrenme, medikal teknoloji, gen bilimi, süper bilgisayarlar, giyilebilir cihazlar, 3D yazıcılar, blockchain ve fintek, siber güvenlik, yazılım, drone teknolojisi, bilgisayarlı görüntü işleme ve arama, dijital oyun tasarımı gibi alanların ön planda olduğu görülmektedir (Büyüksulu, 2020).

Bu gelişimin en kilit unsuru nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Nitelikli insan gücü kavramı alanyazında “orta gelir tuzağı” kavramıyla ilişkilendirilmiştir (Kharas ve Kohli, 2011). Orta gelir tuzağı, gelişmekte olan ülkelerin ekonomik büyüme performansıyla ilgili olarak kişi başına düşen gayri safi milli hasıla seviyesini orta gelir seviyesine yükseltmelerine rağmen, bu noktada sıkışıp kalarak yüksek gelir seviyesine geçememeleri durumunu ifade eden bir ekonomik kavramdır (Agenor, 2016). Bunun temel sebeplerinden biri inovasyon ve teknoloji eksikliği olarak ifade edilebilir (Arezki vd., 2020).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerden beklenen beceriler, modern eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Öztürk, 2023a). Bu beceriler, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel gelişimlerini de desteklemektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme (4C: eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim) yaşam ve kariyer becerileri gibi yetenekleri içeren 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin hem bireysel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlamaktadır (Anagün vd., 2016; Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2021). 21. yüzyıl becerileri, modern eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanan becerileri gerektirdiğinden, eğitim sistemine dâhil edilmesi gereken bir konu haline gelmiştir.

STEM+A (ya da STEAM, STEM, SMET) (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik, Sanat) eğitimi, bu becerilerin kazanılmasında kritik bir rol oynar. STEAM eğitimi, bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarında bütüncül bir yaklaşım sunarak, öğrencilerin bu alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgileri gerçek dünya problemlerine uygulamalarını teşvik eder. STEAM eğitiminin amacı, öğrencilerin analitik düşünme, yaratıcılık ve

yenilikçi problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Fen bilgisi ve matematik öğretmenleri, bu eğitimin ön saflarında yer almakta ve öğrencilerin bu becerileri kazanmasına rehberlik etmektedir. Bu branşlardaki öğretmen adaylarının mezun olmadan önce daha fazla pratik yapmaları, hem 21. yüzyıl mesleki, hem de STEAM alanlarındaki becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Cretu, 2017). Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları, gelecekteki öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada kilit bir rol oynarlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması büyük önem taşır (Ceylan vd., 2023). Öz yeterlik algısı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki inancını ifade eder. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmen adayları, eğitim süreçlerinde daha etkin ve verimli olabilir, öğrencileriyle daha olumlu ilişkiler kurabilir ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseyebilirler (Kara vd., 2022).

Öz yeterlik algıları, öğretmen adaylarının mesleki performanslarını, öğrencileriyle olan etkileşimlerini ve sınıf yönetim becerilerini doğrudan etkiler (Güngör ve Gül, 2021; Vatansever-Bayraktar ve Çelik, 2021). Bu algılar, öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini, motivasyonlarını ve mesleki tatmin düzeylerini de belirler. Bu nedenle, fen ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının geliştirilmesi, mesleki başarıları için hayati öneme sahiptir (Sari ve Balkas-Yasar, 2024; Sodergren vd., 2023).

Bu çalışmanın önemi, fen ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kazanma süreçlerini ve bu süreçte öz yeterlik algılarının rolünü incelemesinde yatmaktadır. Mevcut alanyazında, fen ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz yeterlik algıları üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Alanyazın incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir (Anagün vd., 2016; Berkant ve Varki, 2022; Dağhan vd., 2017; Eğmir ve Çengelci, 2020; Erten, 2020; Günüş vd., 2013; Hamlı vd., 2020; Kağıthaneli-Akın, 2022; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Orhan-Göksün ve Aşkın-Kurt, 2017). Bazı araştırmalarda ise öğretmen ya da öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir (Dağhan vd., 2017; Karacaoğlu, 2022). Bu açıdan fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda, 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri (Özer, 2021), 21. yüzyıl becerilerinin, kariyer farkındalığı (Aydoğan vd., 2022), fen eğitimi (Öztürk, 2023b); bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri (Nuhoğlu ve Güvercin-Seçkin, 2021), öğretme motivasyonu düzeyleri (Bulut, 2022), yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kozikoğlu ve Altunova, 2018), eğitim inançları (Gökbulut, 2020), FeTeMM öğretimi yönelim düzeyleri (Yılmaz, 2021), eleştirel düşünme becerileri (Karabekmez, 2021), teknolojik pedagojik alan

bilgileri (Çiğilli, 2020), meslek öncesi öğretmen kimliği (Eğmir ve Erdem, 2021) ve teknoloji kullanma bilgi düzeyi (Aktaş, 2022) gibi becerilerle doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Yıldırım vd. (2022) çalışmasında farklı branşlarda 441 öğretmenin 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamış ve öğretmenlerin yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu, cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Özdemir (2022) çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve cinsiyet, medeni durum, branş ve kıdem gibi değişkenler açısından bazı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Erten (2020) çalışmasında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğunu ve bilgi-iletişim teknolojilerine hakimiyetin bu becerilerin kazanılmasında önemli bir etken olduğunu, ancak cinsiyet ve öğrenim gördükleri program türü değişkenlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Bireylerin belirli bir görevi ya da işi başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancı, motivasyonları, performansları ve zorluklarla başa çıkma becerileri olarak tanımlanan öz yeterlik becerisi (Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2009; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazın oldukça sınırlıdır. Bu çalışma, bu alandaki bilgi boşluğunu doldurarak, eğitim programlarının iyileştirilmesine ve öğretmen adaylarının daha iyi yetiştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu çalışma, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ve öz yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, fen ve matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarının ve bu süreçte öz yeterlik algılarının rolünü vurgulayarak, eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımlara ışık tutmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına etki eden değişkenleri belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
- 2) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 3) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri, lisans öğrenim sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri, tercih edilen çalışma stili değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7) İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri, ailenin aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, kesitsel tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Kesitsel tarama, katılımcılardan verilerin tek seferde toplandığı ve veri toplama evreninin herhangi bir andaki fotoğrafının çekildiği bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2018; Christensen vd., 2012; Karasar, 2009; Metin, 2014; Özdemir, 2015). Çalışma kapsamında katılımcılara tek seferde bir ölçek uygulanarak bu ölçme aracından toplanan verilerden bulgular elde edilerek, sonuç ve öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 330 ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet ve öğrenim gördükleri programlara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Fen Bilgisi Öğretmenliği		İlköğretim Matematik Öğretmenliği		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	111	34,00	166	50,00	277	84,00
	Erkek	23	7,00	30	9,00	53	16,00
	Toplam	134	41,00	196	59,00	330	100,0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	20	6,00	101	31,00	121	37,00
	2. Sınıf	59	18,00	53	16,00	112	34,00
	3. Sınıf	27	8,00	39	12,00	66	20,00
	4. Sınıf	28	9,00	3	1,00	31	9,00
	Toplam	134	41,00	196	59,00	330	100,0

Lisans öğrenim sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik eğitim aldınız mı?	Evet, eğitim aldım.	49	15,00	67	20,00	116	35,00
	Hayır, eğitim almadım.	85	26,00	129	39,00	214	65,00
	Toplam	134	41,00	196	59,00	330	100,0
Tercih edilen çalışma tarzı?	Bireysel	61	19,00	63	19,00	124	38,00
	Her ikisi de	73	22,00	133	40,00	206	62,00
	Toplam	134	41,00	196	59,00	330	100,0
Aylık ortalama gelir	20000 TL ve altı	48	15,00	58	18,00	106	32,00
	20000-30000 TL	44	13,00	57	17,00	101	31,00
	30000 TL ve üstü	42	13,00	81	25,00	123	37,00
	Toplam	134	41,00	196	59,00	330	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %41 fen bilgisi, %59'u ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, örneklemin %84'ü kadın, %16'sı erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı %37 birinci sınıf, %34 ikinci sınıf, %20 üçüncü sınıf ve %9 dördüncü sınıf düzeyindedir. Katılımcıların %65'i lisans düzeyinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik bir eğitim almazken, %35 eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çalışma tercihlerine bakıldığında, %38'i bireysel çalışmayı tercih ederken %62'si hem bireysel hem de grupta çalışmayı tercih etmektedir. Ailelerin ortalama aylık gelir durumlarına bakıldığında ise %31'i 20 bin TL ve altı, %31'i 20-30 bin TL arası ve %37'si 30 bin TL üstü gelire sahiptir.

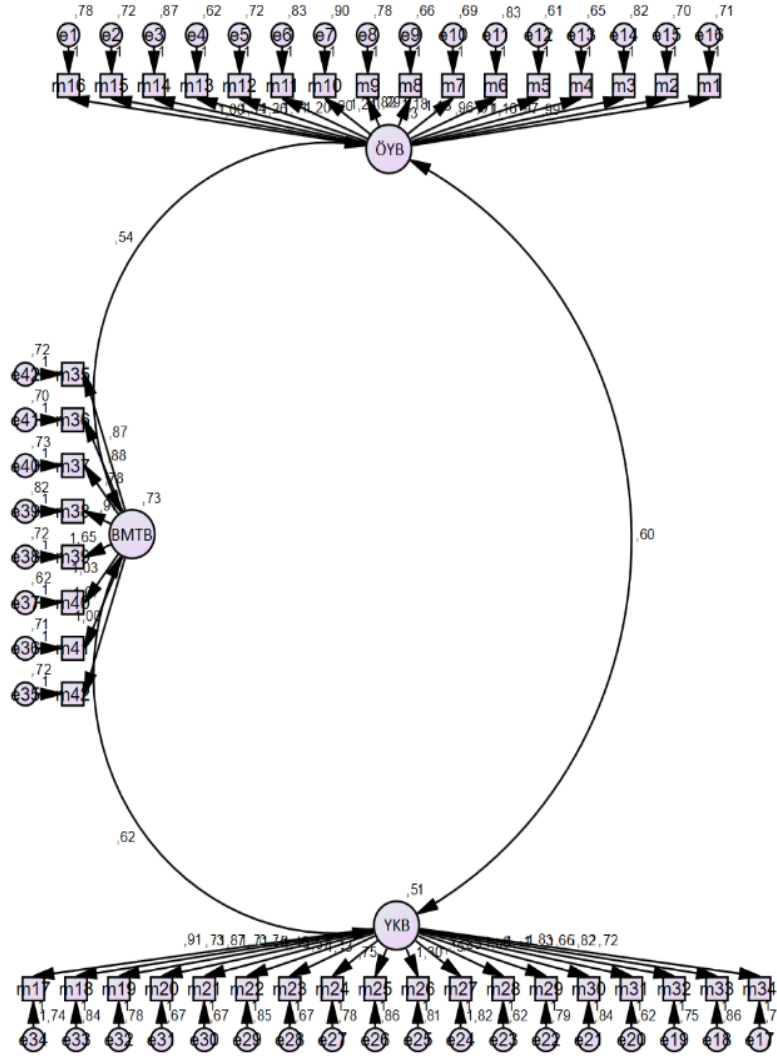
Veri Toplama Araçları

Araştırmanın oluşturulan problemlere cevap verebilmesi için iki aşamadan oluşan bir form kullanılmıştır. Formun ilk aşamasında demografik bilgiler anketi, ikinci aşamasında ise ölçek maddeleri yer almaktadır (Ek A). Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek için kullanılan ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Ölçeği (21YBYÖ)

Bu çalışmanın verileri Anagün vd. (2016) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan 21YBYÖ ile toplanmıştır (Ek A). Ölçek beşli Likert derecelendirme sistemi ile değerlendirilmektedir. Beşli derecelendirme sistemi şu şekildedir: 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman. Ölçek, üç boyut altında toplanan toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve madde dağılımları şu şekildedir: öğrenme ve yenilenme becerileri (1-16. maddeler), yaşam ve kariyer becerileri (17-34. maddeler), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (35-42. maddeler). Ölçek maddeleri puanlanırken, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutundaki 27. madde ters, diğer maddeler ise mevcut haliyle puanlanmıştır. Buna göre, ölçekten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210'dur. Ölçekten alınan puanlar arttıkça, 21. yüzyıl becerileri yeterliliği artmaktadır.

Ölçeğin faktör yapısı üç boyutlu olarak belirlendiğinde, geçerlik analizi için DFA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. 21YBYÖ'nin DFA sonuçları (ÖYB: Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, YKB: Yaşam ve Kariyer Becerileri, BMTB: Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri)

Şekil 1'e göre standardize edilmiş regresyon katsayıları .51 ile .62 arasında bulunmuştur. Madde faktör yükü değerlerinin ise .62 ile .91 arasında olduğu hesaplanmıştır. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkiler .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin yorumlanmasında kullanılan kaynak değerlere ilişkin alanyazında belirtilen ölçütler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Uyum İyiliği Değerleri için Alanyazında Belirtilen Referans Aralıkları

Uyum İndeksleri	Ölçütler ve Değer Aralıkları	Kaynaklar
χ^2/sd	≤ 2 ; Mükemmel uyum	(Karagöz, 2017; Kline, 2005; Schermelleh-Engel vd., 2003; Tabachnick ve Fidell, 2012)
	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$; İyi uyum	
GFI	$\geq .95$; Mükemmel uyum	(Fan vd., 1999; Schumacker ve Lomax, 2015; Sümer, 2000)
	$\geq .90$; İyi uyum	

RMSEA	.00≤RMSEA≤.05; Mükemmel uyum .05≤RMSEA≤.08; İyi uyum	(Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1992; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2015; Steiger, 1990)
SRMR	.00≤SRMR≤.05; Mükemmel uyum .05≤SRMR≤.10; İyi uyum 0<SRMR<1; Sıfıra yakın değerler, daha iyi bir uyum göstergesidir.	(Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015)
CFI	1≥CFI≥.95; Mükemmel uyum .95 ≥ CFI ≥.90; İyi uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Sümer, 2000)
NFI	≥.95; Mükemmel uyum .90≤NFI/NNFI≤.94; İyi uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)

Tablo 2’de görüldüğü gibi, alanyazında belirli bir model için görüş birliği sağlanmış tek biçimli bir ölçütler dizisi bulunmamakla birlikte ki-kare (χ^2), χ^2/sd oranı, RMSEA, CFI ve SRMR uyum değerleri sıklıkla kullanılmaktadır (Bollen, 1989; Harrington, 2009; Kline, 2015; Şimşek, 2007).

21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Ölçeği’nin üç alt boyuttan oluşan özgün yapısının, bu araştırma kapsamında toplanan veriler ile uyumu DFA ile sınanmıştır. DFA’dan önce ölçme aracının faktörlenebilirliği Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett’in küresellik testi ile sınanmıştır. Buna göre KMO değeri 0,917 olarak hesaplanmıştır. Bartlett’in küresellik testinin sonucu da istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=2039,260$; $sd=816$; $p=.00$). Bu sonuçlar, 21YBYÖ’nin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. 21YBYÖ’ne ilişkin olarak gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Araştırmada İncelenen Uyum İstatistikleri Değer Aralıkları ve Modelin Değerleri

İndeks	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Araştırma Sonuçları	Sonuç
χ^2/df	0-3	3-5	2,49	Mükemmel Uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.07	İyi Uyum
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.06	İyi Uyum
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	.91	İyi Uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.94	İyi Uyum
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95	.91	İyi Uyum

Tablo 3 incelendiğinde 21YBYÖ’nin özgün formunun DFA sonuçlarının uyum iyiliği değerlerinin istenen düzeyde olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik analizleri ise ölçeğin tamamı için tabakalı Cronbach alfa katsayısı, boyutlar için Cronbach alfa katsayıları ile ölçeğin tamamı için Spearman Brown değeri ve Guttman Split-Half hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren iç tutarlılık katsayısı tabakalı alfa .984 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, her bir boyuta ilişkin güvenilirlik katsayıları; öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu için $\alpha=.973$, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu için $\alpha=.728$, bilgi medya ve teknoloji becerileri alt boyutu için $\alpha=.925$ olarak hesaplanmıştır. Anagün vd. (2016) çalışmasında, ölçeğin geneli için iç güvenilirlik katsayısını $\alpha=.889$, alt boyutlarına göre iç güvenilirlik katsayılarını ise öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu için $\alpha=.845$ ve bilgi medya ve teknoloji becerileri alt boyutu için $\alpha=.810$ olarak rapor etmişlerdir. Spearman Brown değeri .78 ve Guttman

Split-Half değeri .75 olarak bulunmuştur. Çalışmada elde edilen değerler Anagün vd.'nin (2016) çalışmasıyla benzerdir. Bu nedenle ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak ölçme aracının geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulu'nun (26.04.2022-120/38) onayını takiben Mayıs 2022'de başlamış ve Haziran 2022'de sona ermiştir. Veri toplama aracı çevrim içi bir platforma (forms.google.com) yüklenmiş ve bağlantı öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmadan önce onamları alınmıştır.

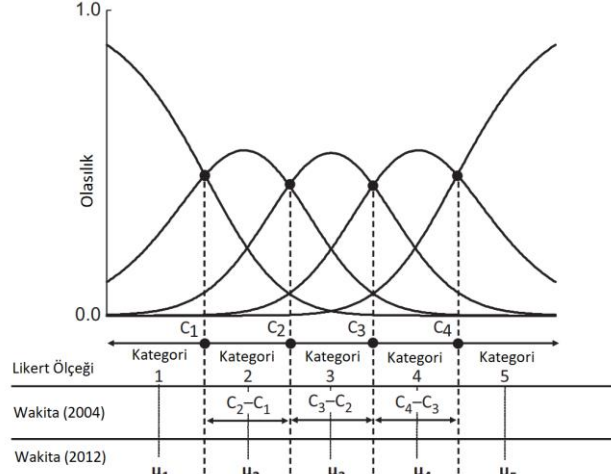
Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının uygun biçimde doldurulma durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş ve öğretmen adayları tarafından tüm araçların uygun biçimde doldurulduğu görülmüştür. Ardından elde edilen veriler üzerinde uç değer incelemesi gerçekleştirilmiştir. Uç değer, bir dağılımın bir veya iki ucunda olağandışı veya uç değerlere sahip durumlar olarak bilinmektedir (Mertler ve Reinhart, 2017; Mertler ve Vannatta, 2016). Uç değerler alanyazında tek değişkenli uçdeğerler ve çok değişkenli uç değerler olarak ele alınmakta ve az sayıda uç değer varsa bunların veri setinden çıkarılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2010; Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2012). Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde z-puanları kullanılabilir. Field'a (2018) göre normal bir dağılımda gözlem sayısının %5'inin z-puanlarının mutlak değerinin 1,96 değerinden fazla olması, %1'inin ise 2,58'den fazla olması beklenmektedir; ancak 3,29 değerinin üzerinin uç değer olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çok değişkenli uç değer çözümlemesinde kullanılan temel parametre ise Mahalanobis mesafesi olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Çokluk vd., 2010; Field, 2018). Bu değerlendirme, $p < ,001$ düzeyinde χ^2 değerinin kritik χ^2 değerini aşması durumunda bu gözlemlerin çok değişkenli uç değer kabul edilmesi gerektiği biçiminde yapılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu açıklamalar doğrultusunda gerçekleştirilen uç değer analizleri sonunda herhangi bir uç değere rastlanmamış ve 330 verinin tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinden ölçek puanları dönüşümüne geçilmiştir.

Dönüştürülmüş Ölçek Puanları

Çalışmada veriler, beşli Likert tipi puanlama kullanılarak toplanmıştır. Preston ve Colman (2000) yaptıkları çalışmada, çoğu ölçek için maksimum beş kategorinin katılımcıların duygularını ifade etmek için yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Ancak ölçekler puanlanırken, ölçülen özellikler sürekli olmasına rağmen, kesikli ordinal hale getirilmekte ve eşik parametreler olarak kullanılan yargı ifadeleri (Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4), Her zaman (5)) arasındaki psikolojik uzaklıklar her zaman eşit varsayılmakta, çok sayıda kullanıcıya uygulanan ölçekte toplam puanın

farklılaşmaması sorunu göz ardı edilmektedir. Wakita (2004) yaptığı çalışmada, kategoriler arasındaki psikolojik mesafeye odaklanarak Likert ölçekleri için uygun kategori sayısını incelemiştir. Wakita, Ueshima ve Noguchi (2012) her kategorinin genişliğini tahmin etmek için yeni bir yöntem tanımlamıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Ölçek değerinin hesaplanması (μ)

Wakita vd. (2012) çalışmasında her bir kategorinin ölçek değerlerini hesaplamak için Madde Tepki Kuramı'na dayalı yeni bir formül önermiştir. Şekil 2'de yeni ölçek değerleri ile Likert ölçeği karşılaştırması sunulmuştur. Bu çalışmada, verilerin Wakita vd. (2012) çalışmasına göre ölçek değerlerini hesaplamak için R paketi kullanılmış (Ek B) ve analizlere elde edilen yeni verilerle devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi AMOS ve SPSS istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon ve varyans analizleri SPSS programı kullanılarak, faktör analizleri ve araştırma modellerinin test edilmesi AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm analizler .01 ve .05 anlamlılık seviyeleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurularak yol (path) analizi oluşturulmuştur. Çalışmadaki hipotezleri test etmenin etkili bir yolu, değişkenleri kuramsal bir yol modeli ile bir araya getirerek, ilişkileri eş anlı olarak test etmektir. Bu yapısal model AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizine geçilmeden önce yapılması gereken bazı ön analizler bulunmaktadır. Bunlar veri niteliğini doğrudan etkileyeceği ve böylelikle diğer analizlerin tamamen doğru olmasını sağlayacağı belirtilen, "analiz içinde analizler" olarak isimlendirilmektedir (Mertler ve Reinhart, 2017). Ön analize tabi tutulması gerektiği belirtilen ögeler; normallik, doğrusallık ve eş varyanslılıktır.

Dağılımın normalliği incelemesinin birden çok yöntemi bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre değişkenlerin normalliği ya istatistiksel ya da grafik incelenmesini içeren yöntemlerle değerlendirilmektedir. İstatistiksel yöntemler arasında normalliğin iki bileşeni çarpıklık ve basıklık olarak düşünülmektedir (Cole, 1987; Tabachnick ve Fidell, 2012). Çarpıklık, bir dağılımın ortalama etrafındaki simetri derecesinin nicel bir ölçüsü iken basıklık, bir dağılımın sivrilik derecesinin nicel bir ölçüsü biçiminde tanımlanmaktadır (Mertler ve Reinhart, 2017). Çarpıklık ve basıklığın dağılımın normalliğine ilişkin olarak bir gösterge şeklinde kabul edilebileceği değerler aralığı konusunda alanyazında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Örneğin Tabachnick ve Fidell (2012) ve Çokluk vd. (2010), bu değerlerin ± 1 'e kadar oldukları durumlarda dağılımın normal olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtirken, Kalaycı (2006), ± 3 aralığında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip olan dağılımların normal kabul edilebileceğini ileri sürmektedir. Bunun yanında, George ve Mallery'ye (2019) göre hem basıklık hem de çarpıklık için ± 1 aralığındaki değerler psikometrik amaçlar için mükemmel olarak değerlendirilirken, çoğu durumda ± 2 aralığındaki değerler de kabul edilebilir basıklık ve çarpıklık değerleri olarak nitelenmektedir. Bununla birlikte, çarpıklık katsayısının kendi standart hatasına bölümü %5 anlamlılık düzeyinde +1,96 ve -1,96 değerleri arasında ise veriler normale yakındır denilebilir. Ayrıca, tam simetrik bir dağılımda aritmetik ortalama, ortanca (medyan) ve tepe değeri (mod) birbirine eşit olduğu için istatistiksel değerler arasında yer alan merkezi dağılım ölçülerinin incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 4'te araştırmada kullanılan verilere ilişkin olarak elde edilen basıklık, çarpıklık ve bu değerlere ilişkin standart hatalar ile merkezi dağılım ölçülerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4. Dağılımın Normalliğine İlişkin İstatistiksel Değerler

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Tepe Değeri</i>
21YBYÖ	-0,454	0,134	0,266	0,268	3,99	4,00	4,93
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	-0,414	0,134	0,938	0,268	3,75	3,75	5,00
Yaşam ve Kariyer Becerileri	-0,501	0,134	-0,061	0,268	4,08	4,11	5,00
Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri	-0,837	0,134	0,621	0,268	4,23	4,25	5,00

Tablo 4'ten görüldüğü üzere verilerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri ile merkezi dağılım ölçüleri, ölçekten elde edilen verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, ölçeğin alt faktörleri ve tamamından alınan puanların analizleri dikkate alınarak incelenmiş ve her bir araştırma sorusu için yapılan analizler sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları

İlk araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 21YBYÖ ve Boyutları için İstatistikler

<i>Boyutlar / 21YBYÖ</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Puan yüzdesi (%)</i>	<i>Standart sapma</i>	<i>Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar</i>
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	330	60,06	75,08	8,96	16-80
Yaşam ve Kariyer Becerileri	330	73,52	81,69	7,97	18-90
Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri	330	33,83	84,58	4,85	8-40
21YBYÖ	330	167,41	80,88	18,14	42-210

Tablo 5 incelendiğinde, 21YBYÖ ve üç alt boyuta ilişkin maddelere verilen yanıtların ortalama puanları hesaplanmıştır. Boyutlardaki madde sayısı birbirinden farklı olduğu için alınabilecek toplam puanlar da farklıdır. Boyutlar arasında mümkün ve kolay bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla ortalama puanlar toplam puana göre düzeltilerek yüzdelere dönüştürülmüştür. Buna göre en yüksek ortalama puan %84,58 puan ile “Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri” boyutunda görülmüştür. 21YBYÖ'nin bu boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Buradan alınabilecek en yüksek puan 40, alınabilecek en düşük puan ise 8'dir. Öğretmen adaylarının 21YBYÖ'nin “Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri” boyutuna ilişkin yeterliklerinin görece yüksek olduğu ve çoğunlukla bu boyut altında yer alan maddelere katıldıkları söylenebilir.

Benzer şekilde, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” boyutundaki puanların yüzdesi %81,69'dur. 21YBYÖ'nin bu boyutunda 18 madde bulunmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en yüksek puan 90, alınabilecek en düşük puan 18'dir. Öğretmen adaylarının 21YBYÖ'nin “Yaşam ve Kariyer Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” boyutunda puan yüzdesi %75,08'dir. 21YBYÖ'nin bu boyutunda 16 madde bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 80, alınabilecek en düşük puan 16'dır. Öğretmen adaylarının 21YBYÖ'nin “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının 21YBYÖ'ne ilişkin genel algılarına bakıldığında, ölçekten aldıkları puanların yüzdesi %80,88'dir. 21YBYÖ'de toplam 42 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 210, alınabilecek en düşük puan ise 42'dir. Ortalama puanlarının yüzdelere bakıldığında öğretmen adaylarının 21YBYÖ'ne yönelik algılarının görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

21YBYÖ Algularının Cinsiyete Göre Değişimi

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının 21YBYÖ puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 21YBYÖ Algı Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama sıra</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kadın	277	168,44	46659,00	6525,00	.200
Erkek	53	150,11	7956,00		

*p<0,05

Tablo 6'da verilen sonuçlardan anlaşılacağı üzere, kadın öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puan ortalamaları (168,44), erkek öğretmen adaylarından (150,11) daha yüksektir. Ayrıca bulgular, kadın ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır (U=6525,00; p>0,05). Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

21YBYÖ Algularının Program Türüne Göre Değişimi

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puanlarının öğrenim gördükleri programlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. 21YBYÖ Algı Düzeyi Puanlarının Programlara Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Program</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama sıra</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Fen Bilgisi Öğretmenliği	134	175,20	23477,00	11832,00	.127
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	196	158,87	31138,00		

*p<0,05

Tablo 7'de sonuçlar incelendiğinde, fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puan ortalamasının (175,20) ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarından (158,87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (U=11832,00; p>0,05). Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puanları öğrenim gördükleri programa göre değişmemektedir.

21YBYÖ Algularının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 21YBYÖ algı düzeyi puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Analiz bulguları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre 21YBYÖ Algı Düzeyi Puanları Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama sıra</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>	η^2
1. Sınıf	121	131,10				-	
2. Sınıf	112	172,45	3	29,42	.00*	2. Sınıf - 1. Sınıf	0,44
3. Sınıf	66	198,05				3. Sınıf - 1. Sınıf	0,72
4. Sınıf	31	205,34				4. Sınıf - 1. Sınıf	0,65

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamalarının en yüksek (205,34), birinci sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ise en düşük (131,10) olduğu görülmektedir. Ayrıca, Kruskal-Wallis H testi sonuçları, gözlemlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($\chi^2(3)=29,42$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıf öğretmen adaylarından 21YBYÖ algı düzeyi puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ve etki büyüklüğü değerine bakıldığında aradaki farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, üçüncü sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıf öğretmen adaylarından 21YBYÖ algı düzeyi puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ve etki büyüklüğü değerine bakıldığında aradaki farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Son olarak, ikinci sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıf öğretmen adaylarından 21YBYÖ algı düzeyi puan ortalamalarının yüksek olduğunu ve etki büyüklüğü değerine bakıldığında aradaki farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

21YBYÖ Algılarının Lisans Öğrenim Sürecinde 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişimine Yönelik Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Beşinci araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik eğitim durumuna göre 21YBYÖ algı düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin bulguları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim Alma Durumuna Göre 21YBYÖ Algı Düzeyi Puanları Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Eğitim Alma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama sıra</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Evet	116	188,35	21848,50	9761,50	.001*	0,36
Hayır	214	152,11	32766,50			

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine ilişkin eğitim alanların puan ortalamasının (188,35), eğitim almayanların puan ortalamasından (152,11) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bulgular, eğitim alan ve almayan öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($U=9761,50$; $p<0,05$) ve etki büyüklüğü değerine göre bu farkın düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

21YBYÖ Algularının Tercih Edilen Çalışma Stiline Göre Değişimi

Altıncı araştırma sorusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının tercih ettiği çalışma tarzına göre 21YBYÖ algı düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin bulguları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Tercih Edilen Çalışma Stiline Göre 21YBYÖ Algı Düzeyi Puanları Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Tercih Edilen Çalışma Stili</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama sıra</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Bireysel	124	148,05	18358,00	10608,00	.010*	0,29
Bireysel ve Ekip	206	176,00	36257,00			

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde bireysel ve ekip çalışmayı tercih edenlerin puan ortalamasının (176,00), bireysel çalışmayı tercih edenlerin puan ortalamasından (148,05) yüksek olduğu görülmüştür. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (U=10608,00; p<0,05) ve etki büyüklüğü değerine bakıldığında farkın düşük düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

21YBYÖ Algularının Ailenin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Değişimi

Yedinci araştırma sorusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Tercih Edilen Çalışma Stiline Göre 21YBYÖ Algı Düzeyi Puanları Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

<i>Ailenin Aylık Geliri</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama Sıra</i>	<i>sd</i>	<i>χ²</i>	<i>p</i>
20000 TL ve altı	106	153,08	3	3,89	.143
20000-30000 TL	101	179,22			
30000 TL ve üstü	123	164,94			

*p<0,05

Tablo 11'de, gelir düzeyi 20000-30000 TL arası olan öğretmen adaylarının algı düzeyi puan ortalamalarının en yüksek (179,22), gelir düzeyi 20000 TL ve altı olan öğretmen adaylarının algı düzeyi puan ortalamalarının ise en düşük (153,08) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Kruskal-Wallis H testi sonuçları, gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($\chi^2(3)=3,89$; p>0,05). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyi puanları ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algularının genel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Özellikle, "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" alt boyutunda yüksek puanlar elde edilmiştir. Bu, öğretmen adaylarının teknolojiyi etkili kullanabilme ve medya okuryazarlığı konularında kendilerini yetkin hissettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, "yaşam ve kariyer becerileri" ve "öğrenme ve yenilenme becerileri" alt boyutlarında

da öz yeterlik algılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerilere de önem verdiğini ve bu alanlarda da kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Erten'in (2020) çalışması, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejileri araştırarak, çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri ve özellikle bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik algılarının yüksek olması, Erten'in (2020) çalışmasında da benzer şekilde vurgulanmıştır. Bu paralellikler, 21. yüzyıl becerilerinin eğitimdeki önemi ve öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik kendilerine güven duymalarının, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeterlilikle güçlendirildiğini ortaya koymaktadır. Erdoğan ve Eker (2020), Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan pek çok çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Aktaş, 2022; Albasheer vd., 2008; Aydoğan vd., 2022; Ayra ve Kösterioğlu, 2015; Cresson ve Dean, 2000; Çelik ve Gündoğdu, 2020; Eğmir ve Erdem, 2021; Engin ve Korucuk, 2021; Erdoğan ve Eker, 2020; Güler ve Tuncel, 2022; Gürer vd., 2019; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Nyiri, 1997; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Özdemir, 2022; Toomey vd., 2005; Tutkun, 2024; Valtonen vd., 2017).

Elde edilen sonuçlara göre hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerinin yüksek çıkması, onların öğrenmeye istekli ve gelişime açık olduklarını düşündürebilir (Fandiño, 2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının bu becerilere ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olması, öğrencilerine de bu becerileri kazandırmaları açısından önemlidir. Ancak, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak kadar, bu becerileri eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanabilmek de önemlidir. Bozkurt (2021) tarafından yapılan araştırmada, staj uygulamalarında öğretmen adaylarının, rehber öğretmenlerin yetersizliğini 21. yüzyıl becerilerinin öğretimindeki önemli engellerden biri olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında kendilerine rehberlik eden öğretmenlerin genellikle ezber dayalı ve öğretmen merkezli bir yöntem izlediklerini, değişime direnç gösterdiklerini ve bu sebeple 21. yüzyıl becerilerini öğretmekte yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı değişmediği görülmüştür. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda bu sonuca benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken (Çiğilli, 2020; Donmuş-Kaya ve Akpunar, 2018; Gürültü vd., 2020; Karabekmez, 2021; Kavukçu, 2021; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Sulaiman ve Ismail, 2020; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın-İncik, 2020) bazı çalışmalarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (Arcuria, 2011; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Bulaç ve Kurt, 2019; Deveci ve Ayış, 2017; Goodrich, 2015; Özdemir, 2022). Elde edilen sonuçlar ve mevcut alanyazın incelendiğinde, kadın ve

erkekler arasında 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların nedenleri, kültürel, sosyoekonomik ve eğitimsel faktörler gibi çeşitli etkenlere dayanabilir.

Öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeylerinin öğrenim gördükleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, 21. yüzyıl becerilerinin disiplinler arası doğası ve genel eğitim programlarının fen bilgisi ve matematik öğretmenliği alanlarında benzer beceriler kazandırmaya yönelik olabileceğini düşündürmektedir. Erten'in (2020) çalışmasındaki bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Erten (2020), pedagojik formasyon alan farklı programlardaki öğrencilerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin benzerlik gösterdiği ve öğrencilere aynı temel becerileri kazandırma konusunda etkili olduğu anlamına gelebilir. Bununla birlikte, öğrenim görülen program türüne göre anlamlı bir fark bulunmaması, her iki programdaki öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri konusunda benzer algılara sahip olduğunu ve bu becerilerin kazanımında belirli bir öğretmenlik programının diğerlerine göre avantajlı veya dezavantajlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin farklı disiplinlerde benzer etkiler yaratabileceğini ve bu becerilerin tüm öğrenciler için eşit derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin genel olarak öğretim yöntemleri ve müfredat tasarımı ile daha çok ilgili olabileceğini, öğretmenlik programının ise bu becerilerin algılanmasında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğrenim görülen programın 21. yüzyıl becerileri yeterlik algı düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olmaması, bu becerilerin kazandırılmasında disiplinler arası yaklaşımların ve genel eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır. Eğitimcilerin, tüm alanlarda bu becerileri kazandırmaya yönelik programlar geliştirmeye devam etmeleri ve bu becerilerin tüm öğrenciler tarafından eşit derecede algılanmasını sağlamaları önemlidir.

Öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Birinci sınıf öğrencilerine kıyasla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin 21YBYÖ algı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta ve dördüncü sınıfa doğru bu puanların yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe 21. yüzyıl becerileri konusundaki yeterlik algılarının arttığını göstermektedir. Bu sonuç, Aybek ve Aslan (2017), Çelik ve Gündoğdu (2020), Tutkun (2023) ve Valtonen vd.'nin (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri algılarında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde ilerledikçe daha fazla bilgi ve deneyim kazanmaları, bu becerilerdeki yeterlik algılarını artırmış olabilir. Ancak, bazı çalışmalar sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olmadığını belirtmektedir. Erdoğan ve Eker (2020), Güler ve Tuncel (2022), ve Gökbulut (2020) tarafından yapılan araştırmalarda,

sınıf düzeyine göre 21YBYÖ puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu farklı sonuçlar, araştırma gruplarının özellikleri, eğitim programlarının içeriği ve uygulanan öğretim yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Genel olarak, sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının arttığı sonucunu destekleyen bulgular daha yaygın olsa da bu konudaki farklı sonuçlar, eğitim uygulamalarının ve programlarının etkililiği üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlamak için eğitim programlarını ve öğretim yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmeleri ve iyileştirmeleri önemlidir.

Öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik eğitim alan ve almayanlar arasında, eğitim alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, 21. yüzyıl becerileri üzerine eğitim almanın, öğrencilerin bu becerilere yönelik yeterlik algılarını artırdığını göstermektedir. Benzer bulgular, Kabataş ve Karaoğlan-Yılmaz (2018), Komşu (2017), Ayaz ve Ünal (2016), Uyar ve Çiçek (2021) gibi çeşitli çalışmalarda da görülmüştür. Bu çalışmalarda, 21. yüzyıl becerileri konusunda önceden eğitim almış olmanın katılımcıların yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Eğitim sürecinde bu becerilere yönelik özel programlar ve etkinlikler, öğrencilerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine ve bu becerileri daha etkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik eğitimlerin, öğrencilerin bu becerilerdeki yeterlik algılarını artırmada önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Eğitim programlarının bu tür becerileri kapsayacak şekilde tasarlanması ve uygulanması, öğrencilerin bu becerileri edinmelerine ve kendilerini bu alanlarda daha yetkin hissetmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeyleri puanları ile tercih edilen çalışma stili değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde hem bireysel hem de ekiple çalışmayı tercih edenlerle, sadece bireysel çalışmayı tercih edenler arasında hem bireysel hem de ekiple çalışmayı tercih edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Bu konuda alanyazında benzer bir çalışma olmamakla birlikte elde edilen sonucun, bireysel ve ekip çalışmasının birlikte yapılmasının kişilerin farklı becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu, bireysel ve ekiple çalışma yöntemlerinin kombinasyonunun, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Bireysel çalışma, öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken, ekip çalışması, iş birliği, iletişim ve takım çalışması gibi sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Her iki çalışma stiline de bir arada kullanılması, öğrencilerin geniş bir yelpazede beceri kazanmalarına olanak tanır. Bu sonuç, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin hem bireysel hem de ekip çalışması yapmalarını teşvik edecek şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere

farklı çalışma stillerini deneyimleme fırsatı sunulması, onların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine ve bu becerilerde kendilerini yetkin hissetmelerine katkı sağlayacaktır. Eğitimcilerin, öğrencilere bu tür fırsatlar sunarak, onların daha kapsamlı ve dengeli bir beceri seti geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının 21YBYÖ algı düzeylerinin ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında benzer bir sonuç olmamakla birlikte bu bulgu, 21. yüzyıl becerileri algılarının maddi kaynaklardan bağımsız olarak gelişebileceğini ve daha çok bireysel deneyimler, eğitim fırsatları ve kişisel çabalarla şekillendiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, ailenin gelir düzeyinin, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında ekonomik faktörlerden ziyade, öğrencilerin bireysel çabalarının, eğitim kurumlarının sağladığı imkânların ve öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğunu işaret etmektedir. Bu bulgu, eğitim politikaları ve programlarının, öğrencilere eşit fırsatlar sunarak 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya odaklanmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere sosyo-ekonomik durumlarından bağımsız olarak bu becerileri geliştirebilecekleri ortamlar ve kaynaklar sağlanmalıdır. Eğitimcilerin, tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri fırsatlar sunarak, bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, bu tür becerilerin gelişimini desteklemek için okul içi ve dışı etkinlikler, projeler ve programlar teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, bu çalışma, fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğunu ve bu becerilerin kazanılmasında eğitim, sınıf düzeyi ve çalışma stili gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve öğrenim gördükleri program türü gibi değişkenlerin ise bu algılar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin kritik bir rol oynadığını ve bu becerilerin kazanılmasında sosyoekonomik faktörlerden çok, bireysel çabalar ve eğitim fırsatlarının daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, 21. yüzyıl becerileri üzerine daha derinlemesine araştırmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Gelecek araştırmalarda, farklı kültürel ve sosyoekonomik bağlamlarda bu becerilerin nasıl geliştirildiği ve öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik algılarının nasıl şekillendiği incelenebilir. Ayrıca, çeşitli eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin etkilerini karşılaştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Eğitimciler, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yönelik programlar ve uygulamalar tasarlamalıdır. Bu becerilerin kazanılmasında hem bireysel hem de ekip çalışmasını teşvik eden yöntemlerin benimsenmesi önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin farklı çalışma stillerini deneyimlemelerine olanak tanıyan etkinlikler ve projeler

düzenlenmelidir. Eğitim politikalarının, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunarak 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya odaklanması, öğrencilerin bu becerileri etkin bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Agenor, P. R. (2016). *Caught in the middle? The economics of middle-income traps*. Fondation Pour Les Études Et Recherches Sur Le Développement International. <https://ferdi.fr/dl/dfzJ6LRuZ3qAWaGb6ZK17TdGbK/ferdi-p142-caught-in-the-middle-the-economics-of-middle-incometraps.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.
- Albasheer, A., Khasawneh, S., Nabah, A. A., & Hailat, S. (2008). Perceptions of student teachers towards the effectiveness of cooperating teachers, school principals and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 693-705. <https://doi.org/10.1080/02601370802408340>
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). The development of a 21st century skills and competences scale directed at teaching candidates: Validity and reliability study. *Pamukkale University Journal of Education*, 40(40), 160-175.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arcuria, P. (2011). *Assessing postsecondary students' orientation toward lifelong learning* (Yüksek Lisans Tezi). ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No: 1502849).
- Arezki, R., Fan, R. Y., & Nguyen, H. (2020). Technology adoption and the middle-income trap lessons from the Middle East and East Asia. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/314521559247613834/pdf/Technology-Adoptionand-the-Middle-Income-Trap-Lessons-from-the-Middle-East-and-East-Asia.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ayaz, C. & Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 9(44), 847-856.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının özdüzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470. <https://doi.org/10.17244/eku.331938>

- Aydoğan, M., Karatepe, R., & Yelken, T. Y. (2022). Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1578-1597. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1132893>
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Berkant, H. G. & Varki, E. (2022). Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661-1680. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.66329>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Bozkurt, F. (2021). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64. <http://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. b.). The Guilford.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736604> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretme motivasyonu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (14. b.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. b.). Pegem Akademi.
- Büyüksulu, A. R. (2020). *Dijital üniversiteye geçiş: üniversite 4.0 ve 5.0*. Uzaktan Öğrenme ve Eğitimde İnovasyon Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Işık Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ceylan, B., Ateş-Çobanoğlu, A., Anagün, Ş. S., Arslan-Cansever, B., & Cavas, P. (2023). Self-efficacy perceptions of 21st century skills, teaching skills use and educational technology use of Turkish primary school teachers: A SEM approach. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 582-595. <https://doi.org/10.24331/ijere.1255432>

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2012). *Research methods, design, and analysis* (12. b.). Pearson Education.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 1019-1031.
- Cresson, C. & Dean, G. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning, 9*, 87-98.
- Cretu, D. (2017). Fostering 21st century skills for future teachers. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 23*, 672-681. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.82>
- Çelik, N. & Gündoğdu, K. (2020). Matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 3(2)*, 101-118. <https://doi.org/10.47477/ubed.781499>
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimle için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(2)*, 215-235.
- Deveci, T. & Ayış, N. (2017). Correlation between critical thinking and lifelong learning skills of freshman students. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*, 282-303. <https://doi.org/10.14686/buefad.291775>
- Donmuş-Kaya, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies, 7(4)*, 1-10.
- Eğmir, E. & Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School, 1045-1077*. <http://doi.org/10.29228/Joh41513>
- Eğmir, E. & Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11(2)*, 953-968. <https://doi.org/10.24315/tred.755615>
- Engin, A. O. & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(2)*, 1081-1119. <https://doi.org/10.17152/gefad.875581>

- Erdoğan, D. & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 118-148.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56-83. <https://doi.org/10.1080/10705519909540119>
- Fandiño, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *GIST Education and Learning Research Journal*, 7, 190-208.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Goodrich, A. T. (2015). *An investigation of the perceived development of the lifelong learning skills of division I student-athletes* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No: 5955).
- Güler, Y. & Tuncel, F. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.33689/spormetre.981738>
- Güngör, C. & Gül, İ. (2021). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(25), 774-811.
- Gürer, M. D., Gül, D. & Konyaoğlu, C. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 517-529. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019-482589>
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590>
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164>
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hamalı, D., Hamalı, S. & Taneri, P. O. (2020). Temel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. A. Ceylan, İ. Durmuş & S. Çeçen (Ed.), *Current debates on social sciences 4 multidisciplinary studies* içinde (s. 94-107). Bilgin Kültür Sanat.

- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kabataş, S. & Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 588-608. <https://doi.org/10.14686/buefad.405661>
- Kağıthane-Akın, P. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin farklı kişisel değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Kara, A., Anagün, Ş. S., Boyacı, Ş. D., & Yaşar, S. (2022). Investigating the link between teachers' perceptions of 21st century skills efficiency and students' perceptions of learning experience: Mediating role of teacher's self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 50-65. <https://doi.org/10.33902/JPR.202215268>
- Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2022). 21. yüzyıl insanında olması gereken temel beceriler. Z. Karacagil & M. Bulut (Ed.). *Sosyal bilimlerinde güncel tartışmalar içinde* (s. 40-53). Bilgin.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. b.). Nobel Akademi.
- Kavukçu, B. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri düzeylerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kharas, H. & Kohli, H. (2011). What is the middle income trap, why do countries fall into it, and how can it be avoided? *Global Journal of Emerging Market Economies*, 3(3), 281-289. <https://doi.org/10.1177/097491011100300302>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. b.). The Guilford.
- Komşu, U. C. (2017). Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri: Mersin örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 117-145. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10716>

- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Mertler, C. A. & Reinhart, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Taylor & Francis.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6. b.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315266978>
- MYK. (2021). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterliliklercercevesi> sayfasından erişilmiştir.
- Nyiri, R. B. (1997). *The relationship between effective teaching, lifelong learning, and the implementation of current best practices* (Yüksek Lisans Tezi). ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 304393617).
- Nuhoğlu, H. & Güvercin-Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten-öğrenen becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1358- 1388. <http://doi.org/10.29299/kefad.952565>
- Orhan-Göksün, D. & Aşkın-Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/71842> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitim bilimlerinde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 77-97). Pegem Akademi.
- Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Öztürk, B. (2023a). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 204-219.
- Öztürk, B. (2023b). Relation of 21st-century skills with science education: Prospective elementary teachers' evaluation. *Educational Academic Research*(50), 126-139.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6. b.). McGraw-Hill Education.
- Preston, C. C. & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Şahin, S. (2021). Teknik-teknolojik olanın dünü-bugünü ve geleceğin toplum 5.0'ı. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*(4), 55-84.
- Sari, U. & Balkas-Yasar, E. (2024). The relationship between science teachers' self-efficacy perceptions towards 21st century skills and their STEM attitudes. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 10(2), 140-154. <https://doi.org/10.55549/jeseh.611>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4. b.). Routledge.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wenzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sodergren, C. D., Kettler, T., Sulak, T., & Payne, A. (2023). Teacher self-efficacy, innovativeness, and preparation to teach cross-curriculum skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 197-209. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1104747>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Sulaiman, J. & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536-3544. <http://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Toomey, R., Chapman, J., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E., & Williams, I. (2005). Lifelong learning and the reform of the teaching practicum in Australia. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 23- 34. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341106>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tunagür, M. & Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1562-1580. <http://doi.org/10.30703/cije.877013>
- Tutkun, C. (2023). 21st century skills in early childhood. N. Ramo-Akgün (Ed.). *Education & science 2023-II içinde* (s. 7-24). Efe Academic.
- Tutkun, C. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2), 478-488.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 1- 11. <http://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Valtonen, T., Sointu, E. T., Kukkonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Ahonen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Insights into Finnish first-year pre-service teachers' twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2055-2069. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9529-2>
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Vatansever-Bayraktar, H. & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127. <https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Yacan, İ. (2021). Endüstri 4.0 teknolojileri ve toplum 5.0 kavramı. *Yeni Fikir Dergisi*, 13(27), 31-39.
- Yalçın-İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-638602>
- Yıldırım, R., Utkugün, C., & Yurtseven, R. (2022). Teachers' perceptions of self-efficacy in teaching 21st-century skills. *E-International Journal of Educational Research*, 13(6), 28-44. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1159560>

Yılmaz, Y. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeyleri ile 21. yy. öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Wakita, T. (2004). The distance between categories in rating-scale method: Applying item response model to the assessment process. *Japanese Journal of Psychology*, 75, 331-338.

Wakita, T., Ueshima, N., & Noguchi, H. (2012). Psychological distance between categories in the Likert scale: comparing different numbers of options. *Educational and Psychological Measurement*, 72(4), 533–546. <https://doi.org/10.1177/0013164411431162>

Extended Summary

This study investigates the self-efficacy perceptions of prospective science and mathematics teachers regarding the teaching of 21st-century skills. The research focuses on identifying variables that influence these perceptions. The study was conducted with teacher candidates from the science and mathematics departments of a university in Türkiye. The data were collected using a questionnaire developed to measure self-efficacy in teaching 21st-century skills. The questionnaire included items on various dimensions such as learning and innovation skills, information, media and technology skills, and life and career skills.

The rapid advancement of technology and the evolving demands of the global workforce necessitate the integration of 21st-century skills into curricula. These skills include critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, and technological literacy. Teachers play a crucial role in imparting these skills to students. Therefore, it is essential to understand the factors that influence teachers' self-efficacy in teaching these skills.

STEM+A (or STEAM, STEM, SMET) (Science, Technology, Engineering, Mathematics, Arts) education plays a critical role in the acquisition of these skills. STEM education offers a holistic approach to science, technology, engineering and mathematics, encouraging students to develop in-depth knowledge in these areas and apply this knowledge to real-world problems. The goal of STEM education is to develop students' analytical thinking, creativity and innovative problem-solving skills. Science and mathematics teachers are at the forefront of this education and guide students to acquire these skills. More practice for pre-service teachers in these disciplines before graduation plays an important role in developing their skills in both 21st century professional and STEM fields (Cretu, 2017). Pre-service science and mathematics teachers play a key role in providing 21st century skills to their future students. Therefore, it is of great importance that pre-service teachers have high self-efficacy perceptions towards their own 21st century skills. Self-efficacy perception refers to an individual's belief in the ability to successfully accomplish a specific task. Pre-service teachers with

high self-efficacy perceptions can be more effective and efficient in educational processes, establish more positive relationships with their students and adopt innovative teaching methods.

Self-efficacy perceptions directly affect pre-service teachers' professional performance, their interactions with their students and their classroom management skills. These perceptions also determine their ability to cope with the challenges they face, their motivation, and their level of professional satisfaction. Therefore, improving pre-service science and mathematics teachers' self-efficacy perceptions is vital for their professional success.

The importance of this study lies in examining the processes of pre-service science and mathematics teachers' acquisition of 21st century skills and the role of their self-efficacy perceptions in this process. In the existing literature, research on pre-service science and mathematics teachers' 21st century skills and self-efficacy perceptions is limited.

The study employed a quantitative research design. The participants were 330 pre-service teachers enrolled in science and mathematics undergraduate programs. A validated questionnaire was used to collect data. The questionnaire items were rated on a five-point Likert scale. Data analysis was conducted using descriptive statistics, correlation analysis, and regression analysis to determine the relationships between the variables and self-efficacy perceptions.

The findings indicated that various factors, including prior training in 21st-century skills, access to technological resources, and support from the educational institution, significantly influenced self-efficacy perceptions. Teacher candidates who had received training in 21st-century skills reported higher self-efficacy levels. Additionally, access to technological tools and institutional support were found to be positively correlated with self-efficacy perceptions.

The data collection tools were checked one by one by the researcher and it was seen that all tools were filled in appropriately by the pre-service teachers. Then, extreme value analysis was performed on the data obtained. Extreme value is known as situations with unusual or extreme values at one or both ends of a distribution (Mertler and Reinhart, 2017; Mertler and Vannatta, 2016). Outliers are considered as univariate outliers and multivariate outliers in the literature, and if there are few outliers, it is recommended to remove them from the data set (Çokluk et al., 2010; Tabachnick and Fidell, 2012). At the end of the outlier analyses performed in line with these explanations, no outlier was found and it was decided to include 330 instruments in the evaluation.

Data were analyzed using AMOS 22 and SPSS 25 software. Descriptive statistics, correlation and variance analyses of variables were performed using SPSS 25 software, and factor analyses and testing of research models were performed using AMOS 22 software. All analyses were performed based on significance levels of .01 and .05. A Structural Equation Model (SEM) was constructed in accordance with the research purpose and a path analysis was created. An effective way to test the

hypotheses in the study is to test the relationships simultaneously by combining the variables with a theoretical path model. This structural model was analyzed using AMOS 22. There are some preliminary analyses that must be done before analyzing the data collected within the scope of the research. These are called analyses within the analysis, which will directly affect the quality of the data and thus lead to other analyses to be completely accurate (Mertler and Reinhart, 2017). The items that should be subjected to preliminary analysis are normality, linearity and co-variance. There are multiple methods to examine the normality of the distribution. According to Tabachnick and Fidell (2012), the normality of variables is evaluated either by statistical or graphical methods. Among statistical methods, the two components of normality are skewness and kurtosis (Tabachnick and Fidell, 2012). Skewness is a quantitative measure of the degree of symmetry of a distribution around the mean, while kurtosis is defined as a quantitative measure of the degree of taper of a distribution (Mertler and Reinhart, 2017). There is no consensus in the literature on the range of values that skewness and kurtosis can be accepted as an indicator of the normality of the distribution. The kurtosis and skewness values and central dispersion measures obtained from the data showed that the data obtained from the scale were not normally distributed.

The results suggest that providing teacher candidates with comprehensive training and resources related to 21st-century skills can enhance their self-efficacy. Educational institutions should prioritize the integration of these skills into teacher education programs. Furthermore, ongoing professional development and access to technological resources are crucial for maintaining high self-efficacy levels among teachers.

This study highlights the importance of understanding and addressing the variables that influence self-efficacy perceptions in teaching 21st-century skills. By focusing on these factors, educational stakeholders can better prepare future teachers to meet the demands of modern education. The findings underscore the need for targeted interventions and support mechanisms to enhance teacher self-efficacy in this critical area.

The study provides practical insights for teacher education programs. Incorporating training on 21st-century skills, ensuring access to technological resources, and fostering a supportive educational environment can significantly boost teacher self-efficacy. These measures can ultimately lead to more effective teaching and learning outcomes in the classroom.

Further research is needed to explore the long-term impact of enhanced self-efficacy on teaching practices and student outcomes. Additionally, studies could investigate the role of cultural and contextual factors in shaping self-efficacy perceptions among teachers in different educational settings.

Ek A. 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği ile ilgili ölçeği maddeler verilmiştir. Bu konuda siz değerli öğretmen adaylarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Sizden istenen bu maddeleri dikkatle okumanız ve belirtilen maddelerin size ne kadar uyduğunu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmenizdir. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak 10-15 dakikanızı alacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan, tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Dr. Atilla ÖZDEMİR- Dr. Merve L. ŞENTÜRK

Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Madde No	Maddeler	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri						
1.	Karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik özgün fikirler geliştiririm.	1	2	3	4	5
2.	Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.	1	2	3	4	5
3.	Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.	1	2	3	4	5
4.	Bütün-parça arasında alışılmışın dışında ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
5.	Problemlerin çözümü için hayal gücümü kullanırım.	1	2	3	4	5
6.	Yeni fikirleri analiz ederek değerlendiririm.	1	2	3	4	5
7.	Bir konuya ilişkin düşüncelerin farklı boyutlarını anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8.	Problemi çözerken farklı bakış açıları belirlemek için sorular sorarım.	1	2	3	4	5
9.	Problemlere çözüm üretmek için sabırlı bir biçimde çalışırım.	1	2	3	4	5
10.	Bir iddiayı sorgulayarak görüşün dayandığı temel dayanakları araştırırım.	1	2	3	4	5
11.	Karşılaştığım problemleri çözmek için akıl yürütme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5
12.	Problemlerin çözümünde bütün-parça arasındaki ilişkileri analiz ederim.	1	2	3	4	5
13.	Farklı bakış açılarını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
14.	Bilgi ve argümanlar arasında ilişkiler kurarak sentezlerim.	1	2	3	4	5
15.	Sonuçlara bilgileri analiz ederek ulaşırm.	1	2	3	4	5
16.	Edindiğim bilgiyi farklı yollarla (yazılı, sözlü gibi) diğerleriyle paylaşırm.	1	2	3	4	5
Yaşam ve Kariyer Becerileri						
17.	Zamanı etkili kullanırım.	1	2	3	4	5
18.	Yeteneklerimi geliştirmek için girişimde bulunurum.	1	2	3	4	5

19.	Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.	1	2	3	4	5
20.	Etkili iletişim becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
21.	Grup çalışmalarında etkin bir biçimde çalışabilme becerisine sahibim.	1	2	3	4	5
22.	Grup üyeleriyle uyumlu bir biçimde çalışırım.	1	2	3	4	5
23.	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenirim.	1	2	3	4	5
24.	Grup çalışmalarında bireysel katkılara değer veririm.	1	2	3	4	5
25.	Başkalarının önerilerine dayalı olarak fikirlerimi değiştirme konusunda esneğimdir.	1	2	3	4	5
26.	Yaşamumdaki farklı rollere (arkadaş, vatandaş, ekonomik, güç, aile üyesi) uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
27.	Yeni durumlara uyum sağlamada rahat değilimdir.	1	2	3	4	5
28.	Eleştirilere açığım.	1	2	3	4	5
29.	Sorunlara çözüm üretmek için farklı bakış açılarını önemserim.	1	2	3	4	5
30.	Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
31.	Gelecekteki olayları tahmin etmek için geçmiş deneyimlerimden yararlanırım.	1	2	3	4	5
32.	Ne zaman konuşup ne zaman dinlemem gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
33.	Başkalarıyla iletişimimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
34.	Farklı kültürlere saygı duyarım.	1	2	3	4	5
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri						
35.	Diğerleriyle iletişim kurmak için medya ve teknolojiyi etkin kullanırım.	1	2	3	4	5
36.	Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik olarak yapılandırıldığını bilirim.	1	2	3	4	5
37.	Medyanın bireylerin düşüncelerini yönlendirmede etkili olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
38.	Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
39.	Farklı medya araçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
40.	Bilgiye ulaşmada teknolojik araçları kullanırım.	1	2	3	4	5
41.	Bilgiyi analiz ederken teknolojik araçları kullanırım.	1	2	3	4	5
42.	Bilgi paylaşımında sosyal ağları kullanırım.	1	2	3	4	5

Ek B. Wakita (2012) Ölçek Verileri için R kodları

```
install.packages("ctgdist")
library(ctgdist)
mydat <- read.csv(file.choose(),sep=";")
res <- ctgdist(mydat)
head(mydat)
table(mydat$m30)
rownames(res[[1]]) <- c("meancsv",paste0("m",1:ncol(mydat)))
res[[1]]
```

```
res[[2]]
res2 <- ctgdist(mydat)
res2
rownames(res2[[1]]) <- c("meancsv",paste0("m",1:ncol(mydat)))
scale <- res2[[1]][-1,]
convertedDat <- mydat
convertedDat[,1][convertedDat[,1] == 2] <- scale[1,2]
table(convertedDat[,1])
for(i in 1:ncol(mydat)){
  convertedDat[,i][convertedDat[,i] == 2] <- scale[i,2]
  convertedDat[,i][convertedDat[,i] == 3] <- scale[i,3]
  convertedDat[,i][convertedDat[,i] == 4] <- scale[i,4]
}
View(convertedDat)
write.table(convertedDat, file = "new_data.csv", dec="," ,sep=";" , row.names=FALSE)
getwd()
```

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.04.2022 tarih ve E-120/38 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörlerin Yapay Zekâ Yöntemleriyle Araştırılması

Investigating Factors Affecting Success in University Placement Using Artificial Intelligence Methods

Ayhan Doğan, Cihan Ünal

Yazar Bilgileri

Ayhan Doğan

Dr., Hacettepe Üniversitesi,
Başkent OSB Teknik Bilimler
Meslek Yüksekokulu,
aydogan@hacettepe.edu.tr

Cihan Ünal

Dr., Hacettepe Üniversitesi,
Başkent OSB Teknik Bilimler
Meslek Yüksekokulu,
cihan.unal@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği düşünülen birçok faktör bulunmaktadır. Bu çalışmada özellikle üniversite yerleşme başarısını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Uzmanların görüşleri alınarak kırk soruluk bir anket hazırlanmış ve çeşitli alanlarda eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler kullanılarak başarıyı en çok etkileyen faktörler önem sırasına göre yapay zekâ yöntemleriyle tahmin edilmiştir. Bu tahminlerin başarıları performans ölçüm metrikleriyle değerlendirilmiştir. Çalışmada dört farklı makine öğrenimi kullanılmıştır. Tahminlere ait performans metriklerine göre en başarılı yöntemler değişmektedir. Metrikler incelendiğinde en iyi sonuçlar, 4,95 MSE ve 2,22 RMSE değerleriyle Rastgele Orman yöntemi, 1,60 MAE değeriyle Aşırı Gradyan Yükseltme yöntemi, 0,36 MAPE değeriyle Lineer Regresyon yöntemidir. Destek Vektör Makineleri yönteminin başarısı ise tüm metriklere göre diğer yöntemlerden görece daha düşüktür. Çalışma sonucunda önem sırasına göre üniversite yerleşme başarısına etki eden faktörler dikkate alınarak öğrencilerin başarısını artırmanın mümkün olabileceği düşünülmektedir. Böylece eğitimciler, aileler, danışmanlar ve öğrenciler bu önem sırasını dikkate alacak şekilde mümkün olan alanlarda iyileştirmeler ve çalışmalar yapabilir, gerekli önlemleri alabilirler.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Makine öğrenimi
Yapay zekâ
Üniversite yerleşme başarısı
Başarıyı etkileyen faktörler

Keywords

Machine learning
Artificial intelligence
University placement success
Factors affecting success

Makale Geçmişi

Geliş: 17.02.2024
Kabul: 28.08.2024

ABSTRACT

There are several factors affecting students' success. This study investigates the factors that affect university placement success. A forty-question questionnaire, prepared with the opinions of experts, was applied to university students from various fields. The data obtained from the questionnaire was analyzed using artificial intelligence methods to predict the most important factors affecting success. The study evaluated the success of the prediction models with performance measurement metrics using four different machine learning methods. It is important to note that the most successful method varied depending on the performance metrics used for evaluation. The Random Forest method had the best results with 4.95 MSE and 2.22 RMSE values, followed by the Extreme Gradient Boosting method with a 1.60 MAE value and the Linear Regression method with a 0.36 MAPE value. Based on all metrics, the success rate of the Support Vector Machines method was relatively lower than that of other methods. The study suggests that by considering the factors affecting university placement success in order of importance, it can be possible to increase the students' success. Therefore, educators, families, counselors, and students can make improvements, conduct studies in the relevant areas, and take necessary measures to account for this order of importance.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Doğan, A. & Ünal, C. (2024). Üniversite yerleşme başarısını etkileyen faktörlerin yapay zekâ yöntemleriyle araştırılması. *TEBD*, 22(3), 1678-1698. <https://doi.org/10.37217/tebd.1438947>

Giriş

Türkiye’de özellikle son dönemlerde eğitime önemli yatırımlar yapılmıştır. Ancak henüz bu yatırımların istenen sonuçları tam olarak alınamamıştır. Bu durum öğrencilerin yurt içinde ve yurt dışındaki sınav başarılarında görülmektedir. Başarıyı olumlu olumsuz etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının tahmin edilmesi eğitim kurumları için çok önemlidir. Çeşitli çalışmalarda öğrenci performansını etkilediği düşünülen parametreler araştırılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde öğrencilerin demografik, sosyal, duygusal durumlarını kapalı uçlu sorulardan oluşan 32 soruluk anket kullanarak 4 farklı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler çeşitli makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak tahmin edilmiştir. Kullanılan yöntemler içerisinde rastgele orman (RO) yöntemi en iyi sonuçları vermiştir (Selvi, 2020). Diğer bir çalışmada öğrencilerin mevcut sınav verilerine göre daha sonra girecekleri sınavlardaki performansları tahmin edilmiştir. En iyi performans değerleri K-En Yakın Komşu (KNN) yöntemi ile elde edilmiştir (Adak ve Duralioğlu, 2023). Güvenç vd. (2022) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmek ve eksiklerini gidermek amacıyla öğrencilerin dönem başı bilgisayar bilgi düzeylerini ve dönem sonu başarı notlarını makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak araştırmışlardır. Aydoğan ve Karcı (2018) Bingöl Üniversitesi öğrencilerine uyguladıkları anket verilerini kullanarak makine öğrenimi ile öğrencilerin başarı durumlarına etki eden etkenleri analiz etmişler ve akademik performanslarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Yapılan bir tez çalışmasında öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilebilmesi için iki farklı veri seti kullanılarak RO, aşırı gradyan yükseltme (AGY) ve destek vektör makineleri (DVM) ile sınıflandırma modelleri kullanılmıştır (Kaya, 2022).

Günümüzde eğitim alanında dijitalleşmeye ilgi arttıkça öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) kullanımı da hızla yaygınlaşmaktadır. Öğrenciler bu ortamlarla girdikleri etkileşimlerde önemli ölçüde veri üretmekte ve bu veri üzerinde yapay zeka algoritmaları kullanılarak öğrenme sürecini anlamaya yönelik modeller geliştirilebilmektedir (Yavuzarslan ve Çiğdem, 2022). Bu alanda yapılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları ÖYS kullanılarak yapılan erken uyarı sistemleri hakkındadır (Kaban ve Bilen, 2021). Eğitim alanında yapılan çalışmalarda makine öğrenimi kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmalarda çeşitli makine öğrenimi yöntemleri tek başına veya birkaçı birlikte kullanılmıştır. Bu çalışmalardan yaygın olarak kullanılanlar makine öğrenimi yöntemlerine göre gruplandırılabilir.

- RO yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Agustiniingsih vd., 2023; Chen vd., 2021; Elbadrawy vd., 2016; He vd., 2018; Hill vd., 2018; Samson vd., 2017; Sandoval vd., 2018),
- DVM yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Chen vd., 2021; Dewan vd., 2015; Hussain vd., 2019; Marbouti vd., 2016),

- Lojistik Regresyon Modeli (LRM) yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Agustiniingsih vd., 2023; Arnold, 2017; Chen vd., 2021; Hill vd., 2018; Hussain vd., 2019; Waddington vd., 2016),
- KNN yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Dewan vd., 2015; Marbouti vd., 2015; Marbouti vd., 2016),
- Kümeleme Analizi (KA) yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Brown vd., 2018; Hung vd., 2019; Stapel vd., 2016),
- Lineer Regresyon (LR) yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Jokhan vd., 2019; Sletten vd., 2023; Yao ve Deng, 2020),
- AGY yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Agustiniingsih vd., 2023; Nadar, 2023; Su vd., 2023).

Web of Science veri tabanı verilerine göre 2015-2020 yılları arasında bu alanda yapılan çalışmalarda %22,5 oranında karar ağaçları, %17,8 destek vektör makinesi, %14,2 navie bayes makine öğrenimi yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde kullanılan örneklem profilleri incelendiğinde lisans öğrencileri %35,3 oranla en yüksek düzeydedir. Yapılan çalışmalardaki örneklem sayısı incelendiğinde en yüksek oran %29,7 ile 101-1000 kişi arasındadır (Tosunoğlu vd., 2021).

Bu çalışmada üniversite yerleşme başarısını etkileyen faktörleri belirlemek için bir anket çalışması yapılmış, elde edilen verilerle başarıyı en çok etkileyen faktörler önem sırasına göre makine öğrenimi yöntemleriyle tahmin edilmiştir.

Yöntem

Yapay zekâ, insan gibi düşünebilmesi için programlanmış, verileri kullanarak öğrenen, verilerden anlamlar çıkaran, kararlar üretebilen ve problem çözebilen yazılımlardır. Makine öğrenimi, konuya uygun veriler kullanılarak bilgisayarlara öğrenme ve tahmin yeteneği kazandırabilen bir yapay zekâ çeşididir. Bu yöntem sayesinde bilgisayarlar çeşitli görevleri veya problemleri çözmek için optimize edilirler. Problemleri geleneksel programlama yöntemleriyle çözmek zor olduğunda tercih edilen bir yapay zekâ yöntemidir. Bunun için veriler kullanılarak eğitimler gerçekleştirilir ve eğitim modelleri üretilir. Model eğitimleri sırasında veriler, eğitim, test ve doğrulama verileri olarak kullanılır. Doğrulama ve test işlemleri sayesinde modelin başarısı çeşitli ölçüm metrikleriyle ölçülebilir. Modellerin başarısı kullanılan verinin temsil kabiliyeti, sayısı ve kullanılan yöntemlere bağlıdır. Ancak yine de gerçek dünyada modelleri sürekli olarak optimize etmek ve başarılarını artırmak için yeni verilerle beslenmesi önemlidir (Jariwala vd., 2023).

Makine öğrenimi gerçekleştirilirken problemin şekli, mevcut veriler ve amaçlar doğrultusunda çeşitli öğrenme yöntemleri kullanılır. Bunlar, denetimli öğrenme, denetimsiz öğrenme, pekiştirmeli öğrenme ile yarı denetimli ve güçlendirilmiş öğrenme şeklinde gruplanabilir (Acı ve

Doğansoy, 2022). Tüm bu öğrenme yöntemlerini gerçekleştirmek için birçok algoritma geliştirilmiştir. Bunlara örnek olarak karar ağaçları (KA), LR, DVM, yapay sinir ağları (YSA), RO ve gauss süreç regresyonu (GSR) verilebilir (Doğan vd., 2023).

Bu çalışmada, öğrencilerin üniversite yerleşme başarısını etkileyen faktörler, bir anket aracılığıyla belirlenmiş ve makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı, üniversiteye yerleşmeye çalışan belirli bir öğrenci grubunun yerleşme başarısını etkileyen faktörleri önem sırasına göre ortaya koymaktır. Anket soruları, öğrencilerin akademik performansı, sosyo-ekonomik durumu, aile desteği, çalışma alışkanlıkları ve psikolojik durumları gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Elde edilen veriler, makine öğrenimi algoritmaları kullanılarak analiz edilmiş ve başarı üzerinde en büyük etkiye sahip faktörler önem sırasına göre belirlenmiştir. Bu tek durumlu, betimleyici nitel durum çalışması, öğrencilerin üniversite yerleşme sürecini etkileyen kritik faktörleri derinlemesine anlamamıza olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, araştırmada bazı nicel yöntemler de kullanılmıştır. Çalışma, belirli bir öğrenci grubunun geri bildirimlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği için sonuçlar genel geçerlik taşımamakla birlikte, benzer bağlamlarda yapılan diğer araştırmalar için değerli ipuçları sunmaktadır. Çalışmada gerçekleştirilen işlem aşamaları genel olarak aşağıdaki şekildedir.

Veri Toplama Süreci

Üniversite yerleşme başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla veri toplayabilmek için anket kullanılmıştır. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi'nden elde edilen veriler kullanılarak üniversite yerleşme başarısını en çok etkileyen faktörler önem sırasına göre yapay zekâ yöntemleriyle tahmin edilmiştir. Üniversite yerleşme başarısını en çok etkileyen faktörlerin önem sırasını yapay zeka yöntemleriyle tahmin edebilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi geliştirilmiştir. Üniversiteye yerleşen bir öğrencinin başarısını etkileyen faktörlerin önem sırasını yapay zeka yöntemleri kullanarak tahmin edebilmek için geliştirilen ankette toplam 40 soru bulunmaktadır.

Anket tekniği, belirli bir konu hakkında bir evreni ya da örnekleme oluşturan bireylerden bilgi sağlamak için kullanılan sistemli veri toplama tekniğidir. Veri toplamak için yapılan anketler kişilerin, başarı ve yaşam düzeylerini, durumun etkilerinin oranını saptama, genel bilgiler elde edebilmek için bireylerin bilgilerini alma, mevcut durum içerisindeki riskleri tanımlama vb. gibi durumları saptamak için kullanılabilir (Yılmaz ve Aktürk, 2021). Veri toplama süreci aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır.

Anket Tasarımı

Üniversite yerleşme başarısını etkileyen potansiyel faktörleri belirlemek ve ölçmek için kapsamlı bir anket tasarlanmıştır. Anket soruları, öğrenci profili, eğitim geçmişi, sosyoekonomik

durum ve öğrenme alışkanlıkları gibi çeşitli konuları içermektedir. Sorular rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanları, eğitimciler ve sınavlara hazırlık konusunda çalışan uzmanların görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Uygulanacak anket için Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır.

Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi” geliştirilirken araştırmacılar tarafından anket soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorularla beraber, yönerge ve demografik değişkenler bilgileriyle “anket taslak formu” haline getirilmiştir. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi taslak formu, üniversite yerleşme başarısı üzerine araştırmalar gerçekleştirmiş uzman kişilerin (alanında beş uzman) görüşlerine sunulmuştur. Uzman kişiler, anket sorularına ilişkin kapsam geçerliği, içerik, yapı, uygulanabilirlik ve anlam yönünden değerlendirmeler gerçekleştirmiştir. Uzmanlar değerlendirmelerini gerçekleştirirken her bir soruya 1=uygun değil, 2=çok düzeltilmesi gerekli, 3=az düzeltilmesi gerekli, 4=çok uygun kullanarak 1-4 arası puan aralığında değerlendirmeler yapmışlardır. Uzman görüşlerinde uyumun varlığı, Kendall Uyuşum katsayısı değerine bakılarak kestirilmiştir. Uzmanlardan yaptıkları değerlendirmelerle Kendall’s analizi sonucunda uzmanların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Kendall’s $W=0.465$; $p=0.512$). Taslak anket, dil, anlatım ve ifade bakımından iki dil bilim uzmanı tarafından incelenmiştir. Dil bilim uzmanlarının yaptığı öneriler doğrultusunda soruların bir kısmına, yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından revizyonlar yapılmıştır. Yapılan bütün bu işlemler sonucunda Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi yapılandırılmıştır. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi’nin, 30 kişilik bir pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamada katılımcılardan anket sorularının anlaşılabilirliğine ilişkin değerlendirmeler alınmıştır. Anket formu, bu pilot uygulamalardan gelen geri bildirimlere göre yeniden revize edilmiştir. En son aşamada Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi son haline getirilmiştir. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi’nin çevrim içi formu da oluşturulmuştur.

Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi regresyon analizi nicel çalışmadır. İlişkisel korelasyon desen yöntemi kullanılmıştır. Bağımlı değişken öğrencinin sınav başarısıdır. Bağımsız değişkenler ise veri toplama aracında belirlenen 40 sorudur.

Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi’nin iç tutarlılığı (Cronbach Alfa Katsayısı - α) anket geliştirme sürecinde maddelerin bir yapıya ilişkin ölçümler gerçekleştirirken birbirleriyle uyumunu kestirmek amacıyla yani anketin iç tutarlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu yaklaşımın anketteki benzer yapıyı ölçen ve benzer cevaplandırma gerektiren soruları içinde

kullanılabileceğine ilişkin görüşler mevcuttur. Bu nedenle Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi'nin soruları yapı bakımından sekiz alt boyuta ayrılmıştır. Bu alt boyutlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Alt Boyutlar

Sıra No	Alt Boyut
1	Ailenin Eğitim ve Gelir Durumu
2	Okul Ortamı
3	Ders Çalışma ve Motivasyon
4	Lise ve Öncesi Başarı Durumu
5	Ailenin Yaklaşımı, Rehberlik, Dersane, Etüd ve Özel Ders
6	Okul Dışı Zamanı Değerlendirme
7	Ev Ortamı
8	Çevre İlişkileri

Bu boyutlarda sorulara verilen cevaplar benzer olduklarından dolayı her bir alt boyuttaki soruların tutarlığı, Cronbach Alfa katsayısı yöntemi ile yapı geçerliliği test edilmiştir.

Güvenilirlik Çalışması

Güvenilirlik; bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir biçimde ölçme derecesidir. Başka bir ifadeyle, bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılıktır. Üniversite yerleşme başarısını etkileyen faktörler anket uygulamasından elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi'ne ait iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa (α) güvenilirliğine bakılmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik, tek bir ölçme aracının tek bir uygulama yapılarak anket içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için yapılmaktadır. Ölçme aracının Cronbach Alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması sadece ölçme aracının güvenilirliğini değil aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Güvenilir ölçme araçları, kendisini oluşturan maddeleri arasındaki yüksek düzeyde tutarlılık gerektirmektedir. Geliştirilmeye çalışılan Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi'nin güvenilirlik düzeyi, Cronbach Alfa güvenilirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı her alt boyut için Tablo 2'de verilmiştir. Hesaplanan alt boyutların Alfa güvenilirlik katsayıları iç tutarlılık olduğunu ifade etmektedir. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi'ne ilişkin elde edilen Cronbach Alfa katsayısı değerleri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmektedir. $0,00 \leq \alpha < 0,40$ olduğu zaman anket güvenilir değildir. $0,40 \leq \alpha < 0,60$ olduğu zaman anket düşük güvenilirliktedir. $0,60 \leq \alpha < 0,80$ olduğu zaman anket oldukça güvenilirdir. $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ olduğu zaman ise anket yüksek düzeyde güvenilir bir ankettir. Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında anketin iyi düzeyde bir güvenilirlik katsayısına

sahip olduğu ve ölçeğin maddelerinin belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda yapı geçerliliğinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bağımsız değişkenler ankette kullanılan sorulardır. Ankette farklı alt boyutlar söz konusudur. Her alt boyut için ayrı ayrı güvenilirlik çalışmaları yapılmış, her alt boyut için Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Alt Boyutlar ve Cronbach Alfa Katsayıları

<i>Sıra No</i>	<i>Alt Boyut</i>	<i>Cronbach Alfa Katsayısı(α)</i>
1	Ailenin Eğitim ve Gelir Durumu	0,725
2	Okul Ortamı	0,568
3	Ders Çalışma ve Motivasyon	0,652
4	Lise ve Öncesi Başarı Durumu	0,691
5	Ailenin Yaklaşımı, Rehberlik, Dersane, Etüd ve Özel Ders	0,529
6	Okul Dışı Zamanı Değerlendirme	0,643
7	Ev Ortamı	0,716
8	Çevre İlişkileri	0,649

Katılımcı Seçimi

Çalışmanın hedef kitleleri üniversite sınavına girmiş olan mevcut üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Bu öğrenciler arasından rastgele seçilmiş bir örneklem grubu üzerinde anket uygulanmıştır. Bu örneklem, genel öğrenci popülasyonunu temsil etme amacını taşıdığından ön lisans ve lisans öğrencilerinin farklı sınıflarında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Anket Uygulaması

Seçilen örneklem grubuna uygulanan anket, çevrim içi anket platformları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ön lisans ve lisans eğitimi almakta olan üniversite öğrencileridir. Bu öğrenciler ağırlıklı olarak Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden oluşmakta olup az sayıda başka üniversitelerde eğitim gören öğrenciler de ankete katılmıştır. Ankete toplam 309 kişi katılmıştır. Bu sayı Web of Science veri tabanı verilerine göre 2015-2020 yılları arasında yapılan benzer araştırmalardaki en yüksek orana sahip olan örneklem sayı aralığındadır (Tosunoğlu vd., 2021).

Veri Analizi ve İşleme

Anket sonuçları elde edildikten sonra, veri analizi ve veri işleme adımları aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

Veri Temizleme

Anketten elde edilen veriler, eksik veya tutarsız değerler açısından kontrol edilmiş, çok az sayıda olan birkaç eksik veri tamamlanmış, tamamlanamayan veya tutarsız olan birkaç veri ise çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Normalizasyonu

Veri setindeki değişkenleri benzer ölçeklere getirmek veya belirli bir aralığa sıkıştırmak için veri standardizasyonu ve normalizasyonu kullanılır. Normalleştirmenin amacı, veri setindeki farklı özelliklerin büyüklükleri veya birimleri arasındaki farklılıkları gidermektir. Böylece model performansları artar ve farklı ölçeklerin modeller üzerindeki olumsuz etkileri giderilmiş olur. Bu çalışmada makine öğrenimi modellerinin daha iyi performans göstermesi için veriler normalleştirilmiştir.

Makine Öğrenimi İşlemleri

Veri analizi sürecinin ardından, makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak eğitimler, testler ve tahminler gerçekleştirilmiştir. Bu işleme ait aşamalar şu şekildedir.

Yöntem Seçimi

Çalışmada kullanılacak makine öğrenimi yöntemleri benzer problemlerde yaygın olarak başarıyla kullanılanlar arasından seçilmiştir. Bu çalışmada iki ayrı tahmin görevi gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi girdi verilerinden istenilen çıktının tahmin performansının makine öğrenimi yöntemleriyle gerçekleştirilmesi ve performans metrikleriyle bu başarının ölçülmesidir. İkincisi ise tahmin başarısına en çok katkısı bulunan girdi özelliklerinin belirlenmesidir. Yani başka bir deyişle üniversite başarısının tahmin edilebilmesi için en çok katkısı bulunan soruların tespit edilmesi işlemidir. Bu çalışmada DVM, LR, RO ve AGY makine öğrenimi yöntemleri tercih edilmiştir.

Model Eğitimi

Seçilen makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak hazırlanan veri seti üzerinde eğitimler gerçekleştirilmiştir. Eğitim için verilerin %80'i kullanılmıştır.

Model Testi

Eğitilen modeller, test veri seti üzerinde değerlendirilmiştir. Test için verilerin %20'si kullanılmıştır.

Sonuçların Değerlendirilmesi

Elde edilen tahmin sonuçları ve modelin başarısı performans metrikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada ortalama mutlak hata (MAE), ortalama kare hata (MSE), ortalama mutlak yüzde hata (MAPE), kök ortalama kare hata (RMSE) metrikleri kullanılmıştır. Çalışmanın genel amaçları ve hipotezleri göz önünde bulundurularak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Destek Vektör Makineleri

DVM, sınıflandırma ve regresyon problemlerinde yaygın olarak kullanılan güçlü bir makine öğrenimi yöntemidir. İlk olarak Vapnik tarafından kullanılan bu yöntem, özellikle öğrenme modelinin genelleme yeteneğini iyileştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Sınıflar arasında en iyi ayrımı sağlayacak

bir karar sınırı belirlemeye çalışır. Bunu da destek vektörleri kullanarak gerçekleştirir. Destek vektörleri, belirlenen sınıf sınırlarına en yakın veri noktalarını temsil eder ve genellikle modele olan katkıları nedeniyle kritik öneme sahiptir. Bu yöntemde çeşitli çekirdek fonksiyonları, veri noktalarını yüksek boyutlu uzaylara taşıyarak doğrusal olmayan ilişkilere olan duyarlılığı artırır (Doğan, 2023; Korkmaz vd., 2022; Soman vd., 2009).

DVM'nin geniş bir uygulama alanı vardır. Finansal analiz, metin madenciliği, görüntü tanıma ve daha birçok alanda başarıyla kullanılmaktadır.

Lineer Regresyon

LR, istatistik ve makine öğrenimi alanlarında yaygın olarak kullanılan temel bir modelleme yöntemidir. Bağımlı bir değişkenin bağımsız değişkenlerle doğrusal ilişkisinin modellenmesidir. Bu model, veri setindeki eğilimleri ve ilişkileri analiz etmek, öngörülerde bulunmak ve değişkenler arasındaki etkileşimleri anlamak için kullanılır. Bir doğru veya düzlem üzerinde en iyi uyan hatayı en aza indiren katsayıları bulmaya çalışır. Bunun için, genellikle en küçük kareler yöntemi ile kullanılır. Modelin performansı, regresyon katsayıları ve belirlilik katsayısı gibi istatistiksel ölçütlerle değerlendirilir. LR, basitliği ve etkililiği nedeniyle geniş bir uygulama yelpazesine sahiptir (Doğan vd., 2023; Korkmaz vd., 2023; Luu vd., 2021; Montgomery vd., 2021).

Rastgele Orman

RO, makine öğrenimi alanında özellikle sınıflandırma ve regresyon problemlerinde etkili olan topluluk öğrenme yöntemlerinden birisidir. Birden çok karar ağacını bir araya getirerek bir model oluşturur ve bu ağaçlar arasındaki çeşitliliği arttırmak için rastgelelik ilkesini kullanır. Her bir ağacın eğitim verilerinin bir alt kümesi üzerinde eğitilmesi ve ağaçların özelliklerinin farklı alt kümelerini kullanması ilkesine dayanır. Bu rastgelelik, her bir ağacın birbirinden bağımsız olmasını sağlar ve böylece genel modelin güçlü ve sağlam olmasına katkıda bulunur. Ağaçların sonuçlarını birleştirirken sınıflandırma problemlerinde oylama ve regresyon problemlerinde ortalama kullanarak bir tahmin yapar (Breiman, 2001; Rodriguez-Galiano vd., 2015; Wei vd., 2019).

Bu yöntemin başarısı, yüksek boyutlu ve gürültülü veri setlerinde etkili olabilme özelliğinden gelir. Aşırı öğrenmeye karşı dirençli olması, gürültülü verilerin etkisini azaltması önemli avantajlarından. Özellikle büyük ve karmaşık veri setleriyle çalışılacaksa en çok tercih edilen yöntemler arasındadır.

Aşırı Gradyan Yükseltme

AGY, özellikle sınıflandırma ve regresyon problemlerinde yüksek performans sağlayan bir makine öğrenimi algoritmasıdır. Gradyan yükseltme yöntemlerinin gelişmiş bir türü olan AGY, güçlü tahmin yetenekleri ve geniş uygulama alanları ile öne çıkmaktadır. Zayıf öğrenen modelleri bir araya

getirerek güçlü bir tahmin modeli oluşturur. Öğrenme sürecindeki ağaçların sayısını ve karmaşıklığını optimize etmek için aşırı gradyan yükseltme tekniğini kullanır. Bu, her bir ağacın önceki ağaçtan gelen hataları düzeltmeye odaklanarak, modelin tahmin doğruluğunu artırır. Özellik seçimi ve ağaç büyüklükleri gibi parametrelerin optimize edilebilirliği, bu yöntemin esnekliğini arttırarak farklı veri setleri ve problemlerine uyarlanabilirliğini sağlar (Doğan, 2023; Möller vd., 2016; Tamayo vd., 2016).

AGY'nin performans avantajları, büyük veri setleri ve karmaşık yapıdaki veri özellikleri ile başa çıkabilmesinden kaynaklanır. Ayrıca, aşırı öğrenmeye karşı direnç göstermesi ve genelleme yeteneği, modelin güvenilirliğini artırır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerine uygulanan anket sorularından elde edilen veriler işlenmiş ve makine öğreniminde kullanılmıştır. Önce her bir makine öğrenimi yöntemi kullanılarak ayrı ayrı eğitimler gerçekleştirilmiş ve eğitimleri tamamlanan modeller test edilmiştir. Bu testlerden performans metrikleriyle elde edilen sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 3'te üniversite sınavında alınan sonucu tahmin etme başarısının performans metrikleriyle elde edilmiş sonuçları verilmektedir. Tablo 4'te ise tahmin başarısına en çok katkısı bulunan anket sorularının katkısına göre en büyükten en küçüğe doğru sıralanmış bir listesi verilmektedir. Tablo 3 üzerinde her bir performans metriği için en iyi sonuçlar koyu renkle gösterilmektedir. Buna göre MSE ve RMSE metriklerine göre en iyi sonuçlar RO yöntemiyle, MAE metriğine göre en iyi sonuç AGY yönteminde, MAPE metriğine göre en iyi sonuç LR yöntemiyle elde edilmiştir. Bununla birlikte bazı değerler birbirine yakın olduğundan genel anlamda en başarılı kabul edilebilecek yöntemler AGY ve RO yöntemleridir. Bunları sırasıyla LR ve DVM yöntemleri takip etmektedir.

Tablo 3. Makine Öğrenimi Yöntemlerine Ait Tahminlerin Test Performans Sonuçları

<i>Yöntem</i>	<i>MAE</i>	<i>MSE</i>	<i>MAPE</i>	<i>RMSE</i>
RO	1,74	4,95	0,40	2,22
DVM	1,82	5,47	0,46	2,34
LR	1,78	5,42	0,36	2,33
AGY	1,60	4,99	0,41	2,23

Tablo 4 incelendiğinde öğrencinin daha önceki başarı sıralaması, toplam çalışma süresi, çözdüğü soru sayısı, motivasyon durumu gibi faktörlerin başarısını yüksek oranda etkilediği görülmektedir. Bunun yanında kronik hastalık, özel okul veya özel ders alma, işte çalışma durumu, anne ve/veya babanın hayatta olup/olmama durumu gibi faktörlerin başarı üzerindeki etkisinin az olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Makine Öğrenimi Yöntemleri Kullanılarak Üniversite Yerleşme Başarısına Etki Eden Faktörlerin Önem Sırasına Göre Sıralanmış Tahmin Sonuçları

Önem Sırası	Anket Sorusu
1	Liseye Giriş Sınavı başarı sıralamanız nedir?
2	Üniversite hazırlık döneminde toplam çözdüğünüz deneme kitapçık sayısı kaçtı?
3	Lise döneminde cep telefonunuzla günlük toplam geçirdiğiniz süre ne kadardı?
4	Üniversite sınavına hazırlık döneminde günlük ortalama çözdüğünüz soru sayısı kaçtı?
5	Babanızın eğitim durumu nedir?
6	Lise döneminizde genellikle hangi saatte yatarsınız?
7	Ailenizin aylık geliri nedir?
8	Üniversite sınavına hazırlık döneminde motivasyonunuzu bozan veya düşüren bir faktör var mıydı?
9	Lise döneminde sosyal medyada günlük toplam geçirdiğiniz süre ne kadardı?
10	Lise döneminde arkadaşlarınızla ders dışında ortalama günlük beraber geçirdiğiniz süre nedir?
11	Lise başarı ortalamanız nedir?
12	İlkokul eğitiminizde kaç tane sınıf öğretmeniniz oldu?
13	Üniversite sınavına hazırlandığınız dönemde günlük ortalama çalışma saatiniz kaçtı?
14	Lise son sınıftayken sınıf mevcudunuz kaçtı?
15	Annenizin eğitim durumu nedir?
16	Lisedeki devamsızlık durumunuz nasıldı?
17	Lise döneminizde evinizde sizin dışındaki kişilerin en geç yatış saati kaçtı?
18	Annenizin çalışma durumu nedir?
19	Üniversite sınavına hazırlık döneminde sizi daha çok kim motive etti?
20	Lise döneminde günlük televizyon izleme süreniz ne kadardı?
21	Üniversite sınavına hazırlandığınız dönemde nerede yaşıyordunuz?
22	Lise öğrenimi boyunca kaç okul değiştirdiniz?
23	Ailenizin haftalık misafir ağırlama veya misafirlığe gitme sıklığı nedir?
24	Lise döneminde dersane veya etüt merkezi eğitimlerine katıldınız mı?
25	Lise döneminizde kardeşlerinizden üniversite mezunu olan veya üniversitede okuyan var mıydı?
26	Cinsiyetiniz nedir?
27	Üniversite sınavına hazırlanırken anneniz veya babanız ders başarılarınızı ve devamsızlığınızı takip etti mi?
28	Lise döneminde aile bireylerinden sürekli tedavi gerektiren bir hastalığı, vefatı veya ailecek etkilendiğiniz doğal afet gibi üzücü bir olay yaşadınız mı?
29	Çocukluk döneminizden itibaren belirli bir meslek hedefiniz var mıydı?
30	Üniversite sınavına hazırlandığınız dönemde kendinize ait çalışma odanız var mıydı?
31	Lisede tek cinsiyetli bir sınıfta/okulda mı okudunuz?
32	Lise döneminde özel ders aldınız mı?
33	Lise döneminde yazları, hafta sonu, sürekli veya yarı zamanlı bir işte çalıştınız mı?
34	Sizin kronik bir rahatsızlığınız var mı?
35	Devlet lisesinden mi, özel liseden mi mezun oldunuz?
36	Üniversite sınavına hazırlandığınız dönemde rehberlik veya psikolojik destek aldınız mı?
37	Lise eğitiminde veya liseden önceki eğitimlerinizde hiç sınıfta kaldınız mı?
38	Babanız yaşıyor mu?
39	Anne ve babanızın birliktelik durumu nedir?
40	Anneniz yaşıyor mu?

Tartışma ve Sonuç

Tablo 3 incelendiğinde çeşitli makine öğrenimi yöntemlerinin tahmin başarılarının farklı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu farklılık kullanılan farklı performans ölçüm metrikleriyle de ilgili olabilir. Bu nedenle makine öğrenimi çalışmalarında tek bir makine öğrenimi yöntemi ve tek bir performans ölçüm metriğinin kullanımının tahmin başarısını etkileyebileceği ve tahmin başarısı

üzerinde yanıtıcı olabileceğini göstermektedir. Öğrenci başarısını araştıran benzer çalışmalarda farklı makine öğrenimi yöntemlerinin sonuçlarının da değiştiği görülmektedir (Murat, 2017).

Tablo 4 incelendiğinde ilginç sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu tabloda genel kaniya göre başarıya etkisinin yüksek olduğu düşünülen bazı soruların yanında hiç beklenmeyen bazı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Örneğin; lise giriş sınavındaki başarı sıralaması, çözülen toplam soru sayısı gibi başarıya doğrudan etkisinin olduğu düşünülen konular çalışma sonuçlarında da kendini göstermiştir. Fakat baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ilkokulda sınıf öğretmeni değişikliği gibi etkisinin az olması beklenen bazı durumların da başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında lisede sınıfta kalıp/kalmadığı, devlet ya da özel lisede eğitim alma durumu, özel ders alma durumu gibi başarıda etkisinin önemli olduğu sanılan bazı konularda ise tam tersi bir durumun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Güneş vd. (2012) yaptıkları çalışmada üniversite sınav başarısını etkileyen faktörler içerisinde öğretmen sayısının artması, okul donanım ölçütlerinin kalitesinin artması ve öğrencilerin dersaneler ile destek almasının başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Gürbüz vd. (2015) Adıyaman il örneğinde “ÖSYS başarısını etkileyen faktörler” konusunda yaptıkları çalışma sonucunda kesintisiz eğitim, sınavda uygulanan katsayılar, dersanelerin ve öğretmenlerin etkisi, sınav sistemi, sosyo-ekonomik durum, öğrenci profili ve teknolojinin öğrenci başarısını etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalardan bazıları bu çalışmada incelenen konuyla tam olarak aynı olmasa da başarıyı etkileyen faktörleri araştırmış ve çeşitli sonuçlara ulaşmışlardır. Çağdaş ve Erdem (2012) çalışmalarında veri madenciği kullanarak ekonomik, sosyal, kişisel ve çevresel değişkenleri araştırmışlar, araştırmacı kişiliğin ve yüksek lise mezuniyet ortalamasının başarıyı olumlu etkilediğini, mezuniyet sonrası iş bulamama kaygısının ve istemediği bölümde okumasının başarıyı olumsuz etkilediğini, cinsiyetin ise belirleyici olmadığı sonucuna varmışlardır. Aydoğan ve Karcı (2018) “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Başarı Performanslarının Makine Öğrenmesi Yöntemleri ile Analizi” isimli çalışmalarında öğrencilerin orta eğitimi aldıkları ilde ön lisans programına devam etmelerinin ve gelir durumlarının iyi olmasının başarıyı artırdığını, sınavsız geçişin ise başarıyı düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Rençber (2012) yaptığı çalışmada “İstatistik ve Ulaşım Teknolojisi” derslerindeki başarının nedenlerini araştırmış, derse devam sayısı ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu fakat lise not ortalaması ile düşük ilişkili olduğunu bulmuştur. Özer ve Sarı (2016) öğrencinin dinlenme süresinin, sınıfının, bölümünün, okulu sevip sevmediğinin, derslere devamsızlığının, sınava hazırlandığı notların öğrenci başarısı üzerinde %5 önem düzeyinde istatistik bakımdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Geçmişte yapılan birçok çalışmada öğrenci başarısını araştıran çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu çalışmada ortaya konulduğu şekliyle başarıyı etkileyen faktörler ve bunların önem sırası

birçok çalışmada ortaya konmamıştır. Bu konuda Selvi (2020) yaptığı çalışmada ilköğretimden liseye geçiş yapan öğrenciler üzerinde uyguladığı anket çalışmasında demografik, sosyal/duygusal ve kapalı uçlu sorular sormuş ve verilen cevapları kullanarak çeşitli makine öğrenimi işlemleri gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasında öğrencilerin lise türlerinin tahmini ve farklı makine öğrenimi yöntemlerinin başarıları karşılaştırılmış, öğrencinin başarısına etki eden faktörler ortaya konmamıştır. Gülçin ve Çokluk-Bökeoğlu (2012) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen değişkenler anketi yaparak uyguladıkları makine öğrenimi çalışmalarıyla öğrencilerin başarılı olup olamayacaklarını tahmin etmeye çalışmışlar, ancak başarıyı etkileyen değişkenlerle ilgili bir sonuca ulaşmamışlardır. Kaya (2022) sosyo-ekonomik, demografik ve sosyolojik bazı faktörlere dayalı veriler kullanarak yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçlar içerisinde başarıyı etkileyen nedenler bulunmamakta bunun yerine makine öğrenimi yöntemlerinin başarıları karşılaştırılmaktadır.

Çalışmada uzman görüşlerinde uyumun varlığı, Kendall Uyuşum katsayısı değerine bakılarak kestirilmiştir. Uzmanlardan yaptıkları değerlendirmelerle Kendall's analizi sonucunda uzmanların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite Yerleşme Başarısını Etkileyen Faktörler Anketi'nin soruları yapı bakımından sekiz alt boyuta ayrılmıştır. Her bir alt boyuttaki soruların tutarlığı, Cronbach Alfa katsayısı yöntemi ile yapı geçerliliği ve güvenilirlik testiyle değerlendirilmiştir. Alt boyutlara göre Cronbach Alfa katsayısı sonuçları; "Ailenin Eğitim ve Gelir Durumu" için 0,725, "Okul Ortamı" için 0,568, "Ders Çalışma ve Motivasyon" için 0,652, "Lise ve Öncesi Başarı Durumu" için 0,691, "Ailenin Yaklaşımı, Rehberlik, Dersane, Etüd ve Özel Ders" için 0,529, "Okul Dışı Zamanı Değerlendirme" için 0,643, "Ev Ortamı" için 0,716, "Çevre İlişkileri" için 0,649 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre güvenilirlik iki alt boyutta düşük çıkarken altı alt boyut için oldukça güvenilir çıkmıştır.

Tüm makine öğrenimi çalışmalarından elde edilen tahminlerde olduğu gibi elbette ki bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da kesinlik ifade etmemektedir ve ankete katılan örneklem grubunun temsil kabiliyeti ve sayısı ile sınırlıdır. Ancak yine de bu sonuçlar birçok insan tarafından dile getirilen bazı varsayımların sorgulanması ve daha derinlemesine araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuçlar kullanılan makine öğrenimi yöntemlerinin bu alanda başarıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte insan davranışları ve bu davranışlar sonucunda ortaya çıkan sonuçların tam olarak sadece bu çalışmada kullanılan anket soruları ve yöntemlerle tespit edilebilmesi elbette mümkün değildir. Yine de bu ve benzer çalışmalar öğrenci davranışlarını analiz etmek, takip etmek ve başarıyı artırabilmek için önemli bilgiler sunmaktadır. Öğrenci davranışlarını ve başarısını analiz edebilecek anketler hazırlamak, bu anketler için etik onay almak ve yeterli örneklem sayısına ulaşmak oldukça zor ve zaman alan işlemlerdir. Bununla birlikte ileride daha büyük örneklem sayısına ulaşarak ve yeni makine öğrenimi yöntemlerini de deneyerek konunun daha derinlemesine

araştırılması düşünülmektedir. Böylece belki de gelecekte anket çalışmalarına daha az gereksinim duyulacak ve makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak daha başarılı tahminler yapılabilecektir. Bu sayede zaman tasarrufu elde edilebileceği, öğrenci başarısının artırılabilceği ve alanyazına yeni katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acı, M. & Doğansoy, A. G. (2022). Makine öğrenmesi ve derin öğrenme yöntemleri kullanılarak e-perakende sektörüne yönelik talep tahmini. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1325-1340. <https://doi.org/10.17341/gazimmfd.944081>
- Adak, M. F. & Duralioğlu, Ö. (2023). Makine öğrenmesi yöntemleri kullanılarak öğrencilerin kazanım bilgileri ile sınavlardaki başarı durumunun tahmini. *Journal of Intelligent Systems: Theory and Applications*, 6(1), 43-51. <https://doi.org/10.38016/jista.1183353>
- Agustiningih, A., Findawati, Y., & Kautsar, I. A. (2023). Classification of vocational high school graduates' ability in industry using extreme gradient boosting (xgboost), random forest, and logistic regression. *Jurnal Teknik Informatika (Jutif)*, 4(4), 977-985. <https://doi.org/10.52436/1.jutif.2023.4.4.945>
- Arnold, K. E. (2017). *The effects of educational technology usage profiles and legally protected bio-demographic data on behaviorally-based predictive student success models in learning analytics: An exploratory study* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 10269454).
- Aydoğan, M. & Karcı, A. (2018). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin başarı performanslarının makine öğrenmesi yöntemleri ile analizi*. 2nd International Symposium on Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies'de sunulmuş bildiri, Ekim 2018, Kızılcahamam, Ankara. <https://www.ismsitconf.org/?go=ismsit2018> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (1979). *Örtük özellikler ve klasik test kuramları üzerine bir karşılaştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine Learning*, 45(1), 5-32.
- Brown, M., DeMonbrun, R. M., & Teasley, S. (2018). Taken together: conceptualizing students' concurrent course enrollment across the post-secondary curriculum using temporal analytics. *Journal of Learning Analytics*, 5(3), 60-72. <http://dx.doi.org/10.18608/jla.2018.53.5>
- Chen, K., Huang, M., Zhu, X., & Wang, G. (2021). *Learning disability early warning system based on classification algorithm*. 2nd International Conference on Information Science and Education'da sunulmuş bildiri, Kasım 2021, Chongqing, Çin. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9742515> sayfasından erişilmiştir.

- Çağdaş, K. & Erdem, O. A. (2012). Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 15(2), 111-116.
- Dewan, M. A. A., Lin, F., Wen, D., & Kinshuk. (2015). *Predicting dropout-prone students in e-learning education system*. 12th Intl Conf on Ubiquitous Intelligence and Computing and 2015 IEEE 12th Intl Conf on Autonomic and Trusted Computing and 2015 IEEE 15th Intl Conf on Scalable Computing and Communications and Its Associated Workshops'da sunulmuş bildiri, Ağustos, 2015, Pekin, Çin. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7518496> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, A. (2023). Makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak Türkiye'nin kuzeybatısı için deprem tahmini. *Yerbilimleri*, 44(2), 166-178. <https://doi.org/10.17824/yerbilimleri.1325321>
- Doğan, A., Korkmaz, M., & Kirmaci, V. (2023). Estimation of ranque-hilsch vortex tube performance by machine learning techniques. *International Journal of Refrigeration*, 150, 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijrefrig.2023.01.021>
- Elbadrawy, A., Polyzou, A., Ren, Z., Sweeney, M., Karypis, G., & Rangwala, H. (2016). Predicting student performance using personalized analytics. *Computer*, 49(4), 61-69. <https://doi.org/10.1109/MC.2016.119>
- Gülçin, U. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2012). Yükseköğretimde öğrenci başarılarının sınıflandırılmasında yapay sinir ağları ve lojistik regresyon yöntemlerinin kullanılması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 71-79.
- Güneş, S., Görmüş, Ş., Yeşilyurt, F., & Tuzcu, G. (2012). ÖSYS başarısını etkileyen faktörlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 71-81.
- Gürbüz, R., Erdem, E., Temurtaş, A., & Aygen, K. (2015). ÖSYS başarısını etkileyen faktörler: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1), 49-71.
- Güvenç, E., Sakal, M., Çetin, G., & Özkaraca, O. (2022). Öğrencilerin dersteki niteliklerinin makine öğrenmesi teknikleri kullanılarak sınıflandırılması. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(3), 1359-1371. <https://doi.org/10.29130/dubited.1017202>
- He, L., Levine, R. A., Bohonak, A. J., Fan, J., & Stronach, J. (2018). Predictive analytics machinery for STEM student success studies. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 361-387. <https://doi.org/10.1080/08839514.2018.1483121>
- Hill, F., Fulcher, D., Sie, R., & De Laat, M. (2018). *Balancing accuracy and transparency in early alert identification of students at risk*. International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering'da sunulmuş bildiri, Aralık 2018, Wollongong, NSW, Avustralya. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8615370> sayfasından erişilmiştir.

- Hung, J.-L., Shelton, B. E., Yang, J., & Du, X. (2019). Improving predictive modeling for at-risk student identification: a multistage approach. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(2), 148-157.
- Hussain, M., Zhu, W., Zhang, W., Abidi, S. M. R., & Ali, S. (2019). Using machine learning to predict student difficulties from learning session data. *Artificial Intelligence Review*, 52(1), 381-407. <https://doi.org/10.1007/s10462-018-9620-8>
- Jariwala, N., Putta, C. L., Gatade, K., Umarji, M., Ruhina-Rahman, S. N., Pawde, D. M., ..., & Shunmugaperumal, T. (2023). Intriguing of pharmaceutical product development processes with the help of artificial intelligence and deep/machine learning or artificial neural network. *Journal of Drug Delivery Science and Technology*, 87, 104751. <https://doi.org/10.1016/j.jddst.2023.104751>
- Jokhan, A., Sharma, B., & Singh, S. (2019). Early warning system as a predictor for student performance in higher education blended courses. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1900-1911. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1466872>
- Kaban, A. & Bilen, Ö. (2021). Eğitimde kullanılan erken uyarı sistemleri konusunda yapılmış çalışmaların incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 788-797.
- Kaya, F. H. (2022). *Makine öğrenmesi algoritmaları kullanarak öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M., Dogan, A., & Kirmaci, V. (2022). Performance analysis of counterflow ranque-hilsch vortex tube with linear regression, support vector machines and gaussian process regression method. *Gazi J. Eng. Sci*, 8(2), 361-370. <https://doi.org/10.30855/gmbd.0705015>
- Korkmaz, M., Doğan, A., & Kırmacı, V. (2023). Thermal temperature estimation by machine learning methods of counterflow ranque-hilsch vortex tube using different fluids. *Heat Transfer Research*, 54(12), 61-79. <https://doi.org/10.1615/HeatTransRes.2023046884>
- Luu, Q.-H., Lau, M. F., Ng, S. P., & Chen, T. Y. (2021). Testing multiple linear regression systems with metamorphic testing. *Journal of Systems and Software*, 182, 111062. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2021.111062>
- Marbouti, F., Diefes-Dux, H., & Madhavan, K. (2015). *Predictive modeling for identifying at-risk students using course performance data*. The 6th Research in Engineering Education Symposium'da sunulmuş bildiri, Temmuz 2015, Dublin, İrlanda. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Marbouti, F., Diefes-Dux, H. A., & Madhavan, K. (2016). Models for early prediction of at-risk students in a course using standards-based grading. *Computers & Education*, 103, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.005>

- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis*. John Wiley & Sons.
- Möller, A., Ruhlmann-Kleider, V., Leloup, C., Neveu, J., Palanque-Delabrouille, N., Rich, J., ..., & Pritchett, C. (2016). Photometric classification of type Ia supernovae in the SuperNova Legacy Survey with supervised learning. *Journal of Cosmology and Astroparticle Physics*, 2016(12), 008. <https://doi.org/10.1088/1475-7516/2016/12/008>
- Murat, G. (2017). Makine öğrenmesi yöntemleri ile akademik başarının tahmin edilmesi. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 5(3), 139-148.
- Nadar, N. (2023). Enhancing student performance prediction through stream-based analysis dataset using modified xgboost algorithm. *International Journal on Information Technologies & Security*, 15(2), 75-87.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan.
- Özer, H. & Sarı, A. (2016). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Rodriguez-Galiano, V., Sanchez-Castillo, M., Chica-Olmo, M., & Chica-Rivas, M. (2015). Machine learning predictive models for mineral prospectivity: An evaluation of neural networks, random forest, regression trees and support vector machines. *Ore Geology Reviews*, 71, 804-818. <https://doi.org/10.1016/j.oregeorev.2015.01.001>
- Samson, P. J., Czarnik, A., & Gross, M. (2017). *Relationships between digital measures of student engagement and exam scores: is the LMS enough?* 7th International Learning Analytics & Knowledge Conference (LAK17): Practitioner Track'da sunulmuş bildiri, Mart 2017, Vancouver, Kanada. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Sandoval, A., Gonzalez, C., Alarcon, R., Pichara, K., & Montenegro, M. (2018). Centralized student performance prediction in large courses based on low-cost variables in an institutional context. *The Internet and Higher Education*, 37, 76-89. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.02.002>
- Selvi, A. (2020). *Bilecik ilinde ilköğretimden liseye geçiş sınavlarında makine öğrenmesi yöntemleri ile öğrenci başarısının tahmini* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sletten, M. A., Tøge, A. G., & Malmberg-Heimonen, I. (2023). Effects of an early warning system on student absence and completion in Norwegian upper secondary schools: a cluster-randomised

- study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1151-1165. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116481>
- Soman, K., Loganathan, R., & Ajay, V. (2009). *Machine learning with SVM and other kernel methods*. PHI Learning.
- Stapel, M., Zheng, Z., & Pinkwart, N. (2016). *An ensemble method to predict student performance in an online math learning environment*. 9th International Conference on Educational Data Mining'da sunulmuş bildiri, Haziran 2016, Raleigh, NC. <https://eric.ed.gov/?id=ED592647> sayfasından erişilmiştir.
- Su, W., Jiang, F., Shi, C., Wu, D., Liu, L., Li, S., ..., & Shi, J. (2023). An xgboost-based knowledge tracing model. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 16(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s44196-023-00192-y>
- Tamayo, D., Silburt, A., Valencia, D., Menou, K., Ali-Dib, M., Petrovich, C., ..., & Paradise, A. (2016). A machine learns to predict the stability of tightly packed planetary systems. *The Astrophysical Journal Letters*, 832(2), L22. <https://doi.org/10.3847/2041-8205/832/2/L22>
- Tosunoğlu, E., Yılmaz, R., Özeren, E., & Sağlam, Z. (2021). Eğitimde makine öğrenmesi: Araştırmalardaki güncel eğilimler üzerine inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 178-199.
- Waddington, R. J., Nam, S., Lonn, S., & Teasley, S. D. (2016). Improving early warning systems with categorized course resource usage. *Journal of Learning Analytics*, 3(3), 263-290.
- Wei, J., Chu, X., Sun, X. Y., Xu, K., Deng, H. X., Chen, J., ..., & Lei, M. (2019). Machine learning in materials science. *InfoMat*, 1(3), 338-358. <https://doi.org/10.1002/inf2.12028>
- Yao, D. & Deng, X. (2020). *A learning situation early warning method based on linear regression*. International Conference on Big Data and Informatization Education'da sunulmuş bildiri, Nisan 2020, Zhangjiajie, Çin. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9150254> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuzarslan, M. & Çiğdem, E. (2022). Öğrenme yönetim sistemi log kayıtlarının akademik başarı tahmininde kullanılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 15(2), 199-207. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.837884>
- Yılmaz, E. & Aktürk, A. (2021). *Z kuşağı bir nesli anlamak*. Palet.

Extended Summary

Despite substantial investments in education in recent years, Türkiye has yet to achieve the desired levels of success. This issue becomes evident when examining students' performance in both domestic and international exams. According to Murat (2017), factors influencing success have not

been clearly defined. In this context, predicting student success in advance holds crucial significance for educational institutions.

Various parameters affecting student performance have been explored in literature studies. Selvi (2020) conducted a study evaluating students' demographic, social, and emotional conditions through a questionnaire with closed-ended questions. The data obtained were predicted using machine learning methods, with the random forest method identified as the most effective. Another study by Adak and Duralioğlu (2023) demonstrated the k-Nearest Neighbors method's effectiveness in predicting future performances based on current exam data.

In a study by Güvenç et al. (2022), student achievements were predicted and deficiencies addressed using computer knowledge levels and end-of-term grades. Aydoğan and Karıcı (2018) analyzed factors influencing student success among Bingöl University students through machine learning methods based on survey data. Kaya (2022) utilized classification models, such as random forest, extreme gradient boosting, and support vector machines, to determine factors influencing student success using two distinct datasets.

With the increasing digitization in education, the use of Learning Management Systems (LMS) is rapidly becoming widespread. Students generate significant data through these systems, enabling the development of models using artificial intelligence algorithms to understand the learning process (Yavuzarslan and Çiğdem, 2022). Some studies in this field focus on early warning systems using LMS (Kaban and Bilen, 2021).

The use of machine learning methods in educational studies is on the rise. According to the Web of Science database, decision trees were preferred in 22.5% of studies conducted between 2015 and 2020, support vector machines in 17.8%, and naive Bayes machine learning methods in 14.2%. Examining sample profiles in these studies reveals that undergraduate students constitute the highest percentage at 35.3%. Moreover, the majority of samples, at 29.7%, fall within the range of 101-1000 participants (Tosunoğlu et al., 2021).

Artificial intelligence, programmed to think like humans, learn from data, derive meaning from data, generate decisions, and solve problems, is a software category. Machine learning, a subtype of artificial intelligence, imparts learning and prediction abilities to computers using relevant data. Training is conducted in machine learning using data, and training models are generated. During model training, data is used as training, testing, and validation data. The success of models can be measured through various metrics such as mean squared error (MSE), root mean squared error (RMSE), mean absolute error (MAE), and mean absolute percentage error (MAPE). Model success depends on the representation capability, quantity, and methods used for the data. However,

continuous optimization and feeding of models with new data are crucial for enhancing their success in real-world scenarios (Jariwala et al., 2023).

In this study, a survey was conducted to identify factors influencing university placement success, and machine learning methods were employed to predict the most impactful factors in order of importance. The data collection process included survey design, participant selection, and survey implementation. During the survey design phase, a comprehensive questionnaire covering various topics such as student profiles, educational backgrounds, socioeconomic status, and learning habits was created. Survey questions were formulated with input from guidance and counseling experts, educators, and experts in exam preparation, and their validity was ensured through expert review. Subsequently, the survey was administered to university students selected according to predefined criteria, resulting in 309 students from different universities and departments participating.

The survey results were analyzed using machine learning methods, including random forest (RF), support vector machines (SVM), extreme gradient boosting (XGB), and linear regression (LR) algorithms. Additionally, analyses were conducted to predict student success.

The analysis of the collected data using machine learning methods unveiled the most influential factors impacting student success. Noteworthy among these factors were the student's educational background, exam preparation period, socioeconomic status, and learning habits. The results emphasized the significance of the student's high school achievement score and exam preparation period as the most influential factors.

Furthermore, machine learning studies were instrumental in predicting student success, offering a hierarchical order of factors influencing student outcomes. Evaluation based on metrics such as mean squared error (MSE), root mean squared error (RMSE), mean absolute error (MAE), and mean absolute percentage error (MAPE) revealed that the random forest method excelled in MSE and RMSE metrics, the XGBoost method yielded the best results in MAE metric, and the linear regression method outperformed in MAPE metric.

Upon closer examination of the importance assigned by machine learning, intriguing insights were gained. While some traditionally expected factors aligned with the anticipated impact on success, such as high school entrance exam rankings and the total number of solved questions, unexpected outcomes emerged. Factors traditionally considered to have minimal impact, such as the father's educational status, family monthly income, and changes in the primary school teacher, were found to be influential. Conversely, some factors traditionally believed to have a significant impact, including repeating a grade in high school, receiving education in a state or private high school, and taking private lessons, exhibited a contrasting influence.

The findings of this study have significant implications for educational institutions, students, and families. Recommendations include placing greater emphasis on students' exam preparation processes, providing socioeconomic support, and instilling appropriate learning habits. The study's outcomes offer valuable insights for enhancing educational practices, aligning strategies with identified success factors.

In conclusion, this study serves as an exemplary application of machine learning methods in education, offering a detailed exploration of factors influencing student success in the Turkish context. The integration of technology and data-driven approaches has the potential to revolutionize educational practices, providing tailored support and interventions for students. However, the study also underscores the need for continued research and development efforts to ensure the sustainability and generalizability of such models.

Educational institutions must strategically plan the adoption of technological methods, continually updating programs to enhance the knowledge and skills of educators and administrators in educational technologies. This approach ensures the effective use of technology to drive positive outcomes in education. The study opens avenues for future research, encouraging further exploration of machine learning applications in diverse learning environments and student populations to gain a more comprehensive understanding of its impact.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci araştırmacı makalenin yazılması, yapay zekâ algoritmalarının belirlenmesi ve uygulanması, gerekli yazılımların kodlanması, yöntem belirlenmesi ve uygulanması, alanyazının genişletilmesi, ikinci araştırmacı anket hazırlanması ve uygulanması, alanyazın taraması, verilerin toplanması ve işlenmesinde katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 06.09.2023 tarih ve E-66777842-900-00003055772 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İyi ve Kötü Kavramlarına Yükledikleri Anlamlar Üzerine Bir Çalışma*

A Study on the Meanings that Fourth Grade Elementary School Students Attach to the Concepts of Good and Evil

Rabia Aktürk, Şükran Calp

Yazar Bilgileri

Rabia Aktürk 
Sınıf Öğretmeni,
Gölyaka Hacıyakup İlkokulu,
akrapia@gmail.com

Şükran Calp 
Doç. Dr., Düzce Üniversitesi,
Sınıf Eğitimi,
sukrancalp@duzce.edu.tr

ÖZ

İyi veya kötüyü neyin oluşturduğu ve bu kavramların ahlaki çerçeveleri nasıl şekillendirdiği, ahlak felsefesinin merkezinde yer alır. Yetişmekte olan çocuklar, ahlak söylemine taze ve filtrelenmemiş bir bakış açısı getirirler. Onların iyi ya da kötüye dair algıları, yalnızca toplumsal normlarla değil aynı zamanda benzersiz deneyimleriyle, bilişsel gelişimleriyle ve çevrelerindeki dünyaya ilişkin anlayışlarıyla da şekillenir. Bu çalışma çocukların iyi ve kötü hakkındaki düşüncelerinin keşfedilmemiş alanını araştırmayı ve onların ahlaki akıl yürütmelerinin inceliklerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Çocukları ahlaki anlamların inşasında aktif katılımcılar olarak kabul etmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda çalışma, sürekli değişen bir dünyada “iyi” veya “kötü” olmanın ne anlama geldiğine dair devam eden tartışmalara değerli bir katkı sunmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmaya, yirmi beş dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, tanım yapmakta zorlanmalarına rağmen öğrencilerin iyi ve kötüyü örnekler üzerinden tarif edebildiklerini göstermektedir. Öğrenciler iyilik ve kötülük kavramına ilişkin yaptıkları açıklamalarla toplum yanlısı davranışları örneklemiştir. Bu durum çocukların ahlaki gelişimlerinin temellerini, çevrelerindeki iyi ve kötü davranışları gözlemleyerek oluşturmaya başladıklarını göstermektedir. İyilikle ilgili verdikleri örnekler incelendiğinde nedenlerden ya da faydalı olma durumundan daha çok sonuçlara ve toplum tarafından takdir edilme ya da onaylanmaya odaklandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kötülükle ilgili ifadelerinde sadece ahlaki kötülükten bahsetmeleri, doğal kötülüğe hiç değinmemiş olmaları zihinlerinde kötülük şemasının tek tarafı var olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İyi
Kötü
Çocuk

Keywords

Good
Evil
Child

Makale Geçmişi

Geliş: 31.10.2023
Kabul: 17.09.2024

ABSTRACT

The essence of what constitutes good or evil and how these concepts shape moral frameworks is central to moral philosophy. Developing children brings a fresh and unfiltered perspective to moral discourse. Children's perceptions of good and evil are shaped not only by social norms but also by their unique experiences, cognitive development, and understanding of the world around them. This study aims to explore children's thoughts on good and evil and to uncover the subtleties of their moral reasoning. By considering children as active participants in the construction of moral meanings, the study contributes valuable insights to ongoing discussions about what it means to be “good” or “evil” in a constantly changing world. The study, where the qualitative method was used, involved twenty-five fourth-grade students and utilized a semi-structured interview form as the data collection tool. The findings revealed that despite difficulties in defining terms, students were able to describe good and evil through examples. The students illustrated pro-social behaviors through their explanations of goodness and evil. This suggests that children begin to form the foundations of their moral development by observing good and evil behaviors in their surroundings. When examining the examples given about goodness, it presented evidence that the students focused more on outcomes and social approval rather than the reasons or benefits behind good actions. The fact that students had only discussed moral evil in their statements about evil and had not mentioned natural evil indicated that their concept of evil was one-sided.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Aktürk, R. & Calp, Ş. (2024). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin iyi ve kötü kavramlarına yükledikleri anlamlar üzerine bir çalışma. *TEBD*, 22(3), 1699-1720. <https://doi.org/10.37217/tebd.1383554>

Giriş

Günlük kullanımda iyi nitelmesi başarılı, faydalı, ustalıklı ya da hoş giden anlamları için kullanılır. Ahlaki açıdan iyi ise bir başka şeyle gösterdiği uygunluk ya da bir amaca hizmet etmesi yönünden değil, doğrudan kendisi iyi olanı ifade etmektedir (Pieper, 2012). Kişiyi mutluluk veren ve iyi hissettiren şeyler iyi, kişiyi acı ve üzüntü veren şeyler kötüdür.

Bir eylemin bir kişi ya da nesneye zarar verme amacıyla yapılması hem eylemi hem de eylemi yapan varlığı kötü kılar. Kötülük ise birden fazla durum için kullanılan geniş bir kavram olup doğal ve ahlaki olarak iki başlık altında incelenir. Doğal kötülük insan eliyle yapılmamış, ahlaki kötülük ise bilinçli olarak insan tarafından yapılan amaçlı davranışlar olarak tanımlanabilir. Doğal kötülükte insanın aktif bir rolü ya da bilinçli bir eylemi yoktur. İnsan kontrolünde olmayan doğal yaşam sırasında meydana gelen ve sonucunda dünyadaki tüm varlıkların zararını hissettiği deprem, sel, yangın, salgın hastalık, kıtlık, kuraklık gibi durumlar; zararlı yaratıklar olması sebebiyle yırtıcı, zehirleyici ya da mikrop taşıyıcı hayvanlar; verimsiz topraklar, çöller, kar ve buzlarla kaplı yaşanılması imkânsız dağ ve araziler ve sağırılık, dilsizlik, körlük, sakatlık gibi doğal kusurlar doğal kötülüğe örnek olarak gösterilebilir (Yasa, 2015).

Ahlaki kötülük denildiğinde ise insanın etkin bir şekilde rol aldığı, bilinçli bir eylemi sonucunda oluşan, diğer insan veya varlıklara zarar veren, hoşnut olunmayan, huzursuz durumlara yol açan ölüm, cinayet, soykırım, taciz, tecavüz, her türlü şiddet, işkence gibi insan davranışları kastedilmektedir. Cevizci'ye (2002) göre insanın bilinçli olarak ahlaki ödevlerini yapmamasından kaynaklanan dürüst davranmamak, doğruyu söylememek, bencillik, hırs, saygısızlık, gaddarlık, kıskançlık, paylaşımsızlık, merhametsizlik gibi özellikler de ahlaki kötülük içinde değerlendirilmektedir. Cevizci'nin (1999) yaptığı tanımlara göre ahlaki kötülük sadece karşıdaki kişiye yani ötekine zarar verici tutum ve davranışlar olarak algılanmamalıdır. Kişinin kendisine verdiği zarar da ahlaki kötülük olarak değerlendirilmektedir.

İyi ve kötü aynı zamanda özgürlüğün, bilinçli seçimin ortaya çıkması için gereklidir. İnsan yaşamı boyunca sadece başkalarının tepkilerine göre davranamaz. Yeterli zihinsel olgunluğa ulaştıktan sonra kendi oluşturduğu, vicdan denilen, davranış sistemine göre değerlendirmelerde bulunur (Güngör, 2010). Kant'a göre ahlak yasası, iradeyi harekete geçirme özelliğine sahiptir. Çocuklar büyüyüp geliştikçe irade, ahlak yasasına uygun eylemi sırf görev olduğu için seçtirir, eylem de bu seçim sonucu gerçekleşir. Bu durumda iyi, iradenin ahlak yasasını ölçüt olarak seçtiğidir, kötü de onun zıddıdır (Tuğral, 2014). İyinin meydana gelmesi "iyilik", kötünün meydana gelmesi ise "kötülük" olarak adlandırılabilir. Genel özelliklerine bakıldığında bu iki kavram birbirinin zıddıdır ve birbirlerinin tanımlanması için gereklidir. İyi, iyilik, kötü ve kötülük kavramları birbirlerinin konum ve

değerlendirmelerine göre tanımlanan, tek başına varlığı açıklanamayan, birbirlerini var eden kavramlardır (Yıldırım, 2015).

Tanımlardan anlaşılacağı gibi iyi olan saf ve temiz, kötü olan da bunun zıddını ifade etmektedir. Fakat kötünün iyinin zıddı olarak tanımlanması birtakım sıkıntılar doğurabilir çünkü her kötü olmayan iyi ya da her iyi olmayan kötüdür düşüncesi aşırı genellemeye girer ve her koşulda doğru olmaz (Akkaya, 2021). İyi ve kötü kavramları, kelime kökeni dışında da biçimsel ve öznel olarak farklı değer yargılarını yansıtan kavramlar olarak kullanılmaktadır. İyi, iyilik, kötü, kötülük kavramlarıyla ilgili tek ve doğru bir tanıma ulaşmak güçtür. Kavramlardan bahsederken öncelikle o kavramın bireylerin algısındaki karşılığı tarif edilir. Bu tarif son derece öznel olduğu için doğru ya da yanlış, haklı ya da haksız olarak değerlendirilemez.

Ergenliğe ve gelişimin sonraki aşamalarına geçtikçe giderek daha karmaşık ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalan çocukların iyi ve kötüyle ilgili algıları, ahlaki gelişimlerinin temelini oluşturur. Jean Piaget çocukların ahlaki akıl yürütmenin farklı aşamalarında ilerlediklerini, ahlak anlayışlarının dışa bağımlı, kurallara dayalı bir perspektiften özerk, ilkeli bir bakış açısına doğru geliştiğini ileri sürer (Piaget, 2007). Çocukların bu gelişimsel sürekliliğin neresinde olduğunu bilmek, onları daha olgun ahlaki düşünmeye yönlendirecek stratejiler için fikir verebilir. Çocuklardaki iyi, kötü, iyilik ve kötülük kavramlarını keşfetmek, yanlış anlamaların veya hatalı ahlaki muhakemelerin farkına varmayı sağlar. Bu farkındalık zamanında müdahaleyi mümkün kıldığı gibi eğitimcilerin, ebeveynlerin ve genel olarak toplumun ahlaki gelişimi teşvik etmesine (Özsarı ve Öğretir-Özçelik, 2020), etik davranışları şekillendirmesine ve gelecek nesillerin sağlıklı büyümesini desteklemesine imkân tanır. Çocukların ahlaki bilişinin anlaşılması, adil ve uyumlu bir toplumun inşa edilmesi için iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan eğitim politikalarının geliştirilmesine, kültürel norm ve değerlere saygılı müdahalelerin ve sosyal programların şekillendirilmesine katkı sağlar.

İyi ve kötüye yükledikleri anlamların incelenmesi, çocukların sosyal etkileşimleriyle ilgili fikir verir; ahlaki yargılarını ve davranışlarını etkileyen kültürel veya bağlamsal faktörlere ışık tutar. Bu yolla zorbalık ve çatışma gibi problemlerin çözümü, çocuklar arasında empati ve olumlu sosyal davranışların geliştirilmesiyle ilgili konuların farklı bir bakış açısıyla ele alınması sağlanmış olur. Bu anlayışın sonuçları, bireysel gelişimin ötesine geçerek gelecek nesiller için daha geniş sosyal ve ahlaki bir bakış açısı sunar. Özetle, çocukların iyi ve kötüye yükledikleri anlamları keşfetmek, onların bütünsel gelişimine katkıda bulunmak, ahlaki muhakeme anlayışlarını keşfetmek, ahlaki rehberlik ihtiyacını gidermek, davranışsal çıkarımlar yapmak ve eğitim uygulamalarına yön vermek açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin düşünce dünyasındaki iyi ve kötü kavramlarına odaklanılmıştır. Öğrencilerin söz konusu kavramlarla ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre;

1. İyi, iyilik, kötü, kötülük nedir?
2. İyi, iyilik, kötü, kötülük kimlere veya nelere özgüdür?
3. İyilik veya kötülük kişiden kişiye değişir mi?
4. İyilik veya kötülük yapmanın sebepleri nelerdir?
5. Kendine iyilik veya kendine kötülük olur mu? Nasıl?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin iyi ve kötü kavramlarına yükledikleri anlamların incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği belirli bir olay, olgu, bağlam veya birey hakkında derinlemesine anlayış kazanmayı amaçlayan, niçin ve nasıl sorularını temel alan bir araştırma yöntemidir (Miles ve Huberman, 1984; Yin, 1984). Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin doğusundaki bir ilden 9-11 yaş aralığında 14 kadın, 11 erkek 25 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran, araştırmacının bildiği örneklem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılmıştır.

Uygulamanın yapıldığı okul, ilçe merkezindeki büyük okullardan birisi olup 18 sınıf öğretmeni, toplam 350 öğrencisi bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin üçünün babası üniversite mezunu diğerlerinin babaları ve anneleri genel olarak ilkokul ve lise mezunudur. Annelerden üçü, okuma yazma ve Türkçe bilmemektedir. Okulun çevresi, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydedir. Bulgular paylaşılırken öğrencilerin ifade ettiği cümlelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar yapılırken katılımcı isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö25 gibi kod isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem notları kullanılmıştır. Aynı zamanda çalışma grubunun sınıf öğretmeni

olan araştırmacının gözlem notları veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Gözlem notları, ayrı bir bulgu olarak paylaşılmamış bulgular kısmında tablolar yorumlanırken kullanılmıştır.

Araştırmacılar ilgili alanyazında kapsamlı araştırmalar yapmış ve belirlenen durumun tüm boyutlarına yönelik sorular hazırlamışlardır. Hazırlanan görüşme soruları öncelikle aynı sınıf düzeyinde farklı bir grupla denenmiş ve bu deneme sonucunda fark edilen eksiklikler giderilerek sorular üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bazı sorular çıkarılıp görüşme formuna yeni sorular eklenmiş, bazı sorular da sonda sorular aracılığıyla detaylandırılmıştır. Ayrıca görüşme sorularının daha anlaşılır olabilmesi adına hem alanında uzman hem de öğretmenlik mesleğinde deneyime sahip kişilerden görüşler alınmıştır. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze ve okul ortamında sohbet havasında geręekleřtirilmiř ve yaklaşık 15-20 dakika aralığında sürmüştür.

Araştırmanın etik kurul izni, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan, 31 Mart 2022 tarih ve E-88012460-050.01.04-162261 sayı ile alınmıştır. Ayrıca katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde içerik analizi kullanılmış, bazı bulgular için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar paylaşılırken verilerin gizliliği için geręek isimler kullanılmayıp katılımcılara kod adları verilmiştir. Görüşmeler sırasında güven ortamı oluşturulmuş, öğrencilere görüşmeyle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için sohbet ortamı oluşturulmasına gayret edilmiştir. Görüşmeler öncelikle dijital ortama aktarılmış ardından kod ve kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Kod ve kategoriler ikinci yazar tarafından kontrol edilerek çalışmanın bulguları değerlendirilmiş ve bu yolla güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı konuyu olabildiğince yansız gözlemlemesi ve ortaya çıkarmasıyla ilişkili bir kavramdır (Yıldırım ve şimşek, 2018). Çalışmada ayrıntılı ve zengin betimlemeler yapılıp durumun tipik özellikleri anlatılarak dış geçerlik sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın iç geğerliğini sağlamak için veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, öncelikle pilot uygulama yapılarak değerlendirilmiştir. Yine iç geçerlik için birinci isim olan araştırmacı dokuz hafta süren uzun gözlemler yapmıştır. Elde edilen veriler ve bulguların alanyazındaki diğer çalışmalarla tutarlılığı gerek veri analizi gerekse yorumlama sürecinde dikkate alınmıştır. Birinci araştırmacının çalışma grubunun dört yıllık öğretmeni olması ve bu sürede durumla ilgili ortaya çıkan konuları gelişigüzel ya da sistemli olarak gözlemlemesi inandırıcılığın sağlanması için önemli bir özelliktir. İnandırıcılık için ikinci araştırmacı bulguları kontrol etmiş ve bulgular okuyucunun onların güvenli olduğuna inanmasını sağlayacak kadar detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Bulgular

İyilik ve Kötülüğün Tarifine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerine iyi ve kötü için ayrı ayrı iki soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular bu kapsamda sunulmuştur. Tablo 1’de iyiliğin tarifine ilişkin oluşturulmuş kod ve kategoriler yer almaktadır.

Tablo 1. İyiliğin Tarifine İlişkin Bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>
Yardım etme	Fakirlere-yaşlılara-evsizlere-engellilere-hastalara-aile üyelerine- öğretmene-yere düşene yardım etmek, bedava bir şeyler dağıtmak, yardımsever olmak	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
İstenmeyen davranışlardan kaçınma	Kaba davranmamak, dalga geçmemek, bağurmamak, kötülük yapmamak, yalan söylememek	Ö2, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21
Koruma	Kazaları engellemek, başına bir iş geleni evine götürmek, dalga geçeni-kötülük yapanı uyarmak, hayvanları-doğayı-suları korumak	Ö10, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21
Paylaşma/ ikram etme	Ödünç eşya vermek, hediye vermek, dilenciye para vermek, insanların ihtiyaçlarını gidermek, alışverişte indirim yapmak	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
Rahatlatıcı/ destekleyici davranma	Birilerini sevindirmek-mutlu etmek, kalbi kırılanı onarmak, hoşgörülü olmak, tatlı dilli olmak, sarılmak	Ö2, Ö7, Ö23

Öğrencilere, iyiliğin ne olduğu sorulmuştur. Cevaplar değerlendirildiğinde büyük bir kısmının olumlu kişilerarası ilişkiler olarak da adlandırılan prososyal davranışlardan “yardım etme” davranışını örneklediği görülmüştür. En sık tekrarlanan örnek “yaşlılara yardım etmek” olup onu yine aynı kategoride yer alan “yere düşene yardım etmek” örneği izlemektedir. Yardım etme kategorisinde verilen örnekler, öğrencilerin yaşları ve buldukları gelişim düzeyleri göz önüne alındığında gerek yaşadıkları çevre gerekse iletişim araçları aracılığıyla rol model aldıkları kişi veya kişilerce yapılan yönlendirmelerle çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin kendilerinden istenen ya da çevresindeki insanların yaptığı davranışları, eleştirmeden nedenlerini sorgulamadan itaat ve taklit etme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde “koruma, paylaşma/ikram etme, rahatlatıcı/destekleyici davranma” kategorileri de yine prososyal davranışları örneklemektedir. İstenmeyen davranışlardan kaçınma kategorisinde yer alan cevaplar incelendiğinde öğrencilerin ilgili kavramı tersinden okuduğu, zıddının olmayışı hâlini iyi kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilere kötülüğün ne olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş kod ve kategoriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Kötülüğün Tarifine İlişkin Bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>
Fiziksel zarar verme	Hayvanlara-doğaya zarar vermek, adam öldürmek, vurmak, dövme, tuzak kurmak, içki içmek, sigara içmek, yerleri dağıtmak	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
Psikolojik zarar verme	Zor durumda olanlara gülmek, alay etmek, küfür etmek, kötü laf söylemek, lakap takmak, arkasından konuşmak, sinirlenmek-kızdırmak, üzme-üzülmek, ağlatmak, kalp kırmak	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25
Beklentiyi karşılamama	Yardım etmemek, aileyi sevmemek, anne baba sözü- ders dinlememek, doğru-dürüst olmamak, insafsız olmak, oyunda arkadaşlarımızı dışlamak	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25
Maddi zarar verme	Hırsızlık yapmak, parasını-silgisini çalmak	Ö10, Ö15, Ö25
Dine aykırı davranma	Dini aksatmak, şeytana uymak	Ö10, Ö17, Ö22

Öğrencilerin kötülüğün tarifiyle ilgili söyledikleri incelendiğinde kötü kavramı için “zarar veren” tanımlamasına vurgu yaptıkları ve onunla örtüşen örnekler verdikleri görülmektedir. Zarar verme özelliği amaç, uygulama ve sonuçlarına göre farklılaşarak psikolojik, maddi ve fiziksel zarar verme olmak üzere üç ayrı kategoride ele alınmıştır. Kötü ya da kötülükle ilgili, doğru söylememek, yardım etmemek, insafsız olmak gibi eylemlere vurgu yapan öğrencilerin verdikleri örneklerle beklentiyi karşılamama kategorisi oluşturulmuştur. Bunun dışında öğrencilerin tam olarak tanımlayamasalar da bağlama uygun olarak seçtikleri dinsizlik, şeytan gibi soyut kavramları kötüyü tarif etmek için kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilere bir şeyin iyi olduğuna nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Cevaplardan hareketle oluşturulmuş kod ve kategoriler Tablo 3’te yer almaktadır. Öğrencilerin, iyi ve iyilik kavramlarını aynıymış gibi düşünerek iyilik perspektifinden ele aldıkları görülmüştür. Sadece iki öğrenci şapka, poşet, elma, parfüm ve ilaç nesnelere beklentiyi karşılamaları durumunda iyi olarak değerlendirebileceği cevabını vererek “iyi” kavramının sağlam, amaca uygun olan, ihtiyaca cevap veren anlamlarına atıfta bulunmuştur. Ayrıca dört öğrencinin açıklamalarında kullandıkları “güzel, zararsız, mutlu eden, can acıtmayan” kavramları da yine “iyi” kavramını tanımlayan sözcükler arasındadır.

İyiliğe karar verme ölçütlerine ilişkin verilen cevaplardan “hissettiği duyguya bakma, fayda veya zararına bakma, somut göstergelere bakma, otoriteye göre değerlendirme, eylemdeki kararlılığı gözleme, beklentiyi karşılama, niyete göre” olmak üzere yedi kategori oluşturulmuştur.

Öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğerlerinin hislerini, niyetlerini, beklentilerini gözlemleyerek benmerkezcilikten uzaklaşıp toplumsal bakış açısı kazanmaya başlamış oldukları görülmektedir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri soyut olay ve kavramlarla ilgili durumları tek başlarına anlamlandıramadıkları için çevresinde rol modellere yani otorite saydıkları kişilere göre de

değerlendirme yapmaktadırlar. İki öğrencinin niyete göre karar verdiğini ifade etmesi, Piaget'nin özerk ahlak dönemi özelliklerini örneklemektedir.

Tablo 3. İyiliğe Karar Verme Ölçütüne İlişkin Bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>
Hissettiği duyguya bakma	İyi hissettiriyorsa, sevindiriyorsa, kötü hissetmiyorsa, mutlu ediyorsa, gönlüne-içine sorarak	Ö2, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö24
Fayda veya zararına bakma	Zor durumda olana yardım ediyorsa, sıkıntı çözülünce, bana güzel davranırsa, zarar vermiyorsa, bana yardım ederse, yere düşene yardım ederse, kardeşine güzel örnek olursa, kötülük yapmıyorsa, bir şey istediğimde veriyorsa, düşeni kaldırırca, karşıdakinin canının acıyıp acımaması	Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö22
Somut göstergelere bakma	Kişinin gözleri kısık değilse, elinde silah yoksa karşıdakinin güler yüzlü olup olmadığına bakarak, söylenene değil davranışa bakarak, karşıdakinin gülümseyip gülümsemediği, davranışına değil sözlerine bakarak, davranışlarına bakarak	Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö21, Ö24
Otoriteye göre değerlendirme	Kur-an'ı Kerim'e bakma, Allah'ın yasakladıklarını yapmıyorsa, aile büyüklerim iyi diyorca, annemin öğrettiklerine göre, sevap kazandırıyorca	Ö1, Ö6, Ö7, Ö19
Eylemdeki kararlılığı gözleme	Gözlemleyerek, takip ederek, izleyerek	Ö4, Ö21
Beklentiyi karşılayıp karşılamadığına bakma	Elma sağlamsa, şapka yırtık değilse, poşet yırtık değilse, parfüm dışındaki resmi gibi kokuyorsa, başımın dönmesini geçirirse (ilaç)	Ö23, Ö24
Niyete göre değerlendirme	Bilinçli yapıp yapılmadığına bakarak, karşıdaki kişiyi tanıyarak	Ö1, Ö3

Öğrencilere bir şeyin kötü olduğuna nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Cevaplardan hareketle oluşturulmuş kod ve kategoriler Tablo 4'te yer almaktadır. Öğrenciler iyi de olduğu gibi burada da kötü ve kötülük kavramlarını aynı kabul ederek cevaplar vermişlerdir. Sadece bir öğrenci, sandalye ve çanta nesnelere kırık veya yırtık olması durumunda kötü olarak değerlendirebileceği cevabıyla kötü kavramının "sağlam olmama" anlamına atıfta bulunmuştur. Ayrıca bazı öğrencilerin açıklamalarında kullandıkları "kaba, can acıtan, engel, zararlı, engel, Allah'ın yasakladığı" kavramları da yine "kötü" kavramını tanımlayan sözcükler olarak kabul edilebilir.

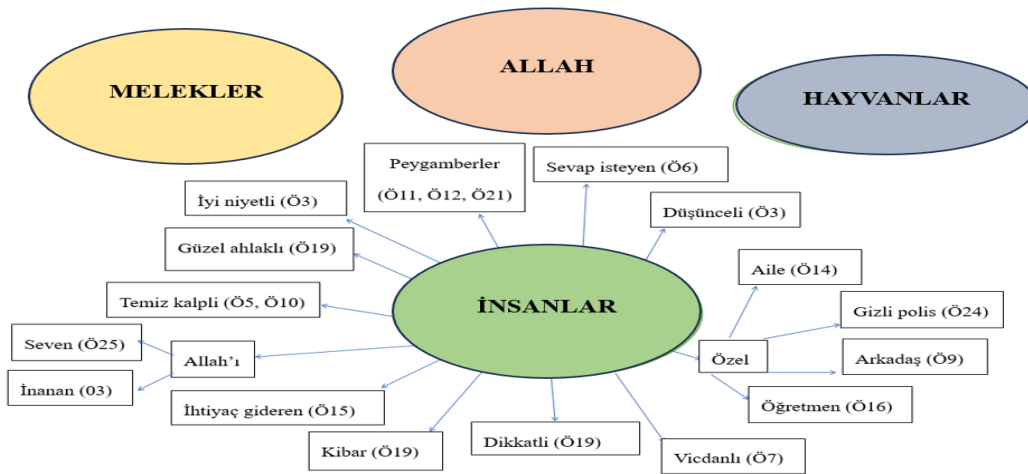
Tablo 4. Kötülüğe Karar Verme Ölçütüne İlişkin Bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>
Otoriteye göre değerlendirme	Büyüklerim kötü diyorca, annemin öğrettiklerine göre, şeytana uyuyorsa, sevap alamazsam diye, Allah'ın yasakladığı şeyi yapıyorsa	Ö1, Ö6, Ö7, Ö17, Ö19
Fayda veya zararına bakma	İstenen bir şeyi vermiyorsa, yapılan işi engelliyorsa, uyuşturucu kullanıyorsa, anne ve babasına saygısızlık ediyorsa, iyi davranmazsa	Ö9, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24
Niyete bakma	Dürüst değilse, Allah'ı kandırmak istiyorsa, yalan söylerse	Ö2, Ö20, Ö25
Hissettiği duyguya bakma	Karşıdakinin canını acıtıp acıtmamasına göre, kötü hissedersen, sevmezse	Ö7, Ö14, Ö16
Eylemdeki kararlılığı gözleme	Davranışlarını izleyerek	Ö4, Ö8
Somut göstergelere bakma	Yüz ifadesine bakarak, elinde silah varsa, gözleri kısık bakıyorsa	Ö13, Ö24
Beklentiyi karşılayıp karşılamadığına bakma	Sandalye kırıkca, çanta yırtıkca	Ö23

Bunun dışında kötülük kavramına dair verilen cevaplardan hareketle “otoriteye göre değerlendirme, fayda veya zararına bakma, niyete bakma, hissettirdiği duyguya bakma, eylemdeki kararlılığı gözlemleme, somut göstergelere bakma, beklentiyi karşılama durumuna bakma” olmak üzere yedi kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin bir şeyin kötü olduğuna dair kanaatlerinin, fayda zarar dengesine, niyetlere, otoriteye göre şekilleniyor olduğu görülmektedir. Soyut göstergelerden yararlanmaları, olayları gözlemleyerek karar verme yolunu seçmeleri, bir otoritenin fikrini kendi fikirleri gibi benimsemeleri ve karşıdaki kişi veya kişilerin sözlerini dikkate alarak sözlü iletişimde, karşıdaki kişi veya kişilerin davranışlarını dikkate alarak çıkarımlarda bulunmaya çalışmaları toplumsal bakış açısı kazanma yönünden geliştiklerini göstermektedir.

İyi, İyilik, Kötü, Kötülük Kavramlarının Kimlere veya Nelere Özgü Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Kimler iyilik yapar?” ve “Kimler kötülük yapar?” şeklinde iki soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 1 ve Şekil 2 aracılığıyla paylaşılmıştır. Öğrenciler ilgili soruya, genel olarak kendi yaşantılarından ve yakın çevrelerinden hareketle cevap vermişlerdir. Oluşturulan dört kategoriden “insanlar” kategorisi dışında hiçbir kategoride verilen cevabı destekleyici ya da açıklayıcı bir cümle kurulmamış; soru sadece “Allah”, “melek” ve “hayvan” kelimeleriyle cevaplanmıştır. Belirtilen kategorilerde öğrencilerin açıklama ya da tanımlama yoluna gitmemelerinin sebebinin henüz soyut işlemler dönemine girmemelerinin ya da söz konusu kavramlarla ilgili derin bilgiye sahip olmamalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çocukların soruya cevap verirken anlamını açıklayamasalar da kullandıkları dini terimleri okulda hem kendilerinin sıkça kullandığı hem de yakın çevrelerindeki rol modellerin öğretmen-veri görüşmelerinde tekrarladıkları yapılan gözlemler arasındadır. “İnsanlar” kategorisinde öğrencilerin, yakın çevrelerindeki özel kişilerin yanı sıra bazen dinle de ilişkilendirerek “peygamber, sevap kazanmak isteyen, Allah’ı seven, O’na inanan, güzel ahlaklı, temiz kalpli” gibi ifadelerle diğer insanlara da atıfta bulunduğu görülmektedir.

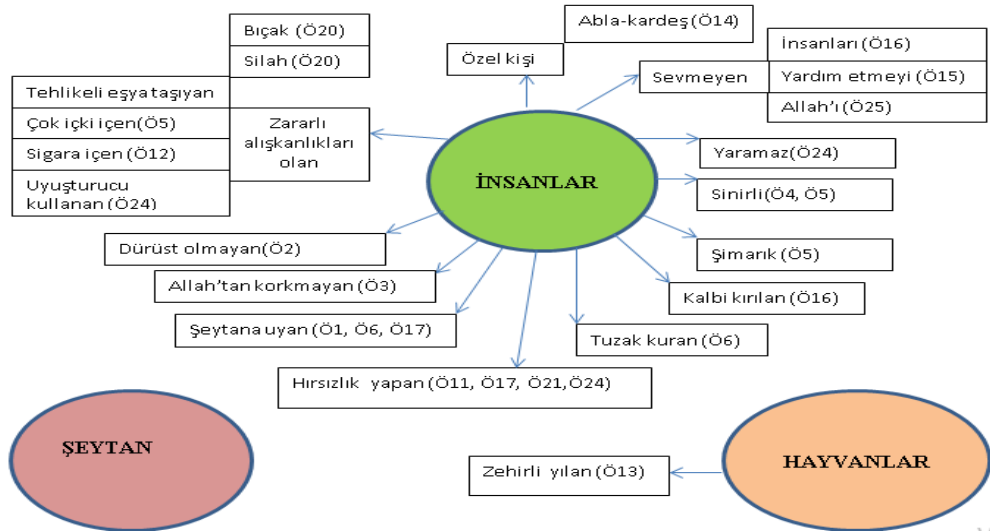


Şekil 1. İyiliğin kimlere özgü olduğuna ilişkin bulgular

Öğrencilere, hayvanlarla ilgili özellikle sorulmamasına rağmen “iyilik” kavramını insan dışı bir canlıyla ilişkilendirmeleri, bakış açılarının ve düşünce tarzlarının yetişkinlerden farklı olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Hayvanların iyilik ya da kötülük yapıp yapamayacağı hakkında görüşler incelendiğinde öğrencilerin “akıl sahibi olma”, “bilinçli tercih” ve “gönüllülük” kriterlerini göz ardı ederek cevap verdikleri görülmektedir. Sadece Ö1 kodlu öğrenci, “Akıl yok, karar veremez, bizim gibi düşünemez.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu cevap öğrencinin iyilik ve kötülük kavramlarını, sadece insana özgü “ahlaki kötülük” ile ilişkilendirmiş olduğunu göstermektedir. Diğer öğrenciler ise “Sevmemize izin verirler.”, “Mesela aslan ormanı avıcılardan korur.”, “Vahşi, ısırabilirler, tırmalayabilirler.” şeklinde cevaplar vererek iyilik ya da kötülük yapabilecekleri düşüncesini savunmaktadırlar. Öğrencilerin hayvanlarla ilgili en fazla köpek ve kedi örnekleri üzerinden açıklama yaptıkları görülmüştür. Yine başka bir öğrencinin, “Boğa nineme saldırmıştı.” şeklindeki açıklaması kavramların, olguların kazanılmasında yaşantıların önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin kötülüğün kimlere özgü olduğu sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde iyilikte olduğu gibi yine insanlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Şekil 2’de bu soruya verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş insanlar, hayvanlar ve şeytan kategorileri yer almaktadır.

“İnsanlar” kategorisinde, “Kimler iyilik yapar?” sorusuna verilen cevaplarda olduğu gibi öğrencilerin kendi yaşantılarından ve yakın çevrelerinden hareketle özel kişi örneklemiştir. Öğrenciler içki, sigara, uyuşturucu, bıçak gibi somut göstergelerden hareketle öldürücü, kesici, zarar verici maddeleri kullanan insanları kötü olarak değerlendirmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bazılarının “annem, ablam, kardeşim” gibi özel yaşantılarından kişileri kötülük yapan insanlar olarak değerlendirdiği görülmüştür.



Şekil 2. Kötülüğün kimlere özgü olduğuna ilişkin bulgular

İlgili soru bağlamında açıklama ya da tanımlama yapamamalarına rağmen frekans olarak göz ardı edilemeyecek sayıda şeytan cevabı verdikleri için “şeytan” kategorisi oluşturulmuştur. “Hayvanlar” kategorisinde zehirli olduğu için yılan diyen ve başka hayvanları yine zarar verme özelliklerinden dolayı kötü kabul eden öğrencilerin kötü kabulleri yer almaktadır. Bu kategori, öğrencilerin kötülük kavramını insan dışı bir canlıya atfetmeleri açısından önemlidir.

İyilik veya Kötülüğün Kişiden Kişiyeye Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Senin kötü dediğine başka bir kişi iyi diyebilir mi?” ya da “Senin iyi dediğine başka bir kişi kötü diyebilir mi?” soruları yöneltilmiştir. İyi, kötü, iyilik ve kötülüğün kişiden kişiye, durumdan duruma değişip değişmeyeceğiyle ilgili kategoriler üç kategoride ele alınmıştır.

Bir grup öğrenci iyilik ve kötülük değerlendirmesinde bireysel farklılıkların etkisinden söz etmiştir. “Benim sevdiğim yemeği siz sevmiyor olabilirsiniz.”, “Sizin düşüncelerinizle benim düşüncelerim farklı olabilir, bana iyi olan sana kötü olabilir.”, “Bana iyi davranır iyi derim, başkasına kötü davranır kötü der.” şeklindeki cevaplar bu kategoride yer almaktadır.

Tablo 5. İyilik veya Kötülüğün Kişiden Kişiyeye Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı
Bireysel farklılıklar	Damak tadı, düşünce, davranış	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22
Değişmezlik	Elmanın faydası, görememek, önce anlamamak, kuralı böyle	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19, Ö23, Ö25
Koşullar	Arkadaşını savunmak, kötülük yapmayı sevmek, kötüye kötüyü savunmak	Ö6, Ö7, Ö24

İyilik ve kötülük algısının kişiden kişiye değişmeyeceğini, kötünün tek olduğunu düşünen öğrencilerin ifadeleri “değişmezlik” kategorisinde toplanmıştır. “Elmanın vücuda faydalı olduğunu herkes bilir, iyidir der.”, “Kötü bu, değişmez herkes aynı şeyi söyler.” ve “İyi iyidir, kötü kötüdür, kurallar değişmez.” şeklindeki cümlelerin kötünün değişmeyeceğiyle ilgili netliği ortaya koyduğu görülmektedir. İlgili sorunun eleştirel düşünmeyi gerektirmesi dolayısıyla öğrencilerin zorlandıkları, çevrelerindeki rol modellerin düşünce ve tutumlarına göre cevaplar verdikleri gözlenmiştir.

İyi veya kötünün koşullara göre değişebileceği şeklinde cevap veren öğrencilerin farklı şartlar ve durumların farkında olduğu ve bunları kendi koşullarında değerlendirebildiği dikkati çekmektedir. “Arkadaşımı seviyorsam kötü yaptığına iyi diyebilirim.” ve “Ben kötüysem kötülükler bana iyiymiş gibi gelebilir, iyi derim.” şeklinde cevaplar kötünün ya da kötülüğün koşullara göre değişeceğini savunmaktadır.

İyilik ve Kötülük Yapmanın Sebeplerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Niçin iyilik yapılır?” ve “Niçin kötülük yapılır?” soruları yöneltilmiştir. Tablo 6’da iyilik yapma sebeplerine ilişkin kod ve kategoriler yer almaktadır.

Öğrencilerin iyilik yapma sebeplerine ilişkin cevaplar incelendiğinde iyi hissettirmek, rahat uyuyabilmek, mutlu olmak, huzurlu olmak gibi hoş giden duyguları sağlamayı amaçlayan fiillerin en sık tekrar edildiği görülmüştür. Öğrenciler iyiliğin kendilerinde iyi hislere vesile olduğunu bir başka ifadeyle iyilikten haz duyduklarını anlatmışlardır. En sık tekrar edilen cevaplar arasında ikinci sırada “beklentiyi karşılama” ismiyle oluşturulan kategori yer almaktadır. Ö15 kodlu öğrenci, “Eğer karşıdaki kişi benden yardım istemişse iyilik yaparım.” şeklinde bir açıklama yaparak talebe cevap verdiğini, beklentiyi karşıladığını açıklamıştır. Benzer şekilde “İnsanlar kötüsün, pissin demesinler diye iyilik yapılır.” diyen Ö24 kodlu öğrenci de başkalarının beklentilerini karşılamak için dış motivasyonla iyilik yaptığını açıklamaktadır.

Tablo 6. İyiliğin Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
İyilikten haz duyma	Güzel bir şey, iyi hissettirir, yürek temizler, iyi kalpli olmak için, mutlu eder, rahat uyutur, içten gelir-canım ister, kötü hissettirmez	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö22, Ö24
Beklentiyi karşılama	Zor durumdakilerin ihtiyacı var, yardım isteyen karmamak, yalancı olmamak için, insanlar kötü ya da pis demesin diye	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24
Dini gereklilikleri yerine getirme	Sevap kazanma, cennete gitmek, günahlardan korunmak, Müslümanlık gereği, Allah'ın gönderme sebebi, Allah'ın yanında olmak- Allah'ı sevdiği için, Allah'ın emri, ölünce fayda sağlar	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25
Bağ kurma	Arkadaş olmak, arkadaşlığı devam ettirmek, sevmek, sevilme	Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23
Karşılığını alacağına inanma	İyi davranana karşılık, ölünce fayda sağlar, sevap kazanma, cennete gitmek, arkadaşlığı devam ettirmek	Ö2, Ö4, Ö17, Ö23, Ö24

Ö11 kodlu öğrenci, “Sevap kazanmak için iyilik yapılır.” demiştir. Ö12 kod adlı öğrencinin “Müslüman olduğumuz için günah işlemek için iyilik yaparız.” açıklaması ve Ö2 kodlu öğrencinin “Sevap olsun diye iyilik yaparız.” gibi açıklamalar, dinin çocukların iyilik yapması için kılavuz olduğunu anlatmaktadır. Bu türlü cevapların altında dini öğretilerin olduğu düşünülerek “dini gereklilikleri yerine getirme” kategorisi oluşturulmuştur. Ö23 kodlu öğrencinin, “O (karşıdaki) arkadaşım ise iyilik yaparım.”, Ö18 kodlu öğrencinin, “İyilik yapacağım kişiyi sevmeme bağlı.” gibi açıklamalarından hareketle oluşturulan bağ kurma kategorisi, ilişkinin düzeyiyle doğru orantılı yapılan iyilikten bahsetmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda iyiliği, bireysellikten daha çok toplumsal hayatın gerekliliklerine göre değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak bazı öğrenciler karşılık bekledikleri için iyilik yaptıklarını ifade etmiştir. Arkadaşlığını devam ettirmek isteyen öğrenci hem bağ kurma ihtiyacı sebebiyle hem de iyi olursa karşılığını alacağı ve arkadaşlığın süreceği inancıyla hareket etmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda ifade edilenler aynı anda birden fazla kategorinin kodu durumundadır.

Tablo 7’de kötülük yapmanın sebeplerine ilişkin kod ve kategoriler yer almaktadır. Bu kategoriler arasında en sık “kötülükten haz duyma”nın tekrar edildiği görülmektedir. “Arkadaşı zor duruma düştüğünde hoşuna gidiyordur.”, “Sınıfta kendilerini popüler sandıkları için, hava atmamak için dalga

geçebilirler.", "Parası vardır ama daha çok olsun istiyor olabilir." şeklindeki cümleler bu kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Kötülüğün Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kötülükten haz duyma	Kötülüğü-şiddeti sevmek, kalp kırmayı tercih etmek, sınırlanmayı tercih etmek, iyilik yapmayı sevmemek, zenginlik istemek, iyilik yapmaktan bıkmak, mutlu olmak- eğlenmek için, açgözlülük, karşıdakini küçük düşürmek istemek, birini sevmemek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
Kendini kontrol edememe	Kendini kontrol edememek, empati kuramamak, içinden gelmek, kendini durduramamak	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24
Diğerlerini taklit etme	Büyüklerden-başkasından-çevrelerinden öğrenmek	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö18, Ö21, Ö23
Mecbur hissetme	İhtiyacı olmak, parasız-borçlu-alacaklı olmak, kimse kendisine iyilik yapmadığı için	Ö1, Ö13, Ö19
Dini inançlar	Cehenneme gitmekten korkmamak, Müslüman olmamak, şeytana uymak, dinin emri	Ö14, Ö21

"Kendisini kontrol edemeyip küfür edip vurabilir.", "Kendini durduramamıştır." şeklindeki ifadeler "kendini kontrol edememe" kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Kötülüğün sebeplerini açıklarken öğrencilerin iradenin bozulması, yozlaşması sonucunda bireysel çıkarları ön plana çıkaran, kendilerince makul kabul ettikleri sebeplere sığındıklarını gösteren ifadeler kullandığı görülmüştür. "Parası olmadığı için hırsızlık yapabilir.", "Patronu parasını vermediği için çalışıyor.", "Hep iyilik yapmıştır ama kimse ona iyilik yapmadığı için iyi olmaktan vazgeçip kötülük yapmak istiyordur." şeklindeki açıklamalar bu kategoride değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin kötülükle ilgili algısını kendileri dışındaki toplum ya da din gibi olguların şekillendirdiği bir düşünce yapısına sahip olduğunu gösteren ifadeleri dikkat çekmektedir. "Dinleri öyle yapmalarını isteyen kötü bir dindir.", "Müslüman olmadıkları için kötülük yaparlar." şeklindeki açıklamalar bu kategori kapsamındadır.

Kendine İyilik ve Kendine Kötülüğe İlişkin Bulgular

Öğrencilere bir insanın kendine iyilik ya da kötülük yapıp yapamayacağı sorulmuştur. Soruya sadece bir öğrenci, kişinin kendisine iyilik yapamayacağı şeklinde cevap vermiştir. Yine aynı öğrencinin içinde olduğu bir grup öğrenci, kişinin kendisine kötülük yapamayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin iyiliği daha çok karşıdaki kişiye yapılan ve karşıdaki kişiden beklenen davranışlar olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. Kendine İyilik Yapmanın Tarifine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Manevi tatmin	Kur'an-ı Kerim okumak, namaz kılmak, zoru başarmak, kendini savunmak, sürprizle-hediyeyle mutlu etmek, arkadaş edinmek, psikolojisini sağlam tutmak	Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
Kişisel bakım	Vücuduna-cildine-sağlığına dikkat etmek, zararlı şeyler kullanmamak, vücudu dinlendirmek, az yemek	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö15

Kendini koruma	Tehlikeli durumda aileden destek almak, tehlikelerden kaçmak, kendini korumak	Ö1, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19
Sorumlulukları yerine getirme	Ders çalışmak, yarım işini tamamlamak	Ö14, Ö18

Tablo 8’de kişinin kendisine iyilik yapabileceğini düşünen öğrencilerin cevaplarından hareketle oluşturulan kategoriler yer almaktadır. Öğrenciler manevi tatmin sağlama, kendini tehlikelerden koruma ve kişisel bakım yapmayı kendilerine iyilik yapmak olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin kişinin kendisine yapacağı iyiliklere örnek verirken kullandıkları ifadelerden, bir insanın sadece maddi değil, aynı zamanda manevi ihtiyaçlarının da var olduğunun farkında oldukları ve bu ihtiyaçları gidermeyi kendilerine iyilik yapmak saydıkları anlaşılmıştır. Bunların dışında iki öğrenci, sorumlulukları yerine getirmenin de kendilerine iyilik kabul edileceğini ifade etmiştir.

Tablo 9. Kendine Kötülük Yapmanın Tarifine İlişkin Bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>
Fiziksel zarar verme	Zararlı maddeler (alkol, uyuşturucu, sigara) kullanmak, kendisine vurmak-bıçaklamak-yakmak, intihar etmek, kilo almak, dikkatsiz-tedbirsiz davranmak, sağlığına dikkat etmemek, hastalandığında hastaneye gitmemek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
Ruhsal zarar verme	Ailesini üzme, kötülere uymak, kötülük yapmak, sinirlenmek, yalan söylemek, uyuşturucu satmak, kendine kızmak, İyilik yapmaktan vazgeçmek	Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö22, Ö24

Tablo 9’da bir insanın kendine kötülük yapıp yapamayacağı sorusuna verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş kategoriler yer almaktadır. Öğrencilere göre insanlar kendilerine fiziksel zarar ve ruhsal zarar olmak üzere iki türlü zarar verebilir. Buradan öğrencilerin ruh ve beden sağlığının önemini farkında oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca Ö2, Ö14, Ö18, Ö19 kod adlı dört öğrencinin, “Kötülük başkasına yapılır, kendine yapılmaz.” cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kötülüğü tek yönlü düşündüklerini göstermektedir.

Tartışma

Bir şeyin iyi veya kötü olduğuna karar verirken başvurdukları yolları ortaya koymayı amaçlayan sorulara verilen tepkiler incelendiğinde öğrencilerin tanımlamada zorlandıkları ancak örnekler verebildikleri görülmüştür. Öğrenciler “iyi”yi kendilerince olumlu davranışlar ve iyilik yapma olarak tanımlarken “kötü”yü ise kendilerince olumsuz davranışlar ve zarar verme olarak tarif etmişlerdir. Bu bulgular, Piaget’in ahlak gelişim teorisiyle uyumludur. Piaget’ye göre, çocuklar ahlaki kavramları genellikle somut ve olaylara dayalı bir şekilde algırlar (Piaget, 2007). Öğrencilerin iyilik ve kötülüğü zıddıyla tanımlamaları Hill ve Hill’in (1977) çocuklarla yaptığı çalışmasında elde ettiği “iyi kavramını kötü davranışın yokluğu olarak tanımladıkları, kötü davranışı ise itaatsizlik ve ceza kavramlarıyla bağlantı kurarak açıkladıkları” sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin iyi ve kötü kavramlarına dair tanımlamaları, çoğu zaman bireysel deneyimlerden ve çevresel etmenlerden etkilenmektedir. Bu durum, Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisiyle ilişkilendirilebilir. Kohlberg, çocukların ahlaki yargılarının gelişiminin bireysel ve toplumsal etkenlerle şekillendiğini belirtmiştir (Kohlberg, 1981). Çoğu öğrenci, iyiliğin ve kötülüğün hem bireysel hem de toplumsal bağlamda değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu bulgu, kültürel göreceliğin etkisini yansıtır; yani, ahlaki değerler kültürel ve toplumsal normlara bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Killen ve Smetana, 2015). Öğrencilerin iyilik ve kötülük kavramına ilişkin yaptığı açıklamalar incelendiğinde toplum yanlısı davranışlar olarak da bilinen prososyal davranışları örnekledikleri görülmektedir. Bu durum çocukların iyi ve kötü davranışları çevrelerinden gözlemleyerek oluşturmaya başladıklarını ve ahlaki gelişimlerinin temellerini bu yolla attıklarını göstermektedir. Bir başka ifadeyle iyilik ve kötülük tariflerinde kullandıkları örnekler, onların çevresel etmenlerden ve yetişkinlerin yönlendirmelerinden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle yaşları ve gelişim düzeyleri göz önüne alındığında bu örneklerin çevresel etkilerin ve rol modellerin yansması olduğu söylenebilir. Bu bulgular Kohlberg'in, "Gelenek öncesi evredeki çocuğun iyi-kötü, doğru-yanlış kavramlarıyla ilgili yargıları oluşurken yakın çevresinde bulunan ve fiziksel üstünlüğe sahip, anne baba gibi otorite kaynaklarından ilham alır." bilgisiyyle paralellik göstermektedir (Gürses ve Kılavuz, 2016). Çocuklar ahlaki değerleri ve inançları aileleri, bakıcıları, öğretmenleri, akranları ve toplumla etkileşimleri yoluyla kazanırlar.

Çocukların iyi ve kötü davranışları bilmeleri, sadece bilişsel gelişimleri için değil ahlaki ve sosyal gelişimleri için de gereklilik hatta zorunluluktur. Piaget'ye (2007) göre çocuk, belli bir dönemde dışa bağımlıdır ve sonuç odaklıdır. İyilikle ilgili verilen örnekler incelendiğinde öğrencilerin nedenlerden ya da faydalı olma durumundan daha çok sonuçlara ve toplum tarafından övülmeye, onaylanmaya odaklandıkları görülmektedir. Bu durum Güleç'in (2021) çalışmasında en yaygın temayı "toplumda iyilik" teması olarak bulması ve kişinin toplumsal, bireysel ve çevresel olarak ödüllendirilip cezalandırıldığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin kötülükle ilgili cevaplarında sadece ahlaki kötülüklerden bahsetmeleri, doğal kötülüklerle hiç değinmemiş olmaları zihinlerinde kötülük şemasının tek taraflı var olduğunu göstermektedir. Doğal kötülüğün anlamını bilmeyen biri, kişisel ve toplumsal olarak yaşadığı olaylara geniş perspektiften bakma, kendisine düşen sorumlulukların farkında olma, doğru ve sağlıklı çıkarımlarda bulunma gibi konularda zorlanabilir.

Çocuklar, kötülük kavramını genel olarak ahlakla ilişkilendirip insanın bilinçli olarak yapmayı seçtiği ve sonuçlarından sorumlu olduğu davranış, insanda bazı sıfatların yoksunluğu olarak algılamaktadır. Ancak kötülüğü kimlerin yaptığı sorusu yöneltildiğinde cevapların şeytan ve hayvanlar olarak çeşitlendiği görülmektedir. Bu cevaplar çocukların kötülüğü insan dışı varlıklara da

atfedebildiklerini göstermektedir. Hayvanları kötü kabul etmeleri Lee'nin (2012) çocukların "iyi hayvan", "kötü hayvan" çizimlerini incelediği çalışmada ulaştığı "yiyen, kızgın görünen, öldüren, saldıran, sivri dişli" hayvanların kötü kabul edildiği bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrenciler kimlerin iyilik yapabileceğine dair verdikleri cevaplarda insanların yanı sıra Allah, melek, hayvan gibi insan dışı varlıklara da değinmişlerdir. Çocukların dini içerikli Allah, melek gibi soyut kavramları kullanmalarında, içinde yaşadıkları toplumun etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu durum Abavoz'un (2020) dini ve ahlaki kavramların öğrenilmesinde en çok anne, baba, nine, dede faktörlerinin etkisinin olduğu bulgusunu desteklemektedir. İyilik ve kötülük yapanlara melek ve şeytan kategorileri oluşturan cevaplar verilmesi Turan'ın (2010) batı ve Türk dünyası klasiklerinde dini ve ahlaki değerleri incelediği çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada melek ve şeytan iyilik ve kötülüğün timsalidir. Melek, temizlik, güzellik ve iyi davranış; şeytan ise insanı doğru ve iyi davranışlardan uzaklaştırmayı temsil etmektedir.

İyilik ve kötülüğün değişkenliğinin kavranması, toplumsal hayatta karşılaşılan kişi ve durumları değerlendirirken kullanılacak önemli bir beceridir. Öğrenciler, iyilik ve kötülüğün kişiden kişiye değişip değişmediğini değerlendirirken bazıları bireysel farklılıkların etkisini vurgulamış, bazıları ise iyilik ve kötülüğün değişmez olduğunu belirtmiştir. Koşullara göre iyiliğin ve kötülüğün değişebileceğini ifade eden öğrenciler, farklı durumları ve şartları göz önünde bulundurarak daha esnek bir değerlendirme yapma eğilimindedirler. İyilik ve kötülüğün göreceliliği ya da değişkenliğiyle ilgili düşünceler incelendiğinde, kişiden kişiye değişebileceği yönünde görüşler olmakla birlikte değişmeyeceği yönündeki ifadeler de göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Değişmeyeceği yönünde cevap veren çocukların Gander vd.'ne göre (1981) Piaget'nin dışa bağımlı evre olarak adlandırdığı evrede çocuklara göre kurallar değişmez ve uymayanlar cezalandırılır anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Değişebileceği yönünde cevap veren çocukların özerk ahlak evresinde olduğu yani kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve değiştirilebileceğini kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, iyilik ve kötülüğün sebeplerini genellikle kişisel motivasyonlar ve dışsal etkenlerle ilişkilendirmişlerdir. İyiliğin genellikle başkalarına yardım etme ve empati gösterme gibi nedenlerle ortaya çıktığını, kötülüğün ise genellikle kişisel çıkarlar, öfke veya kıskançlık gibi nedenlerle gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, hem kişisel hem de kişilerarası faktörlerin ahlaki davranışları etkilediğini gösterir (Haidt, 2001). İyilik yapmanın sebepleri arasında haz duyma, beklentiyi karşılama, dini gereklilikleri yerine getirme ve bağ kurma gibi faktörler öne çıkmaktadır.

İyilik yapmanın sebeplerine ilişkin bulgularda iyilik yapmaya ilişkin en sık tekrar edilen sebep, öğrencilerin iyiliğin hoşça giden duygular sağladığını düşünmeleridir. Bu düşüncedeki öğrenciler, iyiliğin haz elde etmek için yapıldığını ifade etmektedir. Öğrencilere göre birileri istiyor

diye iyilik yapmak ve bu yolla beklentiyi karşılamak da önemli bir iyilik yapma sebebidir. Bu bulgu, Kohlberg'in (1981) ahlaki gelişim kuramına göre geleneksel düzeydeki çocuklar ailesinin, belirli bir grubun, ait olduğu milletin kabul ettiği normlara uygun davranışı gösterdikleri bilgisiyile tutarlılık göstermektedir. Diğer insanlarla ilişki kurmak ve karşılığını alacağına inanmak da öğrenciler tarafından ifade edilen iyilik yapma sebepleridir. Bu durum, öğrencilerin bireysellikten ve benmerkezcilikten çıkmaya başladıklarını; sosyal hayata adapte olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğrenciler kötülüğün sebeplerini haz duyma, kendini kontrol edememe ve diğerlerini taklit etme gibi nedenlerle ilişkilendirmiş olup ayrıca dini gereklilikleri yerine getirmek için de iyilik ya da kötülük yapıldığını düşünmektedir. Bir başka ifadeyle dini ve toplumsal öğretiler, çocukların iyilik yapma motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin kendine iyilik ve kötülüğün nasıl olacağıyla ilgili cevapları incelendiğinde iyilik ve kötülüğün sadece karşıdaki kişi ya da canlılara yapılan bir davranış olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Onlara göre kişi, kendine iyilik de kötülük de yapabilir. Kişinin kendisine yapabileceği kötülükler incelendiğinde öğrencilerin fiziksel zarar verme kategorisinden özellikle intihar ve vücuduna zarar verme davranışlarını örnekledikleri görülmektedir. Güngör'e (2010) göre belli bir olgunluktan sonra kişi, dış kontroller yerine iç kontrol mekanizması oluşturmakta ve iyi davrandığında kendi benliği hakkında olumlu duygular beslemekte, kötü davrandığında ise suçluluk duygusuna sebep olmaktadır.

Bu çalışma, ahlakın teorik çerçeveleri ile çocukların deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilkökul öğrencilerinin bakış açısına odaklanmıştır. Çalışma, öğrencilerin yalnızca ahlaki akıl yürütme mekanizmalarına değil, aynı zamanda onların iyilik ve kötülük anlayışlarını etkileyen faktörlere de ışık tutmaktadır. Çocukların ahlaki bilişinin incelenmesi entelektüel bir çalışma olma yanında; eğitimsel uygulamalar, toplumsal değerler ve ortak ahlaki doku üzerinde de derin anlamlar taşır. Çocukların iyiyi ve kötüyü nasıl algıladığını anlamak, etik çerçevelerin temel yapı taşlarına dair içgörü kazanmayı sağlar. Dahası bu görüşleri araştırmak, ahlaki kavramların şekillendirilebilirliğine ve bunların bireyin gelişimi boyunca geçirdiği evrime bir bakış sunar. İyilik ve kötülük kavramlarının öğrenilmesi, sadece toplumun istediği kurallara uyma açısından değil, kişinin düşünen, eleştirebilen, ilkeli, gelişime açık, bilinçli vatandaşlar olarak toplumda var olması açısından da önemlidir. Nitekim ilk çocukluk döneminde kazandırılan ahlaki değer ve yargılar ilerleyen yıllarda sergilenecek ahlaki davranışların temelini oluşturacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Çocuklarda yanlış anlamaların veya hatalı ahlaki muhakemelerin ortaya çıktığının farkına varmak, zamanında müdahaleye izin verir. Örneğin çocukların empati eksikliği veya kurallara katı bağlılık gösterebileceği örneklerin belirlenmesi, ailelerin ve eğitimcilerin bu sorunları yapıcı bir

şekilde ele almalarına imkân tanıyarak ahlaki gelişimi teşvik eder. Bu açıdan yetişkinler tutarlı, yaşa uygun ahlaki bir rehberlik sağlamalı ve arzu edilen ahlaki davranışlara örnek olmalıdırlar. Böylece çocukların ahlaki gelişimini olumlu yönde etkileyebilirler.

İyi ve kötü kavramları, ahlak bilgisi öğretimi ya da değerler eğitimi alanlarından daha geniş anlamlarının olduğu bilinciyle kullanılmalı; öğrencilerin iyilik ve kötülüğü daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacak eğitim programları geliştirilmelidir. Bu programlar, çocuklara soyut düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olmalı ve iyilik ile kötülüğü çeşitli açılardan ele almalıdır. Bu bağlamda okunan bir kitap ya da üzerinde konuşulan bir konuyla ilgili iyi ve kötü davranışların doğrudan sunulması yerine öğrencilere eleştiri yapma, mantıksal çıkarım, sebep sonuç ilişkisi kullanma becerilerini geliştirecek yönlendirmeler yapılabilir. Ayrıca iyi ve kötü kavramlarının sadece ders saatleri ve okulla ilgili değil günlük hayatta sosyal ilişkiler, vatandaşlık görevleri, toplumsal görev paylaşımı, aile ilişkileri, nezaket kurallarıyla ilişkilendirilerek tüm düşünce ve davranışlara uyarlanabilen kavramlar olarak var olması önemlidir. Toplumsal değerlere eğitimde daha fazla yer verilmesi, çocukların bu kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Ahlaki değerler üzerine çalışmalar, öğrencilerin değer yargılarını pekiştirmeye katkıda bulunabilir.

Öğrencilere birey olarak insanların değiştirebilecekleri durumlar, sorumlulukları, yapabilecekleri hissettirilmeli, bu konuda ortak bir bilinç geliştirilmelidir. Toplumdaki her bireyin önemli ve değerli olduğu, davranışlarıyla toplum düzenini etkileme gücüne sahip olduğu, bu yüzden kişinin tercih yaparken kendisine ve içinde yaşadığı topluma etkilerini düşünerek karar vermesinin önemli olduğu bilinci iyi, kötü, güzel, çirkin, fayda, zarar gibi kavramlarla kazandırılmalıdır.

Kaynaklar

- Abavoz, S. (2020). 6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 119-148.
- Akkaya, S. (2021). *Edebiyat ve kötülük: 20. yüzyıl edebi metinlerinde kötülük kavramına çoğulcu bir yaklaşım* (Doktora Tezi). <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/4230> sayfasından erişilmiştir.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. Paradigma.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W., & Bass, G. M. (1981). *Child and adolescent development*. Little Brown.
- Güleç, Y. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çizimlerinde iyilik ve kötülük kavramları. *Turkish Studies*, 16(2), 279-304.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Neşriyat.

- Gürses, İ. & Kılavuz, M. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 97-117.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Hill, K. A. & Hill, C. L. (1977). Children's concepts of good and bad behavior. *Psychological Reports*, 41(3), 955-958.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. M. E. Lamb & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: socioemotional processes* içinde (s. 701-749). John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. I - The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Lee, D. (2012). The categorization of "bad animal" and its relation to animal appearances: A study of 6-year-old children's perceptions. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(1), 32-49.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Özsarı, A. & Öğretir-Özçelik, A. D. (2020). Toplumsal alan kuramına göre Türkiye'de orta çocukluk dönemindeki ahlaki gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1051-1074.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta dil ve düşünme* (S. E. Siyavuşgil & Y. T. Günaydın, Çev.). Palme.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (V. Atayman & G. Sezer, Çev.). Ayrıntı.
- Tuğral, S. (2014). *Mâturîdî mektebinde irade ve iyilik-kötülük düşüncesinin gelişmesinde Sadruşşeria'nın katkısı*. Ofis.
- Turan, İ. (2010). Bazı batı Türk ve çocuk klasiklerinde dini ve ahlaki değerler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3), 171-194.
- Yasa, M. (2015). *Kötülük sorunu*. Elis.
- Yıldırım, G. (2015). *Kötülük olgusu ve Tanzimat devri Türk romanında kötülük* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilgilerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Sage.

Extended Summary

As children's transition into adolescence and next stages of development, their perceptions of good and evil become increasingly complex, forming the foundation of their moral development. Understanding children's moral cognition contributes to the creation of educational policies aimed at fostering good citizens, respecting cultural norms and values, and shaping interventions and social programs. It also assists educators in developing age-appropriate strategies and activities that facilitate moral reasoning and decision-making among elementary school children. Insights into children's perceptions of good and evil shape instructional strategies and curriculum development, aiding the construction of a society with strong moral values and effective moral decision-making skills.

Examining the meanings children attach to good and evil provides insights into their social interactions and highlights cultural or contextual factors influencing their moral judgments and behaviors. This perspective helps address issues such as bullying and conflict by approaching topics like empathy and positive social behaviors from different angles. The outcomes of this understanding extend beyond individual development, offering a broader social and moral perspective for future generations. Exploring children's interpretations of good and evil is crucial for their holistic development, uncovering their moral reasoning, addressing the need for moral guidance, making behavioral inferences, and shaping educational practices.

This study focuses on fourth-grade students' perceptions of good and evil. It aims to investigate their knowledge, attitudes, and behaviors related to these concepts by seeking answers to the following questions:

1. What do fourth-grade students understand by good, goodness, evil, and wickedness?
2. To whom or what are good, goodness, evil, and wickedness attributed?
3. Do good and evil vary from person to person?
4. What are the reasons for performing good or evil actions?
5. Can one do good or evil to oneself? How?

The study employs qualitative research methods and a case study design, involving 25 fourth-grade students from an eastern province of Türkiye. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers and observation notes. The primary researcher, who is also the students' classroom teacher, used observation notes as a data collection tool. Content analysis was used for data analysis, with some findings illustrated through direct quotations.

Findings indicated that elementary students typically defined goodness and evil through concrete and prosocial behaviors. Goodness was often associated with actions such as helping,

sharing, and protecting. Students described goodness as supporting those in need, making others happy, and avoiding undesirable behaviors. Evil, on the other hand, was generally associated with causing physical, psychological, or material harm and actions contrary to religious rules. The students' responses about evil focused solely on moral evils, showing a one-sided view of the concept, as they did not address natural evils. The examples students had used to describe goodness and evil reflected their environmental influences and adult guidance. Given their age and developmental stage, these examples likely mirrored the impact of environmental factors and role models. Children generally associated the concept of evil with morality and perceive it as a conscious choice involving personal responsibility and a lack of certain virtues. When asked who commits evil, responses included non-human entities such as devils and animals, suggesting that children attributed evil to non-human beings as well. In discussing who could perform good deeds, students mentioned both humans and non-human entities like God, angels, and animals. Some students emphasized individual differences in assessing goodness and evil, while others viewed them as unchanging. Students who believed that goodness and evil could change depending on conditions tended to be more flexible in their evaluations, considering different situations and circumstances.

Students related the reasons for performing good or evil actions to personal motivations and external factors. Goodness was often linked to helping others and showing empathy, while evil was generally associated with personal interests, anger, or jealousy. These findings revealed that both intrapersonal and interpersonal factors influenced moral behavior. Factors such as experiencing pleasure, meeting expectations, fulfilling religious requirements, and forming connections were prominent reasons for performing good deeds. The most frequently mentioned reason for doing good was the positive emotions it provided. Students also considered fulfilling others' expectations as an important reason for doing good. When examining how one could do good or evil to oneself, it was concluded that goodness and evil were not viewed solely as actions towards others but could also be directed towards oneself.

This study focuses on the relationship between theoretical frameworks of morality and children's experiences by examining the perspectives of elementary students. It sheds light not only on moral reasoning mechanisms but also on factors influencing their understanding of good and evil. Recognizing misunderstandings or faulty moral reasoning in children allows for timely interventions. For instance, identifying examples of empathy deficits or rigid rule adherence enables families and educators to address these issues constructively and promote moral development. Adults should provide consistent, age-appropriate moral guidance and model desired behaviors to positively influence children's moral development.

Curricula should be designed to help students understand good and evil in broader terms, incorporating abstract thinking and multiple perspectives. Instead of presenting good and evil directly through specific examples, curricula should encourage critical thinking, logical inference, and cause-and-effect reasoning. The concepts of good and evil should be integrated into daily life, including social relationships, citizenship duties, and family dynamics, not just academic settings. Emphasizing social values in education can help children better understand these concepts and reinforce their value judgments. Studies on moral values can contribute to strengthening students' value judgments.

Students should be made aware of situations they can change, their responsibilities, and their capabilities, fostering a shared consciousness in this regard. The awareness that every individual in the society is important and valuable, and has the power to affect social order through their behavior, should be instilled. This understanding should be developed through concepts such as good, evil, beauty, ugliness, benefit, and harm.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı



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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 31.03.2022 tarih ve E-88012460-050.01.04-162261 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Adaptation of the Voice Behavior Scale into Turkish

Çağlar Çelik, Soner Polat

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Çağlar Çelik  Gebze Halk Eğitim Merkezi Müdür Yardımcısı, Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ccaglarccelik@gmail.com</p> <p>Soner Polat  Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, spolat@kocaeli.edu.tr</p>	<p>Çalışmanın amacı, Maynes ve Podsakoff tarafından geliştirilen Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesindeki kamu okullarında görev yapan 146 öğretmen oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliliğine yönelik kanıt elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir (CFI=.93; RMSEA=.08 SRMR=.07). Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve .92 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkçe formunun ses çıkarma davranışını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış hâlinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin ses çıkarma davranışlarını belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Ses çıkarma Ses çıkarma davranışı Ölçek uyarlama Öğretmen</p> <p>Keywords Voice Voice behavior Scale adaptation Teacher</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 06.01.2024 Kabul: 05.10.2024</p>	<p>The purpose of this study is to adapt the "Voice Behavior Scale," originally developed by Maynes and Podsakoff, into Turkish. The research involved 146 teachers from public schools in Gebze, Kocaeli, during the academic year 2023-2024. Evidence for the validity of the scale was obtained through confirmatory factor analysis. As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the values were within acceptable limits (CFI=.93; RMSEA=.08 SRMR=.07). To determine the reliability of the answers to the scale items, the Cronbach's alpha coefficient was calculated and found to be .92. As a result of the research, it was determined that the Turkish form of the scale was valid and reliable in measuring voice behavior. It was determined that the Turkish version of the Voice Behavior Scale was a valid and reliable tool that could be used to determine the voice behaviors of teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education.</p>

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atf	Çelik, Ç. & Polat, S. (2024). Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. <i>TEBD</i> , 22(3), 1721-1737. https://doi.org/10.37217/tebd.1415773

Giriş

Örgütsel dinamiklerin önemli bir yönü olan ses çıkarma davranışı, çalışanların fikirlerinin, endişelerinin ve önerilerinin proaktif bir şekilde ifade edilmesini temsil etmektedir. Bu davranış, yeniliği teşvik ettiği, sorun çözmeyi kolaylaştırdığı ve farklı bakış açlarına değer verilen kapsayıcı bir kültürü teşvik ettiği için örgütlerin büyümesi ve gelişmelere uyum sağlayabilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bu çağda, ses çıkarma davranışını teşvik etmek yarar sağlamanın yanı sıra örgütsel başarı için de önem arz etmektedir.

Örgütsel iletişimde karmaşık bir kavram olarak değerlendirilen ses çıkarma davranışı genel olarak çalışanların işleriyle ilgili görüşlerini, fikirlerini ve bilgilerini ifade ettikleri, karar almayı etkilemeyi ve örgütsel etkinliği arttırmayı amaçlayan bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır (Hong-an ve Zhi-Qiang, 2016). Çalışanların işle ilgili sorunlara yönelik fikirleri, endişeleri veya çözümlerini içeren gönüllü ve resmî olmayan iletişimi de bu tanımın kapsamına girmektedir (Nisar vd., 2020). Tian ve Huang'a (2013) göre ses çıkarma davranışı, örgütsel gelişime katkıda bulunmak amacıyla örgütsel konularda yapıcı görüşlerin ifade edilmesini içermektedir. Bu bakış açısı Landau'nun (2009) ses çıkarma davranışının çalışma koşullarını iyileştirmek için etkin ve yapıcı bir çaba olarak tanımlandığı yaklaşım ile benzerlik göstermektedir. Wilkinson vd. (2020), daha geniş bir bakış açısı sunarak ses çıkarma davranışını, çalışanların doğrudan ve dolaylı, bireysel ve ortak yapıların yanı sıra resmî ve resmî olmayan yöntemler kullanarak çalışma ortamlarını ve örgütlerinin işleyişini etkilemeye çalıştıkları bir dizi yöntem olarak tanımlamaktadır. Liu vd. (2010), çalışanın ses çıkarma davranışının dönüşümsel liderlik gibi faktörlerden etkilenen meslektaşlar ve yöneticilerle iletişimi içerdiğini belirtmektedir. Gorden (1988), çalışanların ses çıkarma davranışını, kökleri ahlaki, politik-ekonomik ve psikolojik temellere dayanan ve örgütlenme sürecinde etkili olan çok çeşitli simgesel iletişimsel davranışları kapsayan bir davranış olarak nitelendirmektedir. Matsunaga (2014), çalışan ses çıkarma davranışının örgüt üyelerinin fikirlerini paylaşmak ve çalışma grupları üzerinde yapıcı etki yaratmak için kullandıkları bir dizi doğrudan ve dolaylı iletişim yaklaşımını içerdiğini belirtmektedir.

Örgütsel çalışmalarda çalışanların ses çıkarma davranışlarına büyük ilgi gösterilmektedir ve kavramsallaştırılması zaman içinde önemli ölçüde gelişmiştir. Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından yapılan bir tanım, mevcut bilgi ve tanımları birleştirerek ses çıkarma davranışını destekleyici, yapıcı, savunmacı ve yıkıcı olmak üzere dört türe ayırmaktadır. Her türün örgütsel sonuçlar üzerinde farklı etkileri olduğu belirtilmektedir. Destekleyici ses davranışı, mevcut politikaları, uygulamaları veya kararları onaylayan ifadeleri içerir. Bu tür bir ses olumludur, yönetimin mevcut yönü veya kararlarıyla uyumludur, çoğu zaman sadakati ve statükoyla anlaşmayı yansıtır ve örgüt kültürü veya stratejisinin olumlu yönlerini güçlendirmede etkilidir (Maynes ve Podsakoff, 2014). Yapıcı ses davranışı, iyileştirme önerileri, yenilikçi fikirler ve örgütsel süreçleri veya sonuçları iyileştirmeyi amaçlayan geri bildirimlerle

nitelenmektedir. Bu davranış geleceğe yöneliktir, örgüt için faydalı değişikliklere odaklanır ve problem çözmeye yönelik proaktif bir yaklaşım olarak görülür (Botha ve Steyn, 2022; Lee vd., 2014). Savunmacı ses davranışı, kişinin kendisini veya grubunu muhtemel eleştiriden, değişimden veya tehditten korumayı amaçlayan ifadeleri içerir. Çoğunlukla tepkisel olan bu tür ses, özellikle değişiklikler tehditkar olarak algılandığında, değişimden kaçınma veya statükoyu koruma arzusuyla motive edilebilir (Lu vd., 2019; Ma, 2016). Örgütsel gelişme yerine memnuniyetsizliği veya zararı ifade etmeyi amaçlayan, eleştiri veya olumsuz geri bildirimlerle nitelenen yıkıcı ses davranışı, genellikle olumsuz duygular veya kişisel şikâyetlerden kaynaklanan iş yeri ortamına zarar verebilmektedir (Ünler ve Çalışkan, 2019). Bu kategorileri anlamak, liderlerin ve yöneticilerin örgütsel iyileştirme için çalışanların ses çıkarma davranışlarına uygun şekilde yanıt vermesi ve bu görüşten yararlanması açısından önemlidir.

Türkçe alanyazınında ses çıkarma davranışı ile ilgili yapılan çalışmaların henüz yeni ve sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu alanda, ses çıkarma davranışının (voice behavior) "ses verme davranışı" (Bulut ve Meydan, 2018; Demir, 2017), "ses çıkartma davranışı" (Ali, 2023; Durdu, 2021; Palabıyık, 2021) ve "seslilik davranışı" (Acaray, 2020; Ünver, 2016) gibi terimler ile çeşitli şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Türkçe alanyazınında ses çıkarma davranışının pozitif yönlerini ölçmek için uyarlanmış ölçekler bulunmaktadır. Van Dyne ve LePine (1998) tarafından geliştirilen Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği, Türkçeye Çetin ve Çakmakçı (2012) tarafından "Çalışan Sessliliği Ölçeği", Arslan ve Yener (2016) tarafından "İşgören Sessliliği Ölçeği" ve Çavmak ve Demirtaş (2020) tarafından "Dile Getirme Davranışı Ölçeği" olarak çevrilmiş olup altı maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ancak bu ölçekler, yalnızca pozitif ses çıkarma davranışlarına odaklanmakta ve negatif ses çıkarma davranışlarını kapsamamaktadır. Bunun yanı sıra, Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilen Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin yalnızca pozitif ses çıkarma alt boyutu, Çankır (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ancak negatif ses çıkarma alt boyutu uyarlanmamıştır. Bu durum, Türkçe alanyazınında ses çıkarma davranışının tüm boyutlarının yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Örgütlerdeki çalışma ortamlarının her zaman olumlu olmaması ve olumsuz durumların yaşanması, her iki yönü de içeren ölçeklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Negatif ses çıkarma davranışı, çalışanların örgütsel sorunlara yönelik eleştirilerini ve endişelerini dile getirmelerini, dolayısıyla muhtemel sorunların ve çatışmaların önceden belirlenmesini sağlar (Morrison, 2011). Bu nedenle, negatif ses çıkarma alt boyutunun da uyarlanması, örgütlerdeki tüm ses çıkarma davranışlarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırmanın amacı, Türkçe alanyazınında bu alanda var olan eksiklikleri tamamlamak üzere, Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilmiş olan Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu çalışma ile ses çıkarma davranışının çeşitli boyutlarını kapsayan ve örgütsel

bağlamda daha kapsamlı bir değerlendirme sağlayacak bir ölçüm aracının Türkçe alanyazınına kazandırılması amaçlanmaktadır. Çavmak ve Demirtaş (2020), Arslan ve Yener (2016) ile Çetin ve Çakmakçı (2012) tarafından uyarlanan ölçeklerin güçlü yönleri arasında ölçeklerin geçerli ve güvenilir olması yer almaktadır. Ancak bu ölçekler yalnızca pozitif ses çıkarma davranışlarına odaklandığı için çalışanların olumsuz geri bildirim ve eleştirilerini ifade etme şekilleri yeterince incelenememektedir. Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilen Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği destekleyici, yapıcı, savunmacı ve yıkıcı ses çıkarma davranışlarını kapsayan dört boyutlu bir yapı sunarak ses çıkarma davranışını daha kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Negatif ses çıkarma alt boyutunun da dâhil edilmesiyle çalışanların ses çıkarma davranışlarının tüm yönleriyle anlaşılmasına katkı sağlanacaktır. Bu, örgütsel iyileştirme ve stratejik kararlar için daha etkili politikalar geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma deseni izlenmiştir. İlgili alanyazında önerilen sistematik süreçler ile Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilmiş olan Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Ölçeği Türkçeye Uyarlama Süreci

Ölçeğin Orijinal Formunun İncelenmesi

Öncelikle, Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilen Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin özgün formu incelenmiş ve bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması gerektiği belirlenmiştir. Bu karar, ölçeğin Türkçe alanyazınında benzer nitelikte eksik bir alanı dolduracağı düşüncesiyle alınmıştır.

Çeviri Süreci

Ölçek maddelerinin Türkçeye çevirisi, alanda uzman dört dil uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Çevirilerin tutarlılığı kontrol edilmiş ve herhangi bir anlam farklılığı durumunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu adımda, Brislin'in (1970) ileri ve geri çeviri yöntemleri kullanılmıştır. İleri çeviri sürecinde, özgün maddeler Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra farklı iki uzman tarafından bu çeviriler tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen geri çeviriler, özgün maddelerle karşılaştırılmış ve anlam tutarlılığı sağlanmıştır.

Dil Geçerliliği ve Kültürel Uyum

Çeviri sonrası, ölçeğin dil geçerliliği ve kültürel uyumu değerlendirilmiştir. Bu süreçte, Türk kültürüne özgü ifadelerin ve anlamların ölçek maddelerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu değerlendirme, farklı yaş ve meslek gruplarından katılımcılarla yapılan ön testler aracılığıyla

gerçekleştirilmiştir. Bu adımda, yerel bağlamda anlam bütünlüğünün korunması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Beaton vd., 2000).

Ön Uygulama

Ölçeğin ön uygulaması, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki kamu okullarında görev yapan 30 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini ve cevaplanabilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Katılımcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda maddelerde küçük düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları, 146 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio), CR (Composite Reliability) ve AVE (Average Variance Extracted) değerleri kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplam 160 öğretmene anket gönderilmiştir. Gönderilen ölçek formuna 146 öğretmen yanıt vermiştir ve bu da %91,3'lük bir katılım oranını temsil etmektedir. Analizler, bu 146 yanıt üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, görev yaptıkları okul türleri ve mesleki tecrübelerine dair demografik veriler Tablo 1'de detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
Cinsiyet	Kadın	99	67,8
	Erkek	47	32,2
	Toplam	146	100
Okul Türü	Okul Öncesi	4	2,7
	İlkokul	46	31,5
	Ortaokul	24	16,4
	Lise	66	45,2
	Diğer	6	4,1
Toplam	146	100	
Yaş	26-35	39	26,7
	36-40	44	30,1
	41-50	48	32,9
	51-64	15	10,3
	Toplam	146	100
Mesleki Kıdem	2-10 Yıl	36	24,7
	11-15 Yıl	41	28,1
	16-25 Yıl	50	34,2
	26-36 Yıl	19	13,0
	Toplam	146	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun büyük bir kısmının kadın (%67,8) olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre incelendiğinde lise öğretmenlerinin oranı (%45,2) daha yüksektir. Yaş dağılımına bakıldığında 36-40 (%30,1) ve 41-50 (%32,9) yaş gruplarının çoğunluğu oluşturduğu, mesleki kıdem açısından ise 16-25 yıl (%34,2) arasında deneyime sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Ölçek uyarlama sürecinde, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde önemli bir ölçüt, madde sayısının en az dört katı kadar örneklem büyüklüğü olması gerekliliğidir (MacCallum vd., 2001). Benzer şekilde, Gorsuch (2015) her değişken için beş kişilik bir asgari oran önermekte ve herhangi bir analiz için örneklem sayısının 100'ün altında olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada uygulanan 20 maddelik ölçek göz önüne alındığında 146 öğretmenden elde edilen verilerin istatistiksel işlemler için yeterli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Demografik Bilgi Formu ve Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilmiş olan Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdemleri hakkında bilgi toplamak için bir anket formu araştırmacılar tarafından oluşturulup kullanılmıştır. Katılımcıların ankete içten yanıt vermeleri için verecekleri cevapların gizliliğinin korunacağı iletilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onayları alınmıştır.

Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği

Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği" Destekleyici Ses, Yapıcı Ses, Savunmacı Ses ve Yıkıcı Ses olmak üzere dört boyuttan ve her boyutta beş madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "(1)Kesinlikle katılmıyorum., (2)Katılmıyorum., (3)Biraz katılmıyorum., (4)Ne katılıyorum ne katılmıyorum., (5)Biraz katılıyorum., (6)Katılıyorum., (7)Kesinlikle katılıyorum." şeklinde 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin özgün Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, dört faktörlü modelin uyum indeksleri (CFI=.96, SRMR=.06, IFI=.96) yüksek düzeyde geçerliliği desteklemektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri destekleyici ses için .89, yapıcı ses için .95, savunmacı ses için .92, yıkıcı ses için .93 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 ve AMOS 20 programları kullanılmıştır. Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), HTMT, CR ve AVE, güvenilirliği de Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak yapılmıştır.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

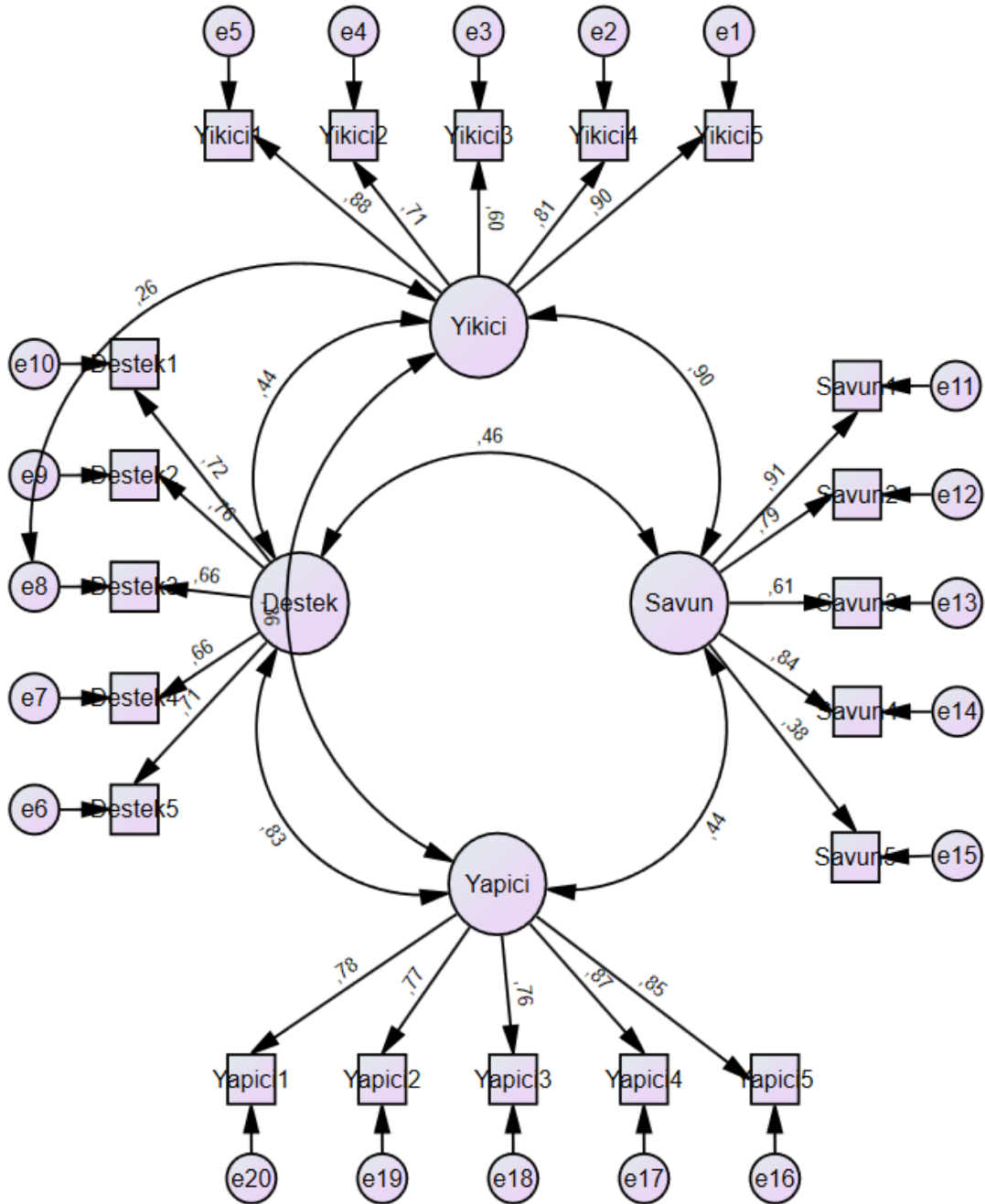
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Çokluk vd. (2018) tarafından önceden belirlenmiş ve sınırları çizilmiş bir yapının model olarak ne derece doğrulanabilir olduğunun test edildiği bir analiz yöntemi olarak tanımlanmıştır. DFA, önceden kurulan teorik yapıların elde edilen veri seti ile uyumunun değerlendirilmesini sağlar. Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin DFA sonuçları, uyum indekslerinin normal ve kabul edilebilir değerlerle karşılaştırılması yoluyla değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırma, ölçeğin önerilen model yapısının veri setiyle ne kadar iyi uyum sağladığını belirlemek için yapılır. Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen verilerin kabul edilebilir değerlere yakın olduğu belirlenmiş ve modelde modifikasyon yapılması gerektiğine karar verilmiştir. e8 maddesi ile Yıkıcı Ses (Yıkıcı) boyutu arasındaki modifikasyon, modelin iyileştirilmesi ve daha tutarlı hâle getirilmesi için yapılmıştır. Byrne (2013), gerçek verilerle teorik varsayımlar arasındaki uyumsuzlukları düzeltmenin modelin altında yatan yapıları daha iyi temsil etmesini sağladığını belirtmektedir. Model uyumunu iyileştirmek, değişikliklerin temel nedenlerinden biridir. Yolların eklenmesi veya çıkarılması gibi ayarlamalar, Chi-kare, RMSEA, CFI ve TLI gibi uyum indekslerini iyileştirme amacıyla yapılabilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). MacCallum ve Austin (2000) da modifikasyonların modelin açıklayıcılığını artırmak için kullanılabileceğini belirtmektedir. Alanyazında ses çıkarma davranışlarının farklı boyutları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan çalışmalar bu tür modifikasyonları destekler niteliktedir. Örneğin, Morrison (2011) çalışanların ses çıkarma davranışlarının örgütsel bağlama bağlı olarak değişebileceğini ve karmaşık bir yapı sergileyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Van Dyne ve LePine (1998), ses çıkarma davranışlarının hem yapıcı hem de yıkıcı yönlerinin olabileceğini ve bu iki boyutun bazen birbirine dönüşebileceğini öne sürmektedir. Sonuç olarak, e8 maddesi ile Yıkıcı Ses boyutu arasındaki modifikasyon, modelin uyum iyiliğini artırmak amacıyla yapılmıştır.

Modifikasyon sonucunda elde edilen değerlerin normal ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen verilerin ölçeğin orijinal hâlindeki yapısıyla (CFI=.93; SRMR=.07) uyum gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2. Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum Ölçütleri	Modifikasyon Öncesi Uyum Değerleri	Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
χ^2/sd	1,985	1,830	<2	<5
CFI	.912	.926	>.95	>.90
RMSEA	.082	.076	<.05	<.08
SRMR	.068	.070	<.05	<.08
TLI	.898	.914	>.95	>.90
P Değeri	.00	.00		

Ölçeğin faktörleri ve maddeleriyle ilgili standartlaştırılmış parametre tahminleri içeren model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio), CR (Composite Reliability) ve AVE (Average Variance Extracted) değerleriyle değerlendirilmiştir.

Tablo 3. HTMT Analizi Sonuçları

	<i>Destek</i>	<i>Yapıcı</i>	<i>Savun</i>	<i>Yıkıcı</i>
Destek				
Yapıcı	.826			
Savun	.376	.341		
Yıkıcı	.506	.416	.857	

HTMT analizi, ayırt edici geçerliliği değerlendirmek için kullanılmıştır. HTMT değerleri genellikle 0,85'in altında olmalıdır. Henseler vd. (2015), HTMT değerlerinin .90'a kadar kabul edilebilir olduğunu öne sürmektedir. Bu doğrultuda, "Savun" ve "Yıkıcı" yapıları arasındaki HTMT değerinin biraz yüksek olmasına rağmen kabul edilebilir değerler aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Faktör Yüğü, CR ve AVE Değerleri

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>
Destek1	.72		
Destek2	.76		
Destek3	.66	.830	.494
Destek4	.66		
Destek5	.71		
Yapıcı1	.78		
Yapıcı2	.77		
Yapıcı3	.76	.903	.652
Yapıcı4	.87		
Yapıcı5	.85		
Savun1	.91		
Savun2	.79		
Savun3	.61	.843	.535
Savun4	.84		
Savun5	.38		
Yıkıcı1	.88		
Yıkıcı2	.71		
Yıkıcı3	.60	.889	.621
Yıkıcı4	.81		
Yıkıcı5	.90		

CR değerleri, yapıların içsel tutarlılığını değerlendirmek için kullanılmıştır. CR değerlerinin .70'in üzerinde olması beklenir ve tüm yapılar bu kriteri karşılamaktadır. Tüm yapıların CR değerleri ideal sınırlar içerisinde ve yapıların içsel tutarlılığı güçlüdür.

AVE değerleri, yapıların açıklanan ortalama varyansını ölçmek için kullanılır ve 0.5'in üzerinde olması beklenir. Ancak Destek (.494) boyutunun AVE değeri bu sınırın altında kalmaktadır. Fornell ve Larcker'in (1981) çalışmasında, AVE değerlerinin .50'nin altında olduğu durumlarda bile, CR değerlerinin .70'in üzerinde olması durumunda yapıların geçerliliğinin korunabileceği öne sürülmektedir. Bu bağlamda, "Destek" yapısının AVE değeri .50'nin altında olmasına rağmen CR değerinin yüksek olması nedeniyle bu yapının geçerliliği kabul edilebilir düzeydedir.

Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alfa değerleri; destekleyici ses için .83, yapıcı ses için .90, savunmacı ses için .84 ve yıkıcı ses için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin alt boyutlarının ve genel olarak ölçeğin yüksek içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, elde edilen HTMT, CR ve AVE değerleri, ideal sınırların içinde olduğunu göstermektedir. "Destek" alt boyutunun AVE değeri .50'nin altında olmasının kabul edilebilir olduğuna dair alanyazında güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Özellikle, HTMT değerlerinin .85'in üzerinde ve .90'a kadar kabul edilebilir olduğu, AVE değerlerinin .50'nin altında olmasına rağmen CR değerlerinin yüksek olması durumunda yapıların geçerliliğinin korunabileceği alanyazında belirtilmiştir. Ayrıca Cronbach Alfa değerleri, hem alt boyutların hem de genel ölçeğin yüksek içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmadaki yapıların geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Maynes ve Podsakoff (2014) tarafından geliştirilen Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmektir. Bu doğrultuda, ölçeğin geçerliliği yapısal geçerlik, güvenilirliği ise iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal dört faktörlü yapısına benzerlik göstermektedir ve ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca güvenilirlik analizleri ölçeğin orijinal versiyonuna benzer yüksek güvenilirlik katsayıları sunmaktadır. Maynes ve Podsakoff'un (2014) geliştirdiği dört boyutlu ses çıkarma davranışı modelinin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, alanyazındaki diğer çalışmalarla uyum göstermektedir. Örneğin, Liu vd. (2010) çalışmalarında, dönüşümsel liderliğin çalışanların ses çıkarma davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Türkçe uyarlaması yapılan Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin liderlik tarzlarının çalışanların ses çıkarma davranışı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar için de kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin ses çıkarma davranışlarını ölçmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir araç sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ses çıkarma davranışlarının okul yönetimleri tarafından dikkate alınması gerektiğini ve bu davranışların desteklenmesinin örgütsel gelişim için önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle destekleyici ve yapıcı ses çıkarma davranışlarının teşvik edilmesi, okullarda olumlu bir çalışma ortamı yaratabilir ve yenilikçi çözümler geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Savunmacı ve yıkıcı ses çıkarma davranışlarının da örgütsel bağlamda önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu tür davranışlar, çalışanların örgütsel sorunlara yönelik eleştirilerini ve endişelerini dile getirmelerini sağlamakta, dolayısıyla potansiyel sorunların ve çatışmaların önceden belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Morrison, 2011). Bu

bağlamda, öğretmenlerin olumsuz geri bildirim ve eleştirilerini ifade edebilmeleri, okul yönetimlerinin daha etkin politikalar geliştirmesine olanak tanıyabilir.

Sonuç ve Öneriler

Ses Çıkarma Davranışı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarına bakıldığında ölçeğin yeterli niteliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu ölçek, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin ses çıkarma davranışlarını belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın bulguları, ses çıkarma davranışlarının örgütsel bağlamda kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, ölçek öğretmenlerin ses çıkarma davranış düzeylerini ölçmek amacıyla eğitim araştırmalarında kullanılabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bu ölçeğin özel okullarda ve yükseköğretim kurumlarında da uygulanması önerilmektedir. Ayrıca farklı liderlik tarzlarının (örneğin, otoriter, dönüşümsel, etkileşimsel) ses çıkarma davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında, çalışma grubunun seçimi sırasında çeşitli branş, kıdem ve kademelerdeki öğretmenlerin dahil edilmiş olmasına rağmen yalnızca kamu okullarında çalışan öğretmenlerin araştırmaya katılması yer almaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, kamu okullarının yanı sıra özel okulların da dâhil edilmesi veya benzer bir araştırmanın yükseköğretim kurumlarında yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca ölçeğin daha geniş bir çalışma grubu üzerinde uygulanması kullanımının etkinliğini artırabilir.

Kaynaklar

- Acaray, A. (2020). Etkileşimsel adaletin çalışanların seslilik davranışı üzerine etkisi: Negatif duyguların aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 663–675. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.869>
- Ali, F. A. (2023). *Çalışanlarda pozitif ses çıkartmanın işten ayrılma niyetine etkisinde lider üye etkileşiminin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. & Yener, S. (2016). İşgören sesliliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 173-191.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Botha, L. & Steyn, R. (2022). Employee voice and innovative work behaviour: Empirical evidence from South Africa. *Cogent Psychology*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2080323>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.

- Bulut, H. & Meydan, C. H. (2018). Liderlik tarzlarının çalışanların ses verme davranışına etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73(1), 223–244. https://dergipark.org.tr/tr/doi/10.1501/SBFder_0000002495 sayfasından erişilmiştir.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Çankır, B. (2016). Çalışanlarda pozitif ses çıkartma davranışı nasıl oluşur? Örgütsel güven, psikolojik sözleşme ihlali, lider-üye etkileşimi ile pozitif ses çıkartma davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1–12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kluifeas/issue/26889/283218> sayfasından erişilmiştir.
- Çavmak, D. & Demirtaş, Ö. (2020). Dile getirme davranışı (voice behavior) ölçeğinin Türkçe adaptasyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 17–28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbd/issue/55241/758025> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, Ş. & Çakmakçı, C. (2012). Çalışan sesliliği ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *KHO Bilim Dergisi*, 22(2), 1–19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/khobilim/issue/34209/378178> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. b.). Pegem Akademi.
- Demir, G. (2017). *Yardımcı liderlik ve çalışan ses verme davranışı arasındaki ilişkide kişi yönelimli güç mesafesinin düzenleyici rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durdu, İ. (2021). *Okullarda prososyal davranış ve pozitif ses çıkartma davranışı oluşumunda lider - üye etkileşiminin rolü* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gorden, W. I. (1988). Range of employee voice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(4), 283–299. <https://doi.org/10.1007/BF01556937>
- Gorsuch, R. L. (2015). *Factor analysis: Classic edition*. Routledge.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hong-an, C. & Zhi-Qiang, C. (2016). The influence of leader - member exchange on voice behavior: The mediating role of psychological empowerment. *Science Innovation*, 4(4), 199–204. <https://doi.org/10.11648/j.si.20160404.15>

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Landau, J. (2009). To speak or not to speak: Predictors of voice propensity. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 13(1), 35–54. <https://www.abacademies.org/articles/jocccvol13no12009.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, G. L., Diefendorff, J. M., Kim, T. Y., & Bian, L. (2014). Personality and participative climate: Antecedents of distinct voice behaviors. *Human Performance*, 27(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/08959285.2013.854363>
- Liu, W., Zhu, R., & Yang, Y. (2010). I warn you because I like you: Voice behavior, employee identifications, and transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 21(1), 189–202. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.10.014>
- Lu, H. X., Zhou, F., Wu, T., Yan, J., Shao, Y., & Liu, Y. B. (2019). The divergent effects of work stress on constructive voice and defensive voice: A cross-level of moderated mediation model. *Acta Psychologica Sinica*, 51(12), 1375–1385. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2019.01375>
- Ma, C. (2016). The role of approach and avoidance motivation in employee voice: The moderating effect of ostracism and contingent self-esteem. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(6), 744–759. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-01-2016-0002>
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201–226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611–637. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3604_06
- Matsunaga, M. (2014). Development and validation of an employee voice strategy scale through four studies in Japan. *Human Resource Management*, 54(4), 653–671. <https://doi.org/10.1002/hrm.21636>
- Maynes, T. D. & Podsakoff, P. M. (2014). Speaking more broadly: An examination of the nature, antecedents, and consequences of an expanded set of employee voice behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 87–112. <https://doi.org/10.1037/a0034284>
- Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior: Integration and directions for future research. *Academy of Management Annals*, 5(1), 373–412. <https://doi.org/10.1080/19416520.2011.574506>
- Nisar, A., Butt, T. H., Abid, G., Farooqi, S., & Qazi, T. F. (2020). Impact of grit on voice behavior: Mediating role of organizational commitment. *Future Business Journal*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s43093-020-00028-7>

- Palabıyık, N. (2021). *İşle bütünleşmenin pozitif ses çıkartma davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın rolü*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tian, Z. L. & Huang, P. L. (2013). Leader empowerment behavior, self-efficacy and employees' voice behavior: An empirical research on IT knowledge employees. *2013 6th International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering* içinde (c. 2, s. 615–618). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIII.2013.6703228>
- Ünler, E. & Çalışkan, S. (2019). Individual and managerial predictors of the different forms of employee voice. *Journal of Management Development*, 38(7), 582–603. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2019-0049>
- Ünver, S. (2016). *Explaining service employees' voice behavior: A multilevel, systems theory approach* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Van Dyne, L. & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *The Academy of Management Journal*, 41(1), 108–119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- Wilkinson, A., Barry, M., & Morrison, E. (2020). Toward an integration of research on employee voice. *Human Resource Management Review*, 30(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.12.001>

Extended Summary

Voice behavior represents the proactive expression of employees' ideas, concerns, and suggestions. This behavior forms a cornerstone for organizations to evolve and adapt, as it fosters innovation, streamlines problem-solving, and cultivates an inclusive culture that values diverse perspectives. In an era characterized by swift technological advances, fostering voice behavior is not only advantageous but also essential for organizational prosperity.

Voice behavior is crucial for understanding employees' contributions to decision-making processes and overall organizational effectiveness. It is typically conceptualized as a process wherein employees articulate their views, ideas, and knowledge about their work, aiming to influence decision-making and bolster organizational effectiveness. Voluntary and informal communication of ideas, concerns, or solutions to work-related issues by employees also falls under this definition (Nisar et al., 2020). According to Tian and Huang (2013), voice behavior involves articulating constructive feedback on organizational matters to aid organizational growth. This viewpoint aligns with Landau's (2009) description of voice behavior as a proactive and constructive endeavor to enhance working conditions. Wilkinson et al. (2020) provide a comprehensive definition, describing voice behavior as a set of methods by which employees try to influence their work environments and the functioning of their organizations by using direct and indirect, individual and collective mechanisms, as well as formal and informal methods.

Employee voice behavior has gained significant attention in organizational studies, with its conceptual framework evolving markedly over time. A synthesis by Maynes and Podsakoff (2014) categorizes voice behavior into four distinct types: supportive, constructive, defensive, and destructive, each impacting organizational outcomes differently. Different types of voice behavior have been associated with varying outcomes for employees and organizations, where supportive and constructive voice can positively affect organizational dynamics, while defensive or destructive voice can have negative consequences (Maynes and Podsakoff, 2014).

Research on voice behavior within Turkish literature is relatively new and limited. In this realm, voice behavior is variably interpreted and termed by different scholars (Acaray, 2020; Ali, 2023; Bulut and Meydan, 2018; Demir, 2017; Durdu, 2021; Palabıyık, 2021; Ünver, 2016). The primary objective of this research is to adapt the Voice Behavior Scale, developed by Maynes and Podsakoff (2014), to Turkish to address gaps in this area within Turkish literature. This study aims to introduce a measurement tool to the Turkish academic community that encapsulates various dimensions of voice behavior, providing a comprehensive evaluation in the organizational context.

The study group of this study comprised 160 teachers employed in public schools in the Gebze district of Kocaeli province during the 2023-2024 academic year. Out of these, 146 teachers participated by responding to the distributed scale form, representing a participation rate of 91.3%. Analyses were executed on these 146 responses.

A pivotal criterion in determining sample size for scale adaptation is ensuring the sample is at least quadruple the number of items on the scale (MacCallum et al., 2001). Correspondingly, Gorsuch (2015) recommends a minimum ratio of five participants per variable, underscoring that the sample should not fall below 100 for any analytical endeavor. Given the 20-item scale utilized in this research, the data from 146 teachers is deemed sufficient for statistical analysis.

In this study, the Demographic Information Form and the Voice Behavior Scale (VBS), developed by Maynes and Podsakoff (2014), served as the data collection instruments. The VBS encompasses four dimensions: Supportive Voice, Constructive Voice, Defensive Voice, and Destructive Voice, with a total of 20 items, five per dimension. The scale was designed as a 7-point Likert-type measure. Cronbach Alpha values of the scale were found to be .89 for supportive voice, .95 for constructive voice, .92 for defensive voice and .93 for destructive voice.

The data were analyzed using SPSS 26 and AMOS 20 software packages. To ascertain the VBS's validity, confirmatory factor analysis (CFA), HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio), CR (Composite Reliability) and AVE (Average Variance Extracted) were undertaken, followed by reliability assessment via Cronbach's alpha coefficient.

CFA is an analytical approach that verifies the extent to which a predetermined, delineated structure can be substantiated as a model (Çokluk et al., 2018). It facilitates evaluating the alignment of pre-established theoretical structures with the collected data. The CFA results for the VBS were appraised by the fit indices with conventional and acceptable thresholds. This assessment aimed to gauge the scale's congruence with the proposed model structure and the data set. Following the initial analysis, it was determined that the data obtained were close to acceptable values, prompting the decision to modify the model for better consistency. Specifically, a modification was made between item e8 and the Destructive Voice dimension to enhance the model's coherence. Byrne (2013) posits that addressing discrepancies between actual data and theoretical assumptions allows the model to more accurately represent underlying structures. The values obtained post-modification fell within normal and acceptable limits. Additionally, the data obtained from the analysis aligned well with the original structure of the scale (CFI=.93; SRMR=.07).

To assess discriminant validity, the HTMT analysis was employed. Generally, HTMT values should be below 0.85. However, Henseler et al. (2015) suggest that values up to .90 are acceptable. In this context, while the HTMT value between the "Defensive" and "Destructive" constructs was slightly elevated, it remained within the acceptable range.

The CR values were utilized to evaluate the internal consistency of the constructs. These values are expected to exceed 0.7, and all constructs met this criterion. The CR values for all constructs were within ideal limits, indicating strong internal consistency.

The AVE values measure the average explained variance of the constructs and are expected to exceed 0.5. However, the AVE value for the Support dimension (.494) fell below this threshold. According to Fornell and Larcker (1981), even when AVE values are below .50, the validity of the constructs can still be maintained if the CR values are above .70. Therefore, despite the Support construct's AVE value being below 0.5, its validity remains acceptable due to its high CR value.

Reflecting on the validity and reliability analyses of the VBS, it is discerned that the scale is adequately robust. This tool is validated as a reliable instrument for gauging the voice behaviors of educators within Ministry of National Education-affiliated schools. Thus, the scale is suitably employable in educational research to quantify teachers' voice behavior levels.

The study's limitations stem from the fact that although it encompassed teachers from various specializations, seniority levels, and teaching segments, only those serving in public schools were included. Future inquiries might benefit from encompassing educators in private institutions and higher education settings, potentially enhancing the scale's applicability and impact. Moreover, deploying the scale across a more expansive participant pool could amplify its efficacy and generalizability.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 27/12/2023 tarih ve 1 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Türkiye’de Eğitimde ve İstihdamda Olmayan Gençlik Üzerine Yapılmış Çalışmalara İlişkin Bir Değerlendirme*

An Evaluation of the Studies on Youth Not in Education or Employment in Türkiye

Büşra Koç, Ferudun Sezgin

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Büşra Koç  Arş. Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, busra.koc@mku.edu.tr</p> <p>Ferudun Sezgin  Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, ferudun@gazi.edu.tr</p>	<p>Genç işsizliği, işgücü piyasası ve eğitim politikalarını etkileyen küresel bir sorundur. Türkiye, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) ülkeleri arasında en yüksek eğitimde, istihdamda veya yetiştirmede olmayan (NEET) genç oranına ve işsizlik, okulu erken bırakma ve genç yoksulluğu gibi dezavantajlı gençlik göstergelerine sahiptir. Çalışmada Türkiye’de eğitimde ve istihdamda olmayan gençlik üzerine yapılmış çalışmalara ilişkin bir çözümleme amaçlanmaktadır. Bununla birlikte ulusal politika belgelerinde NEET gençlere yönelik alınan tedbir ve önerileri açıklamaktır. Sistematik alanyazın taraması şeklinde tasarlanan çalışma Türkiye’de NEET konusundaki mevcut bilgi birikimini kapsamlı bir şekilde gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe alanyazından seçilen yirmi dört makale ve NEET ile ilgili olan ulusal politika metinleri belirli dâhil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak tematik olarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında, genç işsizliği ve NEET tanımlanmış, nedenleri ve sonuçları ele alınmış, ILO verilerinden faydalanılarak Türkiye’deki NEET gençler tanımı ve mevcut durum bütüncül bakış açısıyla ortaya konmuştur. Veriler, genç nüfus açısından beşerî sermaye avantajına sahip olan Türkiye’de genç işsizliğinin önemli bir sorun haline geldiğini göstermektedir. İşgücü piyasasındaki yapısal sorunların çözülmesi ve işsizlik sorununa çözüm getirmek amacıyla oluşturulan ulusal politika metinlerinde alınan tedbirlere yer verilerek işgücüne ve istihdama katılımın önündeki engellerin kaldırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, gençlere yönelik politikalarda en büyük sorumluluğu Türkiye İş Kurumu üstlenmekte olup, diğer kamu kurumları ve sivil toplum örgütlerinin de katkıları bulunmaktadır.</p>
Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler NEET NEİY NENİ Türkiye Genç işsizliği Ulusal politika belgeleri</p> <p>Keywords NEET NEİY NENİ Türkiye Youth unemployment National policy texts</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 08.08.2024 Kabul: 26.08.2024</p>	<p>Youth unemployment is a global problem affecting labour market and education policies. Türkiye has one of the highest NEET rates among OECD countries and has disadvantaged youth indicators such as unemployment, early school leaving and youth poverty. The aim of the study is to provide information on how NEET youth are addressed in Türkiye. In addition, it aims to explain the measures and recommendations taken for NEET youth in national policy documents. Designed as a systematic literature review, the study aims to comprehensively review the existing body of knowledge on NEET in Türkiye. Twenty-four articles selected from the Turkish literature and national policy texts on NEET were thematically analysed using specific inclusion and exclusion criteria. The study adopts a holistic perspective on the determinants of NEET status. Within the scope of the study, youth unemployment and NEET are defined, their causes and consequences are discussed, and the definition and current situation of NEET youth in Türkiye is presented by utilising ILO data. The data showed that youth unemployment has become an important problem in Türkiye, which has the advantage of human capital in terms of the young population. The measures taken in the national policy texts created to solve the structural problems in the labour market and to solve the problem of unemployment are included in order to remove the barriers to participation in the labour force and employment. In this context, the Turkish Employment Agency has the biggest responsibility in policies for young people, but other public institutions and non-governmental organisations have also contribution.</p>
* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.	
Makale Türü	Derleme
Önerilen Atf	Koç, B. & Sezgin, F. (2024). Türkiye’de eğitimde ve istihdamda olmayan gençlik üzerine yapılmış çalışmalara ilişkin bir değerlendirme. <i>TEBD</i> , 22(3), 1738-1758. https://doi.org/10.37217/tebd.1530217

Giriş

2008 küresel ekonomik krizi, genç işsizlik oranlarında önemli bir artışa yol açmış ve bu oranların kriz öncesi seviyelere dönmesi uzun zaman almıştır. 2019 yılı sonunda Covid-19 salgını, ülkelerin sağlık önlemlerinin bir parçası olarak kısmi veya tam kapanma ve uzaktan çalışma gibi düzenlemeleri hayata geçirmesine neden olmuştur (Erikli, 2021). Bu düzenlemeler gençleri orantısız bir şekilde etkilediği için gençlerin işlerini kaybetme olasılığını yetişkinlere göre üç kat daha fazlalaştırmıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 2022), toplam istihdam kaybının yetişkinler için %37 gençler için ise %8,7 olduğunu tahmin etmektedir. Eğitimde, İstihdamda veya Yetiştirmede Olmayan (NEET), özellikle de yüksek eğitilmiş gençler arasında, devletin eğitime yaptığı yatırımların verimsizleşmesi, mali gelirlerin azalması, sosyal harcamaların artması, göç etme gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Lodovici ve Patrizio, 2013). Alt gruplar arasında farklı deneyimleri, özellikleri ve ihtiyaçları kapsayan NEET kategorisi, evrensel bir fikir birliği olmamasına rağmen gençlerin sorunlarının çok yönlü doğasını vurgulamakta ve kendilerine özgü ihtiyaçlarının anlaşılmasının önemini ortaya koymaktadır (Çizel vd., 2023).

NEET sayısındaki artış, sosyal ve ekonomik dönüşümü etkileyen küresel bir sorundur. NEET, özellikle yaşlanan nüfusa sahip ülkelerde artık işsizliğin bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Politika yapımcılar, gençlerin işgücüne katılımını teşvik etmek için sosyal güvenlik sistemlerinin sürdürülebilirliğini sağlayarak işsizlik ve hareketsizliği analiz etmelidir. Ancak, genç işsizliği ile mücadele etmek genel işsizlikten daha zordur (Kelleci ve Türk, 2016). Bu çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), ILO ve Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından işgücüne dâhil olmayan, örgün eğitim, yaygın eğitim veya çıraklık eğitimine katılmamış 15-24 yaş arası işsiz genç nüfusu tanımlamak için kullanılan NEET kavramı, Türkiye’de bu konuda yapılmış çalışmalara ilişkin bir çözümleme yapılabilmesi için tartışılmaktadır (TÜİK, 2021).

NEET, 2022 referans dönemine göre haftada en az bir saat *eğitimde, istihdamda veya yetiştirmede olmayan* 15-29 yaş arası bireyler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2022). TÜİK’e göre NEET oranı, ILO açıkladığı gibi, işsiz veya çalışmayan gençlerin toplam genç nüfusa oranıyla belirlenmektedir (ILO, 2013). NEET oranı, işsiz gençlerin, işgücü dışındaki gençlerin ve eğitim veya öğretimdeki gençlerin sayısının genç nüfusa bölünmesiyle hesaplanmaktadır. NEET, gençleri pasif ve aktif olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Pasif gençler, işgücünün bir parçası değildir. Eğitim ve iş arama eksiklikleri nedeniyle işsiz değildir. Aktif gençler ise daha fazla mücadele gerektiren bir iş bulmaları halinde çalışmaya hazırdır. NEET, işgücü piyasasında işsiz olan 15-65 yaş arası genç işsizleri de ifade etmektedir (Işık, 2019).

İngiltere’de ortaya çıkan NEET, 2000’li yıllardan bu yana giderek büyüyen bir araştırma konusu haline gelmiştir (Çolak ve Koç, 2023). Bu çalışma, NEET 'in tarihsel sürecini, etkileşim gücünü, bilimsel

ve politik etkilerini anlamak ve NEET üzerine yapılan bilimsel araştırmaların kalitesini ölçmek için çok önemlidir. 1980'lerin sonlarında NEET terimi Birleşik Krallık'ta, sosyal yardım rejimindeki değişiklikler nedeniyle işsizlik yardımı talep etmeleri engellenen 16-18 yaş arası gençleri tanımlamak için kullanılmaya başlamıştır (Furlong, 2007). Birleşik Krallık Sosyal Dışlanma Birimi, 1999 tarihli bir raporunda NEET'i ergenlik döneminin sonlarında uzun süre eğitim, istihdam veya öğretimden yoksun kalan gençler olarak tanımlamıştır. Hükümet, bu gençlere özel danışmanlık ve destek sağlamak ve yetişkinliğe başarılı bir şekilde geçiş yapmalarına yardımcı olmak için "ConneXions"ı kurmuştur (Bynner ve Parsons, 2002).

İngiltere'de gençlerle ilgili yapılan ve bu konuda dönüm noktası olarak kabul edilen bir çalışmada NEET olma durumunu ifade etmek için kullanılan ilk kavram "Status Zer0" (Statü 0) olmuştur. Buna göre Statü 1, eğitimde olan 16 yaşın üzerindeki gençleri, Statü 2, yetiştirmede olanları, Statü 3 ise çalışanları ifade etmektedir. Kavramın doğrudan statü eksikliğine yönelik olumsuz çağrışımarda bulunması ve durumun özelliklerine doğrudan dikkat çekebilmek amacıyla kavram NEET olarak değiştirilmiştir (Eurofound, 2016). OECD, NEET göstergesini geliştirmiştir. Bu gösterge, 15-29 yaş arası çalışmayan, eğitime kayıtlı olmayan veya yetiştirmede yer almayan gençleri ifade etmektedir. Bu kavram, okulu erken bırakanlar, işsiz veya umutsuz gençler ve aile koşulları, hastalık veya engellilik nedeniyle işgücü piyasasından dışlananlar da dâhil olmak üzere çeşitli genç gruplarını kapsamaktadır. Kısaca iş gücüne katılımın sağlanamaması şeklinde açıklanmaktadır (OECD, 2017). Dolayısıyla NEET kavramının kapsamında gençlerin yer aldığı söylenebilir.

NEET teriminin Türkçedeki kısaltılmış hali "NEİY" şeklindedir (Kılıç, 2014). Buna rağmen yapılan Türkçe çalışmalarda da genellikle "NEİY" şeklinde değil, "NEET" şeklinde ele alınmaktadır. Türkiye'nin Genç Ulusal İstihdam Strateji Belgesi'nde NEET gençleri, eğitimde olmayan, istihdam edilmeyen ve herhangi bir mesleki eğitim veya kursa katılmayan yani yetiştirilmede de olmayan genç bireyler olarak tanımlanır. Bu belge, NEET gençlerinin ev genci (evde oturan genç) olarak da adlandırıldığını belirtmektedir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü, 2021). Genellikle genç işsizliği olarak yanlış anlaşılan NEET kavramı, iş, eğitim veya yetiştirme imkânı bulamayan ekonomik olarak aktif nüfusun yüzdesini ifade etmektedir. Sadece ekonomik olarak aktif nüfus içinde iş bulamayanları içeren genç işsizlik oranından farklıdır. NEET oranı ise eğitimde, istihdamda ve yetiştirmede olmayan toplam genç nüfusu kapsamaktadır (Mascherini vd., 2012).

Türkiye'de NEET gençlerin oranlarına bakıldığında, 2022 yılında %24,2 olduğu görülmektedir. On İkinci Kalkınma Planı, bu NEET oranlarını 2023'te %23,6'ya ve 2028'de %20,3'e düşürmeyi hedefleyerek ekonomik ve sosyal politika süreçlerinde bu ciddi sorunu ele almak için politika değişikliklerine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). NEET'ler üzerine yapılan çalışmalar zaman içinde çeşitli özellikler ortaya koymuştur. Bunlar

temel olarak ailenin sosyo-ekonomik geçmişi, ebeveyn eğitimi ve istihdamı, tek ebeveynli aileler, erken yaşta hamilelik, suç eğilimleri, sağlık sorunları, bağımlılık ve olumsuz çocukluk deneyimlerine dayanmaktadır. Bu faktörler bireysel veya makro düzeyde ele alınabilir. NEET bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmek için bu faktörlerin önemi büyüktür (Pitkanen vd., 2021; Su vd., 2023).

Heterojen bir kavram olarak ifade edilen NEET kavramı farklı kurumsal kaynaklar tarafından çeşitli yaş kategorileri kapsamında incelenmektedir. ILO (2022) tipik olarak 15-24 yaş grubuna atıfta bulunurken, OECD (2022) üç yaş grubuna (15-19, 20-24, 25-29) ayırmakta ve Eurostat (2022) da 15-34 yaş grubunu incelemektedir. Uluslararası çalışmalarda NEET kavramı çeşitlilik arz etmektedir. Bu durum Türkçe alanyazında NEET kavramının tartışılmasıyla ilgili soruları gündeme getirmektedir. Türkiye, 15-29 yaş kategorisinde %28,8 ile OECD'deki (2022) en yüksek NEET oranlarından birine sahiptir. NEET belirleyicilerine ilişkin tartışma ve bulguların çeşitliliği, etkili politikaların oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında en yüksek NEET oranlarından birine sahip olması, genç işsizliği, okulu erken bırakma ve genç yoksulluğu gibi dezavantajlı gençlik göstergelerinin yaygınlığı, bu araştırmayı özellikle önemli kılmaktadır. Sistematik bir alanyazın taramasına dayanan bu çalışma, NEET gençliğinin faktörlerini ve mevcut durumunu betimsel içerik analizi ile kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yapılmış olan makalelerde ve ulusal politika belgelerinde NEET kavramının hangi anahtar kelime, içerik ve tedbirlerle ele alındığı ile ilgili çözümleme ve değerlendirme yapmaktır. İncelenen bu politika belgeleri Ulusal Gençlik İstihdam Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2021-2023), Türkiye Kalkınma Planları (2014-2028), İŞKUR Stratejik Planı (2024-2028), Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) şeklinde sıralanabilir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de NEET kavramına dair gerçekleştirilen çalışmaların; (I) seçilme özelliklerine, (II) yayım yıllarına, (III) bulgularına ve (IV) ulusal politika belgelerine göre dağılımı nasıldır? şeklinde alt amaçlar belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışma, Türkiye'de NEET üzerine ULAKBİM-DergiPark dergilerinde yayımlanan makaleleri ve ulusal politika belgelerini incelemektedir. Tartışılan değişkenler, kullanılan yöntem ve teknikler, bulgulardaki benzerlik ve farklılıklar ve Türkiye'deki çalışmalarda henüz ele alınmamış konular vurgulanarak gelecekteki çalışmalar ve politika yapımcılar için öneriler sunulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'de NEET kavramına ilişkin yapılmış teorik, nicel veya nitel çalışmaları incelemek ve genel eğilimleri belirlemek için betimsel içerik analizi seçilmiştir. Bir sistematik yaklaşım olan betimsel içerik analizi, araştırma sonuçlarını kolayca anlaşılabilir bir formatta düzenler ve yorumlar, bu da onu nitel araştırmalar için değerli bir araç haline getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel içerik analizi yazılı, sözlü ve diğer materyallerdeki mesajları anlam ve dilbilgisi açısından sınıflandırarak, ölçerek ve çıkarımlarda bulunarak sosyal gerçekliği sistematik ve nesnel bir şekilde

araştıran, araştırmacıların ve uygulayıcıların benzer çalışmalardaki çeşitliliği ve tutarlılığı keşfetmelerini sağlayan bilimsel bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Dolayısıyla, bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak, Türkiye'deki NEET durumunun nasıl ele alındığına dair yapılan araştırmaların genel eğilimlerini belirlemek mümkün olabilir.

Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışmada dâhil etme ve hariç tutma kriterleri kapsamında toplam 24 makale ve 4 ulusal politika belgesi araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu sayede, NEET kavramı üzerine yapılan çalışmaların daha net ve kapsamlı bir resminin sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem belirleme sürecinin ilk adımı, araştırma konusu olacak kişi veya nesnelerin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, çalışma grubunda yer alması gereken kriterler veya nitelikler tanımlanır. Bu kriterler, araştırmaya dâhil edilecek veya hariç tutulacak veri kaynaklarının seçilmesinde rehberlik eder (Johnson ve Christensen, 2017). Amaçlı örnekleme, araştırılacak konu, olay veya olguya ilişkin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmada araştırmacıya yardımcı olur ve incelenmesi istenen durumların derinlemesine analiz edilmesine olanak tanır (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme yönteminin temel amacı, araştırma hedefleri doğrultusunda belirlenmiş kriterleri karşılayan veri kaynaklarından somut ve güvenilir veriler elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında EBSCO, Google Akademik, Web of Science, ULAKBİM indeksli dergilerde dâhil edilecek araştırmaları ve NEET kavramını ele alan ulusal politika belgelerini belirlemek için tarama gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de NEET kavramına ilişkin ilk yayına 2014 yılında rastlandığı için veriler 2014-2024 yılları arasında yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde; "NEET", "NEİY", "NENİ", "Ne eğitimde ne istihdamda olanlar", "Ne eğitimde ne istihdamda ne yetiştirmede olanlar", gibi anahtar sözcükler "eğitim", "işsizlik" ve "genç işsizlik" kavramları ile birlikte Türkçe ve İngilizce karşılıklarıyla taranmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmaya dâhil edilecek araştırmalar için son tarih 2024'tür. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların başlık, anahtar kelimeler ve özet bilgileri taranmış ve bu kriterleri karşılayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Analize dâhil edilecek çalışmaların seçimi sürecinde, gerekli veriye ulaşabilmek ve güncel yayınları inceleyebilmek amacıyla belirli dâhil etme kriterleri oluşturulmuştur (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda Türkiye'de NEET kavramını ele alan çalışmalar için belirlenen kriterler aşağıdaki sunulmuştur.

1. Teorik çerçeve: Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda NEET kavramının teorik temelleri ve arka planına yer verilmesi.

2. Kullanılan değişkenler: Araştırma kapsamında NEET olgusunu açıklamak için kullanılan demografik, ekonomik ve sosyal değişkenlere yer verilmesi.
3. Türkiye'deki çalışmalar: Araştırmaya dâhil edilen Türkiye'de gerçekleştirilen, Türkiye verilerini içeren veya ULAKBİM indeksinde taranan dergilerde yayınlanmış NEET konulu çalışmaların yer alması.
4. Veri seti ve yöntemler: Araştırmada kullanılan veri setlerine, araştırma yöntemlerine, uygulanan tekniklere ve analizlere yer verilmesi.
5. Sonuçlar ve bulgular: Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda NEET kavramına ilişkin bulgu ve sonuçlara yer verilmesi.
6. Ulusal politika belgeleri: Araştırmanın belirlenen anahtar kelimeler çerçevesinde NEET kavramının yer aldığı metinlerin yorumlanması.
7. Araştırma kapsamına sadece açık kaynak makaleler ve NEET kavramına yer veren ulusal politika belgelerinin dâhil edilmesi, kitap, kitap bölümü, tez ve bildirilerin dâhil edilmemesi.

Çalışmanın kriterleri dikkate alınarak araştırmalar detaylı olarak incelenmiş ve çalışmanın dâhil etme kriterlerini kapsayan toplam 24 çalışmaya yer verilmiştir. Ayrıca dâhil etme kriterlerine uymayan altı çalışma hariç tutulmuştur. Bu doğrultuda NEET kavramı ile ilgili incelenen çalışmalar analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizi yapılırken betimsel içerik analizinin bir tekniği olan kategorik çözümleme kullanılmıştır. Kategorik çözümleme tekniğini, bir mesajın daha küçük birimlere bölünmesi ve bu birimlerin önceden belirlenmiş ya da analiz sürecinde eklenen kriterlere göre kategorilere ayrılması şeklinde tanımlamaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu teknik, mesajların içeriğini daha detaylı bir şekilde incelemeye ve anlamaya olanak tanımaktadır. Kategorik çözümleme, verilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesini ve sınıflandırılmasını sağlamaktadır. Böylece mesajların altında yatan ana temalar ve eğilimler ortaya çıkarılabilmektedir. Bu yöntem, mesajların dilsel ve anlamsal özelliklerini belirli ölçütlere göre analiz ederek araştırmanın amacına uygun sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Tarama kriterlerini karşılayan çalışmalar numaralandırılmış ve yazarların isimlerine göre bir kodlama formuna girilmiştir. Tüm çalışmalar kodlandıktan sonra veriler analiz için Excel'e aktarılmıştır. Araştırmada yer alan her bir alt problem ayrı bir kategori olarak ele alınmış ve veriler buna göre düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, bulguların gerçekliğini garanti altına almak için araştırmacının benzer ortamlarda sonuçların geçerliliğini göstermesi, süreçler arasında tutarlılık sağlaması ve verileri objektif

bir şekilde toplaması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için veri toplama ve analiz süreçleri, "Türkiye'de NEET Kavram Formu" adlı bir kodlama anahtarı kullanılarak belgelenmiştir. Ayrıca, çalışmanın birinci ve ikinci yazarları, bulguların güvenilirliğini artırmak ve olası yanlışlıkları en aza indirmek için veri toplama ve analiz süreçlerini bağımsız olarak yürütmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, NEET kavramına ilişkin çalışmaların betimsel bulguları alt problemlere uygun şekilde düzenlenmiştir. Tablo 1’de taranan çalışmalardan aranan kriterlere uygun 24 çalışmaya yer verilmiştir.

Tablo 1’e göre çalışma, NEET olan bireyleri belirlemek için özetleri, başlıkları ve anahtar kelimeleri analiz etmiştir. Seçilen çalışmalar yöntem, araştırma odağı ve değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. Anahtar kelimelerin kavramı temsil etmede tutarlılıktan yoksun olduğu tespit edilmiştir. NEET konusu temel olarak genç işsizliği ve demografik faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Çalışmalarda öncelikle nicel yöntemler ve makro verilerle açıklayıcı tablolar kullanılmış, daha az sayıda çalışmada ise mikro veriler kullanılmıştır. Bu çalışmalarda çok değişkenli regresyon analizleri yapılmıştır.

NEET kavramı ile ilgili nicel araştırmalar hem mikro hem de makro düzeyde sıklıkla kullanılmakta olup, nitel çalışmalar ise yalnızca birkaç tanedir. NEET olanlar çok çeşitli bir grubu temsil ettiğinden, bu geniş kategorizasyon sorunlara yol açabilir. Yalnızca anket verilerine dayanmak, çeşitliliklerini göz ardı edebilir. Kırsal ve kentsel alanlar, cinsiyet ve yaş grupları üzerine nitel araştırmalar yürütmek NEET olma durumuna, genç işsizliği ve eğitime katılım sorunlarına daha kapsamlı çözümler sunabilir. Çalışmalarda genellikle tanımlayıcı istatistikler, grafikler, çapraz tablolar ve regresyon, korelasyon, birim kök testi ve ANOVA gibi korelasyonel analizler kullanılmaktadır.

Türkiye’de NEET kavramı ile ilgili 2014-2017 yılları arasında üç çalışmanın yapıldığı, konunun en çok 2018-2021 yılları arasında on dört çalışma yapılarak çalışıldığı ve 2022-2024 yılları arasında da yedi çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmaların “Covid-19 Pandemi” sürecinde arttığı görülmektedir. Araştırmalar, NEET olma durumunun 2014 yılından bu yana ele alındığını ve ilerleyen yıllarda artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. ULAKBİM-DergiPark endeksinde 2014 yılından önce NEET kavramı ile ilgili herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. 1999 yılında özel bir grup genci temsil eden bir raporda NEET olanlardan bahsedilmiş ve NEET olanları anlamaya yönelik detaylı bilgi verilmiştir. Bu, kavramın heterojenliğinin ortaya çıkarılmasına ve bununla mücadele etmek için politika önerileri geliştirilmesine katkıda bulunmuştur.

Tablo 1. Seçilen NEET Çalışmalarının Özellikleri

<i>Araştırma</i>	<i>Anahtar kelimeler</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Araştırma Odağı</i>	<i>Değişkenler</i>
Tatar ve Öztürk (2024)	Türkiye, NEET, İşsizlik, İŞKUR.	Alanyazın Taraması	NEET gençlerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını betimleme, sorun çözücü mekanizmaları çalıştırma	Cinsiyet, aile, çevre, eğitim durumu, işgücü piyasası, faaliyet durumu, risk faktörleri, TÜİK ve NEET oranları
Usanmaz (2024)	Eğitim Gençlik İstihdam İşsizlik, NEET	Teorik Alanyazın Taraması	NEET gençlerine yönelik alanyazına teorik katkı sağlama	Yaş, cinsiyet, eğitim, sektörel dağılım, coğrafi dağılım, OECD, TÜİK, NEET
Açar ve Güneş (2023)	NEET, Genç İşsizliği, Doğrusal Panel Veri Modelleri	Doğrusal Panel Veri Modeli	OECD ülkelerinin 2005-2019 verileri ile NEET oranının makroekonomik belirleyicilerini saptama	SYİH, GSYİH büyüme oranı, gayri safi milli harcama, nüfus artışı, NEET
Çolak ve Koç (2023)	NEET Gençler, İstihdamda Olmayanlar, Eğitim veya Öğretimde Olmayanlar, Bibliyometrik Vosviewer Web of Science	Vosviewer Açık Kaynak Kodlu Yazılımı, Atıf Analizi	NEET ile ilgili araştırmaları bibliyometrik analiz ile değerlendirme	Yaş, cinsiyet, eğitim, sağlık, coğrafi dağılım, NEET
Çizel, Aşkun, Durmaz, Yağmur ve Gürsoy (2023)	NEET, Sosyal Politika, Fsqca, Nitel Karşılaştırmalı Analiz.	Bulanık Küme Nitel Karşılaştırmalı Analiz (FSQCA) Yöntemi	OECD ülkelerinin NEET durumlarını ekonomik ve sosyokültürel değişkenlerle ele alma	Eğitim düzeyi, coğrafi dağılım, çocuk yaş evliliği GSYİH, NEET OECD, ILO, WEF, WİP, ekonomik gelişmişlik
Özdemir, Özcan ve Üçdoğruk (2023)	NEET, Genç İşsizliği, Türkiye, İşgücü Piyasası, Lojistik Regresyon.	2014-2020 Hanehalkı İşgücü Anketi Yorumlaması, Tanımlayıcı İstatistik Araçları, Logit Analizi	Türkiye'deki NEET gençliğini inceleme	Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum ve bölgesel farklılıklar
Köken ve Koç (2022)	NEET, Mekansal Panel Veri Analizi, Sabit Etkili Mekansal Hata Modeli	Mekansal Panel Analizi, Sabit Etkili Mekansal Hata Modeli	Türkiye'de NEET oranlarının bölgesel etkileşimlerini inceleme ve İzmir'deki NEET gençlerin algılarını belirleme	NEET oranları, eğitime katılma oranı, GSYİH endeksi, eğitimden erken ayrılma oranı, istihdam edilme yüzdesi verileri
Kuvvetli-Yavaş (2021)	Genç İşsizliği, Genç Kadın İşsizliği, İşgücü Politikaları, İstihdam Stratejisi, Türkiye.	Açıklayıcı Tablo ve Grafikler	Türkiye'de 2000'lerde genç işsizliğini nedenler ve politikalar ile karşılaştırmalı analiz etme, ulusal istihdam stratejisi ve kalkınma planları ile değerlendirme	Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, TUİK verileri, işgücü dağılımı, NEET
Neagu, Berigel ve Vladislava-Lendzhova (2021)	Dijital İçerme, Sanal Hareketlilik, Kırsal Alanlar, NEET'ler	Regresyon	Kırsal kesimdeki NEET'lerin bilgi toplumuna bakış açılarını inceleme	Eğitim durumu, kırsal kesim, dijital yetenekler, ILO ve Eurostat verileri, NEET
Özen-Atabey (2021)	NEET, Ekonomik Büyüme, Toda-Yamamoto Nedensellik Testi	Toda-Yamamoto Testi	Türkiye'deki NEET gençler ile ekonomik büyüme ilişkisini araştırma	Yaş, cinsiyet, NEET
Arabacı (2020)	Ne Eğitimde Ne İstihdamda (NENİ), Genç İşsizliği, Genç İşgücü	Nicel Araştırma, Ki Kare Testi	Türkiye'de NENİ olan gençlerin demografik özelliklerini ve işgücü piyasası engellerini irdeleme	Yaş, cinsiyet, işgücü durumu medeni durum, eğitim durumu, hanehalkı büyüklüğü, coğrafi bölge, göç, NEET
Baykal ve Bayat (2020)	İşsizlik, Genç İşsizliği, Ulusal İstihdam Stratejisi	Alanyazın Taraması, Açıklayıcı Tablolar	Türkiye'deki genç işsizliği ile ilgili bilgi verme ve ulusal istihdam stratejisinin politikalarını ortaya koyma	Cinsiyet, eğitim düzeyi, köken, beceri düzeyi, TÜİK oranları, NEET
Aydın ve Dayıoğlu (2020)	İşsizlik, İşgücü, Genç İşsizlik, İşgücü Piyasası, Çalışma Ekonomisi	Açıklayıcı Tablo ve Grafikler	Türkiye'de genç işsizlik sorununu OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı analiz etme	Yaş, cinsiyet, ILO, OECD ve TÜİK verileri, NEET oranı

Lüküslü ve Çelik (2020)	NEET, Kadın, Toplumsal Cinsiyet, Yetişkinliğe Geçiş, Türkiye, Gençlik	Karma Yöntem, İstatistiksel Veri Analizi, Mülakat, Odak Grup Görüşmeleri, Tematik Analiz, Vaka Çalışması	NEET istatistiksel verileri ve Türkiye'deki altı büyük şehirdeki genç NEET kadınların deneyimlerini inceleme	Yaş, eğitim, kardeş sayısı, medeni durum, NEET olma
Bingöl (2020)	Kırlıgan Beşli, NEET, Genç İşsizliği, Panel Veri Analizi, Sabit Etkiler Modeli	Sabit Etkiler Modeli ile Panel Veri Yöntemleri	Kırlıgan beşli ülkelerin 2005-2018 yıllarındaki makroekonomik göstergelerinin NEET üzerindeki etkisini inceleme	Kişi başına gayrisafi yurtiçi hasıla (GSYİH), enflasyon oranı (tüketici fiyatları, eğitim harcamalarına göre düzeltilmiş tasarruflar (gayri safi milli gelirin %'si), doğrudan yabancı yatırım (DYY), İGE endeksi verileri
Bingöl ve Ayhan (2020)	İnsani Gelişme, NEET, İşsizlik, Panel Veri Analizi	Panel Veri Analizi, Tanımlayıcı İstatistikler, Korelasyon	2004-2018 NEET nüfusun insani gelişme üzerindeki etkisini araştırma	Ortak ilişkili etkiler ortalama grubu (CCEMG) tahmincisi ile panel veri analizi sonuçlarına göre, işsizlik (UNE) ve eğitim (EDU) değişkenleri, insani gelişme endeksi (İGE)
Özen-Atabey (2019)	İstihdam, Eğitim, Yetiştirme, Gençlik Garanti Programı	Alanyazın Taraması, Açıklayıcı Tablolar	Türkiye'deki NEİY profilini inceleme ve gençlik garanti programıyla öneriler sunma	Cinsiyet, köken, eğitim seviyesi, çalışma tutumu
Karahan-Dursun ve Uslu (2019)	Genç İşsizlik, Yetişkin İşsizlik, Ekonomik Büyüme, ARDL Modeli, Kalman Filtresi	Tramo-Seats Yöntemi, Ampirik Analiz, ADF (Augmented Dickey-Fuller), PP (Phillips-Peron) ve Ng-Perron Testleri, Durağanlık Analizi, Sınır Testi	Genç işsizlik ve yetişkin işsizlik boyutlarını karşılaştırma, küresel finans krizini analiz etme	Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, bölgesel dağılım, genç ve yetişkin işsizlik büyüme oranları, NEET oranları
Işık (2019)	Genç işsizliği, NEET, İşgücüne Dâhil Olmayanlar, Dezavantajlı Gruplar, Aksaray	Açıklayıcı Tablo ve Grafikler	Aksaray ili NEET boyutlarını ortaya koyma ve strateji geliştirme	Yaş, cinsiyet, işgücü durumu, TÜİK, MEB, SGK verileri, NEET oranları
Urhan (2019)	Avrupa 2020, YÖK, Genç İşsizliği, İşgücü Piyasası, NEİY, Sosyal Katılım	Tanımlayıcı İstatistikler	2020'nin NEET sorunuyla başa çıkmada başarılı olup olmama durumu	Eurostat (yaş, yoksulluk, dışlanma), Avrupa Birliği NEET oranları
Taş, Küçükkoğlu ve Demirdöğmez (2018)	Genç İşsizlik, Genç İstihdam, Ulusal İstihdam Stratejisi	Alanyazın Taraması, Açıklayıcı Tablolar	Batının genç işsizliği önleme politikaları ile Türkiye'de genç işsizliği önleme önerileri sunma	Cinsiyet, yaş, OECD, TÜİK verileri, NEET oranları
Susanlı (2016)	Gençlik, Türkiye, NEET	Tanımlayıcı İstatistik, Probit Regresyon	2004-2013 hanehalkı işgücü anketleri ile NEET inceleme, NEET hareketini tanımlama	Yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, işgücüne katılım, çalışan sayısı, kırsal-kentsel nüfus, TÜİK verileri, NEET
Es ve Güven (2015)	Genç İşsizlik, Genç İstihdam, Ulusal İstihdam Stratejisi	Açıklayıcı Tablo ve Grafikler	NEET üzerine 2015 yılı ulusal istihdam stratejisi hedefleri ile durum analizi yapma	OECD, TÜİK, yaş, cinsiyet, coğrafi dağılım, işgücü durumu
Kılıç (2014)	NEİY (ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede yer alan gençler), Genç İstihdamı, Gençlik Politikaları, Yetiştirme, Eğitim	Nicel, Kikare Testi, Anova	15-24 yaş NEET gençlerin durumunu betimleme	Cinsiyet, yaş, eğitim ve işgücü piyasası durumu, TÜİK, ILO, OECD ve Eurofound, NEET

Tablo 2. Yapılan NEET Çalışmaları ile İlgili Bulgular

Kategoriler	Ortak Değişkenler	Tartışıldığı Makaleler	Bulgular veya Sonuçlar
Makro-ekonomik	Büyüme oranı Enflasyon oranı Gayrisafi yurtiçi hasıla Eğitim geliri Yabancı yatırım İnsani gelişmişlik indeksi Dijital yetenek	Açar ve Güneş (2023), Köken ve Koç (2022), Neagu vd. (2021), Özen-Atabey (2021), Aydın ve Dayıoğlu (2020), Bingöl ve Ayhan (2020), Lüküslü ve Çelik (2020), Bingöl (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ● 2009 yılında ekonomide daralma yaşanmış, ekonomi %4 civarında küçülürken genç işsizliği %25 ile 2000-2019 yılları arasında en yüksek oranına ulaşmıştır. ● GSYİH'deki %1'lik artış, NEET oranında %0,77 azalmaya neden olmaktadır. ● GSYİH içindeki eğitimin payının artırılması, NEET oranında düşüşe yol açmaktadır. ● Doğrudan yabancı yatırımlardaki %1'lik artış, NEET oranında %0,03 artışa neden olmaktadır. ● İnsani Gelişmişlik İndeksi'ndeki (İGİ) %1'lik artış, NEET oranında %2,14 artışa sebep olmaktadır. ● Kırsal alandaki NEET'lerin dijital becerileri, kendi ülkelerindeki kent nüfusu ve AB ortalaması ile karşılaştırıldığında düşüktür. ● Düşük dijital becerilerin en temel nedeni, düşük eğitim seviyesidir.
İstihdam	NEET Oranı OECD TÜİK ILO AB Eurostat İşsizlik İşsizlik oranı Eğitimden ayrılma oranı İş tecrübesi İşgücü dağılımı Hanehalkı büyüklüğü Çalışan sayısı Kırsal/kentsel nüfus Göç	Tatar ve Öztürk (2024), Usanmaz (2024), Açar ve Güneş (2023), Çolak ve Koç (2023), Çizel vd., (2023), Köken ve Koç (2022), Kuvvetli-Yavaş (2021), Neagu vd. (2021), Özen-Atabey (2021), Aydın ve Dayıoğlu (2020), Baykal ve Bayat (2020), Lüküslü ve Çelik (2020), Arabacı (2020), Işık (2019), Taş, Küçüköğlü ve Demirdöğmez (2018), Susanlı (2016), Es ve Güven (2015), Kılıç (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ● Kalabalık hanelerde yaşayan gençlerin NEET olma olasılığı artmaktadır. ● Yurtdışından göçle gelen gençlerin NEET olma olasılığı yükselmektedir. ● Hanede çalışan kişi sayısının artması, hanede NEET bulunma olasılığını azaltmaktadır. ● Ülkenin doğu ve güneydoğusunda yaşayan gençlerin NEET olma olasılığı artmaktadır ● 2019'da NEET oranı OECD ülkelerinde ortalama %10 iken Türkiye'de %26 olarak kaydedilmiştir. ● Genç erkeklerin işsiz olma olasılığı daha yüksektir ve Türkiye'de NEİY içinde aktif olmayanların oranı işsizlerin dört katından fazladır. ● NEET'lerin önemli bir kısmı iş deneyimine sahip değildir. ● İş bulamayan genç işsizler kayıt dışı istihdama yönelmekte veya iş aramayı bırakıp pasif NEET kategorisine girmektedir. ● NEET'ler içinde işgücü piyasasına girmeyenlerin oranı diğer ülkelerle kıyaslandığında yüksektir. ● Genç kadınların işgücüne katılım oranları daha düşüktür. ● Genç erkeklerin işgücüne katılmama nedenlerinin başında hasta/engelli olma veya iş bulma ümidinin olmaması gelmektedir. ● Her iki cinsiyet için de son işinden ayrılma nedeni genellikle işin geçici iş statüsünde olması ve kendiliğinden sona ermesidir.
Demografik	Yaş Cinsiyet Eğitim düzeyi Medeni durum Sağlık Coğrafi dağılım	Tatar ve Öztürk (2024), Usanmaz (2024), Çolak ve Koç (2023), Çizel vd. (2023), Özdemir, Özcan ve Üçdoğruk (2023), Lüküslü ve Çelik (2022), Kuvvetli-Yavaş (2021), Aydın ve Dayıoğlu (2020), Arabacı (2020), Baykal ve Bayat (2020), Işık (2019), Kılıç (2014), Özen-Atabey (2019), Karahan-Dursun ve Uslu (2019), Urhan (2019), Taş, Küçüköğlü ve Demirdöğmez (2018), Susanlı (2016), Es ve Güven (2015), Kılıç (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ● 15-24 yaş arasındaki gençlerin yaşları ilerledikçe NEET olma olasılıkları artmaktadır. ● 2014-2018 yılları arasında 15-19 yaş grubundaki NEET oranı, 20-24 yaş grubuna kıyasla daha düşüktür. ● Genç kadınlarda işsizlik oranı genç erkeklere kıyasla 1,5 kat daha yüksektir. ● Kadınlarda yaş ilerledikçe NEET olma olasılığı erkeklere göre daha fazladır. ● Türkiye'de tüm işgücü göstergelerinde genç kadınlar genç erkeklere göre daha dezavantajlıdır. ● Türkiye'de genç kadınların NEET olma olasılıkları daha yüksektir. ● Genç kadınlar, genç erkeklere kıyasla daha zor iş bulmaktadır. ● Herhangi bir okul bitirmeyenlerde NEET olma olasılığı artmaktadır. ● Eğitim düzeyi, NEİY oranını etkileyen önemli bir faktördür. Daha az eğitilmiş olmak NEİY oranını artırmaktadır. ● Yüksek eğitim, özellikle kadınlarda olmak üzere, her iki cinsiyet için de NEET olma olasılığını düşürmektedir. ● Yükseköğretim mezunu kadınların NEET oranları 2000-2019 yılları arasında artış göstermiştir. ● Kadınlarda en yüksek NEİY oranı 0-2 eğitim düzeyinde (ISCED 2011 eğitim sınıflandırmasına göre) görülmekte iken, erkeklerde en yüksek NEİY oranı 5-8 eğitim düzeyinde görülmektedir. ● Kadınların ev eksenli rolleri (evlenme, çocuk bakma) nedeniyle NEET olma olasılığı artmaktadır. ● Evlilik, kadınlar için NEET olmanın önemli bir belirleyicisidir.

Tablo 2'ye bakıldığında seçilen makaleler, NEET kavramını ve bunun yaş, cinsiyet, eğitim ve medeni durum gibi demografik faktörlerle bağlantısını analiz etmiştir. 15-24 yaş arası gençlerin NEET olma olasılığı yaş ilerledikçe artmaktadır. Kadınların iş bulmakta zorlanmaları nedeniyle bu kategoride yer alma olasılıkları daha yüksektir. Daha yüksek eğitim seviyeleri genellikle kadınların NEET olma olasılığını azaltmaktadır. Ancak evlilik, çocuk bakımı ve ev işleri sorumlulukları nedeniyle kadınların NEET statüsünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Genel görüş, eğitimdeki artışın kadınların NEET olma olasılığını önemli ölçüde azalttığı yönündedir. Sonuç olarak makaleler, gençler arasında NEET'in yaygınlığını belirleyen demografik faktörleri anlamının önemini vurgulamaktadır. Özellikle kadınlar iş bulma konusunda daha büyük zorluklarla karşılaşmaktadır, ancak eğitim seviyelerinin artması NEET olma olasılığını azaltmaktadır.

Bu çalışma, önceki iş deneyiminin ve geçici veya güvencesiz işlerin NEET'lerde yaygın olduğunu ve gençlerin bu kategoriye girme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mikro verilerden elde edilen hane halkı verileri, yurt dışından göç eden, kırsal alanlarda yaşayan ve kalabalık hanelerde ikamet eden gençlerin NEET olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, istihdamdaki hane halkı üyelerinin artması, bireylerin NEET olma olasılığını azaltmaktadır. Büyüme oranı, Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH), eğitim payı, doğrudan yabancı yatırımlar, dijital beceri endeksi ve insani gelişme endeksi gibi makro göstergeleri kullanarak NEET olma durumunu açıklayan çok fazla makale bulunmamaktadır. Ekonomik durgunluk, daha yüksek genç işsizliğine ve NEET oranlarına yol açmaktadır. GSYİH'deki artış NEET oranlarını azaltırken, kırsal alanlardaki düşük dijital beceriler NEET olasılığını artırmaktadır.

Tablo 3. Ulusal Politika Belgeleri ile İlgili Bulgular

<i>Ulusal Politika Belgesi</i>	<i>Anahtar Kelimeler</i>	<i>Tedbir ve Öneriler</i>
Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı	NEET NENİ NEİY İşsizlik Genç İşsizlik	Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, genç işsizliğini azaltmayı ve işgücüne katılımı artırmayı amaçlamaktadır. Plan, mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin lise diplomalarına erişiminin kolaylaştırılması, özel sektörün mesleki eğitim merkezleri kurmasına yönelik yasal düzenlemeler ve işgücü piyasası taleplerine odaklanma gibi tedbirler ve öneriler içermektedir. Planda ayrıca mesleki eğitimde uluslararası iyi uygulamalar incelenmekte ve iki temel yaklaşıma odaklanılmaktadır: eğitimin çoğunlukla okullarda yürütüldüğü okul odaklı yaklaşım ve eğitimin mesleklere özgü ve işletmelerde talep edilen belirli becerilere odaklanacak şekilde tasarlandığı istihdam odaklı yaklaşım. Bu tedbirler genç işsizliğini azaltmayı ve gençleri geleceğe hazırlamayı amaçlamaktadır.
Ulusal Gençlik İstihdam Stratejisi ve Eylem Planı (2021-2023)	NEET NENİ NEİY İşsizlik Genç İşsizlik	Ulusal Gençlik İstihdam Stratejisi ve Eylem Planı (2021-2023), Türkiye'de genç işsizliğini azaltmayı ve işgücüne katılımı artırmayı amaçlamaktadır. Plan, mesleki tanıtım, rehberlik ve danışmanlık yoluyla eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesini, Aktif İşgücü Piyasası Programları yoluyla nitelikli işgücü yetiştirilmesini ve eğitim planlaması ve yönetiminde sektör iş birliğinin artırılmasını içermektedir. Ayrıca stajlar ve girişimcilik kültürünün teşvik edilmesi yoluyla eğitim ve istihdamda genç istihdamının artırılması hedeflenmektedir. Bu belgede NEET gençlerin bilgi ve becerilerini artırmak için özel eğitim ve mesleki eğitim programlarının düzenlenmesi, işgücü piyasasına girmelerine yardımcı olmak için istihdam ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin sağlanması, istihdama teşvik etmek için işverenlere çeşitli destek programları sunmak ve topluma entegrasyonunu ve işgücü piyasasına katılımlarını artırmak için sosyal içerme ve aktif işgücü piyasası politikalarının geliştirilmesi gibi tedbir ve öneriler içermektedir.

Türkiye'nin Kalkınma Planları (2014-2028)	NEET NENİ NEİY İşsizlik Genç İşsizlik	Türkiye'nin Onuncu, On Birinci ve On İkinci Kalkınma Planları uzun vadeli ekonomik, sosyal ve kültürel büyüme için çok önemlidir. Genç işsizliğini ele almak için eğitim politikasına odaklanmaktadır. Planlar, eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi, mesleki eğitim ve beceri geliştirme, staj ve iş deneyimi fırsatları, girişimcilik eğitimi ve desteği, işgücü piyasası izleme ve uyum programları ve eğitim altyapısının sürekli iyileştirilmesi gibi tedbirleri içermektedir. Eğitim politikası, gençleri işgücüne hazırlayarak eğitimin yaygınlaştırılmasını ve kalitesinin artırılmasını amaçlamaktadır. Mesleki eğitim programları gençleri ilgili becerilerle donatarak işsizlik riskini azaltmaktadır. Staj ve iş deneyimi fırsatları, iş arayan gençlerin pratik bilgi ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Gençlerin iş kurlmalarına yardımcı olmak için girişimcilik eğitimi ve desteği de sağlanmaktadır. İşgücü piyasası izleme mekanizmaları, gençlerin işgücü taleplerini ve beklentilerini takip ederek işgücü piyasasına daha iyi uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır.
İŞKUR Stratejik Planı (2024-2028)	NEET NENİ NEİY İşsizlik Genç İşsizlik	Türk hükümeti, uzun süreli işsizlere yönelik iş ve meslek danışmanlığı hizmetlerini, bu kişileri cinsiyet veya gençlik gibi belirli özelliklerine göre gruplandırarak geliştirmeyi planlamaktadır. Bu, motivasyon kazanmalarına, açık işler bulmalarına ve işgücü piyasasına dönüşlerini hızlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Üniversite kariyer merkezleri yaygınlaştırılacak ve iş arama ve bulma teknikleri konusunda öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerini çeşitlendirmektedir. Hükümet ayrıca, beyaz yakalı çalışanlar için danışmanlık hizmetleri ve mesleki eğitim de dâhil olmak üzere yükseköğretim mezunlarına yönelik faaliyetlerini artırmaktadır. Kurum veri tabanlarının uyumlaştırılması ve kayıt süreçlerinin hızlandırılması için altyapı çalışmaları yapılmaktadır. NEET gençleri için özel eğitim ve mesleki eğitim kursları sağlayarak onları işgücü piyasasına hazırlamaktadır. Gençlerin uygun iş fırsatları bulmalarına yardımcı olmak için iş ve kariyer danışmanlığı hizmetleri verilmektedir. İş deneyimi sağlamak için staj ve işbaşı eğitim programları düzenlenmekte ve işverenler NEET gençlerini istihdam etmek için çeşitli teşvikler sunmaktadır. Gençlerin kendi işlerini kurmaları için girişimcilik destek programları ve mali teşvikler de sağlanmaktadır. Sosyal uyumu artırmak ve sosyal hayata aktif katılımı teşvik etmek için psikososyal destek hizmetleri sağlanmaktadır. NEET gençlerin istihdamı konusunda farkındalık yaratmak için işgücü piyasası bilgilendirme ve bilinçlendirme kampanyaları düzenlenmektedir. Eğitim kurumları, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde NEET gençleri desteklemek için ortak projeler geliştirilmektedir. Kamu ve özel sektör arasındaki iş birliği artırılarak genç istihdamı konusunda koordinasyon sağlanmaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında onuncu, on birinci ve on ikinci kalkınma planları, Ulusal İstihdam Stratejisi, Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi ve özellikle Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü (İŞKUR), aktif işgücü politikaları aracılığıyla genç işsizliğinin azaltılmasında ve istihdamın artırılmasında hayati bir rol oynamaktadır. Mesleki eğitim kursları, işbaşı eğitim programları, girişimcilik eğitim programları ve iş ve meslek danışmanlığı faaliyetleri gibi çeşitli tedbirler sunmaktadır. Mesleki eğitim kursları, genç işsizlerin niteliklerini geliştirmek ve işgücüne girişlerini kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Bu kurslara 2019 yılında 1.402'si 15-24 yaş arası gençler olmak üzere 3.660 kişi katılmıştır. İşbaşı eğitim programları iş deneyimi sağlamak ve işverenlerin nitelikli işgücü bulmalarına yardımcı olmaktadır (Açıkgöz, 2017).

2009 yılından bu yana, bireylerin iş planlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için çalışan eğitim programları düzenlenmektedir. Bu programlara 2021 yılında 375'i 15-24 yaş arası gençler olmak üzere 2.234 kişi katılmıştır. İş arayanlara, işverenlere ve öğrencilere uygun kariyer yollarını seçmelerinde yardımcı olmak için iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri sunulmaktadır (İŞKUR, 2021). Genel bir değerlendirme yapıldığında ulusal politika belgelerimiz, gençlere yönelik özel politikaların uygulanmasına, işveren danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesine ve işverenlere ve özel politika gerektiren gruplara yönelik bilgilendirme programlarının düzenlenmesine odaklanmaktadır. Gençlerin

işgücüne geçişini kolaylaştırmak için "Vizyoner Gençlik" Projesi, "Dene Yap Teknoloji Atölyesi" ve kariyer merkezlerinin sayısının artırılması gibi girişimler planlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'de NEET statüsüne katkıda bulunan faktörleri belirlemeye odaklanan çeşitli araştırmalar analiz edilmektedir. Alana ilişkin kapsamlı bir bakış açısı geliştirmek ve bu çalışma alanındaki genel eğilimleri ortaya çıkarmak için betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma için veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir "kodlama formu" kullanılarak düzenlenmiştir. Bu form, anahtar kelimeler, başlıklar ve çalışmalardan özet bilgiler dâhil edilerek NEET statüsünü etkileyen faktörlerin sistematik olarak kategorize edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda NEET gençlerin durumu hakkında daha derinlemesine bilgi sağlamak ve bu alandaki mevcut alanyazına katkıda bulunmaktır. Analiz süreci, verileri belirli kategorilere ayırmayı ve bu kategorileri daha geniş eğilimlerle ilişkilendirmeyi sağlamıştır. NEET gençliği ile ilgili politikaların geliştirilmesi ve uygulanması için önemli bir temel sağlamak amaçlanmaktadır. Alan yazın derlemesi sonucunda, çalışmaya dâhil edilen 24 makale ve 4 ulusal politika belgesine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bu çalışmalar, belirlenen kriterlere göre yorumlanmıştır. Genel olarak çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde NEET kavramı ile ilgili mevcut Türkçe alanyazına katkıda bulunduğu, bulguların çeşitli olduğu ve sınırlı sayıda nitel çalışma yapıldığı görülmektedir. Yaş, cinsiyet, eğitim ve medeni durum gibi demografik özellikler sıklıkla dikkate alınmaktadır. Çalışma; evlilik, ev işleri ve bakım sorumlulukları nedeniyle kadınlar arasında NEET oranlarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

ILO'nun en son tahminleri, 2024 yılında 402 milyon kişinin çalışmak istediğini ancak işsiz olduğunu ve 183 milyon kişinin de resmi olarak işsiz sayıldığını göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ve kadınlar arasında daha da belirgin ve dengesiz dağılım göstermektedir. Bu durum, işgücü piyasasının etkin bir şekilde işlemediğini ve birçok bireyin ekonomik faaliyetlere katılamadığını göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerde kadınlar işgücü piyasasında daha fazla zorlukla karşılaşmakta ve erkeklere kıyasla daha yüksek işsizlik oranlarına sahip olmaktadır. ILO 2024 yılında 15 yaş ve üzeri kadınlar için istihdam oranının yüzde 45,6, erkekler için ise yüzde 69,2 olacağını öngörmektedir. Bu, kadınlar ve erkekler arasında yüzde 23,6 puanlık bir fark anlamına gelmektedir. ILO'nun son araştırması, bu farkın temelde evlilik ve ebeveynlik gibi aile sorumluluklarından ve kadınların ücretsiz bakım işlerinde orantısız bir şekilde yer almasından etkilendiğini ve bunun da dünya genelinde cinsiyetler arası istihdam eşitsizliklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (ILO, 2024).

Kadınlar istihdam edildiklerinde bile, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, erkeklerden çok daha düşük ücretler kazanma eğilimindedirler. Bu durum, kadınların işgücü piyasasında karşılaştıkları kalıcı

eşitsizliklerin altını çizmekte ve kadınların ekonomik bağımsızlıklarını elde etmelerini engelleyen çok sayıda engeli vurgulamaktadır. Aile sorumlulukları nedeniyle işgücüne katılımları azalan kadınlar erkeklerle aynı fırsatlara ve ücretlere erişimde de zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu sorunları ele almaya yönelik stratejiler esnek çalışma saatlerinin uygulanmasını, ebeveyn izni verilmesini, çocuk bakım hizmetlerinin sağlanmasını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden politikaların yürürlüğe konulmasını içerebilir. Bu tür önlemler kadınların işgücüne katılımını artırabilir ve kadınlar için eşit ücretlerin elde edilmesi yönünde geliştirilebilir.

NEET olma riskinin özellikle 15-24 yaş grubunda yüksek olduğu vurgulanmaktadır. NEET statüsünün diğer belirleyicileri arasında düşük eğitim seviyesi, iş deneyimi eksikliği, göç ve hane halkı büyüklüğü yer almaktadır. GSYİH'nin büyümesi önemli bir ölçüttür, ancak sürdürülebilir kalkınma için her derde deva değildir. Son küresel eğilimler, yoksulluğun ve kayıt dışı istihdamın azaltılmasındaki ilerlemenin 2015'ten bu yana yavaşladığını ve bu göstergeler ile GSYİH arasındaki bağlantının zayıfladığını göstermektedir. Ayrıca, yaratılan kayıtlı işlerin sayısı artan çalışma çağındaki nüfusa ayak uyduramamıştır. 2005 yılında yaklaşık 1,7 milyar olan kayıt dışı istihdamdaki işçi sayısının 2024 yılında 2 milyara yükselmesi beklenmektedir ve bu da işgücü piyasasında önemli zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, 2030 gündeminde belirlenen hedeflere ulaşmanın, yoksulluğu ve kayıt dışı istihdamı ortadan kaldırmaktan daha fazlasını gerektireceğini göstermektedir. Sadece ekonomik büyüme için çabalamak yetersizdir; odak noktası aynı zamanda sürdürülebilir ve kapsayıcı bir büyüme elde etmek olmalıdır. Sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme sadece ekonomik göstergelerin iyileştirilmesini değil, aynı zamanda sosyal eşitsizliklerin azaltılmasını, sosyal koruma sistemlerinin güçlendirilmesini ve çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasını da gerektirir. Bu nedenle politika yapımcıların GSYİH büyümesini desteklerken sosyal, ekonomik ve çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak kapsamlı bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Bu şekilde sadece ekonomik büyüme sağlanmakla kalmayacak, aynı zamanda yoksulluğun ve kayıt dışı istihdamın azaltılmasında da somut ilerleme kaydedilecektir (ILO, 2024).

NEET hakkındaki tartışmaları derinlemesine analiz etmek ve hane halkı özellikleri ile değişkenleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Bu, eğitim ve istihdam alanlarındaki politika yapımcılar için faydalı olabilir, çünkü gençlerin okuldan işe geçerken ve NEET grubunun bir parçası haline gelirken karşılaştıkları zorlukların belirlenmesine yardımcı olabilir. Ebeveynlerin eğitim ve istihdam durumu, suç eğilimleri, çocukluk deneyimleri ve genç bireylerin değerleri ile geçmiş deneyimleri arasındaki bağlantı araştırılarak NEET kavramı daha iyi anlaşılabilir. Ancak NEET kavramını analiz etmek için genellikle nicel veriler kullanılmaktadır ve nitel çalışmaların eksikliği söz konusudur. Kır-kent-bölge ayrımında, farklı cinsiyet ve yaş gruplarında nitel araştırmalar yürütmek, NEET, genç işsizliği ve eğitim gibi sorunlara yönelik çözümlere çeşitlilik getirebilir. Bu yaklaşım,

gençlerin işgücü piyasasına entegrasyonunu iyileştirmek için daha etkili politikalar geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bu sistematik betimsel analiz çalışması, gençlerin işgücü piyasasına entegrasyonunu iyileştirmek ve NEET oranlarını azaltmak için gelecekte yapılacak çalışmalar için de bir temel oluşturmaktadır. Farklı araştırma yöntemlerinin kullanılması, NEET kavramının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmakta ve nedenleri ve etkileri hakkındaki bilgilerimizi zenginleştirmektedir. Ancak yeni yaklaşımların devreye girmesi, kesin sonuçlara ulaşma sürecini zorlaştırabilir. NEET olma durumunun çeşitli kavramlarla tartışılmasındaki tutarsızlıklar ve netlik eksikliği, çalışmalar arasında bağlantı kurma yeteneğini zayıflatarak teorik ilerlemeyi engellemektedir. Türkiye'de NEET kavramının en çok hangi genç grubu temsil ettiği sorusu cevapsız kalmaktadır. Farklı bağlamlarda çalışmalar yapılması ve TÜİK makro verilerinin panel veri analizi teknikleri kullanılarak yıllık olarak analiz edilmesi, kavramın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, genç erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkları açıklayan mekanizmaların belirlenmesine ve eşitsizliklerin giderilmesine yönelik politikaların etkinliğinin değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Genç kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkların, NEET statüsüne yol açan faktörlerin ve bu farklılıkları ele alan politikaların etkinliğinin araştırılması, NEET oranlarının azaltılmasında çok önemli olabilir.

NEET sorunu ile mücadele etmek için Ulusal İstihdam Stratejisi, işgücü piyasasının altında yatan sorunları ele almayı ve işsizliğe uzun vadeli çözümler sunmayı amaçlamaktadır. Strateji, kadınlar ve engelli bireyler de dâhil olmak üzere gençleri özel bir politika grubu olarak önceliklendirmekte ve istihdamın önündeki engelleri ortadan kaldırmaya odaklanmaktadır. Kalkınma planları, Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi ve İŞKUR bu tedbirlerin uygulanmasında önemli bir rol oynarken, genç işsizliğin önlenmesi ve genç istihdamının önündeki engellerin kaldırılması için çeşitli bakanlıklar, üniversiteler, meslek örgütleri ve sivil toplum kuruluşları arasında iş birliği şarttır. Ulusal politika belgeleri, mesleki eğitim, işbaşı eğitimi, girişimcilik eğitimi, iş ve meslek danışmanlığı, tedbir ve politikalara yönelik tanıtım faaliyetleri gibi hizmetler sunmaktadır. Diğer kurum ve kuruluşların iş geliştirme merkezleri kurmaları, üniversite-sanayi ortaklıklarını teşvik etmeleri ve istihdam izleme araştırmaları yapmaları teşvik edilmektedir. Strateji, toplum için büyük önem taşıyan gençlerin ülkenin sosyal ve ekonomik hayatına tam entegrasyonunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye 2023 yılında işsizliği %5'e düşürmeyi, istihdamı %55'e çıkarmayı ve tarım dışı sektörlerde kayıt dışı istihdamı %15'in altına indirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşmak için gençleri eğitime veya istihdama teşvik etmek çok önemlidir. Ancak, 15-24 yaş arası nüfusun önemli bir kısmı istihdam edilmemekte, eğitim görmemekte veya eğitim programlarına kayıtlı değildir. NEET grubu, ülkenin 2023 istihdam hedeflerinde açıkça belirtilmemesine rağmen politika önlemlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de 2014-2024 yılları arasında Türkiye'de NEET kavramı

konusunda yapılan makale ve ulusal politika belgeleri kapsamlı ve bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Avrupa ülkeleri, gençlerin istihdama, eğitime ve yetiştirmeye katılmamasını ciddi bir sorun olarak kabul etmiştir. Buna karşılık olarak çalışmalar başlatmış ve tavsiye niteliğinde bir Gençlik Garanti Programı hazırlamışlardır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak Gençlik Garanti Programı, NEET gençlere ulaşmak ve onları istihdam alanlarına veya eğitime yönlendirmek için Türkiye'deki mevcut dinamiklere uyarlanabilir. Bunu başarmak için NEET gençlere ulaşacak ve ihtiyaçlarına kısa sürede çözüm bulacak sorumlu bir kamu kurumunun belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca istihdam kurumları, kariyer merkezleri, özel sektör kuruluşları ve sivil toplum örgütleri gibi kurumlarla ortaklıklar kurularak bölgesel ve yerel bir ağ oluşturulmalıdır. NEET gençlerinin genç nüfusa oranı, cinsiyet ve eğitim durumu, bölgesel dağılım, aktif veya pasif olma durumu ile nedenleri gibi NEET gençlerinin heterojen yapısına ilişkin ayrıntılı veriler toplanarak bir veri tabanı oluşturulması ve sürekli güncellenmesi de önemlidir. Bu sayede güncel ve sağlıklı verilere dayalı en uygun politikaların belirlenmesi ve uygulanması kolaylaşacaktır. NEET grubundaki gençlerin ihtiyaçları belirlenmeli ve eğitimde veya istihdamda olmama nedenleri nitel boyutta ele alınmalıdır. Bu sorunları çözmek için destek sağlanmalı ve gençler mümkün olan en kısa sürede kayıt yaptırmaya teşvik edilmelidir. Gençlerin mevcut hizmetler ve destekler hakkındaki bilgilere kolayca erişebilmeleri sağlanmalıdır. Bilgilendirme ve farkındalık kampanyaları yürütmek, girişimcilik ve serbest meslek eğitimleri vermek ve NEET gençleri için bireysel rehberlik hizmetleri ve eylem planları sunulmalıdır. Okulu terk edenlerin ikinci şans eğitim programlarına yeniden girişlerinin kolaylaştırılması ve eğitime yeniden uyum sağlamaları için destek oluşturulmalıdır. Gençlerdeki pasifliğin nedenleri belirlenmeli ve onları harekete geçirecek politikalar geliştirilmelidir. Örneğin, aile sorumlulukları (hasta/yaşlı/çocuk bakımı) olan gençler bakıcı hizmetleri ve huzurevleri aracılığıyla desteklenmelidir. İş aramaktan vazgeçen gençler, ilgi alanlarına uygun istihdam olanakları oluşturularak teşvik edilmelidir.

Kaynaklar

Açıkgöz, F. (2017). *Seçilmiş ülke uygulamalarında genç istihdamına yönelik aktif işgücü politikaları ve İŞKUR için öneriler* (Uzmanlık Tezi). <https://media.iskur.gov.tr/15688/filiz-acikgoz.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 289–309.

- Çizel, R., Aşkun, V., Durmaz, Ş., Yağmur, A., & Gürsoy, S. (2023). Ne eğitimde ne istihdamda (NEET) olma ile ilişkili faktörlerin OECD bağlantılı ülkelerde karşılaştırmalı analizi: Bulanık küme nitel karşılaştırmalı analiz (fsQCA). *Sosyoekonomi*, 31(57), 437–475.
- Çolak, K. & Koç, S. (2023). Bibliometric analysis and mapping with vosviewer in neet-head research in social sciences. *Journal of Economy*, 5(2), 77–91. <https://doi.org/10.58251/ekonomi.1380379>
- Erikli, S. (2021). Covid-19'un genç işgücünde yaratacağı olası tehlike: Yara izi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 380–404.
- Eurofound. (2016). Exploring the Diversity of NEETs. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2016/exploring-diversity-neets> sayfasından erişilmiştir.
- Eurostat. (2022). Statistics on Young People Neither in Employment Nor in Education or Training. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training sayfasından erişilmiştir.
- Furlong, A. (2007). The zone of precarity and discourses of vulnerability: NEET in the UK. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 381, 101–121.
- ILO. (2013). Decent Work Indicators: Guidelines for Producers and Users of Statistical and Legal Framework Indicators, Second Version. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---integration/documents/publication/wcms_229374.pdf sayfasından erişilmiştir.
- ILO. (2022). Indicator Description: Share of Youth Not in Employment, Education or Training (Youth NEET Rate). <https://ilostat.ilo.org/resources/concepts-and-definitions/description-youth-neet/> sayfasından erişilmiştir.
- ILO. (2024). Dünyada İstihdam ve Sosyal Görünüm: Mayıs 2024 Güncellemesi. <https://www.ilo.org/tr/publications/flagship-reports/dunyada-istihdam-ve-sosyal-gorunum-mayis-2024-guncellemesi> sayfasından erişilmiştir.
- Işık, V. (2019). Aksaray'da genç NEET sorunu ve çözüme ilişkin yerel düzeyde strateji önerileri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(17), 149–162.
- İŞKUR. (2021). İŞKUR 2021 Faaliyet Raporu. <https://media.iskur.gov.tr/25441/2021-yili-faaliyet-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2017). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6. b.). Sage.
- Kelleci, S. Ü. & Türk, Z. (2016). Genç işsizliğin incelenmesi: OECD ülkeleri ve Türkiye karşılaştırması. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(13), 10–25.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede (NEİY) yer alan gençler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 121-135.

- Lodovici, M. S. & Patrizio, M. (2013). The Conditions of Unemployed Young Women and Men in the European Union, European Parliament, The Advantages of a Gender Sensitive Approach to Tackle Youth Unemployment Workshop. https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/ti_pubpdf_mh0116811enn_pdfweb_20170124172829.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mascherini, M., Salvatore L., Meierkord A., & Jungblut J. M. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union.
- OECD. (2017). Turkey – Country Notes – Education at a Glance 2017: OECD Indicators. <https://www.oecd.org/youthinac/youth-notin-employment-education-or-training-neet.htm> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2022). Youth not in Employment, Education or Training (NEET). <https://doi.org/10.1787/72d1033a-en>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pitkanen, J., Remes, H., Moustgaard, H., & Martikainen, P. (2021). Parental socioeconomic resources and adverse childhood experiences as predictors of not in education, employment, or training: a Finnish register-based longitudinal study. *Journal of Youth Studies*, 24(1), 1–18.
- Su, X., Wong, V., & To, S. (2023). *British journal of guidance and counselling*. Londra.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf sayfasından erişilmiştir.
- T. C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü. (2021). Ulusal Gençlik İstihdam Stratejisi ve Eylem Planı (2021-2023). <https://www.csgeb.gov.tr/media/86876/ulusal-genc-istihdam-stratejisi-ve-eylem-planı-2021-2023.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2021). Hane Halkı İşgücü Araştırması Hakkında Genel Açıklama. İşgücü İstatistikleri, 2020. Haber Bülteni. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2020-37484> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

The term, Not in Education, Employment or Training (NEET), as defined by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), refers to individuals aged 15-29 who are not

engaged in employment, education, or training. The concept encompasses various groups, including early school leavers, unemployed youth, and those excluded from the workforce due to family circumstances, illness, or disability (OECD, 2017). In Türkiye's Youth National Employment Strategy Document, NEET youth are described as individuals who are not in education, employment, or participating in any vocational training or course. NEET youth are also referred to as home youth in this document (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü, 2021). NEET should not be confused with youth unemployment, as NEET refers to the percentage of the economically active population unable to find employment, education, or training. It differs from the youth unemployment rate, which only includes those unable to find a job among the economically active population (Mascherini et al., 2012). The aim of this study is to analyse the findings of the articles and national policy documents in Türkiye (National Youth Employment Strategy and Action Plan (2021-2023), Development Plans, İŞKUR Action Plan, Vocational and Technical Education Strategy Document and Action Plan). The aim of this study is to provide information about the keywords, contents and measures with which the concept of NEET is addressed. In line with this purpose, the sub-objectives of the studies on the concept of NEET in Türkiye were determined as; (I) How is the distribution of NEET studies according to the selection characteristics of NEET studies, (II) Publication years of NEET studies, (III) Findings related to NEET studies and (IV) National policy documents? Therefore, this study analyses the articles published in ULAKBİM-DergiPark journals and national policy documents on NEET in Türkiye. The variables discussed, methods and techniques used, similarities and differences in findings, and issues that have not yet been addressed in studies in Türkiye are emphasised and suggestions for future studies and policy makers are presented.

Within the scope of the study, EBSCO, Google Scholar, Web of Science, ULAKBİM indexed journals were searched to determine the researches to be included and national policy documents addressing the concept of NEET. To understand the concept of NEET, a search was conducted in various databases and indexed journals to identify relevant research and national policy documents related to NEET from the years 2014 to 2024. Keywords such as "NEET," "NEİY," "NENİ," "Those who are neither in education nor in employment," and "Those who are neither in education nor in employment nor in training" were used in both Turkish and English. During the study selection process, specific inclusion criteria were established. In this direction, the criteria determined for the studies addressing the concept of NEET in Türkiye are discussed as follows.

1. Theoretical framework: The theoretical foundations and background of the NEET concept.
2. Variables used: Demographic, economic and social variables used to explain the NEET phenomenon.

3. Studies in Türkiye: Studies on NEET conducted in Türkiye, including data from Türkiye or published in journals indexed in Ulakbim index.
4. Data set and methods: Data sets, research methods, techniques and analyses used in these studies.
5. Results and findings: The results obtained from the studies and the evaluation of these results.
6. National policy documents: Interpretation of the texts in which the concept of NEET is included within the framework of keywords.
7. Only open source articles and national policy documents that include the concept of NEET should be included in the scope of the research, and books, book chapters, theses and papers should not be included.

The studies were examined in detail by taking into account the criteria of the study and a total of 24 studies that covered the inclusion criteria of the study were included. In addition, six studies that did not meet the inclusion criteria were excluded. In this direction, the studies examined regarding the concept of NEET were analyzed.

In this study, a total of 24 articles and four national policy documents were examined within the scope of the inclusion and exclusion criteria. In this way, it was aimed to present a clearer and more comprehensive picture of the studies conducted on the concept of NEET. In determining the sample of the research, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used.

The selected articles revealed that young people aged 15-24 are more likely to be NEET as they get older. Women are particularly susceptible to NEET status due to difficulties in finding employment. However, higher levels of education generally reduce the likelihood of women becoming NEET. Marriage also plays a significant role in determining women's NEET status due to childcare and household responsibilities. The papers emphasize the importance of understanding demographic factors influencing the prevalence of NEET among young people. Previous work experience, temporary or unstable jobs, migration background, rural residence, and household characteristics were identified as common causes of NEET status. Additionally, the research highlighted that economic recession leads to higher youth unemployment and NEET rates, while an increase in GDP can reduce NEET rates. The findings underscore the need for coordinated efforts to address the challenges faced by NEET individuals in Türkiye, emphasizing the importance of developing and supporting macro- and micro-level policies to enhance their employment opportunities.

Based on the results of this study, The Youth Guarantee Programme in Türkiye should be customized to meet the needs of NEET (Not in Education, Employment, or Training) youth and guide

them toward employment or education. To accomplish this, an accountable public institution needs to be identified, and a regional and local network should be established through partnerships with employment agencies, career centers, private sector organizations, and civil society organizations. A comprehensive database should be created and regularly updated to gather detailed data on the diverse characteristics of NEET youth, including their ratio to the youth population, gender, educational status, regional distribution, activity level, and reasons for being inactive. It is important to identify the needs of NEET youth and qualitatively address the reasons for their disengagement from education or employment. Support should be provided to solve these issues and encourage prompt enrollment. Information on available services and support should be easily accessible, and information and awareness campaigns should be carried out. Furthermore, policies should be developed to support young people with family responsibilities, such as caregiver services and nursing homes, and encourage them to create employment opportunities aligned with their interests.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu


Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular sorumlu yazar ile iletişime geçebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algıları*

Gender Equality Perceptions of Prospective Social Studies Teachers

Cansu Bartın Savran, Turhan Çetin

Yazar Bilgileri

Cansu Bartın Savran 
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi,
cansubartn1@gmail.com

Turhan Çetin 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi,
cetin.turhan@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ankara'daki devlet üniversitelerinden birinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 15'iyle görüşülmüştür. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu alan uzmanları görüşleri ve alanyazın taraması kapsamında oluşturulmuştur. Görüşme formu yarı yapılandırılmış açık uçlu 18 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler yüz yüze görüşme ve internet üzerinden ses kaydı alınarak yapılmıştır. Soruların geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Veri analizi yapılırken derinlemesine bilgi elde edilmesi amacıyla yapılan görüşmelerin yorumlanmasında nitel veri analizlerinden biri olan içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun toplumsal cinsiyet eşitliğini savunduğu ve yine büyük kısmının toplumsal cinsiyet rollerinde de eşitlikçi bir yaklaşımı tercih ettiği saptanmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Sosyal bilgiler
Toplumsal cinsiyet eşitliği
Öğretmen adayları
Cinsiyet rolleri

Keywords
Social studies
Gender equality
Prospective teachers
Gender roles

Makale Geçmişi
Geliş: 06.07.2024
Kabul: 05.10.2024

ABSTRACT

This study aims to reveal the pre-service social studies teachers perceptions of gender equality. For this purpose, 15 of the 4th grade pre-service social studies teachers studying at the faculty of education of one of the state universities in Ankara in the 2021-2022 academic year were interviewed. In the research, basic qualitative research design was used. The interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool in the interviews. The interview form was developed based on the opinions of field experts and literature review. The interview form consisted of 18 semi-structured open-ended questions. Interviews were conducted face-to-face or online with voice recording. The validity and reliability of the questions were ensured by expert opinions. In order to obtain in-depth information during data analysis, content analysis, one of the qualitative data analyses, was used to interpret the interviews. As a result of the research, it was found that the majority of pre-service social studies teachers advocated gender equality and most of them preferred an egalitarian approach in gender roles.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Bartın-Savran, C. & Çetin, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği algıları. *TEBD*, 22(3), 1759-1780. <https://doi.org/10.37217/tebd.1503176>

Giriş

Tarih boyunca odaklanılan birey kurgusu “erk” kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Tarih, ekonomi, sosyoloji, siyaset gibi pek çok alanda dişil çeşitlilik en aza indirgenerek eril çeşitliliğe odaklanılmıştır. Ancak toplumsal bağlamda her alanda dişil ve eril yansımalar bulunur ve kültürü şekillendirir (Özçelik, 2018). Bu bakımdan cinsiyetler içine doğdukları kültürün bir parçası hâline gelirler ve toplumsallaşır. Cinsiyet denildiğinde akla gelen kadın ve erkek, toplumda biçilen roller ile toplumsal hayatta var olmaya çalışır. Özellikle kadınlardan beklenen toplumsal cinsiyet rolleri, kadının var olduğu toplumdaki yerini, değerini ve statüsünü tayin etmektedir. Bu durum, erkeğin daha etkin şekilde hüküm sürdüğü toplumda, kadını erkeğe kıyasla daha güçsüz konuma getirmektedir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyetin her iki cinsiyet için de eşit olması ve cinsiyetlere eşit roller yüklemesi toplumlarda önem arz etmektedir (Uluşen, 2010, s. 2-3).

Toplumsal cinsiyet kavramı 1980’li yıllarda kadın çalışmalarıyla gündemde olan bilim insanları tarafından cinsiyet ayrımı meselesinin irdelenmesiyle ve gittikçe gündeme daha fazla taşınmasıyla oluşturulan bir kavramdır (Wiesner-Hanks, 2020, s. 2). Toplumsal cinsiyet daima hayatta kalan, jestlerle kendini gösteren, gelenek ve kültürler çerçevesinde harmanlanmış ve tarihten bugüne durmaksızın inşa edilen bir yapıda bulunmaktadır (Chanter, 2019, s. 14). Dünyanın her ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de toplumsal cinsiyet kavramı, geçmişten günümüze süren gelenek ve görenekler, cinsiyetçi kalıp yargılar, tarihsel çerçeve etrafında oluşmuştur ve oluşumunu devam ettirmektedir. Toplumun bireylerden beklediği, kadın ve erkeğe kültürel olarak yüklediği beklentiler her iki cinsin de cinsiyetinden bağımsız değildir (Lips, 2001’den aktaran, Dökmen, 2019, s. 20). Toplum tarafından bireylere atfedilen toplumsal cinsiyet kültürü bireyler henüz çocuk yaşta onları zihinlerine kazınır. Çocuklara atfedilen bu toplumsal cinsiyet kültüründeki ayrımlar söz konusu olduğunda her çocuk kendi kültürünün düşüncelerini içselleştirir (Wiesner-Hanks, 2020, s. 13-16).

Kadınlar ve erkekler kendilerine biçilen katı toplumsal rollerin dışına çıkabilirlerse bu inançlar değişmeye başlayacaktır bu sayede toplum daha eşitlikçi ve medeni bir hâl alabilecektir (Kaşdarna, 2023). Bu durumda ortaya çıkan eşitsizliği tersine çevirmek için erkekler daha öncesinde yapmaktan kaçındıkları ev içerisindeki işlerde görev alırsa, çocuk bakımında sorumluluk alırlarsa kadınlar ise evin geçimine katkıda bulunacak ekonomik sorumlulukları üstlenirlerse, ev içinde ve dışında her iki cinsiyette cinsiyet rolleri tabusunu yıkararak insan olmanın verdiği sorumluluklar doğrultusunda yapabilecekleri her işte birbirlerine yardımcı olurlarsa eşitlikçi bir toplum daha rahat bir şekilde ortaya çıkabilir (Atauz vd., 2015, s. 16)

Kadın ve erkek olmanın getirdiği rollerden ortaya çıkan cinsiyet rolleri tartışmaları sonucunda toplumsal cinsiyet terimi ve eşitlik kavramı birleştirilerek toplumsal cinsiyet eşitliği terimi ortaya çıkarılmıştır (Bayrakçeken-Tüzel vd., 2019, s. 7). Bu çerçevede bireyin toplumsal cinsiyet

eşitliğine/eşitsizliğine yönelik aile içerisinde almakta olduğu ilk eğitimin yanında okulda almış olduğu eğitimler de büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim sürecinde ise sosyal bilgiler dersi değerli görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının üçüncü maddesinde öğrencilere, eşitlik değeri ile ilişkili olarak kazandırılması amaçlananlar şu şekilde geçmektedir: "Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 8). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan eşitlik değeri, kendi içinde toplumsal cinsiyet eşitliğini de barındırmaktadır. Sosyal bilgiler dersiyle yetiştirilen çocuklar, toplumda yer alan diğer bireylere ve kendisinden farklı gördükleri diğer insanlara karşı pozitif tutuma sahip olabilmektedirler ve farklılıklara saygı duymayı, her insana önyargısız bir şekilde eşit yaklaşmayı, cinsiyet ayrımcılığı yapmamayı, toplumun kuruluş ve işleyişinde erkeklerin yeri olduğu kadar kadınların da yeri olduğunu öğrenmektedirler. Bunları öğrenirken sosyal bilgiler dersi ile eşitlik, saygı, adalet, özgürlük, hoşgörü gibi değerlere bağlı kalarak toplumsal barışa da katkı sağlamaktadırlar. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi doğrultusunda sosyal bilgiler dersi, bireylere ayrımcılık yapmamayı ve bu bağlamda cinsiyet ayrımcılığında bulunmamayı da öğretirken cinsiyetler arası eşitliğe ve insan haklarına da yer vermektedir hatta tüm bunları insan hakları doğrultusunda yapmaya özen göstermektedir. Bütün bunlarla toplumsal düzene katkı sağladığı düşünülmektedir (Özdemir-Yılmaz, 2019, s. 33).

Sosyal bilgiler dersi, hayatın içine ışık tutan ve toplumsal hayatı, buna paralel olarak da erkek ve kadın rollerini hayatın içinden anlatan bir ders olarak önemli bir konumda yer almaktadır. İçeriği itibarıyla pek çok rol ve davranış bu ders ile kazandırılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi toplumsal değerlerin aktarıldığı ve tekrar üretildiği bir alan olarak toplumsal cinsiyet kavramlarının da olgunlaştırılmasında da rol oynamaktadır (Dikmenli ve Sönmez, 2021). Bu yüzden sosyal bilgiler eğitimi alan öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin içlerinde barındırdıkları toplumsal cinsiyet tutum ve algıları önemli görülmektedir. Sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısı düşünüldüğünde dersin kendi içinde barındırdığı siyaset, sosyoloji, sosyal psikoloji, ekonomi ve antropoloji gibi pek çok alanda toplumsal cinsiyet çalışmaları görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ile toplumsal cinsiyet iç içe geçmiştir. Alanyazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alana katkı sağlaması beklenilmektedir. Çalışma amacı doğrultusunda, "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algıları nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyete göre toplumsal cinsiyete yönelik algıları nasıldır?" alt amacına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, nicel araştırmalar ile kıyaslandığında psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarda bilgiyi daha derinlemesine verirler. Nitel araştırmalar sıklıkla doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemlerini ele alarak veri toplayan, olay ve algıların birbirleri ile eklenmiş, ilintili ve sahici bir şekilde ortaya çıkarılmasına ilişkin nitel ilerleyen araştırma biçimleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Bu doğrultuda, derinlemesine bilgi toplamak amacıyla temel nitel araştırma yöntemi ile 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algıları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinden birinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve 4. sınıfa giden 15 sosyal bilgiler öğretmen adayı, amaçlı örneklem yöntemleri içerisinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile gönüllük esasına dayanılarak seçilmiştir. Seçilen grup araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemleri nicel araştırmalar içerisinde gelişmiştir ve nitel araştırmalarda da ortaya çıktığı görülmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemleri çalışılan kişilerin, olayların ve durumların hakkında derinlemesine bilgi almayı pratikleştirmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Araştırmacı çoğunlukla diğer örneklemlerden birini kullanma olanağına sahip olmadığında bu örnekleme yöntemini tercih eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118-123). Veriye kolay ulaşım ve maliyeti en aza indirmek, örnekleme seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Bundan dolayı araştırmacıya binen mali yük ve zorlu dönemler içinde seçilen bu örnekleme kararı, haklı bir sebep olarak kabul edilmektedir (Patton, 2005). Covid-19 salgını sebebiyle Türkiye'de uygulanan sokağa çıkma kısıtlamaları, mesafe, sağlığa uygunluk, maske vb. uygulamalarla araştırmanın maliyeti artmış ve ulaşılabilirliği güç duruma girmiştir. Maliyeti düşürmek, içinde bulunulan salgın durumunun zorluklarını azaltmak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme formu geliştirilmiştir.

Görüşme Formu

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın taranmıştır. Görüşme formu bu doğrultuda alanyazın ile ilişki içerisinde hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde cinsiyet rolleri kapsamında; çalışma yaşamında cinsiyet rolleri, ailede cinsiyet rolleri,

sosyal bilgiler dersinin cinsiyet rollerini kazandırmadaki önemi gibi konularda sekiz adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyal bilgiler lisans eğitimi dersi olarak toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konularda sorular yer almaktadır. İkinci bölüm 10 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda toplamda yarı yapılandırılmış açık uçlu 18 adet soru bulunmaktadır. Çok boyutlu sorular sormaktan ve sorularda yönlendirme yapmaktan kaçınılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler 15 öğretmen adayından alınan izinle gerçekleştirilmiştir. Verilerin çoğunluğu yüz yüze toplanırken bir kısmı da internet üzerinden ses kaydı alınarak toplanmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla görüşme formu kullanımı için etik kuruldan izin alınmıştır. Ayrıca görüşme formu bu hâle gelmeden önce hazırlanan sorular için ölçme ve değerlendirme uzmanlarından, sosyal bilgiler alanındaki uzmanlardan ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından görüşler alınmıştır. Bu doğrultuda sorulara ekleme ve çıkarma yapılmıştır. Eklemeler yapılırken soruların detaylandırılmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayandırılarak yapılmıştır. Ses kaydı için katılımcılardan izin alınmıştır.

Araştırmada görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler analiz edilirken ilk olarak görüşme esnasında alınan ses kayıtları bilgisayara aktarılmıştır. Her bir öğretmen adayının ses kaydı, Word sayfasına geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşmeler çok kez okunarak veriler özümsemiştir. Daha sonra görüşmelerden kodlar çıkarılmıştır. Görüşmenin özeti niteliğinde olan bu kodlara uygun temalar belirlenmiştir. Belirlenen kod ve temalar için birden çok alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda kod ve temalar tekrar düzenlenmiştir. Sonuç olarak kodların tamamını kapsayacak şekilde 15 temaya ulaşılmıştır. Kod ve temalar dâhilinde veri kaynağı özetlenerek son hâline getirilmiştir. Temaları en çok yansıtan kodlar, temaların altında açıklanmıştır. Her kod kendi teması içinde ele alınarak yorumlanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri, cinsiyetleriyle birlikte verilmiştir. Kadın ve erkek öğretmen adayları, kendi cinsiyet grupları içerisinde numaralandırılmıştır. Kadın öğretmen adayları için "ÖA, K." kullanılırken erkek öğretmen adayları için "ÖA, E." kullanılarak kısaltma yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarının içerik analizi tekniği ile ortaya çıkarılan bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problem verileri; temalar, alt temalar ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde

sunulmuştur. Çalışma tezden üretildiği için veriler sınırlandırılmıştır ve en fazla veri içeren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 1. Aile İçinde Davranışa İlişkin Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Aile İçinde Davranış	Ailede İş Dağılımı	Ev Geçiminin Erkeğe Yüklenmesi, Aile İçinde İş Birliği, İş Paylaşımı
	Ailede Ataerki	Atalardan Gelen Cinsiyetçi Kalıp Yargılar, Ataerki Roller, Kadının Değersizleştirilmesi

Aile İçinde Davranış

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre aile içinde davranış temasına ait kodlara yer verilmiştir.

Ailede İş Dağılımı

Bu alt kategori altında ailede iş dağılımına ait kodlara yer verilmiştir.

Aile İçinde İş Birliği: “Aile İçinde İş Birliği” koduna ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

ÖA, K1. “... Kadınların görevi olarak daha çok görülüyordu eskiden beri. Hala bu düşüncede olan insanlar var ama bence bu düşünce biraz kırıldı. Çünkü artık kadınlar da iş hayatında daha fazla bulunuyorlar. Yani geçmişte böyle olmadığı için evet, ev işleri, çocukla ilgilenmek daha çok kadının göreviydi ve para kazanıp eve getirmek de erkeğin göreviydi. Ama şu an öyle bir durum yok ve bence bütün işlerin ortaklaşa yapılması gerekiyor. Ben şöyle yakın çevremden örnek verebilirim. Kuzenim erkek ve eşi aşırı feminist bir insan. Böyle durumlarda tam zıttı oluyor mesela. Kuzenim dışarda çalıştığı kadar evde de çalışıyor. Ev işlerine de koşturuyor ama kuzenimin eşi tam tersine ben çalışıyorum, yoruluyorum diyerek ev işlerinden kendini biraz daha geri çekiyor. Ben bunu da yanlış olarak görüyorum. Yani ters bir düşünce oluyor bu da. Bence iki taraf da ortaklaşa şekilde evde, çocuk üzerine olsun, ev işleri üzerine olsun sorumlulukları paylaşmalı diye düşünüyorum.”

ÖA, E1. “Bir kadın ve bir erkek aile içinde, hepsinin sorumlulukları var ama bu sorumluluk tamamen ona yüklenmemeli. Herkes böyle bir taşın altına elini sokmalı...”

ÖA, E2. “Yani bir erkek de artık kadın çalışabilir, yapabilir, edebilir derse çok rahat bir şekilde kadın hem çalışabilir hem çocuğuna da bakabilir. Sen çalışıyorsun bugün ben boştayım, benim okulun izin günü çocuğa ben bakayım. Yarın sen nöbetçisin diğer gün sen boştasın, sen götürürsün sen bırakırsın olabilirse çok mutlu bir şekilde kadın erkek de çalışabilir aynı evde çocuk da büyütülebilir. Ev işi de yapabilir. Bir erkek salata yapmaktan aciz olmamalı. Köydeki bir erkek bile, tamam işten yorgun gelebilir, en azından masadaki suyu alıp kendi dönebilirsin.”

ÖA, K5. “İşler paylaşılabilir. Evet, toplumda kadın ev işlerinde daha etkin ama iki tarafında da çalıştığını düşünürsek eğer eşit olması gerekiyor. Rollerin bölünüp paylaşılması ve bunun konuşulması gerektiğini düşünüyorum. Ama şöyle bir şey de düşünüyorum eğer çalışmayan bir taraf varsa evlilikte, evdeki işlerin sorumluluğunu çalışmayan taraf biraz daha fazla alabilir. Çünkü yorgunluk açısından ve hak olarak da öyle yani. Biri dışarıda çalışıyor biri evde çalışıyor. Eşit paylaşım olmalı.”

Bulgular incelendiğinde eski zamanlarda kadın ve erkeğin rollerinin keskin biçimde ayrıldığı ancak günümüzde aile içinde iş birliğinin geliştiği sonucuna varılmaktadır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortak görüşleri doğrultusunda, aile içinde kadın ve erkeğin ortak sorumluluk alması, aile

içinde iş birliği yapması ve eşitlikçi bir hayatı benimsemeleri gerektiğine sıklıkla vurgu yapılmıştır. “Aile İçinde İş Birliği” kodu, öğretmen adayları tarafından verilen örnekler bakımından uygun görülmüştür. Ev içinde iki taraf da çalışmıyorsa çalışan tarafa eşitlik açısından daha az görev yüklenmesinin doğru olduğu savunulmaktadır.

Ailede Ataerki

Bu alt kategoride ailede ataerkiye ait kodlara verilmiştir.

Atalardan Gelen Cinsiyetçi Kalıp Yargılar: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Atalardan Gelen Cinsiyetçi Kalıp Yargılar” koduna ait yorumlar aşağıda sıralanmıştır:

ÖA, E2. “...Kadınlar çocuğa bakabilir statüsü yıllardır bizim beynimize kazınan bir şey. Hala mesela ben bile bazen kıramıyorum. Yani konuşmalar yapıyoruz, ilerde sen bakarsın, hala bunu diyebiliyorum. Bunu ben kıramamışım ki ülkeyi düşün. Bu kırılıyor yani baba da bakabilir çok absürt gelecek ama bez değiştirmek zor bir şey değil. Ya da bir çocuk ağladığında pırpışlamak çok zor bir şey değil. Bunları annesi yapıbiliyorsa babası da yapsın... Çocuğun mesela köyde bacağı kırılmıştır. Babası baksa, sarsa bu çok zor bir şey değil aslında bak. Ama işte algı dediğimiz şey var ya hep algı, algı... Dededen gelme işte. Ben babamdan böyle gördüm, ben de babamdan böyle gördüm...”

ÖA, E4. “Evlilik çoluk çocuktan bahsedeyim. Anne biraz daha şey mesela biraz daha çocuğa ilgili olması gerekiyor çünkü bir çocuğu yetiştiren annedir bence. Babanın da yani sorumlulukları olur. Gidip evine ekme getirebilmesi gerekiyor.”

Alıntılardan ulaşılan “Atalardan Gelen Cinsiyetçi Kalıp Yargılar” kodu öğretmen adaylarının verdiği özel örneklere de yansımıştır. Erkek öğretmen adaylarına göre, ataerki toplum yapısı ile oluşturulan cinsiyetçi kalıp yargıların bireylerin aile hayatında da kendini gösterdiği ve bu yargıların zihinlerinde yaşamaya devam ettiği açıkça görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Toplumsal Alandaki Zorluklar ve Çarelerine ilişkin Tema, Alt Temalar ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Cinsiyete Göre Toplumsal Alandaki Zorluklar ve Çareleri	Cinsiyetlere Göre Zorluklar	Kadınların Özgürlüğünün Kısıtlanması, Erkeklerin Para Kazanma Zorunluluğu, Erkeklerle Yönelik Cinsiyetçi Kalıp Yargılar, Kadın Olmanın Zorlukları, Ev Geçiminin Erkeğe Yüklenmesi
	Cinsiyet Temelli Zorlukların Giderilmesi	Ailede Eğitim, Z Kuşağını Bilinçlendirmek, Ataerki Zihniyeti Değiştirmek
	Cinsiyet Temelli Zorlukların Giderilmesinde Devletin Rolü	Toplumu Bilinçlendirme, Suça Karşı Yaptırım
	Cinsiyet Temelli Zorlukların Giderilmesinde Bireyin Ve Toplumun Rolü	Bireyleri Desteklemek, Özel Hayata Saygı, Bilinçlendirmek, Mağdur Olma Korkusu

Cinsiyete Göre Toplumsal Alandaki Zorluklar ve Çareleri

Bu tema altında cinsiyete göre zorluklar, cinsiyet temelli zorlukların giderilmesi, cinsiyet temelli zorlukların giderilmesinde devletin rolü, cinsiyet temelli zorlukların giderilmesinde toplumun rolü ve cinsiyet temelli zorlukların giderilmesinde bireyin rolü alt temalarına yer verilmiştir.

Cinsiyete Göre Zorluklar

Bu alt kategori altında cinsiyete göre zorluklar kodlarına yer verilmiştir.

Erkeklerin Para Kazanma Zorunluluğu: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Erkeklerin Para Kazanma Zorunluluğu” koduna yönelik açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

ÖA, K1. “Erkekler için de söyleyebileceğim bence erkekler üzerinde de birazcık daha aile babası olma, para kazanıp eve getirmek zorunda olma baskısı biraz fazla bence... Erkek mutlaka kendi kazancını taşın da olsa çıkarmak zorunda derler ya. Bir kazanç sağlamak zorunda ve hayatını bir şekilde idame ettirmek zorunda. O yüzden erkekler için de en büyük baskı budur diye düşünüyorum.”

ÖA, K5. “Kadın çalışmıyor, ev hanımı diyoruz buna. Erkek de çalışmayabilir belli bir dönem. Kadın çalışmadığında ona herhangi bir zorunluluk yüklenmiyor. Herhangi bir ayıp olarak bakılmıyor. Ama erkek çalışmayınca ayıp görülüyor. Bu bence yanlış, eşit olması gerektiğini düşünüyorum. Her iki taraf da çalışmalı.”

Öğretmen adaylarının genel kanısına göre, kadınlara para kazanma zorunluluğu yüklenmemişken erkeklere çalışmak bir zorunluluk olarak atfedilmiştir. Çalışma sorumluluğu genel olarak erkekten beklenmektedir. Bu durum erkek için zorluklar oluşturmaktadır. Buradan yola çıkılarak “Erkeklerin Para Kazanma Zorunluluğu” koduna ulaşılmıştır. Genel yargıya göre para kazanmanın erkeğe daha fazla yüklenmesi de toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yol açan nedenlerden birisidir.

Erkeklerle Yönelik Cinsiyetçi Kalıp Yargılar: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Erkeklerle Yönelik Cinsiyetçi Kalıp Yargılar” koduna yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır:

ÖA, K2. “Ben bir şey araştırmıştım. Ülkemizdeki intihar oranlarının %75-76 kadarı erkeklere ait ve bunun nedenlerine baktığımızda hastalığı atarsak geçimsizlik ve ekonomik sıkıntılar geliyormuş. Bunun nedeni de erkeklerin daha çok intihar etmesinin nedeni de bence toplumun getirdiği bir roller var ya hani, evin erkeği eve para getirmeli, evinin direği, çocuklarının babası olduğu için erkekler çok fazla baskıya maruz kalıyor ama bu bence günümüzde çok yanlış bir şey. Erkekler çalışmayabilir, erkek eşinden daha az maaş da alabilir ama bu toplumumuzda böyle yansımadığı için erkeğe ilk hatta doğduğundan beri ‘Erkek adamsın, sen ağlamazsın, sen sürekli dimdik durmalısın.’ rolü yüklendiği için erkeklerin üstünde bence çok büyük bir baskı var burada.”

ÖA, K6. “...Diyorlar işte erkekler bu renk giymemeli ya da bu şekilde takı takmamalı, nazik olmamalı. Yani aslında tam tersi herkes çok nazik olmalıyken erkekler sanki nazik olunca yönelimi farklıymış gibi bir bakış açısı oluyor bu da çok yanlış.”

Bulgular incelendiğinde erkek intihar oranlarının bile büyük oranda erkeğe yüklenen cinsiyetçi kalıp yargılara dayandırıldığı görülmüştür. Alıntılardan yola çıkılarak burada “Erkeklerle Yönelik Cinsiyetçi Kalıp Yargılar” koduna yer verilmiştir.

Ev Geçiminin Erkeğe Yüklenmesi: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Ev Geçiminin Erkeğe Yüklenmesi” koduna ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

ÖA, E3. *“Erkekler bakacak olursak erkeklerde şöyle bence yükümlülük altında zorluyor; erkek dediğin evinin geçiminden sorumludur. Bu bence çok saçma bir şey. Çünkü biz dünyaya gelirken yönetmeye veya ne bileyim birilerinin sorumluluğunu almaya gelmiyoruz.”*

ÖA, E4. *“Erkeğin eve ekmek götürme sıkıntısı yani zorluklarla başa çıkması gerekiyor ve evini geçindirmesi gerekiyor. Geçim sıkıntısı.”*

ÖA, E5. *“... Erkekler de çok fazla sorumluluk yükleniyor. Yani mesela evlilik hayatında diyorlar ki evi sen geçindirmek zorundasın.”*

Erkek öğretmen adaylarına göre, erkeklerden evin geçimini üzerine alma sorumluluğu beklenmektedir. Bu durum erkekler açısından zorluk oluşturan durumlardan biridir.

Kadın Olmanın Zorlukları: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Kadın Olmanın Zorlukları” koduna ilişkin örneklere aşağıda sıralanmıştır:

ÖA, E1. *“... Kadın olmak bir tık bence daha zor çünkü kadın gecenin bir saati dışarı çıkıp istediği gibi gezemez. Ama erkek yine gezebiliyor ama erkekler için de sıkıntılı olabiliyor tabi bunu ayıramam ama kadınlar bir tık daha sıkıntılı bence.”*

ÖA, E2. *“... Bir kadının olumsuzluğunu say, saymakla bitmiyor. En başta ‘Ben bugün yaşayabilecek miyim?’ gibi sorular geliyor.”*

ÖA, K4. *“Toplumsal norm diye bir şey var ve toplumun dayattığı çok ağır yükler var kadına. Dediğim gibi yani biz annelerimizi, anneannelerimizi falan dinlediğimizde biz çok daha iyiyiz, diye düşünebiliriz ama şu anı düşünmek zorundayız, geçmişi değil. O yüzden hala kadına ağır yük biniyor diye düşünüyorum. Mesela evleniyor, çalışmak istiyor. O esnada hamile kalıyor, tamam bir sürü izin falan alabiliyor ama çocuğa bakımı tamamen kadın üstleniyor.”*

Elde edilen bulgularda kadın olmanın genel anlamda zorlukları üzerinde durulmuştur. Kadınların hayatta kalmayla ilgili kaygıları, evlilik ile kadına yüklenen ev sorumlulukları, kadının anne olmasıyla çocuğun bakımını tamamen üstlenmesi ve daha pek çok ağır koşul ile kadınların yaşadığı zorluklar belirtilmiştir. Bu yüzden “Kadın Olmanın Zorlukları” koduna yer verilmiştir.

Kadının Özgürlüğün Kısıtlanması: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre aşağıda verilen alıntılarda kadın olmanın özgürlüğü kısıtlayıcı yönlerine değinilmiştir. Bu alıntılar kadının özgürlüğünün kısıtlanması ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda “Kadının Özgürlüğünün Kısıtlanması” koduna yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖA, K3. *“Kadın olmak daha zor. İstediklerin zaman dışarıya çıkamıyorsun. İnsanların bakış açıları daha farklı. Erkeklerin özellikle bakışlarına maruz kalıyorsun. Ne giydiğine karışıyorlar. Sonrasında ne içtiğine karışıyorlar. Her şeyine bir laf söylüyorlar.”*

ÖA, E5. *“Ataerkil bir toplum olduğumuz için genelde sokağa çıktığımız zaman kadınlara biraz daha farklı bakıldığını düşünüyorum ben. Şunu giyemez, bunu giyemez, şurada şöyle yapamaz gibisinden.”*

ÖA, K7. *“Kadın olmaktan başlarsam, genelde kadınlar daha geride duruyor. Ataerkil toplumun getirdiği bir şey. Kadın ne bileyim işte oturaklı olmalı, ağır olmalı, gece dışarı çıkmamalı, onu giymemeli bir sürü yargı var kadınlar hakkında.”*

Cinsiyet Temelli Zorlukların Giderilmesi

Bu alt kategori altında cinsiyet temelli zorlukların giderilmesi kodlarına yer verilmiştir.

Ailede Eğitim: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Ailede Eğitim” koduna ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA, K1. “... Kesinlikle eğitim ama sadece okuldaki eğitimden bahsetmiyorum çünkü bunun öncesinde ailede görülen bir eğitim var. Çocuk ailede babasından, annesinden şiddet görüyorsa yani bireysel olarak çocuğa olmak zorunda değil; annenin babaya, babanın anneye şiddeti varsa çocuk büyüdüğünde başkalarına bu zorbalığı yaparak gösteriyor aslında bunu. Yani ben şahsen şu anda yolda herhangi bir şekilde birisiyle kavga edenin, birisine durup dururken saldıran bir insanın aileden de gelen bir durum olduğunu düşünüyorum, %90 böyle oluyor bu durum. O yüzden bence ailede özellikle eğitimin değişmesi gerekiyor.”

ÖA, K4. “... Zorluklar eğitimle giderilir. Aslında biz asıl eğitimimizi ailede alıyoruz. Çünkü o kökler, hani bir ağacı düşünürsek, o kökler aile yaşamımıza daha anasınıfına ya da ilkokula başlamadan, temelini atıyor aile. Yani silinmeyen izler bırakıyor bizde. Dolayısıyla ailelerin eğitilmesi, daha doğrusu eğitilmiş ailelerin çoğaltılması bizden sonraki nesilleri daha kaliteli bir yaşama illaki sürükleyecektir.”

ÖA, K7. “Eğitim kesinlikle. Küçük yaştan itibaren ailenin de eğitimi. Annenin mesela bir erkeği yetiştirmeye bir kızı yetiştirme biçimi çok farklı. Bu da çok etkiliyor yani bu yüzden en başta aile içi eğitim ondan sonra okulda verilen eğitimle bu engel aşılabilir.”

Kadın öğretmen adayları, aile içinde eğitimin öneminin altını çizmişlerdir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi ailede eğitimle başlamaktadır. Ailede verilen eğitim ne kadar eşitlikçi olursa bireyin o denli insanlara saygılı ve eşitlikçi bir mantıkla yetişeceği savunulmaktadır. Verilen bulgulardan yola çıkılarak “Ailede Eğitim” kodu bulgularla ilişkilendirilmiştir.

Ataerkil Zihniyeti Değiştirmek:

ÖA, E5. “Eğitim falan bir yere kadar artık insanların içinden gelmesi lazım. Eğitimle olacak gibi değil. Giderilebilir ama bunun uzun zaman alacağını düşünüyorum ben, eğitim de bir yere kadar gerçekten. Bu aileden başlayan bir şey, belki ailenin ailesinden başlayan bir şey. Yani sadece anneler, babalar üzerinde de etkili olmuyor yani dedeler, ebeler herkesi etkiliyor.”

ÖA, K5. “Okullar çok önemli ama toplumun eğitilmesi gerektiğini düşünüyoruz. Kız çocukları şu an okula gitmiyor ileride anne olacak bu insanlar ve çocuk yetiştirecek baba olacak ve çocuk yetiştirecek. Şu an bunun planını yapmamız gerekiyor. Yani lise zorunlu diyoruz ama bitirilmiyor yani gerçekten zorunlu olması gerekiyor. Bir çocuk bile okula ara verdiğinde bunun sorgulanması gerekiyor. Bunu sorgulamak çok kolay zaten bu sistemi kurmak bence çok kolay. Geleceğe yatırım yapmamız lazım. Şu an bunu söylüyorum evet ama yıl önce de bu söyleniyordu. Az ilerleme olmuş olabilir ama tam anlamıyla bir ilerlemenin olması gerekiyor. Kesinlikle bu yol eğitimden geçiyor. Cinsiyetçilik abartılmamalı ve insana insan olarak bakılmalı. Cinsiyetçilikten çıkmalıyız.”

Ülkemizde cinsiyet temelli yaşanan sorunların insanların topyekûn ataerkil zihniyetini ve düşünce tarzını değiştirmesiyle sona ereceği vurgulanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği için geleceğe yapılacak yatırımın önemine de sıklıkla değinilmiştir.

Z Kuşağını Bilinçlendirmek: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Z Kuşağını Bilinçlendirmek” koduna ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

ÖA, E2. “Bu zorluklar bir tek eğitimle giderilir. Bir ülke eğitimine önem vermediği sürece hiçbir şey olmaz... Lisedeki öğretmenler de ayarı sağlasa, çocuklar bunu daha iyi kapacak. Lisede benim şahsen hocalarım çok güzeldi çok da güzel öğrendik, bir kadına, bir kız çocuğuna nasıl yaklaşacağımızı...”

ÖA, K6. “...Eğitimciyiz hepimiz. Öğrencilerimize bu şekilde aşılırsak, onları bilinçlendirirsek, derslerimizin içerisinde, ders dışında da ya da. Bu şekilde bir kişi, bir kişidir mantığıyla zincirleme devam eden süreçtir zaten bu. Bu şekilde bir şeyler yapabiliriz yine elimizden geldiğince.”

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan sıkıntıların giderilmesi için Z kuşağına eğitim vermenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bilhassa Z kuşağını eğiten öğretmenlerin ve onların bilinçlendirilmesinin öneminin altı çizilmektedir.

Cinsiyet Temelli Zorlukların Giderilmesinde Devletin Rolü

Bu alt kategori altında cinsiyet temelli zorlukların giderilmesinde devletin rolü kodlarına yer verilmiştir.

Toplumu Bilinçlendirme: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Toplumu Bilinçlendirme” koduna yönelik örnekler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA, K2. “Devlet kişilere özel yaptırım uygulayamayabilir çünkü çok kalabalık bir toplumuz. Bunun yerine toplumdaki eşitsizliği gideren reklamları arttırabilir. Billboardlar, afişler böyle şeyler yapabilir. Halkı bilinçlendirecek toplumsal şeyler yapabilir.”

ÖA, E7. “Erkekleri de bu konuda bilinçlendirirsek biraz seminerler falan küçük yaşta verilen eğitimden bahsediyorum. Mesela regl haftalarında ergenliğe geçişte mesela sadece kızları indiriyorlar o seminere bunun yerine erkeği de indirse bunu bir tabu olarak görmesek de hani ayırım olarak görmesek çok daha iyi olur.”

Devlet tarafından toplumu bilinçlendirme amacıyla yapılacak eğitimlerin, reklamların, afişlerin ve kamu spotlarının eşitlik yolunda değerli olabileceğine değinilmiştir. Bu alıntılardan yola çıkılarak “Toplumu Bilinçlendirme” kodu örneklendirilmiştir.

Suçta Karşı Yaptırım: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Suçta Karşı Yaptırım” koduna yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖA, E1. “Yani hukuk yönünden yeni adımlar atılması gerektiğini düşünüyorum. Devletin yapması gereken bu. Yani biri bu konuda suçluysa, birbirinin hayatına karıştıyorsa ya bu konuda bence suçludur. Bunun cezası olması gerektiğini düşünüyorum. Yani bugün kadına laf atan, yarın başka bir şey de yapabilir. Yani daha tehlikeli işler olabilir. Bunun önünü kesmek adına hukuksal yönden adımlar atılması gerektiğini düşünüyorum.”

ÖA, K3. “Ceza uygulardım çünkü toplumumuz bundan anlıyor.”

ÖA, E2. “Olumsuzlukların içinde cinayeti, istismarı işte tacizi falan alırsak bu olumsuzlukları gidermek için daha büyük politikalar uygulanabilir. Çipler, telefon uygulamaları geliştirildi. Kadın kendini güvende hissetmeyince bir tuşa bastığında dibinde iki tane ekip polis arabası durmak zorunda.”

Alıntılarda cinsiyet temelli suçlara yaptırım uygulanmasından bahsedilmiştir. Bu yüzden burada “Suça Karşı Yaptırım” kodu kullanılmıştır. Özellikle cinsiyete dayandırılan suçları önlemek ve suça meyledenleri caydırmak için devletin yeni hukuksal adımlar atması gerekmektedir. Bu yöndeki cezaları ağırlaştırarak maruz kalınan eşitsizlikleri giderilmelidir.

Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Açısından Eğitim Temasına İlişkin Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Toplumsal Cinsiyet Açısından Eğitim	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın/Erkek Dağılımı	Ev İşlerinde Cinsiyete Dayalı Gruplaşma, Görsellerde Cinsiyet Eşitliği, Cinsiyet Rollerinin Dayatılması
	Sosyal Bilgiler Lisans Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Dersi	Eşitlikle İlgili Ders Olmalı, Eşitsizliğe Yönelik Fikirleri Değiştirmek, Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Eşitliği Bilincine Sahip Olması

Toplumsal Cinsiyet Açısından Eğitim

Bu kategori altında sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerde kadın/erkek dağılımı, sosyal bilgiler lisans eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliği dersi, toplumsal cinsiyet eşitliği ders isimleri, toplumsal cinsiyet eşitliği derslerini seçim tercihi ve toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin içeriği alt kategorilerine yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın/Erkek Dağılımı

Bu başlık altında sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerde kadın/erkek dağılımı alt kategorisinin kodlarına yer verilmiştir.

Ev İşlerinde Cinsiyete Dayalı Gruplaşma: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Ev İşlerinde Cinsiyete Dayalı Gruplaşma” koduna ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖA, K1. “*Hep masa hazırlayan kadın, sofrayı kuran bir kadın. Oturup gazetesini okuyan bir erkek. Bana çok saçma geliyor yani neden o masayı birlikte hazırlamıyorlar? Neden çocuğu da dâhil edip hep beraber bir iş bölümü yapıp beraber bir şey yapmıyorlar? Çok görüyoruz bunları. Özellikle bu çizimlerde vs. erkek işte ya dışarıdan gelmiş oluyor ya oturuyor televizyon izliyor, gazete okuyor ve kadın ev süpürüyor oluyor ya da işte yemek hazırlıyor oluyor.*”

ÖA, K3. “*Her zaman kadınlara yükler verilmiş. Mesela şöyle diyeyim; bir evin içi anlatılıyor. O ev içinde kadın iş yapıyor, baba geçmiş televizyon izliyor, çocuklar da oyun oynuyor. Neden böyle bir şey yapılsın ki? Neden kadımlar bulaşık yıkarken erkekler otursun? Şöyle yapılabilir, mesela kadın bulaşık yıkarken erkek de baba da ev süpürebilir. Bunun gibi görsellere yer verilebilir. Böyle görsellere yer verildikçe, çocuklar aileden bu geleneklerin, göreneklerin geldiğini düşünüyor ve bunu devam ettiriyorlar.*”

ÖA, K4. “*Eskiden daha uygunsuz şeyler yer alıyordu ama hala maalesef devam ediyor. Mesela mutfakta iş yapan bir anne, evi süpüren bir anne, yemek pişiren bir anne. Bacağını uzatıp televizyon seyreden bir baba ya da çocukların sorduğu ya da istediği anneye yönelttiği şeyler hep belirli. Babaya yönelik şeyler belirli. Bu anlamda biraz daha törpülenebilir.*”

Öğretmen adaylarının incelediği sosyal bilgiler ders kitaplarına göre, ev içindeki görevler anne rolündeki kadın ve kız çocuğuna yüklenirken baba rolündeki erkek ve erkek çocukları genellikle dinlenen, oturup hizmet bekleyen şekilde görselleştirilmiştir. Ev içindeki işlerin cinsiyete

dayandırılarak gruplaştırıldığı bulgulanmıştır. Buna dayanarak bu alıntılar ile “Ev İşlerinde Cinsiyete Dayalı Gruplaşma” kodu ilişkilendirilmiştir.

Cinsiyet Rollerinin Dayatılması: “Cinsiyet Rollerinin Dayatılması” koduna yönelik örnek görüşler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA, K1. “...Erkek çocukları da babaları ile vakit geçirip babasını örnek alırken; kız çocukları annesiyle mutfakta zaman geçiriyor. Bence bir kızın mutfakta zaman geçirdiği kadar erkek çocuğunun da mutfakta zaman geçirmesi gerekiyor. Aynı şekilde bir erkek çocuğu nasıl arabayla ilgileniyor, babasıyla vakit geçiriyor; aynı şekilde kızı da ona göre yetiştirmek gerekiyor. O yüzden bence bu resimlerde küçüklükten itibaren çocukları çok etkileyen şeyler. Tamamen değişmesi gerekiyor.”

ÖA, K7. “Eşit dağılmamış bir kere. 4. sınıftaki mesela hayat bilgisi diye de geçiyordu eskiden, ona baktığımda iş bölümü bölümünde mesela kadın yemek hazırlıyor, sofrayı kuruyor. Adam geliyor işten televizyon izliyor falan, çocuk oyun oynuyor. Bu böyle bir algı oluşturmuş. Bu yanlış bence. Bunun değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Erkek de mesela yardım edebilir. O görselde gösterirsen çocuk onu öğrenir. Böyle olduğunu düşünüyorum. Bu açıdan kadınlar, anneleri gibi aynı yani oradaki görsel aynı annesi gibi bu yüzden ataerkil toplum devam ediyor. Bence kesinlikle değiştirilmesi gerekiyor.”

ÖA, E7. “...Erkek çocuğu çiziyorlar saçı kısa, adamın da saçı kısa, kadınların saçı uzun. Yani toplumumuzda illaki kadının saçı uzun, erkeğin saçı kısa olacak diye bir kaide yok. Yine mesela kadına ve kız çocuğuna sadece etek giydirilmiş, pantolon giyemez gibi bir algı da oluşturuluyor gibime geliyor. Bu tarz kalıplar çok fazla var. Değişmesi gerektiğine inanıyorum gerçekten.”

Kadın ve erkeğin toplum içerisindeki rolleri ve dış görünüşleri çoğunlukla kalıplaştırılmış bir biçimde verilmektedir. Kadın ve erkeğin rollerinin sınırlandırıldığına, bu sınırlamaların kalkması gerektiğine değinilmiştir. Bu yüzden bu alıntılar “Cinsiyet Rollerinin Dayatılması” kodu ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu kalıplara karşı çıktığı ve eşitlikten yana olduğu bulgulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Lisans Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Dersi

Bu başlık altında sosyal bilgiler lisans eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliği dersi alt kategorisinin kodlarına yer verilmiştir.

Eşitlikle İlgili Ders Olmalı: “Eşitlikle İlgili Ders Olmalı” koduna ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖA, K1. “...Kişiliği oturmadan önce de bu eğitimlerin verilmesi gerekiyor ama bu demek değil ki sonrasında olmasın bu eğitim. Kesinlikle olmalı. Yani biz şu anda herhangi bir fikri duyduğumuzda daha olumlu yaklaşabiliyoruz. Başka bakış açılarına da biraz daha yakın hissedebiliyoruz, fikrimiz değişebiliyor. Bence kesinlikle böyle bir ders olmalı çünkü az önce söylediğim gibi sürekli eşitlikten bahsederek, eşitliği savunursak ve bunu olabildiğince insanlara duyurabilirsek, o kadar çabuk olmasını sağlayabiliriz diye düşünüyorum.”

ÖA, K2. “...Dünya üzerine iki tane cinsiyet olarak gelmişiz ve bu cinsiyetlerin bu eşitsizliği bence çok büyük bir sorun. Aslında çok hani göz önünde bulundurulmak istenmeyen ama bulundurulması gereken bir sorun olduğunu düşünüyorum ben ve böyle bir derste olmalı bence.”

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yol açtığı sorunlar için sosyal bilgiler lisans eğitimi içerisinde, bir eşitlik dersine yer verilmesi çözüm önerilerinden biri olarak sunulmuştur. Bundan dolayı verilen alıntılar “Eşitlikle İlgili Ders Olmalı” koduyla ilişkilendirilmiştir.

Eşitsizliğe Yönelik Fikirleri Değiştirmek: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Eşitsizliğe Yönelik Fikirleri Değiştirmek” koduna ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA, K6. “...Kişiler genelde ailelerinin yanında yaşayıp üniversiteye geliyorlar ve burada tek başlarındalar. Kendi ayakları üstündeler. Bir birey olarak kendi söz hakkına sahipler. Genelde daha öncesinde yani hepimiz değil ama birçoğumuz, ailesinin çatısı altında, onların sözlerinden çıkamayan, çıkmayan değil, çıkamayan, onların istedikleri şekilde yaşayan insanlardık. Özellikle kadınlar. Buraya geldiklerinde aslında kendilerini keşfetmeye başlıyorlar, kendi benliklerini, kimliklerini buluyorlar. Bu nokta da bu ders belki onlara yardımcı olabilir, kendilerini bulmakta. Erkekler de aynı şekilde, onlar da buraya geliyorlar ve kendi sorumlulukları oluyor, kendi hayatları oluyor. Bazı kalıp yargılar içerisinde geliyorlar. Belki bunları yıkmalarında da bu dersin faydası olabilir bu yüzden bence verilmeli diye düşünüyorum.”

Her bireyin yetiştiği aile farklı olduğu için toplumsal cinsiyet eşitliğine bakış açılarının birbirlerinden farklı olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler lisans eğitiminde bu dersin gerekli olduğuna değinilmiştir. Buradan yola çıkılarak alıntılar “Eşitliğe Yönelik Fikirleri Değiştirmek” kodu ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Eşitliği Bilincine Sahip Olması: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Eşitliği Bilincine Sahip Olması” koduna ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖA, K4. “Bilinçlendirilmeye çalışılıyor öğrenciler. Zaten hani üniversite kampüsü de buna çok uygun bir ortam yani zaten bu iklimi yaşayan bir genç eğer çok fazla şartlanarak büyümediyse bu cinsiyet eşitliğini kampüste yaşıyor, her anlamda. Ama tabii o bilince vakıf olmak, onu keşfedebilmek ve ileriki hayatında da sürdürebilmek önemli. Ders olsun mu okutulsun mu diye bir anket yapılsaydı kesinlikle okutulsun derdim. Okutulması gereken bir şey zaten. Yani o bilinç yer etmeli.”

ÖA, E6. “...Lisede ya da orta öğretimde falan bu konuyu hiç duymamış olabilir ya da hiçbir fikri olmayabilir. En azından üniversiteye geldiğinde bunu bir fikri olsun, bir bilgisi olsun diye verirdim yani. Koyardım lisans eğitimine.”

ÖA, E7. “Topluma faydalı olacak bir öğretmenin de bu zihniyette olması gerekiyor. Toplumsal cinsiyet eşitliğine sıcak bakan bir zihniyette olması gerekiyor. Bu yüzden eğitimde, lisans eğitiminde kesinlikle verilmeli.”

Gelecek nesli yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bilinçlendirilmesi yönünde bir ders verilmesinin toplumun yararına olacağına değinilmektedir. Bilinçlendirme vurgusundan dolayı bu alıntılar “Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Eşitliği Bilincine Sahip Olması” koduyla bağdaştırılmıştır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler ve Eğitim Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Sosyal Bilgiler ve Eğitim	Sosyal Bilgiler Sınıf Kademelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	4. Sınıf, 7. Sınıf, Her Kademedede Verilmeli

Sosyal Bilgiler Sınıf Kademelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Sosyal bilgiler sınıf kademelerine göre toplumsal cinsiyet eşitliği alt temasının kodlarına yer verilmiştir.

4. Sınıf: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “4. Sınıf” koduna ilişkin yorumlara aşağıda yer verilmiştir:

ÖA, K1. “Öncelikle bence 4. sınıfta olmalı. Çünkü zaten ne kadar küçük yaşlarda bu öğretilirse o kadar faydalı olur diye düşünüyorum.”

ÖA, E1. “Bence 4. sınıfta. Ne kadar erken verilirse o kadar iyi. Bence çok fazla uzatmaya gerek yok. 4. sınıfta verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü böyle şeylerin ne kadar erken verilirse o kadar iyi olabileceğini düşündüğümünden dolayı.”

ÖA, E7. “4. sınıftan başlatılması gerektiğini düşünüyorum. Çocuklarda küçükken başlatılan şeyler daha kalıcı oluyor. Atalarımızın da dediği gibi ağaç yaşken eğilir demişler. Küçük yaşlarda öğretilen şeyler daha kalıcı oluyor. Tabi ki düzeylerine göre. 4. sınıfta farklı, 5’te 6’da farklı ama 4’ten başlatılması daha mantıklı.”

Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin 4. sınıf kademesinde aktarılması uygun görülmüştür. Savunulan düşüncelere göre küçük yaşlarda verilen eğitimin faydalı olacağı bu görüşlerde etkili olmuştur. Özellikle 4. sınıf vurgusu yapıldığı için “4. Sınıf” kodu kullanılmıştır.

7. Sınıf: Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda “7. Sınıf” koduna ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

ÖA, K1. “...7. sınıfa koyardım. Çünkü birazcık daha artık böyle yaşının büyümeye başlayıp ergenliğe doğru giden bir yaş olduğu için o noktada birazcık daha yanlışa da eğilim olabiliyor. Ailenin yetiştirme tarzı olabilir yine, okuldan gördüklerinden kaynaklı olabilir. O yüzden 7. sınıfta da olursa bence doğru yöne çocuğu yöneltmek açısından daha iyi olur.”

ÖA, E2. “Biz hafif hafif topluma alıştırıyoruz. 4’te bir anda toplumsal cinsiyet eşitliğini vermeyelim belki pek etkili olmayabilir. 5 bir nebze ama ben en uygun 7 olarak görüyorum. Böyle tam evrilme, ergenliğin başı, tam kıza yaklaşma, açılma, ergenliğin belirtileri...”

ÖA, E6. “Ben 7. sınıfta verirdim. Daha böyle yeni yeni kendini tanımaya başladığında böyle cinsiyet kavramını falan ilgisi olur bence. Ben öyle düşünüyorum. 4’te, 5’te daha küçük, daha ilgilerini çekmez diyeyim. 7. sınıfta ilgi çeker en azından bir fikir oluşur yani kafalarında, anlarlar.”

Ergenliğin başladığı ve cinsel kimliğin şekillendiği yaşların genellikle 7. sınıfla eş zamanlı olması sebebiyle 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yer verilmesinin uygun olacağı savunulmuştur. Bu vurgudan dolayı “7. Sınıf” kodu ile ilişkilendirilmiştir.

Her Kademede Verilmeli: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Her Kademede Verilmeli” koduna ilişkin görüşler aşağıda belirtilmiştir:

ÖA, K2. *“Şimdi karakter ve psikolojik olarak bir şeyleri kazandırmak istiyorsak, biz çok küçük yaşlardan başlamamız gerekiyor. Bence 4. sınıftan 7. sınıfa kadar illaki bir konu, hatta bir konudan da fazla olması gerektiğini düşünüyorum ben. Ama kesinlikle 4. sınıfta falan da olmalı hatta öncesinde Hayat Bilgisi dersine konulabiliyorsa ona bile konulmalı bence çünkü çok küçük yaşlardan itibaren bunları kırarsak, büyük yaşlarında da zaten bilinçli olarak yetişmiş olacak.”*

ÖA, K8. *“Ben de 4’ten itibaren demek istiyorum çünkü çocukların küçüklükten itibaren bir şeyleri empoze edebiliriz, diyeyim. O yüzden en küçük yaşta yani 4. sınıfta olabilir. Ama çok ağır şekilde değil de hani çocukların anlayabileceği şekilde basitleştirilmiş bir şekilde yapılabilir.”*

Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin 4. sınıf seviyesinden başlanarak 7. sınıf dâhil olmak üzere eğitimin her kademesinde aktarılması uygun görülmüştür. Bu yüzden alıntılar “Her Kademede Verilmeli” kodu ile ilişkilendirilmiştir. Savunulan düşüncelere göre küçük yaşlardan itibaren verilen eğitimin faydalı olacağı bu görüşlerde etkili olmuştur.

Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algıları doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde geçmişten günümüze sürdürülen eşitsizliğin azalmaya başlayabileceği hem erkek hem kadın öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği tarafında bir algı geliştirdiği ve eşitlikçi yaklaştığı bulgulanmıştır. Bu bulgular; Başaran (2019), Onurluer (2019), Akbulut-Uzun (2020), Önsan ve Uygun (2020), Yeşil (2020), Geriş (2022), Merma-Molina vd. (2023), Kümbetoğlu (2023) ve Akay-Şahin ve Açıkalın (2024) tarafından da eşitsizliğin hâlâ sürdürüldüğü ancak durumun değişmeye başladığı yönünde desteklenmektedir. Eğitimin de bu ataerkil zihniyetin değişiminde büyük rol oynadığı bu çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının geneli, toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlikçi yaklaşımlar sergilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle kadın öğretmen adayları ev içi rollerde, eğitimde ve hukukta eşitliğe sıklıkla değinmişlerdir. Eğitimde kullanılan ders kitaplarının eşitlikçi yönde olmasının önemi ve öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin cinsiyet eşitliği hakkında bilinçlendirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Eşitsizliğin en iyi eğitimle giderilebileceği düşüncesi, öğretmen adaylarının çoğunluğunun algılarını yansıtmaktadır. Araştırmada cinsiyet rollerine ilişkin elde edilen bulgular; Bhasin (2003), Tezer-Asan (2010), Gümüşoğlu (2016), Karaçalı-Taze (2018), Aşçı (2020), Karaboğa (2020), Yeşil (2020), Akay-Şahin ve Açıkalın (2024) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları lehinde desteklenmektedir.

Ancak yapılan bu araştırmada, toplumsal cinsiyet rollerine, öğretmen adaylarının cinsiyet ayırt etmeksizin çoğunlukla eşitlikçi yaklaştığı görülürken Seçgin ve Tural (2011) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları”

araştırması ise farklı olarak öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerinde kendi cinsiyetlerine karşı daha eşitlikçi ve olumlu yaklaştığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eşitlikçi yaklaşımlar sergiledikleri saptanmıştır. Özellikle kadın öğretmen adaylarının eşitlikçi algıda yoğunlaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre toplumdaki bireyler değerlendirilirken iş alanında, eğitim alanında ve diğer her alanda cinsiyet ayrımı yapılmadan değerlendirilmeleri gerektiği, bireylere hem toplum içinde hem de aile içinde eşit sorumluluklar verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ev içindeki iş paylaşımının önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Öğretmen adayları tarafından kadın ve erkeğin fiziksel açıdan eşit olmaları da hak ve sorumluluklar bakımından eşit olmaları gerektiğine değinilmiştir. Ailenin bakımı ve evin geçindirilmesi gibi görevlerle erkekler de toplum baskısına tabi tutulmaktadır. İşe alımda da erkeklere daha fazla ölçüt konulduğu ve bu durumun da toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olduğu belirtilmiştir. Ancak öğretmen adaylarına göre günümüzde toplumun birçok alanında cinsiyete dayalı rol kavramı, yavaş yavaş da olsa önemini yitirmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerinde, eşitsizliğin ortadan kalkmasında ise eğitimin kayda değer bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Uygulamada süregelen eşitsizliklerin giderilmesinde ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında aile içi eğitimin birincil önem taşıdığı bulgulanmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimsizlikle ilgili olduğu ve eğitim kademesi ve kalitesi arttıkça bireylerin daha eşitlikçi bir yaklaşım gösterdikleri savunulmuştur. Okullarda verilecek toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi ise en az aile içinde verilen eşitlik eğitimi kadar önem taşımaktadır. Özellikle hayatın her alanını kapsayan, etkin vatandaşlık bilinci geliştiren ve eşitlik değerinin taşıyıcısı olan sosyal bilgiler dersinde, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin yer alması, eşitlik yolunda atılacak kayda değer adımlardan birisi olarak bulgulanmıştır. Eğitim öğretim sürecinde eşitlik hususunda sosyal bilgiler dersi en büyük paydaşlardandır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelecek nesli şekillendiren ve toplumsal hayata yön veren bir işlevi olduğu bilinmektedir. Bu işlevin geliştirilmesi ve güncellenmesi için lisans eğitiminde, sosyal bilgiler eğitimi alan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirilmesi önemli görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi verilmesi gerekli bulunmuştur. Bunun sebebi olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği bilincine sahip olmaları sonucunda gelecek nesillerin eğitiminde, önemli bir aşama kaydedileceği ön görülmüştür. Lisansta öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet eşitliği içerikli derslere yer verilmesiyle cinsiyet eşitsizliğinin azalacağı

düşünülmektedir. Eşitsizliklerin çözümünde sosyal bilgiler dersinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kayda değer bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci kazanabilmeleri için lisans eğitimi programına toplumsal cinsiyet eşitliği dersleri dâhil edilebilir.
2. Sosyal bilgiler dersinin içeriği toplumsal cinsiyet eşitliğini doğru yansıtacak şekilde düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Akay-Şahin, M. & Açıkalın, M. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki biyografilerin incelenmesi: Kadın şahsiyetler biyografilerde nasıl tanıtılıyor? *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 241-282. <https://doi.org/10.21798/kadem.2024.152>
- Akbulut-Uzun, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 163-184. <https://doi.org/10.47615/issej.804999>
- Aşçı, F. (2020). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Atauz, A., Çakır, H. E., Gürel, I., & Otaran, N. (2015). *Toplumsal cinsiyet eşitliği: Kadına yönelik aile içi şiddetin önlenmesi projesi*. https://vatandas.jandarma.gov.tr/KYSOP/uzaktan_egitim/Documents/1%20TCE.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrakçıken-Tüzel, G., Soyseçkin-Ceylan, S. İ., Şilliler-Tapan, D., & Özvardar, K. (2019). *Toplumsal cinsiyete dayalı iletişim rehberi*. European Union: STGM. <https://www.stgm.org.tr/en/node/590> sayfasından erişilmiştir.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet: "Bize yüklenen roller"* (K. Ay, Çev.). KADAV.
- Chanter, T. (2019). *Toplumsal cinsiyet* (M. Erguvan, Çev.). Ayrıntı.
- Dikmenli, Y. & Sönmez, K. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 434-458. <https://doi.org/10.30703/cije.732000>
- Dökmen, Z. Y. (2019). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi.
- Geriş, M. (2022). *Sosyal bilgiler derslerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği konularına yönelik farkındalık geliştirme: Kadına yönelik şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı örnekleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928'den günümüze*. Tarihçi.

- Karaboğa, T. M. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15[10. Yıl Özel Sayısı], 4847-4881. <https://doi.org/10.26466/opus.686709>
- Karaçalı-Taze, H. (2018). *Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir sosyal bilgiler ünitesi tasarımı ve öğretimi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaşdarma, E. (2023). Değerler ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel tutum arasındaki ilişkide toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının aracı etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 57-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/80802/1272765> sayfasından erişilmiştir.
- Kümbetoğlu, F. B. (2023). Toplumsal cinsiyet çalışmaları eğitimleri. *Antropoloji ve Kültürel Bakış Dergisi*, 2, 35-50. <https://antropolojidernegi.org/wp-content/uploads/2024/03/1-Antropoloji-Dergi-2.SAYI-Tum-Sayfalar.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., & Hernández-Amorós, M. J. (2023). The integration of gender equality (SDG 5) into university teaching: The view from the frontline. *Innov High Education*, 49, 419-452. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09668-3>
- Onurluer, E. (2019). *Sınıf öğretmenleri adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Önsan, Ö. & Uygun, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/59466/812090> sayfasından erişilmiştir.
- Özçelik, Ş. (2018). Cinsiyet ayrımında evrensel normların oluşması ve toplumsal cinsiyet. *Smart of Journal*, 13, 860-875. <https://doi.org/10.31576/smryj.122>
- Özdemir-Yılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilmiş toplumsal cinsiyet temelli etkinliklerin toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimine yönelik tutumlara etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Seçgin, F. & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Science*, 6(4), 2446-2458. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19818/212023> sayfasından erişilmiştir.
- Tezer-Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *FE Dergi*, 2(2), 65-74. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000033

- Uluşen, M. (2010). *Sağlık çalışanlarının ve toplumun toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili duyarlılığı* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Wiesner-Hanks, E. M. (2020). *Tarihte toplumsal cinsiyet* (M. Ç. Şenerdi, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür.
- Yeşil, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı oluşturmaya yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

The social studies course, which is closely related to society, is seen as an effective tool for raising awareness of gender equality. In this direction, the views of pre-service social studies teachers, who will be the transmitters of the course, on gender equality are important. This study aims to reveal the pre-service social studies teachers' perceptions of gender equality. For this purpose, 15 pre-service social studies teachers studying at the faculty of education of one of the state universities in Ankara in the 2021-2022 academic year and attending the 4th grade were selected on the basis of volunteerism with convenience sampling among purposive sampling methods. The selected group constitutes the study group of the research. Care was taken to ensure that the gender distribution was almost equal. Of the 15 students, 8 were female and 7 were male. The interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. In the process of developing the interview form, the relevant literature was reviewed and the form was prepared accordingly. The interview form consisted of two parts. In the first part, within the scope of gender roles, there were eight semi-structured open-ended questions such as gender roles in working life, gender roles in the family, the importance of the social studies course in teaching gender roles. In the second part; within the scope of gender equality, there were questions such as gender equality, gender equality as a social studies undergraduate education course. The second part consisted of ten semi-structured open-ended questions. In total, it consisted of 18 semi-structured open-ended questions. Interviews were conducted face-to-face or online with voice recordings. The validity and reliability of the questions were ensured by expert opinions. It was avoided to ask multidimensional questions and to direct the questions. Basic qualitative research design was used in the study. In order to obtain in-depth information during data analysis, content analysis, one of the qualitative data analyses, was used to interpret the interviews. While analysing the interviews with pre-service social studies teachers, firstly, the audio recordings taken during the interviews were transferred to the computer. The voice recordings of each pre-service teacher were transferred to a Word document and edited. The edited interviews were read multiple times and the data were assimilated. Then, codes were extracted from the interviews. Themes appropriate to these codes, which were the summary of the interview, were determined. For the determined codes and

themes, the opinions of more than one field expert were taken. As a result of expert opinions, codes and themes were reorganised. As a result, 15 themes were reached to cover all of the codes. Within the codes and themes, the data source was summarised and finalised. The codes reflecting the themes the most were explained under the themes. Each code was interpreted within its own theme. In the study, direct opinions of pre-service social studies teachers were included. The opinions of pre-service teachers were given together with their genders. Female and male pre-service teachers were numbered within their gender groups.

When the findings in line with the opinions of pre-service social studies teachers were analysed, it was found that the majority of pre-service teachers exhibited egalitarian approaches. It was found that especially female pre-service teachers expressed more egalitarian views. It was seen that it was mostly female pre-service teachers who expressed egalitarian opinions. According to the opinions of pre-service teachers, it was stated that individuals in the society should be evaluated without gender discrimination in the field of work, education and in every other field, and that individuals should be given equal responsibilities both in society and in the family. The importance of work sharing at home in terms of gender equality was frequently emphasised. Pre-service teachers emphasised that women and men should be equal in terms of rights and responsibilities even if they are not physically equal. It was stated that there were inequalities in practice while women and men were considered equal in the laws. Inequalities in practice were seen as the reason for the frequent occurrence of violence against women, harassment and femicides. It was emphasised that the main reason for inequalities in practice was the lack of deterrent penalties. It was found that family education was of primary importance in eliminating inequalities in practice and ensuring gender equality. It is argued that gender inequalities are related to lack of education and that individuals show a more egalitarian approach as the level and quality of education increases. Gender equality education to be given in schools is at least as important as equality education given in the family. The majority of pre-service teachers emphasised the need for egalitarian approaches in gender roles. Especially female pre-service teachers emphasised the pressure of sexist roles on women. As a result of the opinions of pre-service teachers, social roles in our country are determined based on gender. For example, when the roles within professions are considered, the selection criteria for the professions that are considered appropriate for women are as follows: professions such as teaching, lawyering and nursing, where women can easily deal with housework, provide child care, have more holidays and regular working hours, are preferred. Again, in line with social roles, women are expected to exhibit behaviours within the framework of certain stereotypes. For example, women cannot laugh in public, women cannot chew gum in public, women should not be out late at night and many other gender-based stereotypes lead to gender inequality in social roles. It was found that the primary task expected

from men in society is to provide for the household. Men are also subjected to social pressure with duties such as caring for the family and providing for the house. It is also stated that more criteria are set for men in recruitment and this situation causes gender inequality. However, according to pre-service teachers, the concept of gender-based role in many areas of society is losing its importance, albeit slowly. It is thought that education has a significant effect on the elimination of inequality in gender roles. Within the scope of the equality value in the social studies curriculum, issues such as gender discrimination, positive discrimination and women's rights are included with an interdisciplinary approach. It was found that the concept of gender equality was directly related to these issues. It was also emphasised in the findings that the social studies course had an undeniable value in gaining gender equality. According to the pre-service teachers, social studies textbooks that addressed social roles, current events and human rights issues reflected gender inequality in many respects. As a result of the research, it was determined that the majority of pre-service social studies teachers advocated gender equality and most of them preferred an egalitarian approach in gender roles. In line with the results of the study, it was suggested that relevant courses could be added to the social studies undergraduate education programme in order to raise awareness of gender equality and that students in universities could establish communities with gender equality content.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu süreçte yanımızda olan değerli ailelerimize, arkadaşlarımıza ve Gazi Üniversitesine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.03.2021 tarih ve 80287700-399-39225 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

01.03.2024 Tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of School Administrators on the Regulation Dated 01.03.2024 Amending the Regulation on Appointment and Transfer of Administrators

Orhan Cingöz, Soner Doğan

Yazar Bilgileri

Orhan Cingöz
Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
orhancingoz38@gmail.com

Soner Doğan
Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
sodogan@cumhuriyet.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 01.03.2024 tarihinde yayınlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüş ve önerilerinin alınmasıdır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında yönetmelik değişikliğinde yer alan dört yıllık görev süresi dolmadan istifa eden okul yöneticilerinin geldikleri ilçeye tekrar gönderilmeleri, okul yöneticilerine il dışı tayin hakkı verilmesi, yönetici değerlendirme formunda (Ek-2) yer alan kriterlerin sadeleştirilmesi ve istenen belgelerin örneklendirilmesi, akademik eğitimlere daha fazla puan ağırlığı verilmesi, değerlendirme formundan cezalar bölümünün kaldırılması konularında katılımcıların çoğunluğu olumlu görüş bildirirken; şube müdürlerine sınavsız okul müdürlüğü hakkı tanınması hususunda katılımcıların yarısı olumlu görüş bildirmiş, diğer yarısı ise bu durumun bazı olumsuzluklara yol açabileceğini belirtmiştir. Yönetici değerlendirme formunda yer alan hizmet puanı ve kıdem kriteri için ise katılımcıların çoğunluğu olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırma kapsamında katılımcıların büyük çoğunluğu, çıkarılan yönetmeliklerin uzun soluklu olmasını, yönetmeliklerin çıkış tarihinden itibaren en az bir yıl sonra yürürlüğe konmasını, değerlendirme formunun sadeleştirilmesi ile istenen belgelerin net bir şekilde örneklendirilerek ortaya konulmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yönetmelik
Okul yöneticisi
Görevlendirme
Yönetici atama
Millî Eğitim Bakanlığı

Keywords
Regulation
School administrator
Administrators appointment
Assignment
Ministry of National Education

Makale Geçmişi

Geliş: 26.06.2024
Kabul: 05.10.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to obtain the opinions and suggestions of school administrators about the Regulation on the Amendment of the Regulation on the Selection and Assignment of Administrators to Educational Institutions Affiliated to the Ministry of National Education, released on 01.03.2024. Within the framework of the research, the phenomenological design one of the qualitative research methods was preferred. Within the scope of the research results, while the majority of the participants expressed positive opinions on the issues of reassigning school administrators who resigned before the end of their four-year term, giving school administrators the right to transfer out of the province, simplifying the criteria in the administrator evaluation form (Appendix-2) and exemplifying the required documents, giving more weight to academic training, and removing the section on penalties from the evaluation form, half of the participants expressed positive opinions on the right of branch leaders to become school principals without an examination, and the other half stated that this situation could lead to some negative effects. The majority of the participants expressed negative opinions about the service points and seniority criteria in the administrator evaluation form. The survey found that the majority of the participants wanted the regulations to be long-term, the regulations to take effect at least one year after the date of the regulations, the evaluation form to be simplified, and the required documents to be clearly exemplified.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Cingöz, O. & Doğan, S. (2024). 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *TEBD*, 22(3), 1781-1806.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1505576>

Giriş

Okullar, ülkelerin eğitim sistemi içinde yer almakla birlikte önceden belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranış biçimlerinin kazandırıldığı fiziki mekânlardır (Balci, 2021). Okul, içinde yer aldığı toplumun ihtiyaçlarını da göz önüne alarak daha önce belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda bir araya gelmiş olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personellerin oluşturduğu bir örgüt olarak da tanımlanabilir (Toprakçı, 2002). Okullar, kitlesel bağlamda eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleştirildiği yerler olarak modernleşme ve sanayileşme süreci doğrultusunda gelişmeye başlamışlardır. Söz konusu bu süreçte iş bölümü ve uzmanlaşmayla birlikte okullar, bireyleri yaşamı boyunca çeşitli rollere büründüren ve uzmanlık alanlarına yönlendiren mekânlar olarak ele alınmıştır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Okul, her şeyden önce bir insan topluluğu ve bu topluluğun ortak bir yaşam alanı olduğundan işletme mantığı ile düşünülemez. Bu bağlamda günümüzde birçok ülkede sürdürülen eğitimde özelleştirme uygulamaları, başta eğitimin ve okulun doğasına aykırı olup aynı zamanda insan haklarıyla da çelişen bir durumdur (Demirtaş, 2013).

Okul, toplumda var olan ve diğer örgütlerle benzeşmeyen yapılardan oluşmaktadır. Bu yapıyı oluşturan ögeler arasında karşılıklı bağımlılık, iş birliği, uyum ve bağlılık bulunmaktadır. Okul, yer aldığı eğitim sistemi içinde mikro bir sistem olarak tanımlanırken içinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenciler dikkate alındığında ise bir makro sistem olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan ele alındığında okullar, birbirlerinden bağımsız değil aksine çoğu zaman birbirleriyle ilişkili örgütlerdir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Okul örgütleri, sistematik bir şekilde rehberlik, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmekle görevli resmi bir kurumdur. Bu yönüyle okullarda uygulanan eğitim programları, öğrencilerin hem ahlaki hem manevi yönden hem de entelektüel, sosyal ve duygusal yönden potansiyellerini geliştirme amacı güder (Woolfolk, 2017). Okullarda nihai amaç, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olup okulların varlığı bu hizmet etrafında kurgulanmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim dünyasında okul örgütleri üzerinde çocukların ve ergenlerin karşılaştığı karmaşık sosyal sorunları çözme sorumluluğu her geçen gün daha da artmaktadır. Bu durumun asıl amacı, kapsayıcı ve erişilebilir eğitim yoluyla öğrenmeyi artırmak ile çocukları sorumlu vatandaşlar haline getirmek için onları sosyalleştirme çabasıdır (Skovdal ve Campell, 2015). Günümüzde okulların karar verme süreçleri esnasında okul çalışanları ile velilerin yanı sıra yerel yönetimler ve eğitim otoritelerinin etkilerinin artırılması üzerinde durulurken; eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması sürecinde ise geniş katılımın sağlanmasına yönelik eğitim yönetiminde merkeziyetçilikten uzaklaşma konusu ön plana çıkmaktadır (Şişman ve Turan, 2003).

Kamu yönetiminin bir alt alanı olarak tanımlanan eğitim yönetimi kavramı, ülkemizde zaman zaman gelişmeler göstermiş olsa da uygulamada hâlâ gelişimini sürdüren bir olgu olarak varlığını

sürdürmektedir. Eğitim olgusu, gelişmesi ve yaygın hale gelmesi büyük çapta devlete bağlı bir alan olmasından dolayı eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminde profesyonelleşme süreci politik etkilenmelere çok müsait bir zemin durumundadır. Ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirme süreci ve istihdam olanakları, Millî Eğitim Bakanlığı politikalarıyla paralel bir şekilde yürümektedir (Özdemir, 2020). Eğitim yönetimi kavramı, eğitimin çeşitli bileşenlerini göz önüne alarak önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşma sürecidir. Eğitim sistemi, ancak öğrenme ve öğretme faaliyetlerini destekleme yönünde çeşitli araçlar kullanılarak geliştirilebilir. Bu bağlamda eğitim yönetiminin sadece okul yönetimi ya da öğrenme yönetimi olarak düşünülmesi dar bir görüş açısidir. Eğitim yönetimi, eğitim hedeflerine en iyi şekilde ulaşmak ve insanlar üzerinde anlaşmaya varılmış bir atmosfer yaratmak için insan kaynaklarını, müfredatı veya öğrenme kaynaklarını ve tesislerini yapılandırma bilimidir (Niah, 2022). Eğitim yönetiminin odak noktası, öğretimin ve öğrenmenin geliştirilmesidir. Bu bağlamda eğitim yönetimi okul yöneticileri tarafından hedeflere ulaşılması yolunda eğitime sağlanan kaynakları ve eğitim sisteminin düzenlenmesi ve koordine edilmesi süreci olarak da tanımlanabilir (Amadi, 2008).

Eğitim yönetimi süreci, yönetim teorisi ve bunlara bağlı pratiklerin eğitim alanına ve eğitim kurumlarına uygulanmasıyla ortaya çıkan bir uygulamadır (Kimani, 2011). Eğitim yönetim sürecinin bir parçası olan eğitim kurumları, dinamik bir ortamda faaliyet göstermektedirler. Bundan dolayı bu kurumlar, sürekli olarak kendilerini yenilemeli, kurumdaki iyileştirmeleri belirlemeli ve bu iyileştirmeleri hayata geçirmelidirler. Bu işlevin hayata geçirilmesi, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin sürekli olarak eğitime ve gelişim fırsatlarına erişimle mümkün olacaktır (Wango, 2010).

Eğitim yöneticilerinin hem merkezi teşkilatta hem de taşra teşkilatlarında birden çok görevi ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bir eğitim yöneticisinin, yönetimini sağladığı kurumun eğitsel ve yönetsel amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde yönetim süreçlerinden olan karar alma, planlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim ve denetleme gibi işlevleri de gerçekleştirmesi gerekmektedir (Başaran ve Çınkır, 2011). Okul yöneticiliği yapan kişilerin özellikleri, öğrencilerin, öğretmenlerin, destek personelinin, velilerin, okul paydaşlarının ve toplumun yaşamını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyen süreçlerin bir parçasıdır. Bulunduğu konum itibarıyla okul yöneticiliği yapan kişiler, elverişli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenlerle eşgüdüm içinde çalışarak öğrencilerin akademik başarılarını derinden etkileyebilirler (Bottoms ve Fry, 2009).

Etkili okul yöneticileri, öğrencinin, personelin veya bir velinin eğitim öğretim süreçleriyle ilgili bir endişesi olduğunda aktif dinleme yapmalıdırlar. Dikkatle dinlemek ve çevreyi gözlemlemek, okul yöneticilerinin kurumların atmosferi ve kurum kültürü hakkında fikir edinmesine yardımcı olabilmektedir. Okul yöneticileri, toplum ile okul arasındaki ana bağlantıdır ve bu sıfatla sergiledikleri

performans, velilerin ve öğrencilerin okul hakkındaki tutumlarını büyük ölçüde belirler. Eğer bir okul canlı, yenilikçi, çocuk merkezli bir yer olup öğretimde mükemmellik konusunda bir hedefe yönelmişse ve öğrenciler yeteneklerini üst düzeye çıkarma imkânı bulabiliyorsa, burada okul müdürünün liderliğinin başarıya ulaşmakta bir anahtar vazifesi gördüğü söylenebilir (Tschannen-Moran, 2004).

Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde günümüzde yapılan kanunî düzenlemelerde nesnelliğin ihmal edilip yönetmeliklerin sık sık değiştirildiği gözlemlenmektedir. Bu açıdan Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticiliğine atanma şartlarının net olarak belirlenip uzun vadeli uygulamalar yapılması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Taş ve Önder, 2010).

Ülkemizde okul yöneticiliğine atamalar ilk kez 23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik ile başlamıştır. O tarihten bu yana ilgili yönetmelik birçok kez değişime uğramıştır. 05.02.2021 tarih ve 31386 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliği ise 01.03.2024 tarih ve 32476 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklikle beraber bir kez daha revize edilmiştir. Son yapılan değişiklik ile okul yöneticilerine iller arası tayin hakkı verilmiş, branşlara göre atanacak okul türleri sınırlandırılmış, yöneticilik görevinde dört yıl dolmadan istifa eden personelin daha önce görev yaptığı bölgeye geri gönderilmesi uygulaması getirilmiştir.

Söz konusu yönetmelik değişikliği ile beraber Yönetici Değerlendirme Formu’nda (Ek-2) yer alan kriterlerden lisansüstü eğitime verilen puan düşürülmüş, alan dışı (eğitim bilimleri dışı) yüksek lisans yapan, doktora yapan ve ikinci bir üniversite bitiren personele daha önce verilen ek puanlar kaldırılmış, daha önceki yönetmelikte hizmet süresinde uygulanan puanlamada yapılan kesintiler (dört yıldan fazla yapılan görev süresinin yarısının alınması uygulaması) kaldırılmış ve bu bölüme çalışılan görev yılına istinaden ayrıca hizmet puanı verilmesi kriteri getirilmiştir. Bir önceki yönetmelikte var olan ve alınan cezalardan dolayı puan kesilmesi uygulaması değerlendirme formu kriterleri içinden çıkarılmış, yine bir önceki yönetmelikte var olan ulusal ve uluslararası yarışmalardan alınan derecelere ve yazılan makalelere göre verilen puanlamalardan vazgeçilmiş ayrıca başarı farklarını azaltma bölümü (DYK ve İYEP Kurslarında görev yapmak, destek eğitim odası ve evde eğitim hizmetleri kapsamında yapılan görevler) kaldırılmıştır. Bu araştırmada 01.03.2024 tarih ve 32476 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe konan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin görüşlerin yer aldığı, Güdül vd. (2023), Yıldız vd. (2022), Şen ve Kasapoğlu-Tankutay (2021), Seçkin (2019), Eger (2018), Baş ve Şentürk (2017)

ile Konan vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalar mevcuttur. Bunun yanında yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliklerinin değerlendirildiği ve analizlerinin yapıldığı Baloğlu vd. (2022), Gülmez ve Aslanargun (2021), Doğan vd. (2014) tarafından yapılan çalışmalarda alanyazında yer almaktadır. Ayrıca konuyu Türk eğitim sisteminde yönetici atama yönetmeliği ve liyakat sistemine eğitim yöneticilerinin bakış açıları açısından inceleyen Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda mevcuttur.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına okul yöneticisi görevlendirme ve atanması sürecinde 2003 yılından günümüze yaklaşık 25 kez yönetmelik ve yönetmelik değişikliği yayınlanmış olup en son yürürlüğe konulan 05.02.2021 tarihli eğitim kurumlarına yönetici ve seçme görevlendirme yönetmeliği ise 01.03.2024 tarihinde yine değişikliğe uğramıştır. Bu durum ortalama her yıl bir yönetici görevlendirme yönetmeliği yayımlandığı veya ilgili yönetmeliklerin değişikliğe uğradığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarında da yer aldığı üzere ortaya çıkan sık yönetmelik değişiklikleri okul yöneticilerinin de şikâyet ettiği ve en fazla tartışılan konular arasında yer almaktadır. 01.03.2024 tarih ve 32476 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe konan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik konusunda ise alanyazında henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin söz konusu yönetmelikle ilgili görüşlerinin yer aldığı bu çalışmanın gelecek dönemlerde oluşturulacak benzer yönetmeliklere yön gösterebilecek ve alana katkı yapacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda ilgili araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini betimlemektir.

Yöntem

Bu bölüm içinde araştırma kapsamında tercih edilen model, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni seçilmiştir. Bu desenin seçilme sebebi, olgubilim deseninin ele alınan bir konunun derinlemesine araştırılıp incelenmesine olanak tanınması etkili olmuştur. Olgubilim deseni, yaşantımız boyunca aslında farkında olduğumuz fakat derinlemesine veya ayrıntılı bir bakış açısına sahip olmadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Araştırma kapsamında veri toplanmasına yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından önceden tasarlanan birtakım sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşme sürecinde toplanan verilerin detayını öğrenmek veya konu ile ilgili eksik kalan yönlerin tamamlanabilmesine dönük olarak formda yer alan sorulara ilaveten ek sorular (sonda) getirmeye olanak tanıyabilmektedir

(Karataş, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle uzman akademisyenlerin görüşü alınmış ve ardından formun ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama yapılan katılımcılardan gelen dönütler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Araştırma yapan görüşmecinin ve görüşmeye katılan kişilerin ilgili konuya yönelik önceden hazırlanmış sorular etrafında yaptığı bir konuşma süreci olan görüşme tekniği (Merriam, 2013), alanyazında bir nevi etkileşim türü olarak da adlandırılabilir (Glesne, 2012). Yönetici görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin derinlemesine ve detaylı bir perspektiften verilmesi amaçlandığı için bu çalışmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında çalışma grubunun belirlenmesine yönelik olarak amaçlı örneklem yöntemleri içinde yer alan ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu örneklem yönteminde amaç, araştırmanın önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütler doğrultusunda yapılmasıdır. Ölçüt örnekleme, belli ölçütlere bağlı olarak bir grubu temsil eden kişilerin seçimi neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple örnekleme dâhil edilecek kişiler belli ölçütlere göre belirlenmektedir (Tutar ve Erdem, 2020). Araştırmada ölçüt olarak Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan ve ilgili yönetmelik doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapacak olan okul müdürü ve müdür yardımcılarında görüş alınması esas alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 7 okul müdürü ve 8 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma yapılacak okullar belirlendikten sonra bu okullardaki okul yöneticileri ile ön görüşme yapıp görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, okul yöneticilerinin rahat bir şekilde konuşabilecekleri yer ve uygun saatin belirlenmesinde görüşülen kişinin önceliklerine göre hareket edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen katılımcıların değişkenlere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	9
Eğitim durumu	Lisans	7
	Yüksek Lisans	8
Yöneticilikteki görevi	Müdür	7
	Müdür Yardımcısı	8
Çalıştığı okul türü	Anaokulu	1
	İlkokul	7
	Ortaokul	5
Yöneticilik kıdemi (yıl olarak)	Lise	2
	0-10	6
	11-20	5
	21 ve üzeri	4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen katılımcıların altısının kadın dokuzunun erkek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında 7 okul müdürü ve 8 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 15 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların sekizi yüksek lisans, yedisi ise lisans düzeyinde eğitim almıştır. Öte yandan araştırmaya dâhil edilen okul yöneticilerinin kıdemlerine göre 0-10 yıl arası olan altı kişi, 11-20 yıl arası olan beş kişi, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip dört kişi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türüne göre biri anaokulu, yedisi ilkokul, beşi ortaokul ve ikisi lise düzeyi okullarda görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 1 anaokulu, 7 ilkokul, 5 ortaokul ve 2 lise okul yöneticisinden oluşan toplam 15 kişiyle yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme tekniği, amacı veri toplamak olan bir sohbet olarak tanımlanmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Araştırmada kapsamında veri toplamak üzere seçilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının önceden hazırladığı sorularla birlikte görüşmeler sırasında söz konusu sorularda değişiklik (soru ekleyip/çıkarabilme) yapabilmesine olanak sağlayan ve buna yönelik gerekli esnekliğin sağlandığı bir yöntemdir (Türnüklü, 2000). Bu noktada araştırma soruları önceden hazırlanmış ve cevap seçenekleri belirlenmemiştir. Araştırma için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, araştırma soruları hakkında ön görüşmeler yapılmış, hazırlanan görüşme formu için alan uzmanı bir akademisyenden uzman görüşü alınarak, görüşme formunun Türkçe dil uygunluğu, akıcılık ve anlaşılabilirlik konusunda Türkçe öğretmenlerinin geri dönütleri doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak çalışma grubunda yer almayan ancak örnekleme dâhil edilebilecek özelliğe sahip iki okul yöneticisi ile ön uygulama yapılarak yine alınan dönütler sonrasında görüşme formuna en son hali kazandırılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunda ilk bölümde görüşülen kişinin cinsiyeti, yöneticilik görevi, yöneticilik görevindeki kıdemi, branşı, çalıştığı okul türü ve son olarak da eğitim durumu bilgileri istenmektedir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde 01.03.2024 tarihinde yayınlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik hakkında görüşülen kişilere dokuz soru yöneltilmiştir. MEB tarafından 01.03.2024 tarihinde yayımlanan Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle uygulamaya konan şube müdürlerine sınavsız okul müdürlüğü hakkı, dört yıllık yöneticilik görev süresi dolmadan görevinden istifa eden yöneticilerin tekrar eski görev yerine gönderilmesi, okul yöneticilerine yönetici olarak il dışı tayin hakkı verilmesi, "Yönetici Değerlendirme Formu" (EK-2) puan kriterlerinde yüksek lisans ve doktora yapan okul yöneticilerine daha önce verilen puanların yarıya indirilmesi, öğretmenlik hizmet puanının puan kriterlerine

eklenmesi, alan dışı yüksek lisans ve doktora yapanlar ile ikinci üniversite okuyan personele bu öğrenimlerinden dolayı verilen puanların kaldırılması, e-Twinning, TÜBİTAK vb. projeler ile uluslararası yarışmalar ve makale çalışmalarının puan kriterleri arasından çıkarılması, cezalar bölümünün kaldırılmasına yönelik görüşleri sorulmuş ayrıca ilgili yönetmeliklerde değiştirilmesi veya düzenlenmesi gereken maddelerle ilgili katılımcıların önerileri alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup rızası olan kişilerden görüşmeye yönelik ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde metin içinde önemli görülen temalardan birtakım kategorilere ulaşılarak toplumun düşünce, inanç ve ilkeleri bütünlüğünde betimlemeler yapılmaktadır. Bu bağlamda düzenli olarak hazırlanmış kodlama ve kategorileştirmelerle yeni kuramların ve modellerin gelişimine katkı sağlanarak var olan kuramlar doğrulanabilmekte veyahut belli fenomenler üzerinde çıkarımlar yapılabilmektedir (Gül ve Nizam, 2021). Araştırmada çalışma grubuna dâhil edilen okul yöneticilerinden elde edilen veriler, Word belgesi haline dönüştürülmüş buna müteakip belge içinde yer alan veriler kodlanarak genel ifadeler elde edilmesi sağlanmıştır. Kodlardan kategorilere ve bu yolla da temalara ulaşılması neticesinde içerik analizine son hali verilmiştir. Araştırma kapsamında veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, araştırmada ortaya çıkan kategorileri temsil eden kodların ve kategorilerin elde edildiği okul yöneticilerinin görüşleri, birebir alıntı yapıp sunularak geçerlilik sağlanmıştır (Patton, 1987). Araştırmada güvenilirliği sağlamaya dönük olarak ise farklı temalar içinde yer alan kodların temsil ettiği kategoriye teyit etmek amacıyla eş zamanlı ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunun 29.04.2024 tarih ve 420955 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinden elde edilen veriler, çözümlenerek ulaşılan bulgular temalar itibariyle sıralanmıştır. Araştırmanın veri analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar: 1. Yönetmeliğin ana çerçevesine yönelik değerlendirmeler, 2. Yönetici değerlendirme formuna (EK-2) yönelik değerlendirmeler, 3. Yönetmelikte değiştirilmesi veya düzenlenmesi istenen maddelere yönelik değerlendirmeler olarak sunulmuştur.

Yönetmeliğin Ana Çerçevesine Yönelik Değerlendirmeler

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerine uygulamaya konan 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin ana çerçevesine yönelik görüşleri sorulmuştur.

Şube Müdürlerine Sınavsız Okul Müdürlüğü Hakkı

Şube müdürlerinin sınavsız bir şekilde okul müdürü olabilmesine imkân tanıyan yönetmelik maddesini araştırmaya katılan sekiz katılımcı, şube müdürlerinin sahip oldukları bilgi, deneyim ve tecrübeden kaynaklı olarak olumlu bulurken diğer yedi katılımcı ise bazı şube müdürlerinin pedagojik formasyon almadan bu görevlere geldikleri ve bu durumun okullarda birtakım problemler doğuracağı kanaati taşıdığından ilgili yönetmelik maddesini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcı MY-6, *"Sahip oldukları tecrübe ve deneyimlerinden dolayı bu şekilde atanan kişilerin okullara yansımalarının olumlu olacağı kanaatindeyim. Şube müdürlerinin sınava tabii olmadan atanmaları ise bizim açımızdan dezavantajlı bir durum, ayrıca herkes için eşitlik ve adalet ilkesine ters."* söylemiyle şube müdürlerinin sahip oldukları bilgi ve tecrübeden dolayı bu durumu olumlu bulurken yapılan atama çeşidinin sınavsız olmasının eşitlik ve adalet ilkesine ters olduğu yönüyle de olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir.

Dört Yıllık Görev Süresi Dolmadan İstifa Eden Okul Yöneticileri

İlgili yönetmelik değişikliğinin ana çerçevesinde yer alan bir diğer madde olan dört yıllık yöneticilik görev süresi dolmadan istifa edip öğretmenliğe geçmek isteyen kişilerin yöneticiliğe başlamadan önceki görev yerlerine geri gönderilmesi uygulamasını araştırmaya katılan 16 okul yöneticisinin tamamı olumlu bulduğunu belirtmiştir. Katılımcı M-1 ve MY-5, *"Sınavla atanarak merkezi okullara okul yöneticisi olup daha sonra istifa ederek aynı ilçede başka bir okula öğretmen olarak atanan kişiler bu yöntemi merkezi okullara normal şartlar altında gelemedikleri için (hizmet puanları yetmiyor) bir sıçrama tahtası olarak görüyorlardı. Bu kişilerin kullandıkları bu yöntemin engellenmesi, gerçekten bu işi gönülden yapacak olanların hakkının korunması açısından olumlu bir değişiklik."* diyerek yöneticilik işini gerçekten ve gönülden yapacak olanlara yapılan haksızlığın önüne geçilmesi anlamında yapılan değişikliğin olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Okul Yöneticilerine İl Dışı Tayin Hakkı

Söz konusu yönetmelik değişikliğinin ana çerçevesinde yer alan bir diğer madde olan okul yöneticilerine okul yöneticisi olarak il dışı tayin hakkı verilmesine yönelik M-2 ve M-6 gibi katılımcıların, *"Kişilerin sahip olduğu özlük haklarının korunması, aile birliğinin sağlanması açılarından gayet adil bir değişiklik."* söylemiyle araştırmaya katılanların yarısı söz konusu değişikliği olumlu bulduğunu belirtirken katılımcı M-5 ve MY-3 gibi araştırmaya katılan katılımcıların yarısı ise, *"Sahada çok fazla talep göreceğini düşünmediğim özellikle üçüncü ve son grup atamaya bırakılmasından dolayı"*

uygulanabilirliğinin şüpheli olduğu bir değişiklik." söylemiyle yapılan değişikliğin üçüncü sıraya bırakılmasından dolayı sahada pek fazla karşılık bulmayacağını belirtmişlerdir.

Yönetici Değerlendirme Formuna (EK-2) Yönelik Değerlendirmeler

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerine 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte yöneticilerin yer değiştirmeye esas puanlarının hesaplandığı Yönetici Değerlendirme Formu'nda (EK-2) yer alan kriterlere yönelik görüşleri sorulmuştur.

Akademik Eğitim Kriterine İlişkin Görüşler

Bu kapsamda yönetici değerlendirme formunda yer alan eğitim bilimleri alanında yüksek lisans veya doktora yapan personele önceki yönetmelikte verilen puanların bu değişiklikte yarıya indirilmesine MY-3 ve M-6 gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, *"Okul yöneticilerinin kendini geliştirmesine ve motivasyonuna vurulmuş bir darbe olarak düşünüyorum. Emegün hakkının korunması resmen göz ardı edilmiş."* diyerek verilen emeklerin ve harcanan zamanın yok sayılması anlamında haksız ve adaletsiz bir uygulama olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Bununla birlikte M-7 ve MY-7 gibi araştırmaya katılanların çok az bir kesimi ise, *"Yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin yönetici atama da bir kriter olması doğru bir şey ancak alınan bu eğitimlerin atamalarda belirleyici bir ağırlığının olmaması taraftarıyım."* diyerek yapılan akademik eğitimlerin atama kriterlerinde belirleyici bir ağırlığının da olmaması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Hizmet Puanı Kriterine İlişkin Görüşler

Öğretmenlik hizmet puanının yönetici değerlendirme formu (Ek-2) kriterleri içine dâhil edilmesi yönünde MY-4 ve MY-6 gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, *"Sahada gördüğüm ve şahit olduğum kadarıyla okul yöneticiliği ile pek de alakası olmayan günü kurtarma peşinde koşan okul yöneticilerinin önünün açılması için konmuş bir kriter. Bu yöntemle genç ve dinamik okul yöneticisi insanların umutları ellerinden alınıyor, önleri kesiliyor, moral ve motivasyonları kayboluyor. Yazık gerçekten. Son derece adaletsiz bir değişiklik."* diyerek uygulamanın genç ve dinamik personelin önünün kesilmesi manasında haksız ve yanlış olduğunu düşünürken M-2 ve MY-2 gibi araştırmaya katılanların dörtte biri, *"Yöneticilerin çalıştığı yıla istinaden elde ettiği kıdeme ve emeğe gerekli önemin verildiğini düşünüyorum yapılan bu değişiklikte. Tecrübeye ve deneyime de olması gereken önem verilmiştir."* söylemiyle tecrübeye ve deneyime gerekli değer verildiği noktasında uygulamayı olumlu bulduğunu, MY-5 gibi araştırmaya katılanların çok küçük bir kısmı, *"Hizmet puanının değerlendirme kriterleri arasına alınabilir; ancak taşrada çalışan okul yöneticileri merkezde görev yapmış okul yöneticilerine kıyasla bu noktada daha avantajlı olacaktır. Hizmet puanının Ek-2'de yer almasına karşı değilim fakat belirleyici bir ağırlığının olmaması taraftarıyım."* diyerek ilgili değişikliği deneyim ve tecrübeye önem verilmesi manasında olumlu bulurken bu

kriterin atama yönünden belirleyici olmaması gerektiğini belirterek kısmen olumsuz bulunduğunu dile getirmiştir.

Alan Dışı Lisansüstü Eğitim Kriterine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerinin eğitim bilimleri alanı dışında yapmış oldukları lisansüstü eğitimlerin yönetici değerlendirme formundaki kriterlerden çıkarılması ile ilgili olarak M-5 ve MY-1 araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, *“Eğitim bilimleri alanı dışında yapılan eğitimlerin puanlama kriterleri arasından çıkarılması, hem insanların kişisel gelişimini engelleyeceğini hem de okulların daha donanımlı okul yöneticilerinden yararlanma anlamında mahrum kalabileceklerini düşünüyorum.”* diyerek her ne kadar alınan eğitimlerin eğitim bilimleri alanı dışında dahi olsa da insana kişisel gelişim anlamında mutlaka bir katkısının olacağı ve alınan eğitimler için harcanan zaman ve emeğin görmezden gelinmesinin doğru olmadığı görüşünü paylaşıırken; MY-6 gibi araştırmaya katılanların yaklaşık dörtte biri, *“Bizler öğretmeniz. Bu noktada alacağımız akademik eğitimlerin de alanımızla ilgisi olması gerekir. Bu açıdan yapılan değişiklik olumlu. Nihayetinde insan kendini geliştirmek istiyorsa bunu öncelikle kendi görev alanında yapmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum.”* söylemiyle atama kriterlerinde yer alması gerekiyorsa eğitim bilimleri alanında yapılmış olan lisansüstü eğitimlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

TÜBİTAK, Projeler, Yarışmalar ve Makalelerin Kaldırılmasına Yönelik Görüşler

Okul yöneticilerinin okullarda yapılan TÜBİTAK ve e-Twinning projeleri, ulusal ve uluslararası yarışmalardan alınan dereceler ile yazılan makalelerin yönetici değerlendirme formu kriterlerinden çıkarılmasıyla ilgili olarak MY-5 ve M-4 araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı, *“Makale çalışmalarının puanlama kriterleri arasından çıkarılmasını, akademik eğitimlerin teşviki ve üniversiteler ile olan etkileşimin kopmasına yol açacağı için olumsuz buluyorum. Her halükârda bir gelişim sağlanacaktır makale çalışmalarında. Yarışmalardan alınan dereceler ve projelerden elde edilen başarıların okul gelişimine katkısı yadsınmaz. Bu tür etkinliklerin yapılması olumlu okul iklimini ve öğrenci heyecanını besleyeceğinden kaldırılmaları olumsuz olacaktır.”* diyerek yazılan makalelerin ne olursa olsun kişisel gelişime katkı yapacağı ve üniversiteler ile olan etkileşimin kaybolacağı düşüncesinden hareketle yapılan değişikliği olumsuz bulunduğunu belirtirken M-7 gibi araştırmaya katılanların bir diğer yarısı, *“Yapılan yarışmalar ve projeler okulların gelişimini sağlamak açısından olumlu birer uygulamalardı ancak birçok okul müdürü bu etkinliklere bizzat katılmadığı halde bu etkinliklerden gelen puanları bir nevi kendilerine mal ediyorlardı. Bu durumlara ben de bizzat şahit oldum. Bu yüzden bu tür uygulamalara yönelik ek puan verilmesi başka insanların emeğinin üzerine çökülmesi gibi düşündüğümünden kaldırılması olumlu oldu. Makaleler konusunda ise sektör haline gelmiş ve artık hiçbir akademik katkısı olmayan ürünler ortaya çıktığı için kaldırılması olumlu kanımca.”* söylemiyle yarışmalar ve projelerden elde edilen dereceler hiçbir katkısı olmadığı halde okul müdürlerinin kendisine mal etmesinden ve yazılan makalelerin artık

tamamıyla ticari bir faaliyete dönüşmüş olduğu görüşünden hareketle yapılan değişikliği olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Cezalar Bölümünün Kaldırılmasına Yönelik Görüşler

Yönetici değerlendirme formunda daha önceki yönetmelikte yer alan ve ilgili değişikliklerle kaldırılan cezalar bölümüne yönelik olarak MY-3 ve M-5 gibi araştırmaya katılanların yarısı, *“Okul yöneticileri eğitim öğretim süreçlerinde birçok kez bu türden hafif cezalara maruz kalmaktadırlar. Hiç ceza almayan bir yönetici, bana göre hiçbir şey yapmayan yöneticidir. Bu işin doğasında var bu durum. Hâlihazırda yapılan uygulamalarda aylıktan kesmeden daha ağır bir ceza alan okul yöneticisinin yöneticilik görevi düşürülüyor. O açıdan cezaların puanlamadan çıkarılması haksızlıkların önüne geçilmesi açısından olumludur.”* diyerek hemen hemen bütün okul yöneticilerinin sicilinde uyarı, kınama ve aylıktan kesme türünde cezalar olduğunu, hâlihazırda kademe ilerlemesi gibi bir ceza alan okul yöneticisinin yöneticilik görevinin üzerinden alındığı görüşünden hareketle cezalar bölümünün kaldırılmasını olumlu bulduğunu belirtirken M-7 ve MY-2 gibi araştırmaya katılanların yaklaşık dörtte biri, *“Suça af niteliği taşıdığından cezalar bölümünün kaldırılmasını uygun bulmuyorum. Bir okul yöneticisi herhangi bir konuda ceza almışsa bunun bir bedelinin olması görüşümdedir.”* söylemiyle suça af niteliği taşıdığı ve alınan cezaların bir bedelinin olması gerektiği görüşünde hareketle yapılan değişikliğin olumsuz olduğunu beyan etmişlerdir.

Yönetmelikte Değiştirilmesi veya Düzenlenmesi İstenen Maddelere Yönelik Değerlendirmeler

Bu bölümde ise çalışmaya katılan okul yöneticilerine 01.03.2024 tarihinde yürürlüğe giren Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte değiştirilmesi veya düzenlenmesi istenen bölümlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bölümle ilgili olarak M-1 ve M-5 gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, *“200 öğrencisi olan bir normal eğitim yapan bir okulda görev yapan yönetici ile 1500 kişilik okullarda ikili eğitim yapan yöneticiye ilişkin yapılan puanlamanın aynı olması adaletsizlik. Bu konuda okulların öğrenci sayısına göre bir düzenleme yapılmalı.”* diyerek yönetici değerlendirme formunda öğrenci sayısına göre bir kriterin konulması gerektiğini belirtmiştir.

Öte yandan M-6 ve M-5 gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, *“Okul yöneticiliği, ikinci görev olmaktan çıkarılıp genel idare hizmetleri sınıfına alınarak kadrolu atama usulüne geçilmeli. Bu noktada eğitim öğretim süreçlerinde okul yöneticilerinin eli güçlendirilmeli.”* söylemiyle okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilip eğitim öğretim hizmetleri sınıfından alınarak genel idare hizmetleri sınıfına konulması gerektiğini dile getirirken M-7 gibi yine araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, *“Yer değiştirme kapsamında çıkarılan bir yönetmelik hemen uygulamaya konmak yerine en az bir yıl sonra yürürlüğe girmeli ve sık sık yönetmelik değişiklikleri yerine uzun soluklu yönetmelikler ortaya konulmalı.”* diyerek çıkarılan yönetmeliklerin uzun soluklu olması gerektiği; pilot uygulamasının

yapılmasını ve çıkarılan bir yönetmeliğin en az bir yıl sonra yürürlüğe konması gerektiği görüşünü paylaşmaktadırlar.

Araştırmaya katılan MY-7 gibi katılımcıların yaklaşık yarısı, “Okulların öğrenci sayısına, ikili eğitim olma durumlarına, bünyesinde özel eğitim sınıfı olmasına ve yine bünyesinde anasınıfı olmasına bağlı olarak değerlendirme kriterleri getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” söylemiyle ikili eğitim yapan okullar ile bünyesinde özel eğitim sınıfı ve anasınıfı olan okullarda görev yapan yöneticilere ek puan verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öte yandan MY-3 gibi araştırmaya katılanların yaklaşık dörtte biri, “Yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin puan ağırlığı artırılarak akademik gelişime katkı sağlanmalıdır.” diyerek eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü eğitimlere yönetici değerlendirme formunda daha fazla puan verilmesi ve alan dışında yapılan eğitimlerin de ilgili formda dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında MY-8 gibi katılımcıların yarısı, “Görevlendirme periyodu 4+4 yerine 5+5 olabilir ve ikinci 5 yıllık periyotta isteyen okul yöneticileri arasında her yıl tayin isteme hakkı verilebilir. Neticede eğer bir şekilde aksaklıklar çıkmışsa kimse istemediği yer de zorla çalıştırılmamalı.” söylemiyle hâlihazırda uygulanmakta olan okul yöneticilerinin görev süresinin 4+4 yerine 5+5 olarak değiştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte MY-4 gibi araştırmaya katılanların çok küçük bir kısmı, “Yönetici değerlendirme formunda istenen belgeler net olmalı, Hangi belgeyi hangi bölüme yükleyeceğini ben dâhil çoğumuz bilmiyor.” diyerek yönetici değerlendirme formunda (Ek-2) istenen belgelerin net olarak ve örneklendirilerek ortaya konulmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında M-7 gibi katılımcıların çok küçük bir kesimi, “Yönetici değerlendirme formunda yer alan zümre başkanlığı kriteri yeniden görevlendirme kapsamında yöneticiliğe başvuracak hemen hemen hiç kimsede var olan bir özellik olmadığından gereksiz bir kriter.” diyerek yönetici değerlendirme formunda yer alan zümre başkanlığı kriterinin kaldırılmasını savunurken MY-2 gibi araştırmaya katılanların çok küçük bir kesimi, “İdarecilikte geçen yılların o döneme göre (dört yıl) ile sınırlı olup diğer yıllar yarısıyla hesaplanmalı. Geçmiş yıllarda edinilen başarı, üstün başarı ve maaşla ödüller son dört yıl ile sınırlı olmalı. İdarecilik idare etme yeri olmamalı aktif zihinli insanların yapacağı işler olmalıdır. Maalesef ülkemizde okullarımızdaki idarecilerin belli bir kısmı sorumluluk almak yerine günü kurtarma peşindedir.” diyerek yönetici değerlendirme formunda müdürler için verilen her yıla dört puan uygulamasının çok fazla olduğunu ve bu durumun adaletsizliklere yol açabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğine ilişkin okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu, şube müdürlerinin sınavsız bir şekilde okul müdürü olmasının sahip oldukları bilgi, tecrübe ve deneyim doğrultusunda şube müdürleri için olumlu bir gelişme olacağı ancak

birtakım şube müdürlerinin (özellikle şef ve memur kadrolarından gelen) pedagojik eğitim almadıklarından dolayı eğitim ve öğretim süreçlerinde bazı sıkıntılara yol açabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Elde edilen bu sonuç Akyüz (2007) tarafından yapılan hizmet süresi ve tecrübe arasında ilişki olduğuna yönelik araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Yöneticilikte ilk defa görevlendirilip dört yıllık görev süresi dolmadan istifa eden okul yöneticilerinin, yöneticiliğe başlamadan önceki görev yerine geri gönderilmesi uygulamasının okul yöneticilerinin tamamı tarafından yerinde bir uygulama olduğu görüşü hâkimdir. Eski yönetmelikte bu durumun taşra okullarından merkez okullara yöneticilik sınavıyla gelebilmek için bir nevi sıçrama tahtası olarak kullanıldığı ve yeni yönetmelikle bunun önüne geçilebileceği ortak bir düşünce olarak ortaya çıkmaktadır. Varılan bu sonuç Demirkol vd. (2022) tarafından yapılan öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri arasında gösterilen tayin olgusuna yönelik araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Okul yöneticilerine yönetici olarak il dışı tayin hakkı verilmesinin yöneticilerin özlük haklarının korunması açısından son derece olumlu bir gelişme olduğu araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri tarafından ortak bir şekilde dile getirilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin yarısı yapılacak olan il dışı yönetici atanmasının takvimde yeniden görevlendirme ve sınavla görevlendirmeden sonraya bırakılmasının birtakım adaletsizlikler doğuracağı ve sahada uygulama şansının düşük olacağını dile getirmişlerdir.

İlgili yönetmeliğin puanlama bölümünü oluşturan Yönetici değerlendirme formunda (EK-2) yer alan eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora yapan okul yöneticilerine önceki yönetmelikte verilen puanların yarıya indirilmesine ilişkin araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamına yakını personelin moral ve motivasyonun düşmesine, emeğe saygıyı azaltacağına ve akademik gelişmeyi sekteye uğratacağını düşündüğünden yapılan değişikliği olumsuz bir gelişme olarak görmektedir. Katılımcıların çok küçük bir kısmı ise bu akademik eğitimlerin söz konusu formda yer alabileceği; ancak belirleyici bir ağırlığının olmaması görüşüne sahiptirler. Elde edilen bu sonuç Arıkan (2007), Recepoğlu ve Kılınç (2014), Toprakçı ve Akçay-Güngör (2018), Turhan ve Yaraş (2013) ile Yeloğlu (2008) tarafından yapılan ve alınan lisansüstü eğitimlerin okul yöneticileri görevlendirmelerinde bir ölçüt olması gerektiği sonucuna ulaşılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Söz konusu yönetmeliğin puanlama bölümünü oluşturan yönetici değerlendirme formunda (EK-2) yer alan öğretmenlik hizmet puanının puanlama kriterleri içine eklenmesine ilişkin okul yöneticilerinin yarısından fazlası bu maddenin yöneticilik alanında kendini geliştirmek isteyen genç personelin önünün kapatılmasına yol açacağı ve gelişimden uzak, emekliliği yaklaşmış personellere avantaj sağlayacağı görüşünü paylaşmışlardır. Öte yandan katılımcıların yaklaşık dörtte biri bu maddenin tecrübeye ve deneyime önem verildiğinin bir göstergesi olduğuna dikkat çekip olumlu bir

gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Varılan bu sonuç Serin (2007) tarafından yapılan çalışmanın tecrübe ile başarı arasında doğrudan ilişki bulunduğuna yönelik bulguları ile örtüşürken Babaoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem arttıkça okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin de arttığına yönelik bulguları ile çelişmektedir.

Yönetici değerlendirme formunda (EK-2) yer alan eğitim bilimleri alanı dışında yapılan yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile ikinci üniversite eğitimlerinin değerlendirme kriterlerinden çıkarılması konusunda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısından fazlası alan içi kadar olmasa dahi yapılan bu eğitimlerin okul yöneticilerine olumlu manada gelişim sağlayacağını, personelin kişisel ve mesleki gelişimine bir katkı yapacağı ile bu eğitimlere ayrılan zaman açısından verilen emeğin görmezden gelinmesi yönünden bu kriterlerin yönetici değerlendirme formundan çıkarılmasını olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir. Varılan bu sonuç Özmen ve Kömürlü (2010) ile Gezer (2021) tarafından yapılan ve lisansüstü eğitimlerin okul yöneticisi atamada etkili bir kriter olması gerektiğine yönelik çalışmalarla Bush ve Jackson (2002) tarafından yapılan araştırmanın gelişmiş ülkelerde lisansüstü eğitim yapmanın okul yöneticisi olmanın şartlarından biri olduğuna yönelik bulgularla örtüşmektedir.

Yönetici değerlendirme formunda (EK-2) yer alan e-Twinning, TÜBİTAK projeleri ile uluslararası yarışmalardan elde edilen derecelerin ve makale çalışmalarının değerlendirme kriterleri arasından çıkarılması konusunda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin dörtte biri gerçek anlamda projeler üreten ve katılım yapılan yarışmalardan elde edilen derecelere yönelik verilen emeklerin karşılığının alınması, okul yöneticilerinin bireysel gelişimi, okul gelişimine yapacağı katkı, katılım yapılan yarışmaların okul genelinde uyandırdığı heyecanın ortadan kalkması anlamında yapılan değişikliğin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Makaleler konusunda katılımcıların yarısından fazlası makale yazma işinin sadece puan elde edebilmek için artık maddi bir sektör haline geldiği, belirli bir ücret karşılığında ve makaleye herhangi bir katkısı olmadığı halde kişilerin yazarlar arasına isminin dâhil edilmesi gibi konulardan dolayı makalelerin puan kriterlerinden çıkarılmasının çok uygun olduğunu, eğer yapılan makalelerin kriterlerde yer alacaksa bile en azından üniversitelerde görev yapan bir akademisyenle beraber hazırlanmasının doğru olduğunu belirtmişlerdir. Varılan sonuç Seçkin (2019) tarafından yapılan ve okul yöneticileri tarafından yazılan makalelerin ve kitapların görevlendirme kriterleri arasında yer alması gerektiğine yönelik çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir.

Söz konusu yönetmeliğin puanlama bölümünü oluşturan yönetici değerlendirme formunda (EK-2) daha önceki yönetmelikte var olan cezalar bölümünün ilgili değişiklikle puanlama kriterleri arasından çıkarılmasına yönelik olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısı, günümüz şartlarında teknolojiye erişimin ve şikâyet mercilerine kolay ulaşmanın bir sonucu olarak birçok okul

yöneticisinin şikâyetlere bağlı soruşturmalar geçirdiği ve bunun sonucu olarak uyarı, kınama veya aylıktan kesme gibi ufak cezalarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda alınan cezalara yönelik puan kesilmesi uygulamasının ilgili yönetmelik değişikliği ile kaldırılmasının doğru olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların dörtte biri ise cezalar bölümünün kaldırılmasının suça af niteliği taşıyacağı görüşünü ifade ederek yapılan değişikliğin yanlış olduğunu belirtmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin değiştirilmesi veya düzenlenmesi gereken bölümlerine yönelik olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaklaşık tamamına yakını eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü eğitimlere daha fazla puan verilerek atama kriterlerinde ağırlıklarının artırılmasının uygun olacağını; alan dışında yapılan lisansüstü eğitimler ve ikinci üniversite eğitimlerinin ise kişilerin gelişimine katkı yaptığından alan içi kadar olmasa bile değerlendirme ölçütleri arasına alınmasının gerektiğini savunmuşlardır. Varılan bu sonuç Peçe ve Taşdemir (2021) ile Erçetin ve Eriçok (2016) tarafından yapılan okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans sahibi olmaları gerektiğine yönelik çalışmaların sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin değiştirilmesi veya düzenlenmesi gereken bölümlerine yönelik olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaklaşık yarısından fazlası değerlendirme ölçütlerinde ikili eğitim yapan okullarda görev yapan okul yöneticilerine ek puan verilmesi uygulamasının tekrar yürürlüğe konmasının doğru olacağı; bunun ötesinde görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre bir değerlendirme kriteri oluşturulmasının, 150-200 gibi çok az öğrenci ile görev yapan okul müdürleri ile 1500-2000 öğrenci sayısına varan okullarda görev yapan okul yöneticilerine yöneticilik hizmet yılında aynı puan verilmesiyle oluşacak adaletsizliğin önüne geçilmesinin elzem olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yine yarısından fazlası sık sık yönetmelik değişikliğinin personelin motivasyonuna zarar verdiğini ve çıkarılan yönetmeliklerin pilot uygulamasının yapılıp çıkarıldıkları tarihten en az bir yıl sonra yürürlüğe konması gerektiğini savunmuşlardır. Diğer yandan katılımcıların yine yarısından fazlası okul yöneticiliği işinin ikinci görev olmaktan çıkarılıp kadrolu hale dönüştürülerek genel idare hizmetleri sınıfına alınması gerektiğini de dile getirmişlerdir. Varılan bu sonuç, Baş ve Şentürk (2017) tarafından yapılan ve okul yöneticiliği işinin profesyonel bir meslek olarak görülmemesinin okulların yönetimiyle ilgili yapısal sorunlara yol açtığı; kısa vadeli, sık sık değişen, pilot uygulaması yapılmadan uygulamaya konan değişikliklerin örgütsel yapı ve işleyişi etkisizleştirmekte ve verimsizleştirmekte olduğu görüşüne yönelik çalışmanın sonuçları ile Taş ve Önder (2010) tarafından yapılan okul yöneticilerinin seçiminde uzun vadeli uygulamaların yapılması gerektiği görüşüne dayalı çalışmaların sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir.

Katılımcıların yaklaşık dörtte biri, yönetmelikte yer alan ve bir okulda dört yıl görev yaptıktan sonra aynı okulda ikinci bir dört yıl daha görev yapılabilmesi uygulamasının 5+5 şeklinde değiştirilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Nural ve Çıtak (2012) tarafından yapılan sürekli aynı kurumda çalışmanın okul müdürleri üzerinde işletme körlüğüne, durağanlığa ve verim düşüklüğüne yol açtığı görüşüne yönelik çalışmanın bulgularıyla araştırmada elde edilen bulgular bu noktada benzerlik göstermemektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çok küçük bir kısmı değerlendirme kriterlerinde yer alan kurs ve seminer belgelerinin hemen hemen her yöneticinin sahip olduğu bir durum olduğundan puanlama kriterlerinden çıkarılarak kişisel gelişimi tetikleyecek başka bir kriterin getirilmesinin daha uygun olacağını savunmuşlardır. Varılan bu sonuç Bozkurt ve Bellibaş (2016) tarafından yapılan ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarına belli periyotlar halinde ve sürekli olarak katılmaları gerektiği yönündeki bulgularla örtüşmemektedir. Bunun yanında katılımcıların yine çok küçük bir kısmı değerlendirme kriterlerinde yer alan sosyal sorumluluk programı kapsamında alınan belgeler bölümünün kaldırılmasını ve değerlendirme formunda branşlara göre bir düzenleme yapılması görüşünü dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan hemen hemen bütün okul yöneticileri, yönetici değerlendirme formunda yer alan belgeler kısmında istenen belgelerin daha somut ve detaylı bir şekilde örneklendirilerek istenmesinin çok uygun olacağı görüşünde birleşmişlerdir. Bu sonuç Memduhoğlu (2007) tarafından yapılan ve okul yöneticiliğine atama kriterlerinin net olarak belirtilmesi gerektiği yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Tüm yöneticilerin birleştiği bir başka konu ise sık sık yönetmelik değişikliğinin okul yöneticilerinde motivasyon azalmasına yol açtığı ve bu tür yönetmeliklerin uzun soluklu olması gerektiğidir. Araştırmadaki bu sonuç Baş ve Şentürk (2017) ile Aktepe (2014) tarafından yapılan araştırmalarda varılan eğitim yöneticiliğinde kalıcı politikaların oluşturulması gerektiği yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler getirilmiştir:

- Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2024 tarihli Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle getirilen okul yöneticilerine il dışı tayin isteme hakkının uygulamada adaletin sağlanması amacıyla atama takviminde gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- İlgili yönetmelik değişikliği eki olan Yönetici Değerlendirme Formu'nda (Ek-2) atama kriteri olarak alan içi yapılan lisansüstü eğitimlere daha fazla ağırlık verilmesi ve alan dışı yapılan lisansüstü eğitimlerinde göz ardı edilmemesi gereklidir.
- Söz konusu yönetmelik değişikliği eki Yönetici Değerlendirme Formu'nda (Ek-2) getirilen hizmet puanı kriterinin genç ve dinamik okul yöneticilerinin önünün kesilmemesi

bağlamında atama belirleyici olması yönünde ağırlığının azaltılarak hizmet yılına göre aşamalı puanlama gibi bir sistem hayata geçirilmelidir.

- Yönetici Atama ve Yer Değiştirme yönetmeliklerinin uzun vadeli olması, pilot uygulamaları yapılıp tüm kesimlerin görüşü alındıktan sonra ve en az bir yıl sonra yürürlüğe girecek şekilde çıkarılması sağlanabilir.
- Yönetici Değerlendirme Formu'nda (Ek-2) okul türleri temel alınarak okulların öğrenci sayısı, bünyesinde bulunan birimler ve eğitim tipine göre kriterler getirilmesi sağlanabilir.
- Yönetici Değerlendirme Formu'nda (Ek-2) istenen belgelerin açık ve net bir şekilde belirtilip örneklendirilerek (Bakanlık internet adreslerinde videolu sunumlar vb.) istenmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 89-105. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6207>
- Akyüz, S. (2007). *Türk ve İngiliz örgün eğitim sistemlerinde eğitim yöneticilerini yetiştirme, atama ve politika uygulamalarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Amadi, E. C. (2008). *Introduction to educational administration; a module*. Harey.
- Arıkan, G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticilerini atama sürecinde izlediği politikaların ve uygulamaların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 55-67. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/88055/ilkogretim-okulu-yoneticilerinde-tukenmisli-gin-bazi-degiskenlere-gore-arastirilmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, B., Aydın, O., Demir, M. S., Özkoyuncu, E., & Ayat, E. (2022). Yönetmelikler ışığında yönetici atamalarının değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(51), 571-583. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62018>
- Baş, E. A. & Şentürk, İ. (2017). Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 119-143. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/270212/egitim-kurumlari-yoneticilerinin-gorevlendirilmelerine-iliskin-yonetmelik-hakkinda-okul-yoneticilerinin-gorusleri> sayfasından erişilmiştir.

- Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Eğitim.
- Bottoms, G. & Fry, B. (2009). *The district leadership challenge: empowering principals to improve teaching and learning*. Southern Regional Education Board.
- Bozkurt, C. & Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 46-74. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.56711>
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429. <https://doi.org/10.1177/0263211X020304004>
- Demirkol, M., Orhan, M. & Özdemir, T. Y. (2022). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme/etmeme nedenleri. *Journal of History School*, 61, 4289-4312. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66777>
- Demirtaş, H. (2013). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 89-140). Anı.
- Doğan, S., Demir, S. & Pınar, M. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Kuramsal Eğitim Bilimleri*, 7(2), 224-245. https://www.researchgate.net/publication/259584077_Yonetici_goruslerine_gore_MEB_2013_Yili_Yonetici_Atama_ve_Yer_Değistirme_Yonetmeliği sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, A. (2019). *Türk eğitim sisteminde yönetici atama yönetmeliği ve liyakat sistemine eğitim yöneticilerinin bakış açıları: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eğer, H. (2018). *Yönetici atamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. & Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 239-256. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9696>
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Anı.
- Güdü, L., Kırık, S., Yamaoğlu, R., Durmuş, M., Dal, B., & Güneş, G. (2023). Okul yöneticilerinin Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine ilişkin görüş ve önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70), 3882-3889. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.73300>

- Gül, S. S. & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde söylem ve içerik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Gülmez, M. F. & Aslanargun, E. (2021). 2000 yılından sonra eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atama yönetmeliklerinin analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 318-336. <https://doi.org/10.53586/susbid.1013714>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration theory, research and practice* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444> sayfasından erişilmiştir.
- Kimani, G. N. (2011). *Educational management*. African Virtual University.
- Konan, N., Çetin, R. B., & Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 147-160. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327395>
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/74716/turk-egitim-sisteminde-okullarin-yonetimi-ve-okul-yoneticilerinin-yetistirilmesi-sorunsali> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Niah, A. (2022). Education administration perspective policy makers and educational institutions. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 2(3), 235-243. <https://doi.org/10.54443/injoe.v3i2.29>
- Nural, E. & Çıtak, Ş. (2012). Ordu ilindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 24-26 Mayıs, Malatya.
- Özdemir, S. (2020). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 1-11). Pegem Akademi.
- Özmen, F. & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerinde yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11349/135616> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Peçe, İ. & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135. <https://doi.org/10.33206/mjss.778559>

- Recepoğlu E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Seçkin, T. (2019). *Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Serin, S. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetime ilişkin başarılarının sınıf ve branş öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Siirt ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Skovdal, M. & Campbell, C. (2015). Beyond education: what role can schools play in the support and protection of children in extreme settings? *International Journal of Educational Development*, 41, 175-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.02.005>
- Şen, E. & Kasapoğlu-Tankutay, H. (2021). Okul yöneticilerinin atanma usulüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 297-312. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/65631/900995> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: Teorik bir çözümleme. *Eğitim Yönetimi*, 9(34), 300-315. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10363/126862> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23190/247702> sayfasından erişilmiştir.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ütopya.
- Toprakçı, E. & Akçay-Güngör, A. (2018) *Eğitim kurumları yöneticisi atama yönetmeliği son taslağı ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, 18-22 Nisan, Antalya.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6157/82755> sayfasından erişilmiştir.
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey- Bass.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941> sayfasından erişilmiştir.

- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Wango, G. (2010). *School administration and management. Quality assurance and standards in schools*. Jomo Kenyatta Foundation.
- Woolfolk, A. (2017). *Educational psychology*. Pearson Education.
- Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, B. B., Ateş, F., & Pehlivan, F. (2022). Okul müdürlerinin yönetici görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin algı ve beklentileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 465-484. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuofd.2022-972994> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Pegem.

Extended Summary

Since the phenomenon of education is a field whose development and dissemination is largely dependent on the state, educational administration and the process of professionalization in educational administration is a very suitable ground for political influences. In our country, the process of training educational administrators and employment opportunities are carried out in parallel with the policies of the Ministry of National Education (Özdemir, 2020).

Educational institutions, which are part of the educational management process, operate in a dynamic environment. Therefore, these institutions should constantly renew themselves, identify improvements in the organization and implement these improvements. This function can only be realized if administrators, teachers and other staff have access to continuous training and development opportunities (Wango, 2010).

It is observed that objectivity is neglected in the legal regulations made today in the selection and training of school administrators and regulations are frequently changed. In this respect, in the Turkish education system, it is important to clearly determine the conditions for appointment to the position of educational administrator and to make long-term practices (Taş and Önder, 2010).

Within the scope of the research, phenomenological design which is one of the qualitative research methods, was selected. The reason for choosing this design was that the phenomenological design allows for an in-depth investigation and examination of a topic. Within the scope of the research, a semi-structured interview form was used for data collection. In this study, a phenomenological design was preferred since it was aimed to provide an in-depth and detailed perspective of school administrators' views on the regulations on the appointment of administrators.

Within the scope of the research, the criterion sampling method among the purposeful sampling methods was preferred to determine the study group. The criterion of the study was based on the opinions of school principals and vice principals who were currently working in public schools in Melikgazi, Kocasinan, and Talas districts of Kayseri province and would be relocated in the 2023-2024 academic year in line with the relevant regulation.

In this study, it was aimed to determine the opinions of school administrators about the Regulation on the Amendment to the Regulation on Selection and Assignment of Administrators to Educational Institutions Affiliated to the Ministry of National Education, which was released in the Official Gazette dated 01.03.2024 and numbered 32476.

The research data were obtained from face-to-face interviews with a total of 15 people working in public schools in Melikgazi, Kocasinan, and Talas districts of Kayseri province, including 1 kindergarten, 7 primary schools, 5 secondary schools and 2 high schools. In the study, the data were analyzed by content analysis method. Three main themes emerged as a result of the data analysis. These themes were: 1. evaluations on the main framework of the regulation, 2. evaluations on the manager evaluation form (Annex-2), and 3. evaluations on the articles that need to be changed or amended in the regulation.

The findings of the research were in alignment with the majority of school administrators' opinions regarding the Ministry of National Education's 01.03.2024. The majority of school administrators stated that the amendment to the Regulation on Appointment and Relocation of Administrators, dated 01.03.2024, would be a positive development for branch managers in line with their knowledge, experience, and experience. However, it may cause problems in educational processes since some branch managers lack the necessary pedagogical training because of not receiving pedagogical training (In particular, this is the case for those in senior positions, such as chief and civil servants.). It is a proper practice for school administrators who are appointed as administrators for the first time and resign before the end of their four-year term of office to be sent back to their place of duty before they started to work as administrators. Furthermore, it is a very positive development that school administrators are now permitted to transfer out of province as administrators.

Conversely, the majority of school administrators who participated in the research regarding the halving of the points given in the previous regulation to school administrators who held master's and doctoral degrees in the field of educational sciences in the administrator evaluation form (Annex-2) asserted that the change would have a negative impact. They argued that it would result in a decline in staff morale and motivation, diminish respect for labor, and impede academic development. In addition, over half of the school administrators indicated that the inclusion of a teaching service

score in the same form as the scoring criteria would facilitate the advancement of younger personnel seeking to enhance their administrative abilities, while also conferring advantages upon personnel who were nearing retirement. In response to the question of whether these training programs would positively impact school administrators, more than half of the administrators who participated in the research indicated that they would. They further stated that these programs would contribute to the personal and professional development of the staff. Additionally, they expressed concern that removing these criteria from the administrator evaluation form would ignore the effort made in terms of the time allocated to these trainings.

In regard to the sections of the Ministry of National Education Regulation on the Amendment of the Regulation on the Appointment and Relocation of Administrators dated March 1, 2024, the overwhelming majority of school administrators who participated in the research argued that it would be appropriate to increase It is recommended that the weight of postgraduate education in the field of educational sciences be increased in the appointment criteria by giving more points. Furthermore, postgraduate education outside the field and second university education should be included in the evaluation criteria, even if not as much as in the field, since they contribute to the development of individuals.

The majority of school administrators who participated in the study concurred that it would be highly beneficial to request more concrete and detailed examples of the documents requested in the documents section of the administrator evaluation form. Additionally, all administrators agreed that frequent regulatory changes result in a decline in motivation among school administrators, and that such regulations should be long-term.

The research findings led the school administrators to conclude that the appointment calendar should be revised to ensure fairness in the implementation of the right to request an out-of-province transfer for school administrators. In addition, the administrators recommended that postgraduate education be given more weight as an appointment criterion in the "Administrator Evaluation Form" (Annex-2). Furthermore, the administrators proposed that the criterion of service score be removed from the list of determining factors for appointment. Finally, the administrators suggested that the documents required in the appointment process be clearly stated and exemplified. The same form should be clearly stated and exemplified. Criteria should be introduced based on the number of students, the units within the school, and the type of education. The regulations should be long-term and should be issued after pilot implementations. The opinions of all segments should be taken and should enter into force after at least one year. In order to make school administration a professional profession, school administrators should be allocated positions, removed from the definition of second duty, and included in the general administrative services class.

Ekler

YÖNETİCİ DEĞERLENDİRME FORMU (EK-2)

A. KİŞİSEL BİLGİLER	T.C. Kimlik No	PUAN DEĞERİ	BELGESÜRE	TOPLAM PUAN
	Adı ve soyadı			
B. EĞİTİMLER	Alan	PUAN DEĞERİ	BELGESÜRE	TOPLAM PUAN
	Görev yapmakta olduğu eğitim kurumu			
B. EĞİTİMLER	Kendi alanında veya eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans ^(b)	2		
	Kendi alanında veya eğitim yönetimi alanında tezli yüksek lisans ^(b)	4		
	Kendi alanında veya eğitim yönetimi alanında doktora ^(b)	8		
	Sanatta Yeterlik Programı	8		
	BÖLÜM TOPLAMI			
Açıklama: a) Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programı eğitimlerinden yalnızca bir belge için yüksek olan puan verilecektir. b) Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı ile alt programlarında yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayanlar ile Yükseköğretim Kurulunca bu programa eş değer kabul edilen diğer programları tamamlayanlar eğitim yönetimi alanında yüksek lisans veya doktora yapmış kabul edilecektir.				
C. HİZMET SÜRESİ	Öğretmenlikte geçen her bir yıl için	1		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Mesleki Eğitim Merkezleri alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şefliğinde geçen her bir yıl için	2		
	Kurucu müdür, müdür yardımcılığı, müdür yardımcılığı ve müdür yetkili öğretmenlikte geçen her bir yıl için ^(b)	2		
	Müdürlükte ve Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatında şube müdürü veya daha üstü kadrolarda geçen her bir yıl için ^(b)	4		
	Hizmet Puanının	% 3'ü		
	BÖLÜM TOPLAMI			
Açıklama: Sürelerin hesabında: a) Bir aydan az süreler değerlendirilmeye alınmayacaktır. b) Yöneticilikte (kurucu müdürlük ve müdür yetkili öğretmenlik dâhil) geçen hizmet süreleri ile aylıksız izinli olarak geçirilen süreler öğretmenlikte geçen hizmet süresinin hesabında dikkate alınmayacaktır. c) Asker öğretmen olarak Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında geçirilen süreler öğretmenlikte geçmiş sayılacaktır. ç) Özel okullarda görev yapılan hizmet süreleri öğretmenlikte ve yöneticilikte geçen süreler kapsamında değerlendirilecektir.				
Ç. ÖDÜLLER	Başarı belgesine sahip olmak ^(a)	1		
	Üstün başarı belgesine sahip olmak ^(a)	2		
	Ödül almak ^(a)	3		
	BÖLÜM TOPLAMI			
AÇIKLAMA: a) 1 adet belge değerlendirilecektir.				
D. DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı Belgelendirme Hizmetleri Yönergesi kapsamında alınmış olan belgelerden her biri için	2		
	Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla Türk Patent ve Marka Kurumundan faydalı model tescilli almak ^(a)	2		
	Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla Türk Patent ve Marka Kurumundan patent tescilli almak ^(a)	3		
	Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesi kapsamında görev yapmış olmak ^(a)	2		
	Bakanlığımızın kitap yazım komisyonunda görev yapmış olmak ^(b)	2		
	Bakanlığımızın öğretim programları çalışmalarında görev yapmış olmak ^(b)	2		
	Bakanlığımızın materyal geliştirme çalışmalarında görev yapmış olmak ^(b)	2		
	Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında katılım sağlamak veya görev yapmış olmak ^(b)	2		
	En az bir ders yılı okul zümre başkanlığı yapmış olmak ^(b)	1		
	En az bir ders yılı ilçe zümre başkanlığı yapmış olmak ^(b)	2		
	En az bir ders yılı il zümre başkanlığı yapmış olmak ^(b)	3		
	Hizmet içi eğitim faaliyetlerine Katılım Belgesi/Seminer Belgesi almış olmak (Yüz yüze veya uzaktan eğitim) ^(a)	0.5		
	Hizmet içi eğitim faaliyetlerine Kurs Belgesi almış olmak (Yüz yüze veya uzaktan eğitim) ^(a)	1		
	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim yöneticisi veya görevlisi olarak görev yapmış olmak ^(b)	2		
BÖLÜM TOPLAMI				
Açıklama: a) En fazla 3 adet belge değerlendirilecektir. b) 1 adet belge değerlendirilecektir. c) Değerlendirmenin yapıldığı yıl ve değerlendirilmenin yapıldığı yıldan önceki dört yıl içindeki belgeler değerlendirilecektir. ç) Bu bölümde yer alan değerlendirme kriterlerine ilişkin belge sunulacaktır.				
GENEL TOPLAM				

AÇIKLAMALAR:

- Bu form, içeriği değiştirilmeden elektronik ortama uyarlanabilecektir.
- Bu form 2 (iki) nüsha olarak hazırlanarak Değerlendirme Komisyonunun aldığı karar doğrultusunda komisyon sekreteryası tarafından doldurulacaktır. Doldurulan formlar komisyon sekreteryasınca saklanacaktır.
- Başkan ve üyeler formda kendilerine ait olan kısmı imzalayacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Komisyonunun 29.04.2024 tarih ve E-50704946-100-420955 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Investigation of the Factors Affecting the Work Motivation of Teachers Working in Secondary Education Institutions

Engin İş, Yıldız Zengin Güneş

Yazar Bilgileri

Engin İş

Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
enginis@artuklu.edu.tr

Yıldız Zengin Güneş

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı,
yildizim1993@hotmail.com

ÖZ

Araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu amaçla veriler üç farklı okul türünden veriler yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin'de maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenen 5 Anadolu lisesi, 5 mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve 5 Anadolu imam hatip lisesinde çalışan toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, iş motivasyonunu olumlu etkileyen etmenler idari, öğrenci ve veli kaynaklı faktörler olarak üç başlıkta toplanmıştır. Olumsuz idari tutumlar, velilerin müdahaleleri ve ilgisizlikleri, öğrencilerin okula ilgisizliği, düşük hazırbulunuşluk düzeyi ve yetersiz ekonomik koşullar öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Okul türlerine göre öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını etkileyen faktörler incelendiğinde Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyonunu en çok idari tutumlar etkilerken, meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyonunu en çok öğrenci ve veli tutumlarının etkilediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için idari baskıların azaltılması, olumlu tutum ve davranışların teşvik edilmesi, okul çalışanlarının ihtiyaçlarına duyarlı bir ortam oluşturulması, öğrenci ve velilerle sürekli iletişim ve çözüm odaklı yaklaşım ile öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İş motivasyonu
Öğretmen
Ortaöğretim

Keywords

Work motivation
Teacher
Secondary education

Makale Geçmişi

Geliş: 10.05.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the factors affecting the work motivation of teachers working in secondary education institutions. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. For this purpose, data from three different school types were collected by interview method using semi-structured interview forms. The study group of the research consisted of a total of 15 teachers working in five Anatolian high schools, five vocational and technical Anatolian high schools, and five Anatolian imam hatip high schools, which were determined by maximum diversity sampling technique in Mardin in the 2023-2024 academic year. In the study, the factors that positively affected work motivation were categorised under three headings as administrative, student, and parent-related factors. However, negative administrative attitudes, parents' interventions and indifference, students' indifference to school, low level of readiness, and inadequate economic conditions negatively affected teachers' motivation. When the factors affecting the motivation of teachers in the work environment according to school types were analysed, it was found that administrative attitudes affected the motivation of teachers working in Anatolian high schools and Anatolian imam hatip high schools the most, while student and parent attitudes affected the motivation of teachers working in vocational high schools the most. In order to increase the motivation of teachers, it is suggested that administrative pressures should be reduced, positive attitudes and behaviours should be encouraged, an environment that is sensitive to the needs of school staff should be created, continuous communication with students and parents and solution-oriented approach and economic conditions of teachers should be improved.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

İş, E. & Zengin-Güneş, Y. (2024). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 1807-1830. <https://doi.org/10.37217/tebd.1481910>

Giriş

Öğretmenlerin iş motivasyonu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliği ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olan temel bir unsurdur. Eğitim kurumlarının etkinliği, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyon düzeylerine bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi ve bu sayede öğrenci başarısının artırılması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Atmaca, 2017; Eren, 2019; Öztürk ve Kılınç, 2020).

Türkçede güdü ve harekete geçirme anlamına gelen motivasyon kavramı, İngilizce ve Fransızca kökenli "motive" kelimesinden gelmektedir (Eren, 2014). Motivasyon kavramı, bireyleri belirli hedeflere yönlendiren içsel ve dışsal unsurların toplamını ifade eder ve iş hayatında performans, bağlılık ve verimlilik üzerinde önemli bir rol oynar. Çalışma ortamında yüksek motivasyona sahip bireylerin işlerine daha fazla odaklanıp daha yüksek performans gösterdiği görülmektedir (Ergül, 2005). Özellikle öğretmenler açısından ele alındığında yüksek motivasyon hem öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine hem de öğrencilere sundukları eğitimin kalitesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Selen, 2016). Taşdemir'e (2013) göre motivasyon, çalışanların performanslarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu yüzden çalışanların yaptıkları işe karşı aidiyet duymaları için fırsatlar oluşturulmalı ve verimlilik artırılmalıdır. Bu verimlilik, hem bireylerin hem de kurumların performansı için kritiktir. Dolayısıyla kurumlarda çalışanların doğru ve olumlu motivasyon araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Herzberg, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, eğitim sisteminin genel kalitesini iyileştirmede önemli bir adımdır.

Günümüzde çalışma koşullarının rekabetçi ve başarı odaklı olması nedeniyle çalışanların motivasyonu hem bireyler hem de örgütler için hayati öneme sahiptir. Bu sebeple bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmak için çalışanların istekleri, ihtiyaçları, tutum ve davranışlarının motive edilmesi gerekmektedir. Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya getirilerek örgütsel hedeflere yönlendirilmesi ve örgütün başarılı olması, yöneticilerin çalışanları doğru bir şekilde motive etmelerine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında örgütler arasında en fazla farklılık içeren eğitim örgütleri olduğu görülmektedir (Eren, 2014; Kılıç, 2019).

Eğitim-öğretimde başarı için hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek, istekli ve ilgili öğrencilerin yanında takım çalışmasına inanan, motivasyon düzeyleri yüksek ve güdülenmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Demirci, 2011). Öğretmenler özgür, sağlıklı ve güvenli bir ortamda daha üretken ve motive olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonlarını ve üretkenliklerini etkileyen unsurların tespit edilmesi, toplumsal beklentiler, millî eğitimin hedef ve amaçları ile eğitim kurumları için büyük önem taşımaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin

varlığı, eğitim-öğretim kurumları için oldukça önemlidir. Performansı yüksek olan öğretmenler, okulun başarı iklimine önemli derecede katkı sağlayabilirler. Motivasyonu yüksek öğretmenler, okula daha istekli gelmektedirler. Ancak bu durumda okul yöneticilerinin tutumu, velilerle kurulan iletişim, öğrencinin akademik başarısı gibi etkenler de öğretmenlerin motivasyonunu etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya konulması, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında daha sağlıklı bir iletişimin kurulmasına katkı sağlayabilir (Gümüştas ve Gülbahar, 2022).

Yüksek motivasyonlu öğretmenlerin varlığı eğitim-öğretime olumlu yönde katkı sağlarken düşük motivasyona sahip öğretmenlerin eğitim-öğretime katkısı daha sınırlı olmaktadır. Kaliteli bir eğitim ve öğretimin sağlanması için öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının araştırılması önem taşımaktadır. Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini pozitif bir şekilde etkilediğini, öğrencilerin başarı grafiğini yükselttiklerini ve dolaylı olarak toplumun gelişmesine katkıda bulduklarını belirtmektedir (Gagné ve Deci, 2005).

Eğitim örgütü olan okullarda çalışanların istek ve ihtiyaçlarının karşılanması, onların iş motivasyonu üzerinde etkili olabilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki tatminini sağlamada ve karşılaştıkları problemleri çözmede motivasyon önemlidir (Kılıç, 2019). Ülkelerin geleceği olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleği önemli bir yere sahiptir. Okullarda öğretmenlik mesleğinin uygulanmasında öğretmenlerin motivasyon durumları eğitimi etkileyebilmektedir (Taş, 2022).

Alanyazın araştırması sonucunda öğretmen motivasyonunu etkileyen pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Aycan, 2020; Bassett-Jones ve Lloyd, 2005; Chiang ve Jang, 2008; Demir, 2018; Ertürk, 2016; Ertürk ve Aydın, 2024; Güven, 2023; Özdoğru, 2022; Özgenel ve Aktaş, 2020; Ünsal ve Görücü, 2023). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını etkileyen pek çok faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktörlerin öğretmenlerin iş motivasyonları ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen en önemli temaların okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin tutum ve davranışları ile öğretmenlerin iş ortamında yaşadıkları iletişim problemleri olduğu açıklanmıştır.

İncelenen çalışmaların çoğunda, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin dar bir çerçevede ve belirli temalarla ele alındığı gözlemlenmiştir. Ancak, iş ortamındaki öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin daha geniş bir perspektifte ve kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen motivasyonunu etkileyen genel faktörlerin yanı sıra öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yöneticilerin tutum ve davranışları, çalışma ortamının niteliği, değişen eğitim politikaları, velilerin tutum ve davranışları ile ekonomik koşulların da göz

önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu faktörlerin okul iklimine, öğretmen iş doyumuna, performansına ve öğrenci akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2013).

Öğretmenlerin iş motivasyonu çok sayıda faktör tarafından etkilenmektedir. Bu faktörler kişisel, kurumsal ve toplumsal düzeyde çeşitlilik göstermekte olup, öğretmenlerin iş tatmini ve verimliliği üzerindeki etkileri farklılık arz edebilir. Özellikle okul yöneticilerinin destekleyici tutumları, çalışma koşulları, maaş ve ekonomik koşullar, öğrencilerin başarı durumu ve velilerle kurulan iletişim gibi unsurlar, öğretmen motivasyonunu doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Kılıç, 2019; Taş, 2022). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen bu faktörlerin tespit edilmesi ve iyileştirilmesi, hem bireysel hem de kurumsal performansı artıracaktır (Gümüştaş ve Gülbahar, 2022).

Öğretmenlerin iş motivasyonunun sağlanması, eğitim örgütlerinin etkinliği ve eğitim kalitesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi, eğitim sisteminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin iş tatmini ile verimliliğinin artırılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesinde önemli bir adımdır. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi, eğitim sisteminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin iş tatmini ile verimliliğinin artırılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörleri analiz etmektir. Çalışmada Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi olmak üzere üç farklı ortaöğretim türünde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen unsurlar, bu unsurların hangilerinin daha belirgin olduğu ve iş hayatlarını nasıl şekillendirdiği incelenmiştir.

Ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin iş motivasyonu, eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını artırmada önemli bir rol oynamakta ve bu durum öğretmenlerin iş motivasyonunun önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması, sınıf içi öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin derslere katılımını artırmakta ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Aynı zamanda yüksek motivasyon, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik ederken eğitim standartlarını da yükseltmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin iş motivasyonunu anlamak ve etkileyen faktörleri belirlemek, eğitim sistemini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu araştırmada, "Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörler nelerdir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, eğitim kalitesini artırmaya ve öğrenci başarısını desteklemeye yönelik stratejiler geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birden fazla durumu ayrıntılı bir şekilde inceleyerek detaylı bir betimleme ve analiz sürecine giren bir nitel araştırma metodudur (Berg ve Lune, 2019; Merriam, 2013). Durum çalışmaları yoğun açıklamaların, sınırlı sistemlerin ve birimlerin analizidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin'de maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenen 5 Anadolu lisesi, 5 mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve 5 Anadolu imam hatip lisesinde çalışan toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmak ve bu çeşitliliğe göre farklı boyutları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların seçiminde, verilerin toplandığı yerleşim merkezindeki okulların sayıları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın yapıldığı ildeki okul sayıları; mesleki ve teknik Anadolu liseleri 24, Anadolu liseleri 56 ve Anadolu imam hatip liseleri 26 adet olmak üzere 106 okul bulunurken, fen lisesi 4, spor lisesi 1, güzel sanatlar lisesi 1 ve sosyal bilimler lisesi 1 adet olmak üzere toplam 7 okul bulunmaktadır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinden öğretmenlerin seçilmesinin nedeni bu okulların sayıca diğer okullardan fazla olmasıdır. Yapılan çalışmada okul sayıları göz önüne alındığında evrenin %92'sini içeren okullardan katılımcılar araştırmaya alınmıştır. Katılımcıların aynı tür okullardan olsa bile farklı okullardan seçilmesine özen gösterilmiştir. Sayıca az olan okullardan katılımcı alınmamıştır.

Nitel araştırmalarda gerekli minimum örneklem büyüklüğü genellikle 5-25 kişiden oluşan bir çalışma grubundan olmalıdır (Creswell, 2021). Fraenkel vd. (2012) ise nitel araştırmalarda 1-20 kişilik bir çalışma grubunu tavsiye etmektedirler. Araştırmanın çalışma grubunun büyüklüğü, elde edilecek bilgilerin uygunluğunu sağlamak için dikkate alınmıştır. Veri uygunluğu, araştırmacının analiz etmek istediği konuya ilişkin yeterli miktarda ve nitelikte veri toplamasıyla sağlanır. Verilerde tekrar mahiyeti taşımaya başladığında verilerin uygunluğundan bahsedilebilir (Guba ve Lincoln, 1982). Katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Dağılımı

<i>Katılımcı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Görev Yapılan Okul Türü</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>
K1	Kadın	MTA Lisesi	1-5	Bekar	Lisans
K2	Kadın	Anadolu Lisesi	1-5	Bekar	Lisans
K3	Erkek	Anadolu İHL	6-10	Bekar	Lisans
K4	Kadın	Anadolu Lisesi	21+	Evli	Lisans
K5	Kadın	Anadolu İHL	1-5	Evli	Lisans
K6	Erkek	MTA Lisesi	6-10	Evli	Y.Lisans
K7	Kadın	Anadolu Lisesi	1-5	Evli	Lisans
K8	Kadın	Anadolu Lisesi	11-15	Evli	Lisans
K9	Erkek	Anadolu İHL	11-15	Evli	Lisans
K10	Kadın	MTA Lisesi	6-10	Bekar	Lisans
K11	Kadın	Anadolu İHL	11-15	Evli	Y.Lisans
K12	Erkek	Anadolu Lisesi	6-10	Bekar	Y.Lisans
K13	Erkek	MTA Lisesi	1-5	Bekar	Lisans
K14	Erkek	MTA Lisesi	1-5	Evli	Lisans
K15	Erkek	Anadolu İHL	6-10	Bekar	Lisans

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların toplam 15 kişiden oluştuğu görülmektedir. Bu katılımcıların sekizi kadın, yedisi erkektir. Katılımcıların beşi mesleki ve teknik Anadolu lisesinde, beşi Anadolu lisesinde ve beşi de Anadolu imam hatip lisesinde görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin yedisi bekâr, sekizi evlidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntemin tercih edilme sebebi, katılımcıların iç dünyalarını keşfetmek ve konuya dair bakış açılarını derinlemesine anlamaktır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, soruların esnekliği sayesinde farklı katılımcılardan özgün bilgiler edinmeyi mümkün kılar; önceden belirlenmiş kalıplar içermez (Merriam, 2013). Araştırma konusu doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın taramasının ardından, ele alınacak ana temalar ve alt konular belirlenerek görüşme soruları hazırlanmış ve iki alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda, soruların geçerliliği, anlaşılabilirliği ve kapsamlılığı açısından gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenmiş sorularla küçük bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş, pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Nihayetinde, sorular Türkçe dil ve imla kurallarına uygunluk açısından bir dil uzmanının incelemesine sunulmuş ve son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında, nitel araştırma tekniklerinden biri olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, insanların deneyimlerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını anlamak ve yorumlamak için uygun bir yöntemdir (Karasar, 2022; Merriam ve Grenier, 2019). Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi,

verilerin benzer olanlarını tema, alt tema ve kategorilere ayırarak okuyucuların kavrayabileceği bir şekilde düzenlemeyi ve açıklamayı amaçlar (Christensen vd., 2015). Görüşmeler, katılımcıların rahat olmaları için istedikleri zamanda ve mekânda gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların etkilenmemesi ve araştırmanın bilgi toplama sürecinin olumsuz etkilenmemesi için dikkat edilmiş; araştırmacının rolü, bilgi toplama süreciyle sınırlı tutulmuştur. Katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses kaydına alınmış ve kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara, görüşmenin amacı, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağı ve gizlilik konularında açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler yazıya döküldükten sonra katılımcılara tekrar gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi ile sistematik olarak tanımlanmış ve katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir (Christensen vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, her şeyden önce araştırmacının topladığı verileri yorumlamada yansız davranmasına ve araştırmanın her aşamasının açık bir şekilde, adım adım açıklanmasına bağlıdır. Bu anlamda, nitel araştırmada güvenirlik, anlam oluşturma ile doğrudan bağlantılıdır. Araştırmada pragmatist felsefe benimsenmiştir. Pragmatist felsefe, öncelikle eylemlere, durumlara ve araştırmanın sonuçlarına odaklanır (Creswell, 2021). Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık olması gerektiğini ifade ederek bazı temel ölçütlerin gerekliliğini vurgulamışlardır. Önerilen ölçütler; inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Bulguların inanılabilirliğini sağlamak için bu stratejilerden birinin ya da daha fazlasının uygulanması gerektiği belirtilmiştir (Creswell, 2021). Bu araştırmada, güvenirlik ve tutarlılığı sağlamak için veri toplama sürecinden itibaren açık ve sade açıklamalar kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek ve elde edilen sonuçların güvenirliğini artırmak amacıyla, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılarak inanılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Komisyonunun 08.11.2023 tarih ve E- 119084 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın belirlenen amacı doğrultusunda geliştirilen problem cümlesine ve alt sorulara katılımcıların verdiği yanıtlar sonucunda elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar yer almaktadır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar çerçevesinde ulaşılan bulgular tablo hâline getirildikten daha sonra yorumlanmıştır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere “Okulda görevinizi yerine getirirken motivasyonunuzu olumlu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen İş Motivasyonunu Olumlu Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	f
İdari Faktörler	Demokratik bir tutum sergilemeleri	5
	Adaletli davranmaları	3
	İşbirlikçi bir tutuma sahip olmaları	2
	İdare ve öğretmenler arasında uyumun olması	1
	Saygın ve güvenli bir iletişimin olması	1
Öğrenci Kaynaklı Faktörler	Hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması	3
	Öğrencinin derse aktif katılımı	2
	Akademik bir hedeflerinin olması	2
Veli Kaynaklı Faktörler	İşbirlikçi tutum sergilemeleri	3
	Çözüm odaklı olmaları	2
	Saygılı bir dil kullanmaları	2
	Bilinçli olmaları	2

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını olumlu etkileyen faktörlerin idari faktörler, öğrenci kaynaklı faktörler ve veli kaynaklı faktörler olduğu gözlemlenmiştir. İdari faktörler olarak, demokratik bir tutum sergilemeleri (f=5), adaletli davranmaları (f=3) ve iş birlikçi bir tutuma sahip olmaları (f=2) öne çıkan etkenlerdir. Öğrenci kaynaklı faktörlerde ise hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması (f=3), öğrencinin derse aktif katılımı (f=2) ve akademik hedeflerinin olması (f=2) ifade edilmiştir. Aynı şekilde veli kaynaklı faktörlerde iş birlikçi tutum sergilemelerinin (f=3), öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu etkileyen faktörler olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu etkileyen unsurlar arasında idare ve öğretmenler arasında bir uyumun olması ve saygın, güvenli bir iletişimin bulunması öne çıkmaktadır. Bu nokta oldukça önemli çünkü idare ve öğretmenler arasındaki uyum ve güvenli iletişim, iş ortamının verimli ve pozitif bir şekilde işlenmesini sağlar. İdare, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayarak destek sağlayabilir ve bu da öğretmenlerin işlerini daha etkin bir şekilde yapmalarına yardımcı olabilir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö.14: “Demokrat okul müdürleri ile çalıştığımda iş ortamında kendimi daha güvenli hissediyorum. Bu müdürler empati yapıyorlar, öğretmenleri anlıyorlar.”

Ö.9: “Okul yöneticilerinin hakkaniyetli olmaları önemlidir. Bence okulda huzurlu bir ortamı inşa edecek olan okul idaresidir. Bunun için de nöbet görevlendirilmesinden ders programının dağıtılmasına varıncaya kadar adil davranmalıdırlar. Adi davrandıkları zaman kendimi daha iyi hissediyorum. Dolayısı ile bu durum dersime de yansıyor.”

Ö.8: “Mütevazı okul müdürleri her durumda ortamı yumuşatıyor ve okula daha barışçıl bir iklim hakim oluyor. Bu durum şahsen beni çok olumlu etkiliyor.”

Ö.7: “Okul idaresi ve öğretmenler arasında iletişim kanalları açık olduğu zaman çözülemeyecek sorun yoktur. Yeter ki karşılıklı anlayış olsun.”

Ö.6: “Öğrencilerin o derste öğretmenin anlatacağı konu hakkında hazırbulunuşluk seviyelerinin iyi olması iş motivasyonumu olumlu yönde etkilemektedir.”

Ö.2: “Öğrenci gerekli olan donanıma sahip ise veya konuya evde bakarak gelmişse hem ders karşılıklı zevkle işlenmiş oluyor hem de iş doyumunu olarak ben kendimi mutlu ve başarılı hissediyorum.”

Ö.1: “Öğrencilerin altyapılarının olması, derse karşı istekli olmalarını sağlıyor. Bu da öğretmeni daha çok motive ediyor.”

Ö.3: “Veli öğretmenle ortak çalıştığında öğrenci davranışlarında daha dikkatli olmakta ve geleceğe yönelik daha emin adımlarla yürümektedir.”

Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin okuldaki paydaşlar arasındaki demokratik tutumları, görev paylaşımlarında adil davranmaları, öğretmenlerle iletişim hâlinde olmaları ve okulda barışçıl bir iklim oluşturmaya öncülük etmeleri öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu şekilde etkileyebilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin okul ortamında daha aktif ve görünür olmalarının da öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu şekilde etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin alt kademlerden gelirken donanımlı olmaları, derse aktif katılım sağlamaları, akademik bir hedeflerinin olması, tutum ve davranışlarında saygılı olmaları öğretmenlerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyebiliyor. Aynı zamanda bu faktörlerin öğretmenlerin mesleki tatminlerine de pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin iş ortamındaki motivasyonlarını olumlu etkileyen faktörler olarak, velilerin öğrencilerinin tutum, davranış veya akademik hedefleri ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenler ile iletişimlerinde saygılı bir dil kullanmaları, çözüm odaklı ve iş birlikçi bir yaklaşım sergilemelerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyebildiği ifade edilebilir. Ayrıca velilerin öğrencilerinin sorumluluklarını alması ve eğitim-öğretim süreçlerini takip etmelerinin de öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen diğer önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “Okulda görevinizi yerine getirirken motivasyonunuzu olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Olumsuz Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	f
İdari Faktörler	Antidemokratik bir tutum sergilemeleri (keyfilik, ego)	7
	Yönetimsel adaletsizlikler ve hakkaniyetsiz davranışlar	6
	Yetersiz idari destek ve iletişim eksikliği	4
Öğrenci Faktörleri	Hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması	6
	Derse karşı ilgisiz olmaları	4
	Eğitim ortamına uygun olmayan davranışlar sergilemeleri	3
Veli Kaynaklı Faktörler	Gereksiz müdahalelerde bulunmaları	5
	Destek ve iş birliği eksiklikleri	4
	Kaba ve kırıcı bir dil ve üslup kullanmaları	4
Ekonomik Faktörler	Maaşın yetersiz olması	4
	Yüksek enflasyonun olması	3
	Maaş artış oranlarının az olması	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlerin idari faktörler, öğrenci kaynaklı faktörler, veli kaynaklı faktörler ve ekonomik faktörler oluşturduğu temalar elde edilmiştir. Bulgular içinde ekonomik faktörlerin yer alması dikkat çekmektedir. İdari faktörler olarak antidemokratik bir tutum sergilemeleri (f=7), yönetsel adaletsizlikler ve hakkaniyetsiz davranışlar (f=6) ve yetersiz idari destek ve iletişim eksikliği (f=4) öne çıkan etkenler olmuştur. Öğrenci kaynaklı faktörler olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması (f=6), derse karşı ilgisiz olmaları (f=4) ve eğitim ortamına uygun olmayan davranışlar sergilemeleri (f=3) ifade edilmiştir. Aynı şekilde veli kaynaklı faktörler olarak gereksiz müdahalelerde bulunmaları (f=5), destek ve iş birliği eksiklikleri (f=3) ve kaba ve kırıcı bir dil ve üslup kullanmaları (f=2) öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler olduğu gözlemlenmiştir. Ekonomik faktörler olarak; maaşın yetersiz olması (f=4) ve yüksek enflasyonun olması (f=3) öne çıkan olumsuz faktörler olmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin iş ortamında karşılaştıkları zorlukların çeşitliliğini ve özellikle ekonomik koşulların motivasyon üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu faktörlerin ele alınması ve iyileştirilmesi, öğretmenlerin daha motive bir şekilde çalışmalarını sağlayabilir ve dolayısıyla eğitim kalitesini artırabilir.

Katılımcıların konu ile ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö.15: "Okulda benim iş motivasyonumu etkileyen en önemli etkenlerin başında okul müdürünün öğretmene karşı olan olumsuz tutumu gelmektedir. Okul müdürü herkese karşı aynı davranmadığında modum düşüyor. Ayrıca egosu yüksek idareciler öğretmeni ezmekte ve eğitimi baltalamaktadırlar."

Ö.7: "Okul idaresi öğretmenin açığını arıyorsa, öğretmende motivasyon kalır mı? Okulda öğretmen ve idare arasında saygın ve güvenli bir iletişim olmadığında kendimi tedirgin hissediyorum. Her zaman kendimi korumak ihtiyacını hissediyorum."

Ö.4: "Derse hazırlanmadan gelen öğrenciler çok daha yorucu oluyorlar. Bazen dersi birkaç defa anlatmak zorunda kalınca bu sefer de müfredat yetişmemiş oluyor."

Ö.13: "Bazı velilerin sorup soğulamadan peşin fikirli olarak suçlayıcı bir dil kullanmaları kötüdür. O tür velileri görmek dahi istemiyorum."

Ö.5: "Yine mevcut eğitim polkası yüzünden öğretmenlerden çok öğretmenliği bilen velilerle karşı karşıyayız ne yazık ki. Bunlarla konuştuğum zaman bu işi bırakmak istiyorum maalesef."

Ö.11: "Herhangi bir problemden dolayı veli ile yapılan görüşmede öğrenci velisinin öğrenciyi korumacı bir yaklaşımla öğretmene karşı savunması motivasyonumu olumsuz etkilemektedir."

Katılımcı öğretmenlere, "Çalışma ortamı ve arkadaşlarınızın davranış ve tutumları iş motivasyonunuzu nasıl etkiliyor?" sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Ortamı ve Meslektaşların Davranış ve Tutumlarının İş Motivasyonuna Etkisi

<i>Temalar</i>	<i>f</i>
İş birliği	5
İletişim	4
Üslup	2
Donanım	2
İstekli olma	2
Temizlik	1
Toplam	16

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar öğretmenlerinin çalışma ortamı ve arkadaşların davranış ve tutumlarının iş motivasyonuna etkisi ile ilgili olarak iş birliği (f=5) ve iletişime (f=4) daha çok vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, üslup, mesleki donanım ve görevinde istekli olmanın (f=2) önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö.12: “Ben branşım gereği diğer öğretmen arkadaşlarımla iş birliği içinde olmam gerekiyor. İş, birlikte yapıldığı zaman hem kolay hem daha hızlı yapılmış oluyor.”

Ö.11: “İşbirliği bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı en önemli kavramdır. Çünkü ilişkileri geliştirir ve sağlamlaştırır. Bu da öğretmen için moral sağlayan çok önemli unsurlardır.”

Ö.7: “İnsanların birbirini anlaması için iletişim kurmaları gerekir. Hele okul ortamında öğretmenin iletişim kanalı çok iyi kullanması ve açık tutması gerekir. Öğretmenler arasındaki iletişim sorunların üstesinde birlikte gelmeyi de sağlayabilir.”

Ö.10: “Aynı ortamı paylaştığımız halde bazı öğretmenlerin isimleri bile bilmiyorum. Bazıları ile koridorlarda veya öğretmenler odasında karşılaştığımızda selam bile vermektен acizdirler. Bu insanlarla nasıl iletişim kurulabilir.”

Katılımcıların çalıştıkları okul türlerine göre öğretmen iş motivasyonunu etkileyen faktörler ile ilgili veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Türlerine Göre Öğretmen İş Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

<i>Anadolu Lisesi</i>		<i>Anadolu İHL</i>		<i>Meslek Lisesi</i>	
<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>
İdari Tutumlar	5	İdari Tutumlar	4	İdari Tutumlar	2
Öğrenci Tutumları	4	Öğrenci Tutumları	4	Öğrenci Tutumları	6
Veli Tutumları	3	Veli Tutumları	4	Veli Tutumları	6

Okul türlerine göre öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını etkileyen faktörler incelendiğinde, Anadolu liselerindeki katılımcılar için idari tutumlar (f=5), öğrenci tutumları (f=4) ve veli tutumları (f=3) ön plana çıkmıştır. Anadolu imam hatip liselerinde ise idari tutumlar (f=4), öğrenci tutumları (f=4) ve veli tutumları (f=4) belirgin olarak görülmektedir. Meslek liselerinde ise idari tutumlar (f=2), öğrenci tutumları (f=6) ve veli tutumları (f=6) etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin idari tutumlarla daha fazla etkilendiği görülürken meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin daha çok öğrenci ve veli tutumlarından etkilendiği söylenebilir. Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde, öğretmenlerin iş motivasyonunu belirleyen faktörler arasında idare ile ilişkilerin ve

öğrenci ile veli tutumlarının önemi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte meslek liselerinde ise öğretmenlerin iş motivasyonunu daha çok öğrenci ve veli tutumları belirlemektedir. Bu farklılıklar, farklı okul türlerindeki öğretmenlerin iş deneyimlerinin ve ihtiyaçlarının farklı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticileri ve politika yapıcılar, bu farklılıkları dikkate alarak öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için uygun stratejiler geliştirmelidirler.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırmada, iş motivasyonunu olumlu yönde etkileyen etmenler, idari faktörler, öğrenci kaynaklı faktörler ve veli kaynaklı faktörler olmak üzere üç ana başlık altında belirlenmiştir. Ünsal ve Görücü'nün (2023) araştırmalarında öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin tutumlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. İdari faktörler açısından demokratik bir tutum sergileme, adaletli davranma ve iş birlikçi bir tutuma sahip olma öne çıkan etkenler olarak belirlenmiştir. Bu, öğretmenlerin yöneticilerinden ve okul idaresinden gördükleri destek ve adil davranışların motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Demokratik bir tutum sergilemeleri, adil davranmaları ve öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları, öğretmenlerin iş ortamında daha motive olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin okul ortamında aktif ve görünür olmaları da öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı bir faktördür. Bu durum, okul yöneticilerinin liderlikleri ve yönetim anlayışlarının öğretmenlerin iş memnuniyeti ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerden biri, okul idaresinin tutumu ve uyguladığı politikalarıdır.

Bu nokta oldukça önemlidir çünkü idare ve öğretmenler arasındaki uyum ve güvenli iletişim, iş ortamının verimli ve pozitif bir şekilde işlenmesini sağlar. İdare, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayarak destek sağlayabilir ve bu da öğretmenlerin işlerini daha etkin bir şekilde yapmalarına yardımcı olur. Saygın bir iletişim ortamı, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırarak motivasyonlarını artırır ve işlerine bağlılıklarını güçlendirir. Böylece, idare ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişki, okul atmosferini iyileştirerek öğrenci başarısını artırabilir. Özdoğru (2022), okul müdürlerinin liderlik ve iletişim becerilerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Aktaş ve Özgenel (2020), otokratik liderlik tutumunun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini, demokratik tutumun ise olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Demir (2018), yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin motivasyonunu etkilediğini belirtmektedir. Nokay (2019) ise öğretmenlerin motivasyonunu özgüvenleri, kendilerini güvende hissetmeleri ve toplum içindeki saygınlıkları gibi faktörlerin etkilediğini vurgulamaktadır.

Eğitimde yapılan işin verimli ve etkili olabilmesi için öncelikle işi yapan kişinin, eğitim yöneticisinin veya öğretmenin moralinin ve motivasyonunun en üst seviyede olması önemli bir durumdur. Eğitim kurumlarında motivasyonun temel amacı, çalışanlarda aidiyet duygusunu geliştirerek başarılarına katkıda bulunmak ve mevcut yeteneklerini en üst düzeye çıkarmaktır (Güven, 2023).

Öğrenci kaynaklı faktörlerde, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması, derse aktif katılımları ve akademik hedeflerinin olması önemli motivasyon artırıcı unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin ilgisi ve katılımıyla motive olduklarını gösterirken, araştırmada öğrencilerin yüksek hazırbulunuşluk düzeyleri, derse aktif katılımları ve akademik hedeflerinin bulunması öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilerinin ilgisi ve katılımıyla motive olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin davranışları ve akademik performansı da öğretmenlerin iş motivasyonunu önemli ölçüde etkiler. Öğretmenler, öğrencilerinin ilgisizliği, disiplinsiz davranışları veya düşük başarı düzeyleri karşısında demoralize olabilirler. Ancak öğrencilerin derse katılımı ve başarıları arttıkça, öğretmenlerin iş motivasyonu da artabilir.

Öğrencilerin derse katılımı, hazırbulunuşluk düzeyleri ve akademik hedefleri, öğretmenlerin iş motivasyonunu belirleyen faktörler arasında yer alırken öğretmenler bu katılımı ve öğrenme isteğini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejiler şunları içerebilir: İlgili ve ilgi çekici ders içeriği, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, farklı öğrenme stillerine uygun yaklaşımlar, öğrenci ilgi ve yeteneklerini değerlendirme, öğrencilere sorumluluk verme, olumlu ve destekleyici iletişim ve gerçek dünya bağlantılar (Emmer vd., 2003).

Veli kaynaklı faktörler arasında, velilerin iş birlikçi tutum sergilemelerinin öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Velilerin öğretmenlerle saygılı bir iletişim kurmaları ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergilemeleri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır. Ayrıca velilerin öğrencilerinin sorumluluklarını alması ve eğitim süreçlerini takip etmesi de öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Bu sonuçlar, veli-öğretmen iş birliği ve iletişiminin öğretmenlerin iş memnuniyeti ve performansı için önemini vurgulamaktadır (Patton, 2019).

Öğretmenlerin okuldaki motivasyonlarını pozitif yönde etkileyen faktörlerden biri de çalıştıkları ortamdır. Araştırmada, öğretmenlerin çalışma ortamı ile arkadaşlarının davranış ve tutumlarının iş motivasyonuna etkisi üzerine, iş birliği ve iletişime daha fazla vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra üslup, mesleki donanım ve görevinde istekli olmanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. İş birliği ve iletişim, öğretmenler arasında güçlü bir ekip ruhu oluşturarak iş motivasyonunu artırabilmektedir. Ayrıca olumlu bir üslup, mesleki donanım ve göreve istekli olma, öğretmenlerin kendilerini işlerine daha fazla adanmasını ve daha verimli çalışmalarını

sağlayabilmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin iş ortamında daha mutlu ve tatmin olmuş hissetmelerini sağlayabilir, dolayısıyla iş motivasyonlarını artırabilmektedir (Lüdtke vd., 2006; Wang ve Degol, 2016).

Öğretmenlerin çalıştıkları ortamda arkadaşlarıyla güvene dayalı olumlu bir ilişki geliştirmeleri ve iletişim kurmaları, onları olumlu bir şekilde etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk, 2001). Ayrıca okul yöneticileri ile öğretmenler arasında güvene dayalı bir iletişimin olması da önemli faktörlerdendir (Aktekin ve Kuzucu, 2019).

Öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler, idari, öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı ve ekonomik unsurlar olarak belirlenmiştir. İdari faktörler arasında antidemokratik tutumlar, yönetsel adaletsizlikler ve yetersiz destek öne çıkarken öğrenci kaynaklı faktörler düşük hazırbulunuşluk, derse ilgisizlik ve uygunsuz davranışlar olarak ifade edilmiştir. Veli kaynaklı faktörler ise gereksiz müdahaleler, destek eksiklikleri ve kaba iletişim tarzlarıdır. Ekonomik faktörler arasında ise yetersiz maaş dikkat çekmektedir. Akan ve Ulaş (2023), yönetimle yaşanan sorunların öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim süreçlerine olumsuz müdahaleleri ve öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları da motivasyonu düşüren etkenler arasında yer almaktadır (Börü, 2018).

Öğrenci kaynaklı faktörlerin başında hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, derse karşı ilgisizlik ve eğitim ortamına uygun olmayan davranışlar gelmektedir. Bu faktörler öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir (Reeve ve Lee, 2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin dersi verimli bir şekilde işlemelerini zorlaştırabilir ve öğrencilerle etkili bir etkileşim kurmalarını engelleyebilmektedir. Derse karşı ilgisizlik, öğretmenlerin ders materyallerini daha çekici hale getirme ve öğrencileri motive etme konusunda zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca eğitim ortamına uygun olmayan davranışlar da sınıf disiplinini bozabilir ve öğretmenlerin işlerini yaparken sürekli olarak mücadele etmelerine sebep olabilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Hattie, 2009; Marzano, 2007).

Bu faktörlerin farkında olan okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin bu tür davranışlarını anlamak ve bu konuda çözümler üretmek için iş birliği yapabilirler. Ayrıca, öğrencilere daha etkili destek ve rehberlik sağlamak da önemlidir. Bu şekilde, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturulabileceği ifade edilebilir.

Veli kaynaklı faktörler arasında öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen önemli unsurlar, gereksiz müdahaleler, destek ve iş birliği eksiklikleri ile kaba bir dil kullanımınıdır. Veli müdahaleleri, öğretmenlerin sınıf içindeki otoritesini zayıflatabilir ve baskı hissetmelerine neden olabilir (Epstein, 2018). Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu düşürürken velilerin destek eksiklikleri, öğrencinin eğitim sürecindeki zorlukları artırmakta ve olumlu bir öğrenme ortamı

oluşturmayı engellemektedir. Ayrıca velilerin kaba bir iletişim tarzı, öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine ve duygusal tükenmeye yol açabilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995; Pomerantz ve Eaton, 2001).

Bu durumda okul yönetimi ve öğretmenler, velilerle daha etkili iletişim ve iş birliği sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirebilmenin önemini göstermesi açısından çok önemlidir. Açık iletişim kanalları oluşturma, velilerle iş birliğini teşvik etme ve olumlu bir ortamın devamlılığına özen göstermenin öğretmenlerin motivasyonunda ve iş verimliliğinde olumlu anlamda etkili olabileceği söylenebilir.

Ekonomik faktörler, öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyebilmekte ve bu faktörler arasında maaşın yetersiz olması önemli bir yer tutmaktadır. Öncelikle, maaşın yetersiz olması, öğretmenlerin yaşam standartlarını karşılamakta zorluk çekmelerine ve maddi açıdan endişe duymalarına neden olabilmektedir. Yetersiz maaşlar, öğretmenlerin işlerine olan bağlılığını azaltarak ve mesleki tatminsizlikle sonuçlanabilmesine neden olabilmektedir (OECD, 2019). Ayrıca maaşın yetersiz olması, öğretmenlerin ek işler aramalarına ve bu da iş performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir (Ingersoll ve Merrill, 2018; Hanushek ve Woessmann, 2015).

Bu ekonomik zorlukların öğretmenlerin iş motivasyonunu etkilemesi, eğitim politikası yapımcılarının dikkate alması gereken bir husustur. Daha iyi maaşlar ve ekonomik koşulların sağlanması, öğretmenlerin mesleki memnuniyetini ve dolayısıyla iş verimliliğini artırabilmektedir. Aynı zamanda ekonomik sorunların azaltılması veya kontrol altına alınması, öğretmenlerin finansal güvencesi ve motivasyonlarını artırabileceği ifade edilebilir.

Okul türlerine göre öğretmenlerin iş ortamında motivasyonlarını etkileyen faktörler incelendiğinde Anadolu imam hatip liselerinde ve Anadolu liselerindeki katılımcılar için idari tutumlar, öğrenci tutumları ve veli tutumları belirgin olarak ön plana çıkmıştır. Meslek liselerinde ise öğrenci tutumları ve veli tutumları etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Bu tür okulların, merkezi sınavla öğrenci alan okullardan ziyade yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar olmalarının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğretimsel niteliğinin düşük olmasının okulda eğitim sürecine olumsuz yansıdığı ifade edilebilir. Bu sonuçlara göre Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin idari tutumlarla daha fazla etkilendiği görülürken meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin daha çok öğrenci ve veli tutumlarından etkilendiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, her okul türünde farklı faktörlerin öne çıkması, öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin okul yapısına göre farklılık gösterebileceğini göstermektedir (Can ve Özdemir, 2017; Klecker ve Loadman, 1996).

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörler, idari politikalar, öğrenci ve veli ilişkileri ile ekonomik koşullar arasında değişmektedir. Bu faktörlerin

dikkate alınması, öğretmenlerin iş tatmini ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar, öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeye odaklanmalıdır.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi, öğretmenlerin çalışma ortamı, idari destek, öğrenci ve veli ilişkileri, ekonomik koşullar gibi çeşitli etmenlerin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin çeşitliliğine dikkat çekiyor. Araştırma, bu faktörlerin yanı sıra diğer potansiyel etmenleri de göz önünde bulundurarak öğretmenlerin iş motivasyonunu anlamak ve iyileştirmek için önemli bir kaynak olabilir.

Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin iş ortamında motive olmaları için şu önerilerde bulunmaktadır:

- Okul idarecileri, demokratik bir yönetim anlayışı benimseyerek öğretmenlerin katılımını artırmalı ve onlara destek olmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini artırmak için öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve motivasyonel stratejiler kullanılmalıdır. Öğrenci motivasyonunu artırmak için kullanılabilecek stratejiler şunlardır: hedef belirleme (öğrencilere kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemelerinde yardımcı olmak), geri bildirim verme (düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlamak), bağlantı kurma (ders içeriğini günlük yaşamla ilişkilendirmek), öğrenci katılımı (tartışma, grup çalışması ve projelerle katılımı teşvik etmek), oyunlaştırma (öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmek için oyun unsurları eklemek), kişiselleştirilmiş öğrenme (bireysel ihtiyaçlara göre öğrenme deneyimlerini özelleştirmek) ve ödüllendirme.
- Veli-öğretmen iş birliği ve iletişimi teşvik edilmelidir. Okul topluluğu, velilere eğitim sürecine aktif katılım konusunda teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırabilir.
- Meslek liselerinde öğrenci kaynaklı sorunların tespiti için daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Akan, E. & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *TEBD*, 21(3), 1453-1472.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1267657>

- Aktaş, A. & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/56102/721883> sayfasından erişilmiştir.
- Aktekin, S. & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*(21), 35-66. <https://scholar.archive.org/work/6odhhcqzenhfnfenwwypllpkai/access/wayback/https://diyalektolog.com/files/diyalektolog/37686200-87ae-4461-b76d-bc7b2516f174.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Atmaca, S. (2017). Öğretmen motivasyonu ve mesleki performans. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 123-137.
- Aycan, M. M. (2020). Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bassett-Jones, N. & Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power? *Journal of Management Development*, 24(10), 929-943. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02621710510627064/full/ht/full/html> sayfasından erişilmiştir.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
- Can, G. & Özdemir, S. (2017). The investigation of factors affecting the job satisfaction of teachers. *International Journal of Educational Research Review*, 2(3), 92-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijere> sayfasından erişilmiştir.
- Chiang, C. F. & Jang, S. C. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 313-322. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278431907000564> sayfasından erişilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (2. b.). Anı.
- Creswell, J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem A.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demir, S. (2018). *Yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Allyn and Bacon.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basın.
- Eren, A. (2019). Öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Kalite Araştırmaları*, 8(2), 45-58.
- Ergül, F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6128/82193> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2024). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 58(58), 582-603.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (10. b.). McGraw-Hill Education.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/10991379/2005/26/4> sayfasından erişilmiştir.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:A1982QA67400002> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüştaş, Z. & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(20), 180-182. <https://doi.org/10.46872/pj.538>
- Güven, R. (2023). Eğitim yönetiminde motivasyonun başlıca karakteristiklerinin ve motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(32), 41-52. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1204660> sayfasından erişilmiştir.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Herzberg, F. (2008). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000180036600014> sayfasından erişilmiştir.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Ingersoll, R. M. & Merrill, L. (2018). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Klecker, B. J. & Loadman, W. (1996). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 254). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400254.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Reliability and agreement of student ratings of the classroom environment: A reanalysis of TIMSS data. *Learning Environments Research*, 9(3), 215-230. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9014-8>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Nokay, N. (2019). *Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD.
- Özdoğru, M. (2022). Türkiye’de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1737-1749. <https://doi.org/10.24315/tred.1090296>
- Özgenel, M. & Aktaş, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/721883> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, M. & Kılınç, S. (2020). Eğitim sistemi kalitesi ve öğretmen motivasyonu. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 91-108.

- Patton, S. (2019). *Parents' and teachers' perceptions of parental involvement* (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/2307397163?pq-origsite> sayfasından erişilmiştir.
- Pomerantz, E. M. & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Reeve, J. & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Selen, U. (2016). *Çalışanların iç ve dış motivasyon tekniklerine bakış açılarının değerlendirilmesi; yerel yönetim örneği* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, H. (2022). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/39033> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi* (İdari Uzmanlık Tezi). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ünsal, S. & Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 148-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/81255/1383630> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 10(3), 167-172. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

Work motivation of secondary school teachers is an important factor that directly affects the quality of the education system and student achievement. Therefore, examining the factors affecting teachers' work motivation is important in developing educational policies and determining strategies to increase teachers' job satisfaction and productivity.

Since today's working conditions are competitive and success-oriented, employee motivation is of vital importance for both individuals and organizations. For this reason, in order to achieve individual and organizational goals, employees' desires, needs, attitudes and behaviors need to be

motivated. Bringing individuals with different characteristics together and directing them towards organizational goals and the success of the organization depend on the managers' motivation of the employees in the right way. From this point of view, it is seen that educational organizations contain the most diversity among organizations (Eren, 2014; Kılıç, 2019).

For success in education, teachers who believe in teamwork, have high levels of motivation and are motivated, as well as students with high levels of readiness, willingness and interest are needed (Demirci, 2011). Teachers are more productive and motivated in a free, healthy and safe environment. Therefore, determining the factors affecting teachers' motivation and productivity is of great importance for social expectations, the goals and objectives of national education and educational institutions (Ryan and Deci, 2000). The existence of teachers with high motivation level is very important for educational institutions. Teachers with high performance can contribute significantly to the success climate of the school. Highly motivated teachers come to school more willingly. However, in this case, factors such as the attitude of school administrators, communication with parents, academic success of students also affect the motivation of teachers. Therefore, revealing the factors that negatively affect teachers' morale and motivation can contribute to the establishment of a healthier communication between school administrators and teachers (Gümüştas and Gülbahar, 2022).

Ensuring teachers' work motivation has a great impact on the effectiveness of educational organizations and the quality of education. Therefore, the importance of motivation for teachers to ensure their professional satisfaction and overcome the difficulties they face is significant. For this reason, it is important to determine the factors affecting teachers' motivation in school or classroom in order to reveal their professional satisfaction and productivity and to develop solution suggestions by conducting studies on these factors (Gümüştas and Gülbahar, 2022).

Examining the factors affecting the work motivation of teachers working in secondary education is an important step in developing the education system and determining strategies to increase teachers' job satisfaction and productivity. It is thought that examining the factors affecting the work motivation of teachers working in secondary education will contribute to the development of the education system and the determination of strategies to increase teachers' job satisfaction and productivity.

The work motivation of teachers working at the secondary education level has a direct impact on the quality of education and student achievement. Teachers play a major role in improving students' achievement and this reveals the importance of their work motivation. Understanding teachers' work motivation and identifying the factors affecting it is critical for improving the education system and increasing students' achievement. This is because teachers' motivation

positively affects the learning environment in the classroom and supports students' engagement and learning process. At the same time, teachers' work motivation promotes their professional development and raises educational standards. Therefore, developing effective strategies to increase teachers' work motivation is vital to improve the quality of education and support student achievement.

The aim of this study is to examine the factors affecting the work motivation of teachers working in secondary education institutions. In the study, what the factors affecting the motivation of teachers working in three different types of secondary education levels are (Anatolian high school, Anatolian imam hatip high school, vocational high school), which factors are more prominent and how these factors affect their work life were investigated.

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. Case study is a qualitative research method in which a researcher engages in a detailed description and analysis process by examining one or more situations in detail (Berg and Lune, 2019; Merriam, 2013). A two-part semi-structured interview form prepared by the researchers was used to collect the data. The data obtained in the research were analyzed by content analysis. A total of 15 teachers, five from vocational and technical Anatolian high schools, five from Anatolian high schools and five from Anatolian imam hatip high schools, determined by the purposeful sampling technique, participated in the study.

The participants categorized the factors that positively affected their work motivation under three main headings: administrative factors, student-induced factors and parent-induced factors. In their research, Ünsal and Görücü (2023) stated that the attitudes of students, parents and school administrators were effective on teachers' motivation. In terms of administrative factors, displaying a democratic attitude, acting justly and having a cooperative attitude were determined as prominent factors. This shows that the support and fair behaviors that teachers receive from their administrators and school administration increase their motivation. These results show that school administrators play an important role in positively affecting teachers' motivation. Democratic attitude, fair behavior and effective communication with teachers make teachers more motivated in the work environment. In addition, the fact that school administrators are active and visible in the school environment is also a factor that increases teachers' motivation. This shows that school administrators' leadership and management approaches have a significant effect on teachers' job satisfaction and performance. One of the most important factors affecting teachers' job motivation is the attitude and policies of the school administration.

The factors that negatively affected teachers' motivation in the work environment were administrative factors, student-related factors, parent-related factors and economic factors. It is noteworthy that economic factors were included in the results. As administrative factors,

antidemocratic attitudes, administrative injustices and unfair behaviours, inadequate administrative support and lack of communication were the prominent factors. As student-related factors, low level of readiness, lack of interest in the lesson and behaviours inappropriate for the educational environment were mentioned. Similarly, unnecessary interventions by parents, lack of support and co-operation, and the use of rude and offensive language and style were observed to be factors that negatively affect teachers' work motivation. As economic factors, insufficient salaries were the prominent negative factors. Akan ve Ulaş (2023) states that one of the main factors that negatively affect teachers' motivation is the problems with the administration. In addition, teachers stated that factors such as parents not caring about their children's education, interfering in the school environment and the education process, and negative communication with colleagues also negatively affected their motivation. Students' negative attitudes towards school, not doing their homework and not having goals are also among the factors that reduce teachers' motivation (Börü, 2018).

One of the factors that positively affected teachers' motivation at school was the working environment. In the study, it was observed that the participants emphasized cooperation and communication more in relation to the effect of the working environment and the behaviors and attitudes of colleagues on work motivation. In addition to this, they stated that style, professional equipment and willingness to work are important. Cooperation and communication can increase work motivation by creating a strong team spirit among teachers. Moreover, a positive style, professional equipment and willingness to work can make teachers more dedicated to their work and work more efficiently. These factors can make teachers feel happier and more satisfied in the work environment, thus increasing their work motivation (Lüdtke et al., 2006; Wang and Degol, 2016).

When the factors affecting teachers' motivation in the work environment according to school types were analyzed, administrative attitudes, student attitudes and parent attitudes came to the fore significantly for the participants in Anatolian İmam Hatip high schools and Anatolian high schools. In vocational high schools, student attitudes and parent attitudes were determined as effective factors. According to these results, it can be said that teachers working in Anatolian high schools and Anatolian imam hatip high schools are more affected by administrative attitudes, while teachers working in vocational high schools are more affected by student and parent attitudes. According to the research results, the fact that different factors stand out in each school type shows that the factors affecting teachers' work motivation may differ according to the school structure (Can and Özdemir, 2017).

Based on the results of the research, the following suggestions are made for teachers to be motivated in the work environment:

- School administrators should increase the participation of teachers and support them by adopting a democratic management approach.
- Student-centered teaching methods and motivational strategies should be used to increase teachers' interaction with students.
- Parent-teacher co-operation and communication should be encouraged. The school community should encourage parents to actively participate in the educational process.
- Improving the economic conditions of teachers can increase their work motivation.
- More comprehensive research should be conducted to identify student-related problems in vocational high schools.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Komisyonunun 08.11.2023 tarih ve E-119084 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul İklimi Algılarının Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleriyle İlişkisi

The Relationship between Primary School Teachers' Perceptions of School Climate and Perception Levels of Organizational Silence

Halil Karadaş, Sümeyye Kurtay

Yazar Bilgileri

Halil Karadaş 
Doç. Dr., Mardin Artuklu
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
halilkaradas@artuklu.edu.tr

Sümeyye Kurtay 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
sumeyyekurtay1903@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içinde resmi okullarda görevli ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin orta düzeyde bir sonuç gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin cinsiyet değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma belirtmezken; okulunda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve okulda çalışma yılı değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan regresyon analizine göre okul ikliminin, örgütsel sessizliğin yaklaşık %23,7'sini açıkladığı ve öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ve zıt yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlere okul içerisinde olumlu bir ortam ve destekleyici bir okul iklimi oluşturmanın, öğretmenlerin örgütsel sessizliğe maruz kalmalarını azaltacağını belirtmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni
Okul iklimi
Örgütsel sessizlik
Öğretmen

Keywords

Primary school teacher
School climate
Organizational silence
Teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 21.03.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

This research was conducted to examine the relationship between school climate and organizational silence perception levels of participants working as primary teachers in Kızıltepe district of Mardin province. The population of the research consists of primary school teachers working in public schools in the Kızıltepe district of Mardin province in the 2023-2024 academic year. The research was conducted with a relational survey design, one of the quantitative research methods. According to the results of the research, it was determined that the school climate perception levels of the participants showed a moderate result. While there was no significant difference in the gender variables in the perception level of teachers' school climate, there was a significant difference in terms of the working hours at school. It was determined that the teachers' temperature perception level was at a moderate level and there was a significant difference in the working hours variable in temperature. According to the regression analysis conducted on the relationship between the participants' school climate perception levels and organizational silence perception levels, it was concluded that school climate explained approximately 23.7% of organizational silence and that there was a significant and negative relationship between the participants' school climate and organizational silence perception levels. The results obtained in the research indicated that creating a positive environment and a supportive school climate for teachers would reduce teachers' exposure to organizational silence.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Karadaş, H. & Kurtay, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının örgütsel sessizlik algı düzeyleriyle ilişkisi. *TEBD*, 22(3), 1831-1856. <https://doi.org/10.37217/tebd.1456320>

Giriş

Örgüt, toplumların ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişim ve değişime ayak uydurmak, karşılaştığı toplumsal sorunları giderebilmek için kurulan birimlerdir (Ayık, 2007). Örgüt çalışanlarının görevlerini etkin bir biçimde yapabilmesi, iklim olarak ifade edilebilen uygun çalışma ortamının sağlanmasına bağlıdır (Clark, 2002; Doğan ve Aslan, 2022; Schneider vd., 2013). Örgüt iklimi, örgütteki kişilerin davranışlarını tayin eden, örgütteki bireyleri etkileyen (Ağkale, 2023; Grojean vd., 2004) örgütün kendine has kimliğini oluşturan, örgütü tasvir eden, örgütü diğer örgütlerden farklı yapan psikolojik bir kavramdır (Çetinkaya ve Koşar, 2022; Gonder ve Hymes, 1994). Alanyazında örgüt iklimiyle ilgili araştırmalar yapan örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Eğitim örgütleri, örgüt iklimi kavramını “okul iklimi” adı altında kullanmaktadırlar (Ak, 2019). Okul ikliminin insanlar arasında kabul görmüş genel geçer bir açıklaması bulunmamaktadır. Okullar dış görünüş ve belirledikleri hedef olarak aynı olmasına rağmen iklim olarak kendilerine has özelliklere sahiptirler (Schneider vd., 2013; Yüner, 2018). Okul iklimi, okuldaki bireylerin okulla ilgili hissettikleri (Çolak, 2016) ve okulun kişilik özelliği olarak tanımlanabilir (Clark, 2002; Yüner ve Burgaz, 2019). Okulların toplumun kendisinden beklediği görevleri yerine getirmesi sahip olduğu okul iklimiyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Karadaş ve Baloğlu, 2008; Şenel, 2015). Okul iklimi, araştırmacılar tarafından olumlu ve olumsuz iklim olarak değerlendirilmektedir (Doğan ve Aslan, 2022). Öğretmenlerin düşüncelerini çekinmeden ifade edebilmeleri için onları destekleyen bir okul ikliminin olması gerekmektedir (Çolak, 2016). Olumlu bir okul ikliminde görev yapan öğretmenler, öğrencileri düzenli, kaliteli ve başarılı bir şekilde geleceğe hazırlar (Aktan, 2021). Öğretmenlerin iş ortamında moral ve motivasyonunun yüksek olması, örgütsel sessizlik düzeylerini düşürüp (Dönmez, 2016) sınıf ve okul iklimi algılarını pozitif yönlü etkileyebilmektedir. Bu durum, örgütsel sessizlik gibi bireyin örgütle bütünleşmesini engelleyen uyarıların meydana gelmesine engel olmaktadır (Alemdar ve Cemaloğlu, 2024). Olumlu okul iklimine sahip olan okullardaki öğretmenlerin, görüşlerini özgürce dile getirdikleri, karar alma süreçlerine katılmaya isteyerek iştirak ettikleri söylenebilir (Çetinkaya ve Koşar, 2022; Yüner, 2018). Olumlu okul ikliminin oluşturulmadığı, iklimi pozitif kılma çabalarının olmadığı okullarda ise örgütsel sessizlik davranışlarının meydana geleceği söylenebilir.

Kavramsal Çerçeve

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunlar, görevlerini iyi düzeyde yapmalarına engel olup mesleki tükenmişliklerine yol açmakta (İş ve Atış, 2024) ve çalışılan kuruma ilişkin yabancılaşmalarına yol açabilmektedir (Karadaş ve Özgün, 2023). Bu bağlamda okul iklimi ve örgütsel sessizlik kavramları günümüzde okullar için büyük önem arz etmektedir. Alanyazına bakıldığında örgüt iklimiyle ilgili araştırmaların (Ak, 2019; Aktan, 2021; Çetinkaya ve Koşar, 2022; Çakıroğlu ve Öztürk-Başpınar, 2021; Çolak, 2016; Doğan ve Aslan, 2022; Şahin ve Atbaşı, 2020; Yüner,

2018; Yüner ve Burgaz, 2019) ve örgütsel sessizlikle ilgili çalışmaların (Avcı, 2023; Çağan ve Demirtaş, 2023; Çakıcı, 2007; Çaloğlu, 2014; Demirtaş ve Bayer-Demirhan, 2023; Eray vd., 2021; Sağır ve Deveci, 2023; Tülübaş ve Celep, 2014) olduğu görülmektedir. Ancak okul ikliminin örgütsel sessizlik ile ilişkisini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Örgüt ikliminin örgütsel sessizlik ile ilişkisini inceleyen araştırmaların yetersiz olduğundan hareketle ve bu araştırma ile alanyazındaki boşluğun doldurulması planlanmaktadır. Bu sayede örgütsel sorunların tespit edilip çözüme kavuşturulması ve olumlu örgütsel ortamın özendirilmesiyle okullar etkili ve verimli hale gelebilir (Çolak, 2016; Ukuşlu vd., 2023; Yüner, 2018; Yüner ve Burgaz, 2019).

Örgütsel sessizlik; iş görenlerin işleri ve işyerleriyle ilgili konularda teknik bilgilere sahip olmalarına rağmen fikir ve görüşlerini belirtmekten geri durmaları olarak tanımlanabilir (Bowen ve Blackmon, 2003; Çağan ve Demirtaş, 2023; Çakıcı, 2007; Milliken ve Morrison, 2003). Örgütsel sessizlik; iş görenlerin örgütsel problemlerin giderilmesine yönelik bilgilerini kasıtlı olarak esirgemesiyle kendini göstermektedir (Milliken ve Morrison, 2003; Tülübaş ve Celep, 2014). Örgütsel sessizliği tercih eden bireylerin, fikirlerini dile getirdikleri zaman sonucu değiştiremeyeceklerine inandıkları, sorun çıkarıcı olarak görünecekleri ve buldukları konunun olumsuz etkileneceği endişesi taşıdıkları söylenebilir (Demirtaş ve Bayer-Demirhan, 2023; Eray vd., 2021). Örgütsel sessizlik daha önceleri kuruma bağlılık olarak görülürken şimdilerde iş görenlerin örgüt hakkındaki fikirlerini ve sorunları bilinçli olarak dile getirmemesi olarak görülmektedir (Sağır ve Deveci, 2023). Örgüt çalışanları topluma uyum sağlamak düşüncesiyle bazen farkında olarak bazen de olmayarak örgütsel sessizliğe sebep olmaktadır (Çaloğlu, 2014). Örgütsel sessizlik eğilimine yönelen iş görenler, örgütü ileriye taşıyacak bilgi ve fikirlerini ifade etmek istemelerine rağmen bazı faktörlerden dolayı sessiz kalırlar bu durum örgütsel sessizlik kavramını araştırmaya değer bir konu haline getirmektedir (Tülübaş ve Celep, 2014).

Olumlu bir okul ikliminde çalışan öğretmenlerin iş veriminin yüksek yüksek olur, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunur, okuldaki yönetici ve meslektaşlarıyla iletişimi güçlü olur (Aktan, 2021; Ayık ve Savaş, 2014). Bu durum okul başarısına da olumlu etkide bulunabilir. Bu bağlamda olumlu bir okul ikliminde çalışan sınıf öğretmenleri okuldaki yönetici ve meslektaşlarından çekinmeden okulla ilgili durumlarda fikirlerini rahatça ifade edecekleri ve bu durumun örgütsel sessizlik algı düzeylerinin düşüreceği söylenebilir. Olumsuz bir okul ikliminde çalışan öğretmenler meslektaşlarından ve okul idaresinin olumsuz tutum ve davranışlarından çekinip sessiz kalmayı tercih edebilir. Bu durumun öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin yüksek yol açabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul ortamında hangi faktörlerden etkilendiği okulla ilgili problemlerde öğretmen görüşlerine başvurulup vurulmadığı ve bu durumun öğretmenlerin iş performansını ne

derece etkilediğini tespit etmek araştırmanın temel konusudur. Öğretmenleri sessizliğe iten faktörlerin belirlenmesi ve bununla ilgili gerekli önlemlerin alınması öğretmen performansı, okul ve öğrenci başarısı için önem arz etmektedir. Bu bilimsel araştırma ile öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri tespit edilip bu görüşlerin örgütsel sessizliği ne düzeyde etkilediğinin bilinmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda ulaşılabilecek bulguların ve geliştirilen önerilerin bu kapsamda yapılacak olan araştırmalara fayda sağlayacağı buna ek olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik karşısında ortaya çıkan problemlerine çözüm getireceği öngörülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerinin okul iklimi ve örgütsel sessizlik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel algı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İki ya da ikiden fazla değişken arasındaki azalan ya da çoğalan ilişkinin derecesini belirleme olanağı sunan ilişkisel tarama modeli, araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Gay ve Airasian, 2000; Karasar, 2024). Bu araştırmada da ilişkisel tarama yöntemiyle sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının örgütsel sessizlik algılarıyla ilişkisi incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içinde resmi ilkokullarında görevli 968 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Bu ilçenin tercih edilme nedeni nüfus yoğunluğunun civar ilçelere göre yoğun olmasıdır. Bu sayede yeterli düzeyde veri toplama olanağı yüksektir. Kızıltepe İlçesi, yaklaşık 300.000 kişilik nüfusuyla Mardin ilinin en büyük ilçesidir. Toplam 968 kişiden oluşan bu evreni, yaklaşık 450 kişiden meydana gelen örneklemin temsil edebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2022; Büyüköztürk, 2012). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi evrene ilişkin ana kütlede ekonomik, kolay ve hızlı şekilde verilerin toplanmasını ifade etmektedir (Ural ve Kılıç, 2011). Bu kapsamında kolayca ulaşılabilecek okullarda görev yapan 550 öğretmene ölçek formları uygulanmıştır. Ancak kontrol maddeleri dikkate alınarak hatasız olduğu düşünülen yalnızca 515

ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

<i>Demografik özellikler</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	237	46,0
	Kadın	278	54,0
Şu anki okulunda çalışma süresi	1-5	327	63,5
	6-10	129	25,0
	11-15	41	8,0
	15 ve üstü	18	3,5
Toplam		515	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre 278’sinin (%54,0) kadın, 237’sinin (%46,0) erkek olduğu; şu anki okulunda çalışma süresi değişkenine göre 327 öğretmenin (%63,5) 1-5 yıl aralığında, 129 öğretmenin (%25) 6-10 yıl aralığında ve 41 öğretmenin ise (%8) 11-15 yıl, 18’inin (%3,5) 15 yıl ve üzeri okulunda çalışma süresine sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Üç bölümden oluşan anket formunun ilk bölümünde, kişisel bilgileri elde etmek gayesiyle düzenlenen ilköğretim öğretmenlerinin kişisel bilgi formunda; cinsiyet, okulunda çalışma süresi gibi demografik bilgilere ilişkin sorular yer verilmiştir. İkinci bölümde Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” yer alırken; üçüncü bölümde Hoy vd. (2002) tarafından geliştirilmiş olup Yüner (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Okul İklimi Ölçeği

Öğretmenlerinin okul iklimi algılarına ilişkin geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (Hoy vd., 2002), Yüner (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun dört alt boyutlu yapıyı doğruladığı tespit edilmiştir. Ölçekteki maddeler “Meslektaş Liderliği” (1, 3, 4, 9, 12, 18, 25), “Profesyonel Öğretmen Davranışı” (7, 16, 19, 21, 23, 26, 27), “Başarı Baskısı” (6, 13, 14, 15, 17, 20, 22), “Çevre Baskısı” (2, 5, 8, 10, 11, 25) alt boyutları içerisinde yer almaktadır. Toplamda 27 maddeden oluşan bu ölçek beşli Likert dereceleme türündedir. Ölçekte güvenilirliği sağlamak adına anket formunda maddeler arasına kontrol maddesi eklenmiştir. Böylece hatalı doldurulan anketler veri setine dâhil edilmeyerek araştırmada güvenilir verilere ulaşılması sağlanmıştır. Kontrol maddelerinin dikkate alınması işlemlerine ek olarak ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıların -1 ile +1 aralığında olması dağılımın normalden sapmadığını belirtmediği söylenebilir (Çokluk vd., 2014). Okul İklimi Ölçeği’nin Cronbach alfa değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde Cronbach alfa katsayısının “Meslektaş Liderliği” için .86, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutu için .83, “Başarı Baskısı” boyutu için .82 ve “Çevre Baskısı” boyutunda

.64 şeklinde hesaplandığı tespit edilmiştir. Veri setinin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri kontrolünden sonra Okul İklimi Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri ise 0,82 şeklinde tespit edilmiştir. Okul İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin test edilmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ulaşılan değerler ile ölçeğin alt boyutlarıyla kabul edilebilir bir model oluşturduğu söylenebilir. Ölçeğin geçerliği için yapılan DFA sonucunda ulaşılan [$\chi^2=1020,648$; $sd=316$; $\chi^2/sd=3,230$; $AGFI=0,82$; $GFI=0,85$; $NFI=0,78$; $CFI=0,83$; $IFI=0,83$; $RMR=0,089$; $RMSEA=0,069$] uyum iyiliği değerleri ölçmenin doğrulandığını ve geçerli olduğunu belirtmektedir (Erkorkmaz vd., 2013).

Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyini belirlemek için Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) hazırladığı "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin beş alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar "Okul Ortamı", "Duygu", "Sessizliğin Kaynağı", "Yönetici", "İzolasyon" olarak adlandırılmıştır. Toplamda 18 maddeden oluşan bu ölçek beşli Likert dereceleme türündedir. Ölçeğin güvenilirliği sağlamak adına anket formunda ölçek maddeleri arasına gizlenen kontrol maddesine bakılarak hatalı doldurulan anketler veri setine dâhil edilmeyerek güvenilir verilere ulaşılması sağlanmıştır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıların -1 ile +1 aralığında olması dağılımın normalden sapmadığını belirtmektedir (Çokluk vd., 2014). Böylece çarpıklık basıklık değerlerine bakılarak ulaşılan değerlerin güvenli bir aralıkta (Hair vd., 2018) olduğuna dikkat edilmiştir.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Cronbach alfa değeri ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde Cronbach alfa katsayısının "Okul Ortamı" için .81, "Sessizliğin Kaynağı" için .80, "Yönetici" için .86 ve "İzolasyon" boyutu için .76 şeklinde hesaplanmıştır. Veri setinin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri kontrolünden sonra Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri ise 0,86 olarak rapor edilmiştir. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin test edilebilmesinde DFA yapılmıştır. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin geçerliği için yapılan DFA sonucunda tespit edilen uyum iyiliği değerlerinin [$\chi^2=425,007$; $sd=125$; $\chi^2/sd=3,400$; $AGFI=0,87$; $GFI=0,90$; $NFI=0,87$; $CFI=0,90$; $IFI=0,901$; $RMR=0,058$; $RMSEA=0,071$] geçerli olduğunu anlaşılmaktadır (Erkorkmaz vd., 2013).

Verilerin Analizi

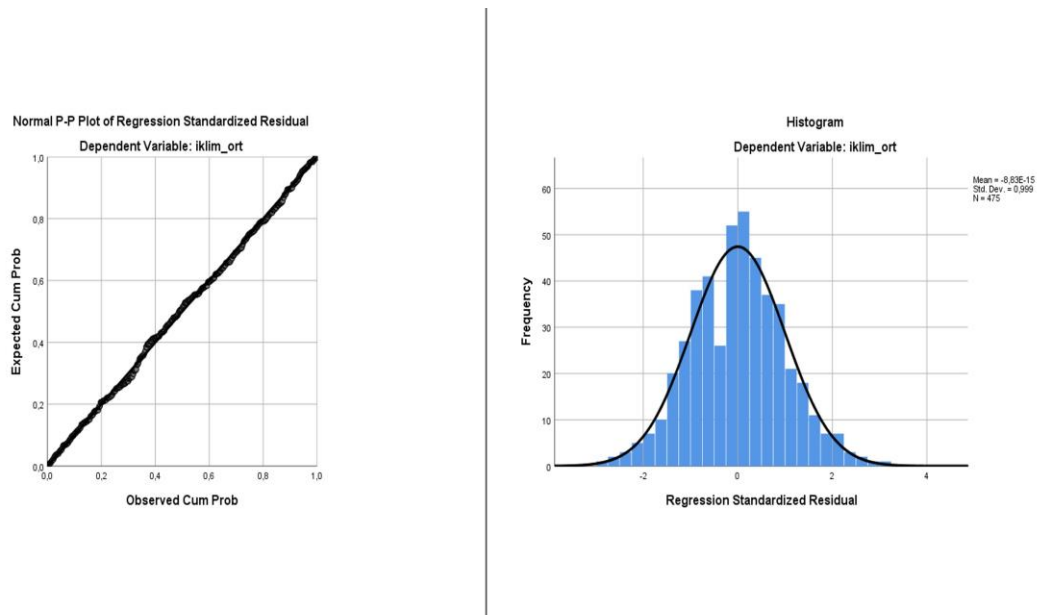
Çalışmada uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk olarak verilerin dağılım normalliklerinin belirlenmesi için homojenlik testleri yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilerek

verilerin uygunluğu incelenmiştir. Verilerin çarpıklık basıklık değerlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bilgiler

<i>Descriptive Statistics</i>		<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Okul İklimi ve Alt Boyutları	Meslektaş Liderliği	-.084	-.192
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	-.307	-.242
	Öğrenci Başarı Baskısı	.071	-.081
	Çevre Baskısı	.011	.385
	Okul İklimi Genel	.038	-.009
Örgütsel Sessizlik ve Alt Boyutları	Okul Ortamı	-.186	-.017
	Duygu	-.326	-.408
	Sessizliğin Kaynağı	-.210	.208
	Yönetici	-.631	.245
	İzolasyon	-.102	-.445
Örgütsel Sessizlik Genel	-.159	.072	

Tablo 2’ye göre veri analizinden önce çarpıklık basıklık değerlerine bakılarak ulaşılan değerlerin güvenli bir aralıkta (Büyüköztürk, 2024; Hair vd., 2018) olduğu tespit edilmiştir. Verilerin dağılım normalliği kontrol edildikten sonra ortalama, betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi, *t*-testi, regresyon ve Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Verilerin regresyon analizine uygunluğunu belirlemek için homojenlik testleri yapılmış ve grafikler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Verilerin regresyon analizine uygunluğuna ilişkin dağılım grafikleri

Şekil 1 incelendiğinde verilerin dağılımın normal ve homojen olduğundan dolayı regresyon analizi yapılması için temel varsayımları karşıladığı (Can, 2017) görülmektedir. Verilerin regresyon analizine uygunluğunu test etmek için doğrusallık, çoklu doğrusallık testleri yapılmış ve ulaşılan değerler aşağıda yer alan Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Regresyon Analizine İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri

	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>Beta</i>	<i>Tolerance</i>	<i>VIF</i>
(Constant)	3,981	.183			
Meslektaş liderliği	-.051	.005	-.470	.790	1,265
Profesyonel öğretmen davranışı	-.011	.006	-.087	.754	1,326
Başarı baskısı	.010	.007	.065	.721	1,386
Çevre baskısı	.058	.014	.174	.886	1,128

R=.487, R²=.237, p=.000

Bağımlı Değişken: Örgütsel Sessizlik

Tablo 3'e bakıldığında araştırma verilerinin regresyon analizine uygunluğu test etmek adına temel varsayımları karşıladığı ve iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2024). Bu bağlamda regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantının varlığına ilişkin tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bağımsız değişkenlere ilişkin VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin 0,1'in üstünde olması verilerin uygunluğunu göstermektedir (Alpar, 2020).

Bulgular

Okul İklimi ve Örgütsel Sessizliğe İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul iklimi faktörlerine ilişkin betimsel istatistiklere ait puanları; ortalama, standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerinin Okul İklimi ve Örgütsel Sessizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Okul İklimi ve Alt Boyutları	Meslektaş Liderliği	515	22,57	5,47
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	515	25,26	5,00
	Öğrenci Başarı Baskısı	515	21,10	3,85
	Çevre Baskısı	515	9,69	1,72
	Okul İklimi Genel	515	3,26	.46
Örgütsel Sessizlik ve Alt Boyutları	Okul Ortamı	515	10,85	2,65
	Duygu	515	10,96	2,52
	Sessizliğin Kaynağı	515	16,16	3,54
	Yönetici	515	11,39	2,47
	İzolasyon	515	10,14	2,72
	Örgütsel Sessizlik Genel	515	3,30	.60

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul iklimi faktörlerine göre ortalamaları meslektaş liderliği için $\bar{X}=22,57$; profesyonel öğretmen davranışı için $\bar{X}=25,26$; öğrenci başarı baskısı için $\bar{X}=21,10$; çevre baskısı için $\bar{X}=9,69$ ve okul iklimi geneli için $\bar{X}=3,26$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\bar{X}=3,26$) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarına bakıldığında profesyonel öğretmen davranışının en yüksek; çevre baskısının en düşük düzeyde algılandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik alt faktörlerine göre ortalamaları okul ortamı için $\bar{X}=10,85$; duygu için $\bar{X}=10,96$; sessizliğin kaynağı için $\bar{X}=16,16$; yönetici için $\bar{X}=11,39$, izolasyon için $\bar{X}=10,14$ ve örgütsel sessizlik geneli için $\bar{X}=3,30$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ($\bar{X}=3,30$) iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarında en yüksek ortalamanın sessizliğin kaynağında, en düşük ortalamanın ise izolasyon alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul iklimi geneli ve alt boyutları t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

<i>Okul İklimi ve Alt Boyutları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Meslektaş Liderliği	Erkek	237	22,93	5,72	513	1,356	.17
	Kadın	278	22,27	5,23		1,346	
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Erkek	237	25,32	4,97	513	.280	.78
	Kadın	278	25,20	5,03		.281	
Başarı Baskısı	Erkek	237	21,14	4,00	513	.222	.82
	Kadın	278	21,07	3,71		.221	
Çevre Baskısı	Erkek	237	9,63	1,72	513	-.730	.47
	Kadın	278	9,74	1,71		-.729	
Okul İklimi Geneli	Erkek	237	3,27	.47	513	.704	.48
	Kadın	278	3,24	.45			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin alt boyutlar bağlamında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği ($t=.704$; $p>0,05$) rapor edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarının okul iklimi algı düzeylerini değiştirmedeği yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Okulunda Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okulundaki çalışma yılına göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Okulunda Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

<i>Okul İklimi Alt Boyutları</i>	<i>Okulunda çalışma süresi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark(Scheffe)</i>
Meslektaş Liderliği	1-5	327	23,15	102,170	3,460	.01	1-5>6-10
	6-10	129	21,65	29,532			1-5>11-15
	11-15	41	21,51				1-5>15 yıl ve üstü
	15 ve üstü	18	21,11				
Profesyonel Öğretmen Davranışı	1-5	327	25,49	34,836	1,396	.24	
	6-10	129	24,61	24,953			
	11-15	41	25,85				
	15 ve üstü	18	24,27				
Başarı Baskısı	1-5	327	21,09	3,087	.207	.89	
	6-10	129	21,15	14,892			
	11-15	41	21,34				
	15 ve üstü	18	20,50				
Çevre Baskısı	1-5	327	9,72	.578	.194	.90	
	6-10	129	9,61	2,977			
	11-15	41	9,80				
	15 ve üstü	18	9,61				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri okulunda çalışma süresine göre meslektaş liderliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F=3,460$; $p<0,05$). Farkın kaynağına bakıldığında, farklılığın 1-5 yıl arasında aynı okula çalışanların lehine olduğu ve okulda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, daha uzun süre çalışanlara göre okul ikliminin meslektaş liderliği algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara bakıldığında, profesyonel öğretmen davranışı ($F=1,396$; $p>0,05$), öğrenci başarı baskısı ($F=.207$; $p>0,05$) ve çevre baskısı ($F=.194$; $p>0,05$), okulunda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Analizi Bulguları

Örgütsel Sessizlik ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Okul Ortamı	Erkek	237	10,59	2,77	513	-2,038	.04
	Kadın	278	11,07	2,53		-2,023	
Duygu	Erkek	237	10,85	2,53	513	-.920	.36
	Kadın	278	11,05	2,51		-.919	
Sessizliğin Kaynağı	Erkek	237	16,00	3,50	513	-.940	.35
	Kadın	278	16,29	3,57		-.941	
Yönetici	Erkek	237	11,40	2,37	513	.040	.97
	Kadın	278	11,39	2,56		.040	
İzolasyon	Erkek	237	10,12	2,64	513	-.131	.90
	Kadın	278	10,15	2,80		-.132	
Örgütsel Sessizlik Geneli	Erkek	237	3,27	.59	513	-1,031	.30
	Kadın	278	3,33	.61			

Tablo 7’ye bakıldığında, öğretmenlerin okul ortamı faktörüne ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=-2,038$; $p<0,05$) görülmektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel sessizlik okul ortamı algıları ($X=11,07$), erkek öğretmenlere ($X=10,59$) göre daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin algıları örgütsel sessizlik alt boyutlarından duygu ($t=-.920$; $p>0,05$), sessizliğin kaynağı ($t=-.940$; $p>0,05$), yönetici ($t=.040$; $p>0,05$), izolasyon ($t=-.131$; $p>0,05$) ve örgütsel sessizlik geneli ($t=-1,031$; $p>0,05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Okulunda Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının okulunda çalışma süresi değişkenine göre yapılan anova testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Okulunda Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi

Örgütsel Sessizlik ve Alt Boyutları	Okulunda çalışma süresi	N	\bar{X}	Kareler Ort.	F	P	Fark(Scheffe)
Okul Ortamı	1-5	327	10,73	16,233	2,326	.07	
	6-10	129	11,36	6,980			
	11-15	41	10,46				
	15 ve üstü	18	10,38				
Duygu	1-5	327	11,07	33,676	5,426	.00	1-5>11-15 6-10>11-15
	6-10	129	11,23	6,206			
	11-15	41	9,73				
	15 ve üstü	18	9,77				
Sessizliğin Kaynağı	1-5	327	16,35	41,851	3,381	.01	1-5>11-15 6-10>15 ve üstü
	6-10	129	16,21	12,377			
	11-15	41	15,46				
	15 ve üstü	18	13,88				
Yönetici	1-5	327	11,55	16,597	2,733	.04	1-5>6-10 11-15>15 ve üstü
	6-10	129	11,37	6,073			
	11-15	41	10,60				
	15 ve üstü	18	10,44				
İzolasyon	1-5	327	10,20	7,431	.997	.39	
	6-10	129	10,18	7,450			
	11-15	41	9,95				
	15 ve üstü	18	9,11				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin algılarının örgütsel sessizliğin alt boyutlarından okul ortamı ($F=2,326$; $p>0,05$) ve izolasyon ($F=.997$; $p>0,05$) ile okulunda çalışma süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Buna karşın örgütsel sessizliğin alt boyutlarından duygu ($F=5,426$; $p<0,05$), sessizliğin kaynağı ($F=3,381$; $p<0,05$) ve yönetici ($F=2,733$; $p<0,05$) arasında okulunda çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağına bakıldığında duygu alt boyutunda, okulunda çalışma süresi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=11,07$), 6-10 yıl ($\bar{X}=11,23$) ile 11-15 yıl olanlara ($\bar{X}=9,77$) göre daha düşük düzeyde olduğu görülür. Sessizliğin kaynağı alt boyutunda ise okulunda çalışma süresi 15 ve üstü olan sınıf öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=13,88$), 1-5 yıl ($\bar{X}=16,35$), 6-10 yıl ($\bar{X}=16,21$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=15,46$) olanlara göre daha düşük düzeydedir. Yönetici alt boyutunda 15 ve üstü ($\bar{X}=10,44$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=10,60$) okulunda çalışma süresine sahip öğretmenlerin algıları, 1-5 yıl ($\bar{X}=11,55$) ile 6-10 yıl ($\bar{X}=11,37$) okulunda çalışma süresine sahip öğretmenlerin algılarından daha düşük düzeydedir. Bu bulgulara bakılarak öğretmenlerin herhangi bir okuldaki çalışma yılları arttıkça örgütsel sessizlik algı düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle okula yeni çalışmaya başlayan öğretmenlerin örgütsel sessizliği daha fazla yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Verilerin normalliği kontrol edilmiş ve normal dağılım gösterdiği görüldüğü için pearson korelasyon testinin yapılması uygun görülmüştür. Detaylara ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Örgütsel Sessizlik ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

	<i>Okul İklimi</i>	<i>Meslektaş Liderliği</i>	<i>Prof. Öğretmen Davranışı</i>	<i>Başarı Baskısı</i>	<i>Çevre Baskısı</i>
Örgütsel sessizlik	-.293*	-.456**	-.249**	-.116**	.87*
Okul ortamı	-.407**	-.526**	-.343**	-.176**	-.20
Duygu	-.218**	-.313**	-.204**	-.148**	.10*
Sessizliğin kaynağı	-.178**	-.332**	-.147**	-.20	.081
Yönetici	-.148**	-.311**	-.063	-.059	.084
İzolasyon	-.215**	-.318**	-.230**	-.078	.95*

Tablo 9'a göre öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ve zıt yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.293$; $p<0,01$). Yapılan incelemede okul iklimi alt boyutları ile örgütsel sessizlik alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutu ile okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutu arasında olduğu görülmüştür ($r=-.526$; $p<0,01$). En düşük ilişkinin ise okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı alt boyutu ile örgütsel sessizliğin kaynağı alt boyutu arasında olduğu tespit edilmiştir ($r=-.147$; $p<0,01$). Bu bulgulara bakılarak okul ikliminin iyileştirilmesinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını azalttığı söylenebilir. Bu bulgular, sınıfta veya okulda olumlu bir iklim algısıyla karşılaşan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe daha az maruz kalacakları şeklinde yorumlanabilir.

Okul İkliminin Örgütsel Sessizliğin Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Tablo 10'da öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul İklimi ile Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standard Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3,981	.183		21,714	.000
Meslektaş Liderliği	-.051	.005	-.470	-10,383	.000
Profesyonel Öğretmen Davranışı	-.011	.006	-.087	-1,877	.061
Öğrenci Başarı Baskısı	.010	.007	.065	1,378	.169
Çevre Baskısı	.058	.014	.174	4,062	.000

$R=.487$, $R^2=.237$, $F=38,112$, $p=.000$

Tablo 10'a göre yapılan regresyon analiz sonucunda, kurulan regresyon analiz modeli anlamlı olduğu görülmektedir. İlişkinin yordamasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin örgütsel sessizlik algı düzeylerine anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. R^2 değerinin (modelin açıklama gücü) .237 olarak hesaplandığı görülmektedir ($R=.487$; $R^2=.237$; $p<0,5$). Elde edilen bu değer, örgütsel sessizlik değişkeninin %23,7'sinin modeldeki

bağımsız değişken, yani okul iklimi tarafından açıklandığını belirtmektedir. Bu değerler, çevre baskısı boyutunun dışında, okul iklimi boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının orta düzeyde bir sonuç gösterdiği ortaya çıkmıştır. Okul iklimi algı düzeylerinde profesyonel öğretmen davranışı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olması sonucu, alanyazında Chung (2020), Çevik (2022), Faiz (2023) ve Sutherland (1994) tarafından yapılan çalışmalardaki sonuçlarla örtüşmektedir. Yüner ve Burgaz (2019) ise okul ikliminin alt boyutlarının genelinde *yüksek* düzeyde algılandığını; başarı baskısı boyutunda en düşük düzeyde algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin profesyonel öğretmen davranışı algılarının yüksek olması; öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olmaları, birbirlerini desteklemeleri, iletişim ve iş birliği içinde olmaları, öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki yetkinliğine saygı duymaları ve meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlamaları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin işlerini büyük bir zevkle yaptığı, öğrencilerinin başarılı olmaları için ellerinden gelenin fazlasını yapabileceği söylenebilir. Okul iklimi alt boyutlarında en düşük ortalama çevre baskısı alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarımız alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla (Ak, 2019; Chung, 2020; Çevik, 2022; Faiz, 2023; Seday, 2021) paralellik göstermektedir. Ak (2019) ve Seday (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre çevre baskısı alt boyutu en yüksek seviyede algılanırken, öğrenci başarı baskısı boyutunun en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin kurumlarının dışardan gelen baskılara karşı savunmasız olmadıklarını düşündükleri ve yöneticilerin ise dışardan gelen baskılara karşılık verdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, okul iklimine ilişkin tüm alt boyutlarda, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Elde edilen sonuca göre; öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul iklimi algı düzeylerinde, herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Yüner (2018) ve Seday'ın (2021) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar bulmak mümkündür. Sutherland (1994) erkek öğretmenlerin okul iklimi algılarını kadın meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde; Çevik (2022) çevre baskısı ve öğrenci başarı baskısı alt boyutunda erkeklerde yüksek düzeyde bulmuştur. Ak (2019) çevre baskısı ve öğrenci başarı baskısı alt boyutunda kadınlarda yüksek bulurken, öğrenci başarı baskısı alt boyutunda ise erkeklerde yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin okul iklime ilişkin algıları okulunda çalışma süresine göre değerlendirildiğinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul iklimi algısı ile meslektaş

liderliği alt boyutunda okulunda çalışma süresine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç ile öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinde, okulda geçirilen sürelerin farklılık oluşturduğu ifade edilebilir. Uzun süre aynı okulda çalışan Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin kendilerinden daha az tecrübe yılına sahip öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırma sonuçlarında Yüner (2018) ve Faiz'in (2023) çalışmalarında öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinde okulda çalışma yılı değişkenine ilişkin anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Araştırma sonucuna dayanarak bir okulda geçirilen sürenin öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin orta düzeyde sonuçlar gösterdiği saptanmıştır. Konuyla ilgili yaptıkları çalışmalarda Sağır ve Deveci (2023), Faiz (2023), Aktan (2021), Eray vd. (2021), Gök (2020), Sevindim (2020), Yangın (2015) ve Dönmez (2016) de benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Örgütsel sessizlik algı düzeylerinde en yüksek ortalamanın sessizliğin kaynağı ve yönetici alt boyutunda olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun alanyazında yapılan çalışma (Aktan, 2021; Azımı, 2021; Detert ve Edmondson, 2005; Faiz, 2023; Demirhan, 2020; Sağır ve Deveci, 2023; Yangın, 2015) sonuçlarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Yönetici boyutu algılarının yüksek çıkmasında, okul yöneticilerinin mesleki performanslarının düşük olması, yönetici davranışlarının öğretmenlere güven vermemesi, yöneticilerin bazı tavır ve uygulamalarından dolayı öğretmenlerin görüşlerini söylemekten çekinmeleri gibi etkenler öğretmenlerin olumsuz düşüncelerine neden olduğu ifade edilebilir. Diğer araştırmalar incelendiğinde, Ökdem (2024) ve Aydın (2016) sessizliğin kaynağı alt boyutu; Sevindim (2020), Gök (2020), Ayık vd. (2023) ve Yılmaz-Öztürk ve Ataş (2023) duygu alt boyutunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinde en düşük puanın izolasyon alt boyutunda görüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu ile öğretmenlerin örgütsel anlamda sessiz kalmayı tercih ettikleri ve görüşlerini belirtmekten çekindikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin fikirlerini beyan ettikleri için yönetici ve meslektaşlarından olumsuz tepki almaktan korkmaları, okul içerisinde sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istememeleri örgütsel sessizlik düzeyinin artmasının nedenleri olarak gösterilebilir. Aydın (2016) ve Gök (2020) tarafından konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Yangın (2015), Sevindim (2020), Demirhan (2020), Aktan (2021), Azımı (2021), Ayık vd. (2023) ile Yılmaz-Öztürk ve Ataş (2023) sessizliğin kaynağı alt boyutunda, Faiz (2023) ise yönetici alt boyutunda en düşük ortalamayı tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin sessizlik algı düzeyleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde, örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin yönetici ve meslektaşlarından olumsuz tepki almak

istemediklerinden dolayı erkek öğretmenlere oranla sessiz kalayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucu Burulday (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösteren çalışmalar incelendiğinde Yılmaz-Öztürk ve Ataş (2023) tüm alt boyutlarda; Çakal (2016), duygu ve izolasyon alt boyutunda; Aydın (2016), yönetici faktörü hariç tüm boyutlarda; Dönmez (2016) izolasyon alt boyutunda erkeklerde; Çalikoğlu (2019), okul ortamı ve yönetici faktöründe; Gök (2020), yönetici alt boyutunda ve kadınlarda yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer çalışmalara bakıldığında Yangın (2015), Sevindim (2020), Demirhan (2020), Aktan (2021) ve Faiz (2023) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Örgütsel sessizlik konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmamakla beraber bazı araştırmalarda bazı alt boyutlarda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri okulunda çalışma süresine göre değerlendirildiğinde, örgütsel sessizliğin duygu, sessizliğin kaynağı ve yönetici alt boyutlarında okulunda çalışma süresine göre farklılık tespit edilmiştir. Sessizliğin kaynağı ve yönetici alt boyutunda ise okulunda çalışma süresi nispeten az olan öğretmenlerin algıları, okulunda daha çok çalışmış olan öğretmenlere göre yüksek çıkması öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edememelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin otoriter davranışlarından dolayı görüşlerini rahatça dile getirememeleri ve okulda yaşanan olumsuz durumlara ses çıkaramamalarının okulunda çalışma süresiyle ilişkili olduğu sonucu da çıkarılabilir. Öğretmenlerin okulda geçirdikleri süreler veya yıllar arttıkça meslektaşlarına ve yöneticilerine güven duyan öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri şeklinde açıklanabilir. Araştırmanın bu sonuçları Çalikoğlu (2019), Gök (2020) ve Aktan (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonucun tam tersi olarak Yangın (2015), Dönmez (2016), Demirhan (2020) ve Faiz (2023) tarafından yapılan çalışmalarda örgütsel sessizlik ile okulunda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında zıt yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Okul iklimi alt boyutları ile örgütsel sessizlik alt boyutları arasındaki anlamlı en yüksek ilişkinin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutu ile okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul iklimi algı düzeyinin örgütsel sessizlik algısını düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Yöneticinin tüm öğretmenleri kendi eşiti görerek davrandığı, öğretmenlerin önerilerini hayata geçirmeye çalıştığı, yenilik yapmaya istekli olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin

duygu ve düşüncelerini rahat ifade ettiği ve eksiklikleri dile getirmede çekimser davranmadığı söylenebilir.

Okul iklimi ile yapılan araştırmalarda, Yüner (2018), okul yönetimi ile okul ikliminin alt boyutlarının tamamında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki görmüştür. Chung (2020), örgütsel iklimin profesyonel öğretmen davranışı, meslektaş liderliği ve öğrenci başarı baskısı alt boyutlarıyla öğretmen bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Aktan (2021), okul iklimi faktörleri ve örgütsel sessizlik geneli ve faktörlerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı en yüksek ilişkinin destekleyici müdür davranışı ile örgütsel sessizlik genelinde anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Seday (2021), yaptığı araştırmada okul iklimi ile lider üye etkileşimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Örgütsel sessizlikle ilgili yapılan araştırmalarda, Dönmez (2016), örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı, orta düzeyli ve negatif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Gök (2020), öğretmenlerin okuldaki farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Demirhan (2020), okul kültürü ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulmuştur. Faiz (2023), örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutu ile okul ikliminin meslektaş liderliği alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulmuştur. Ayık vd. (2023) ise okul yöneticilerinin kullandıkları güç ve motivasyon kaynakları ile örgütsel sessizliğin alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda; okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı, meslektaş liderliği ve öğrenci başarı baskısı alt boyutları, örgütsel sessizliği anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul ikliminin çevre baskısı alt boyutunun ise örgütsel sessizliği anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında profesyonel öğretmen davranışının öğretmenlerin okulun başarısı için gösterdiği çabayı, başarı baskısının tüm paydaşların akademik hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin bakışı, meslektaş liderliğinin okulun çevreyle olumlu ilişkilerinin kurulmasına yönelik davranışları ifade ederken çevre baskısının ise okulun çevreden gelen tepki ve eleştirilere karşı oluşturduğu davranışları belirttiği anlaşılmaktadır (Hoy vd., 2002). Çevre baskısıyla ilgili olarak, çevreden gelen uyarıcı ve baskıcı tutumun yoğun olarak hissedildiği okullarda görev yapan öğretmenlerin, olumsuz eleştirilere yönelik olumsuz tutumlar içerisinde olabileceği söylenebilir (Aydoğan ve Bilgivar, 2022; Hoy vd., 2002). Dolayısıyla çevre baskısı boyutun öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını yordamadığı sonucu manidardır. Özet olarak bu araştırmada, öğretmen algılarına göre Okul İklimi Ölçeği'nin faktörleriyle örgütsel sessizlik

değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutları, örgütsel sessizliğin yaklaşık %23,7'sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin görüş ve önerilerini dinleyip fikirlerine değer veren, yenilik yapmaya istekli olan, öğretmenlerin önerilerini hayata geçirmeye çalışan, öğretmenlerin sorunlarını dinleyen, sorunları çözüme kavuşturan, sıkı bir denetimden uzak yönetici davranışları ile meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlayan, birbirlerine yardım eden ve birbirlerini destekleyen, meslektaşlarının mesleki yetkinliğine saygı duyan, işlerini büyük bir zevkle yapan öğretmen davranışlarının olduğu bir okul iklimi örgütsel sessizliği en düşük seviyeye indirebilir. Olumsuz bir okul ikliminin olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmini, örgütsel öğrenme, meslektaşlarıyla iletişim, etkileşim ve iş birliğinde azalma söz konusu olabilir. Alanyazında okul iklimi ile örgütsel sessizliğin yordamaları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yüner (2018), okul yönetişimi alt boyutları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Regresyon analizinde, okul yönetişimi alt boyutlarının, okul iklimini %15 gücünde yordadığını belirtmektedir. Ak (2019), okul ikliminin alt boyutları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okul iklimi alt boyutlarının işe yabancılaşma düzeyinin yaklaşık %16'sını açıkladığı sonucunu ortaya koymuştur. Faiz (2023), okul iklimi alt boyutlarının örgütsel sessizlik düzeyini yordadığı sonucunu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Aydın (2016), okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Sevindim (2020), yönetim tarzı alt boyutlarının örgütsel sessizliği anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varmıştır. Gök (2020), farklılıkların yönetimi alt boyutlarının örgütsel sessizlik alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir. Aktan (2021), örgütsel iklim boyutlarının örgütsel sessizlik düzeylerinin yaklaşık %51'ini yordadığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okuldaki sessizlik davranışı kaynaklarından birinin yönetici kaynaklı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin karar alan süreçlerine katılmaları, öğretim faaliyetlerine odaklanmaları için pozitif bir okul ikliminin oluşturulması önem arz etmektedir. Araştırma sonucundan da anlaşıldığı üzere örgütsel sessizlik davranışlarının en aza indirilmesi için okul iklimini olumsuz etkileyen kayırmacılık, ayrımcılık, sen dili gibi negatif atmosfere zemin hazırlayan örgütsel sessizlik belirteçleri ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenlerin meslektaşları ve okul yöneticileriyle daha iyi ilişkiler kurabilmelerini sağlayacak okul dışı faaliyetler düzenlenebilir. Milli eğitim müdürlüklerince yapılacak anketlerle okullarında olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlayan, öğretmenler arasında pozitif ilişkilerin geliştirilmesine olanak sağlayan ve dolayısıyla örgütsel

sessizlik davranışlarını minimize eden okul yöneticileri ödüllendirilmelidir. Böylece olumlu okul ikliminin tesis edilmesine teşvik edilerek, örgütsel sessizlik davranışları azaltılabilir.

Öğretmenlerin okul ikliminde algıladıkları profesyonel öğretmen algıları korunmalı ve bu algının daha yüksek seviyelere çıkması için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler arası iletişim ve iş birliğini arttırarak, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılması bu durumu daha iyi seviyelere getirebilir. Araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının çevre baskısı alt boyutunda düşük düzeyde çıkması, yöneticilerin velilerden gelen baskılara karşı koyabildikleri ve öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Yöneticiler tarafından öğretmen ve veli iletişimini güçlendirecek toplantı ve konferanslar düzenlenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik algılarında en yüksek ortalama sessizliğin kaynağı alt boyutunda tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilere yönelik olumsuz düşüncelerinin azaltılması için yöneticilere, yönetim ve iletişim becerilerini arttırmaya yönelik MEB ile YÖK iş birliğine dayalı eğitim, seminer ve konferanslar verilebilir. Yöneticilerin öğretmenlerle arasındaki ilişkiyi olumsuz engelleyen iletişim engellerini görüp bunu gidermesi, öğretmenlerin güçlü yönlerini ön planda tutarak onların motive etmesi, öğretmenlere karşı otoriter davranışlar sergilememesi, öğretmenlere karşı adil ve eşit davranması, öğretmenlerin başarılarını görüp takdir etmesi ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması okul iklimini olumlu yönde etkiler. Öğretmenlerin düşük düzeyde algıladıkları örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutuna yönelik algılarının korunması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri, kendilerini sessiz kalmak zorunda hissetmedikleri okul ortamı, okul yöneticileri tarafından sağlanırsa örgütsel sessizlik minimum düzeye indirilebilir.

Kaynaklar

- Ağkale, A. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin belirlemesi. *Premium e-Journal of Social Science*, 7(26), 16-25.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktan, V. (2021). *İlkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alemdar, E. & Cemaloğlu, N. (2024). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik yaşama düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 879-893. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10719398>
- Alpar, R. (2020). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (6. b.). Detay.

- Avcı, N. (2023). Örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, işte sözde var olma ve sessiz istifa arasındaki ilişkiler: İstanbul Maltepe Belediyesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(39), 968-989. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1217165>
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, İ. & Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1735-1763. <https://doi.org/10.29299/kefad.1011810>
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayık, A. & Savaş, M. (2014). Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203–220.
- Ayık, A., Diş, O., & Şahin, G. (2023). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2741-2766. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1192986>
- Azımı, M. (2021). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (16. b.). Pegem Akademi.
- Bowen, F. & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40, 1393-1417.
- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9. b.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (31. b.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

- Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakıroğlu, D. & Öztürk-Başpınar, N. (2021). Etik liderlik davranışlarının örgüt iklimi ve örgütsel özdeşleşmeye etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1903-1927. <https://doi.org/10.33437/ksusb.873984>
- Çetinkaya, İ. & Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1605-1639. <https://doi.org/10.17152/gefad.1109136>
- Chung, J. F. (2020). Örgütsel iklim ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 4(1), 14-23.
- Çaçan, H. & Demirtaş, Z. (2023). Örgütsel güven ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide örgütsel sessizliğin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1768-1786. <https://doi.org/10.17755/esosder.1288984>
- Çakıcı, A. (2007). Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çalikoğlu, U. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çaloğlu, D. Ö. (2014). *Örgütsel sessizlik ve kültürel değişkenler üzerine ampirik bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, M. N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Clark, M. (2002). The relationship between employees' perceptions of organizational climate and customer retention rates in a major U.K. retail bank. *Journal of Strategic Marketing*, 10, 93-113. <https://doi.org/10.1080/09652540210125260>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirhan, N. B. (2020). *Anaokullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demirtaş, Z. & Bayer-Demirhan, N. (2023). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 151-171. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1096497>
- Detert, J. R. & Edmondson, A. C. (2005). No exit, no voice: the blind of risky voice opportunities in organizations. *Academy of Management Proceedings*, 1-6.
- Doğan, Ü. & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499. <https://doi.org/10.24315/tred.993218>
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eray, G. K., Kaya, A., & Karadaş, H. (2021). Örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 219-240. <https://doi.org/10.53586/susbid.992144>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Faiz, S. (2023). *Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational research: competencies for analysis and application*. Prentice-Hall.
- Gonder, P. O. & Hymes, D. (1994). *Improving school climate & culture*. American Association of School Administrators.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223-241.
- Gök, M. İ. (2020). *Öğretmenlerin okullardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8. b.). Cengage Learning EMEA.
- Hoy, W. K., Smith, P., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 38(12), 38-49.

- İş, E. & Atış, M. (2024). Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: bir nitel araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(72), 489-521. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1470413>
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karadağ, E. & Baloğlu, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karadaş, H. & Özgün, N. (2023). Öğretmenlerin örgütsel stres ile işe yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 8(1), 93-112. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.1249621>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. b.). Nobel.
- Milliken, F. J. & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563-1568.
- Ökdem, M. (2024). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizlik ve işe yabancılaşması arasındaki ilişki (Tunceli ili örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 273-292. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1119074>
- Sağır, M. & Deveci, C. (2023). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 343-368. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1324149>
- Seday, M. Ş. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul iklimi ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sevindim, K. Y. (2020). *Lise müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361-388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. <https://eric.ed.gov/?id=ED379214> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tülübaş, T. & Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.
- Ukuşlu, G., Ukuşlu, H., Aytekin, S., & Aytekin, U. (2023). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1090-1119. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8312698>
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.
- Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz-Öztürk, Z. & Atas, A. (2023). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 87-101. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321274>
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüner, B. & Burgaz, B. (2019). Evaluation of the relationship between school governance and school climate. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7961>

Extended Summary

Organizational climate refers to the characteristics that are dominant in the organization, which are effective in creating a unique identity of the organization, determine the behavior of the people in the organization, and are grasped by the people in the organization (Ağkale, 2023). Educational organizations use the concept of organizational climate under the name of "school climate" (Ak, 2019). School climate is how individuals in the school feel about the school (Çolak, 2016). Organizational silence occurs when employees consciously refrain from expressing their ideas and opinions although they have technical knowledge about their jobs and workplaces (Çakıcı, 2007; Tülübaş and Celep, 2014). Employees who tend to organizational silence tend to remain silent due to some factors, although they want to express their knowledge and ideas that will carry the organization forward, which makes the concept of organizational silence a subject worth investigating (Tülübaş and Celep, 2014). The concepts of school climate and organizational silence are of great importance for schools today. Schools can become effective and efficient by identifying and resolving organizational problems and encouraging a positive organizational environment (Ukuşlu et al., 2023).

This study was carried out to examine the relationship between school climate perceptions and organizational silence perceptions of primary school teachers working in public primary schools in Kızıltepe district of Mardin province. The population of the study consisted of 968 Primary school teachers working in public primary schools in the Kızıltepe district of Mardin province in the 2023-

2024 academic year. It was thought that a sample of at least 450 people could represent this population of 968 people, and 515 teachers participated in the study. In order to collect the research data, the "Organizational Silence Scale" developed by Kahveci and Demirtaş (2013) and the "School Climate Scale" developed by Hoy et al. (2002) and adapted to Turkish by Yüner (2018) were used.

According to the results of the research, it was determined that the teachers' perceptions of the school climate were at a moderate level. It was determined that the highest average in school climate perceptions was in the sub-dimension of professional teacher behavior, and the lowest average was in the environmental pressure sub-dimension. While teachers' perceptions of school climate did not differ significantly in terms of the variable of gender, age and professional seniority, it was determined that they differed when evaluated in terms of the years of education and experience in school. It was observed that the perceptions of the school climate were high among the teachers whose working hours had increased in their current schools. According to the results of the research, it was determined that the teachers' perceptions of organizational silence were at a moderate level. It was seen that the highest average in organizational silence perceptions was in the executive sub-dimension. In the study, it was seen that the lowest average in teachers' perceptions of organizational silence was in the isolation sub-dimension. Teachers' perceptions of organizational silence did not differ significantly in terms of the variable of age and educational status. When teachers' perceptions of silence were evaluated in terms of gender, it was determined that organizational silence differed significantly in terms of gender variable in the sub-dimension of school environment. It was determined that female teachers had higher perception than male teachers. A difference was found between the managerial sub-dimension of organizational silence and the variable of professional seniority. The organizational silence views of teachers with professional seniority of 20-above were lower than those of teachers with 1-10 and 11-20 in the dimension of the managerial factor. When teachers' perceptions of organizational silence were evaluated in terms of the year of experience in the school, it was determined that there was a difference in the sub-dimensions of organizational silence in terms of the year of experience in the school. Teachers with 15 or more years of experience had low perceptions. According to the results of the research, when the relationship between teachers' perceptions of school climate and organizational silence was examined, a negative and significant relationship was found between primary school teachers' perceptions of school climate and organizational silence.

According to the results of the research, it was revealed that the participants' school climate perceptions showed a moderate result. It had the highest average in the professional teacher behavior sub-dimension in school climate perception levels. According to the results of the research, primary school teachers' perceptions of professional teacher behavior were high, which can be associated with

teachers helping each other, supporting each other, communicating and cooperating, teachers respecting the professional competence of their colleagues, and providing strong social support to their colleagues. It can be said that the participants do their jobs with great pleasure and do their best to make their students successful. Among the school climate sub-dimensions, the lowest average was found to be in the environmental pressure sub-dimension.

The perceptions of professional teachers perceived by teachers in the school climate should be protected and efforts should be made to increase this perception to higher levels. By increasing communication and cooperation between teachers, implementing practices to improve the professional skills of teachers will bring this situation to better levels. In the study, it was seen that the opinions of teachers on school climate were at a low level in the sub-dimension of environmental pressure, administrators could not resist the pressures from parents, and teachers were negatively affected by this situation. Meetings and conferences can be organized by administrators to strengthen teacher and parent communication.

The source of the highest average silence in teachers' perceptions of organizational silence was determined in the sub-dimension. In order to reduce teachers' negative thoughts towards administrators, trainings, seminars and conferences based on the cooperation of the Ministry of National Education and the Council of Higher Education in Türkiye can be given to administrators to increase their management and communication skills. It positively affects the school climate if administrators see the communication barriers that negatively prevent the relationship between them and teachers and eliminate them, motivate teachers by prioritizing their strengths, do not exhibit authoritarian behavior towards teachers, treat teachers fairly and equally, see and appreciate teachers' achievements and take into account the needs of teachers. It should be ensured that teachers' perceptions of the isolation sub-dimension of organizational silence, which they perceive at a low level, should be maintained. Organizational silence can be minimized if school administrators provide a school environment where teachers can express their thoughts comfortably and do not feel obliged to remain silent.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 26.09.2023 tarih ve 112120 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Çocuklar için Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları


Development of the Food and Nutrition Literacy Scale for Children: Validity and Reliability Study

Arzu Tanış Özçelik, Eyüp Yılmaz, Rumeysa Özmaldar

Yazar Bilgileri

Arzu Tanış Özçelik 
Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Temel Eğitim,
atozcelik@adu.edu.tr

Eyüp Yılmaz 
Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Temel Eğitim,
eyup.yilmaz@adu.edu.tr

Rumeysa Özmaldar 
Öğretmen, Özel Söke Çağla Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
rumeysaozmaldar@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, ilkökul öğrencilerinin gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek formunun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 929 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 26 maddeden oluşan taslak Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği (GBOÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 15 maddeden oluşan dört faktörlü (zararlı tüketim, ambalaj okuma, faydalı tüketim ve etkileşim) bir yapı elde edilmiş ve elde edilen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2/sd=1,729$; RMSEA=.040; SRMR=.043; CFI=.92; TLI=.90). Ayrıca GBOÖ'nün yakınsak ve ayırt edici geçerliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenirlilik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık ve kompozit (CR) güvenirlilik katsayıları hesaplanmış ve test yarılama tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar GBOÖ'nün güvenilir sonuçlar ürettiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak geliştirilen GBOÖ'nün çocukların gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. GBBÖ, öğrencilerin gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerini izlemek ve değerlendirmek için kullanılabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Gıda ve beslenme okuryazarlığı
İlkökul öğrencileri
Ölçek geliştirme
Geçerlik ve güvenirlilik

Keywords
Food and nutrition literacy
Primary school students
Scale development
Validity and reliability

Makale Geçmişi
Geliş: 10.07.2024
Kabul: 27.10.2024

ABSTRACT

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale form to measure the food and nutrition literacy levels of primary school students. The sample group of the study consisted of 929 fourth grade primary school students, determined by the convenience sampling method. The research data were collected through the draft form of Food and Nutrition Literacy Scale (FNLS), developed by the researchers, and consisting of 26 items. As a result of the exploratory factor analysis, a four factor structure consisting of 15 items (harmful consumption, package reading, beneficial consumption and interaction) was obtained and the obtained structure was confirmed by the confirmatory factor analysis ($\chi^2/sd=1.729$; RMSEA=.040; SRMR=.043; CFI=.92; TLI=.90). In addition, it was determined that the FNLS had convergent and distinctive validity. Within the scope of the reliability studies of the measurement tool, Cronbach Alpha (α) internal consistency and composite (CR) reliability coefficients were calculated, and the test split-half technique was utilized. The obtained results showed that the FNLS produced reliable results. As a result, it was found that the developed FNLS was a tool that could measure children's food and nutrition literacy levels in a valid and reliable way. The FNLS can be used to monitor and evaluate students' food and nutrition literacy levels.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Tanış-Özçelik, A., Yılmaz, E., & Özmaldar, R. (2024). Çocuklar için Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları. *TEBD*, 22(3), 1857-1876.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1513748>

Giriş

Her canlı, sağlıklı büyüme ve gelişme için beslenmeye ihtiyaç duyar. Beslenme, vücudun enerji ve hayati besin öğelerini alması için gerekli olan süreçtir, gıda ise bu süreçte kullanılan besin maddelerinin genel adıdır. Besin değeri yüksek gıdalar, vücudun ihtiyaç duyduğu protein, vitamin, mineral gibi temel bileşenleri sağlayarak dengeli beslenmeyi destekler. Dolayısıyla gıda, beslenmenin temelini oluşturur ve ikisi birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir. Yeterli ve dengeli beslenmenin birçok rahatsızlığın önlenmesi ve sağlıklı bir yaşam kalitesi için önemli olduğu bilinmektedir (Vidgen ve Gallegos, 2014). Dünya genelinde gıda sistemleri değişmektedir. Yüksek oranda işlenmiş, ucuz ve kolay erişilebilir gıdalar, minimal düzeyde işlenmiş, besin değeri yüksek gıdalardan daha yaygın hâle gelmiştir (Steeves vd., 2014). Bu yüksek oranda işlenmiş gıdalar genellikle enerji açısından zengin ve besin öğeleri açısından yetersizdir. Bu durum, besleyici gıdalara ulaşmayı ve bu tür gıdaların bulunduğu ortamlarda sağlıklı seçimler yapmayı zorlaştırmaktadır (Carroll vd., 2022). Bu nedenle günümüzün gıda ortamında sağlıklı beslenme seçimleri yapabilmek için gıda ve beslenme okuryazarlığı, kritik bir beceri hâline gelmiştir.

Gıda okuryazarlığı İngilizcede “food literacy” olarak geçerken beslenme okuryazarlığı “nutrition literacy” olarak ifade edilmektedir. Her ne kadar bu iki kavram birbiriyle yakından ilişkili olsa da farklı odak noktalarına sahiptirler. Gıda okuryazarlığı, insanların değişen koşullarda beslenmelerinin kalitesini korumalarını ve zaman içinde beslenme dayanıklılığı oluşturmalarını sağlayan bir çerçeve olarak tanımlanmakla birlikte çok yönlü bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Truman vd., 2017; Vidgen ve Gallegos, 2014). Gıda okuryazarlığı, insanların vücutlarının ihtiyacı olan enerjiyi karşılamak ve tüketimi ölçmek amacıyla gıdaları düzenlemesi, yönetmesi, gıda seçmesi, hazırlaması ve tüketmesini içeren birbiriyle bağlantılı çeşitli davranış, bilgi ve becerilerden oluşmaktadır. Gıda okuryazarlığı, daha çok pratik gıda yönetim becerilerini ve gıda ile ilgili karar verme süreçlerini kapsar (Vidgen ve Gallegos, 2014).

Öte yandan, beslenme okuryazarlığı ise beslenme ile ilgili bilgi ve becerileri edinme, işleme ve anlamlandırma yeteneği ile bilinçli beslenme kararları verme kabiliyeti olarak ifade edilir. Bu bilgiler doğrultusunda bilinçli beslenme kararları vermeyi içeren bir süreçtir. Beslenme okuryazarlığı, özellikle besin öğeleri ve diyet rehberlerini anlayıp uygulamayı, dolayısıyla sağlıklı beslenme kararları vermeyi sağlar (Zoellner vd., 2009). Bu nedenle beslenme okuryazarlığı beslenmeye dair bilgilerin anlaşılması ve kullanılması üzerine odaklanır. Bununla birlikte gıda ve beslenme okuryazarlığı kavramı “food and nutrition literacy” olarak kullanılıp her iki kavramı birleştiren ve hem gıda yönetimi becerilerini hem de beslenme bilgilerini içeren kapsamlı bir kavramdır (Aktaş ve Özdoğan, 2016; Doustmohammadian vd., 2017; Liu vd., 2021). Bu kavram, insanların hem gıda seçimleri yaparken bilgi ve becerilerini kullanmalarını hem de bu seçimlerin beslenme üzerindeki etkilerini

anlamalarını sağlar (Truman vd., 2017). Gıda ve beslenme okuryazarlığı, davranış, bilgi ve becerilerin etkileşimine odaklandığı için insanların sağlıklı beslenme seçimleri yapmasında önemli bir etmendir (Truman vd., 2017; Vidgen ve Gallegos, 2014).

Bu çerçevede, gıda ve beslenme okuryazarlığının özellikle çocuklarda ve gençlerde geliştirilmesi, halk sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü dünya genelinde obezite oranları artmakta olup Dünya Sağlık Örgütü'nün verileri 2022 yılında dünyadaki 5-19 yaş arası 390 milyondan fazla çocuk ve ergenin aşırı kilolu olduğunu göstermektedir. Bu yaş aralığındaki çocuklar ve ergenler arasında aşırı kilonun yaygınlığı 1990'da %8 iken 2022'de %20'ye yükselmiştir (DSÖ, 2024). 1990 yılında 5-19 yaş arası çocuk ve ergenlerin %2'si obez iken 2022 yılında çocuk ve ergenlerin %8'i obezite ile yaşamaktadır. Türkiye'deki çocukluk çağı obezite oranları da dünya eğilimlerini takip etmekte ve giderek artmaktadır (Demiray ve Yorulmaz, 2023; DSÖ, 2024). Obezite, sadece aşırı kiloya yol açmakla kalmayıp diyabet, kalp hastalıkları ve hipertansiyon gibi kronik hastalıklara da zemin hazırlamaktadır (GBD 2017 Diet Collaborators, 2019; DSÖ, 2024). Bu durum, çocukluk çağında obezitenin önlenmesi ve kontrol altına alınması için acil önlemlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle çocuklara gıda ve beslenme okuryazarlığı becerileri kazandırmak, onların gıda ile ilgili yeterliliklerini desteklemek ve yaşam boyu iyi beslenme alışkanlıklarını teşvik etmede gıda ve beslenme okuryazarlığı önemli bir araç olabilir. Gıda ve beslenme okuryazarı bireyler, sağlıklı gıda seçimleri yapabilir, besinleri doğru şekilde hazırlayabilir ve tüketebilirler. Bu seçimler, obezite ve buna bağlı diğer kronik hastalıkların riskini azaltmaya yardımcı olabilir.

Bu kapsamda, ülkelerin gıda okuryazarlığını artırmaya yönelik stratejik eylemler geliştirmesi büyük bir gereklilik hâline gelmiştir. Türkiye'de bu gereklilik doğrultusunda 2022 yılında Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) ve Tarım ve Orman Bakanlığı iş birliği ile "Türkiye Gıda Okuryazarlığı Stratejisi ve Eylem Planı" yayımlanmıştır (FAO, 2023). Bu eylem planı ile Türkiye'de gıda ve beslenme okuryazarlığının mevcut durumunu analiz ederek gıda ve beslenme okuryazarlığı kavramının bilinirliğini artırmak ve gıda okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve oluşturulmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Türkiye Gıda Okuryazarlığı Stratejisi ve Eylem Planı, gıda okuryazarlığının Türkiye'de geliştirilmesi için önemli bir adım olarak görülebilir. Bu planın hayata geçirilmesinde okulların kritik bir rol oynayacağı açıktır. Okullar, farklı yaş gruplarından öğrencilere ulaşma, onları gıda ve beslenme okuryazarlığı ilkeleriyle tanıştırmak ve bu bilincin toplumun diğer üyelerine de ulaşma imkânını sunabilir. Bu bağlamda, Bahar ve Yılmaz'ın (2021) çalışması Türkiye'deki farklı derslerin öğretim programlarında gıda ve beslenme konularının kazanımlarda ne ölçüde kapsadığını analiz etmektedir. Yazarların bulgularına göre mevcut öğretim programlarında gıda ve beslenme ile ilgili kazanımların sınırlı olduğu ve programların bu yönden genişletilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, okul öncesi eğitim programında yeterli ve

dengeli beslenme üzerine kazanımlar varken hayat bilgisi öğretim programında besinlerin temizliği, sağlığı korumak için yeterli ve dengeli beslenme konuları üzerinde durulmuştur. Fen bilimleri öğretim programında ise dördüncü sınıf düzeyinde besinlerin içeriği, temizliği ve saklanma koşulları üzerinde durulurken beden eğitimi ve oyun öğretim programında ise sağlıklı yaşamla ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Ancak bu kazanımlar, gıda ve beslenme okuryazarlığının geliştirilmesi için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gıda ve beslenme konusunda doğru bilgiye ulaşmasını sağlamak ve doğru gıda seçimleri yapma becerilerini geliştirmek için öğretim programlarında gıda ve beslenme okuryazarlığına daha fazla önem verilmelidir.

Gıda ve beslenme okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar yurt dışı alanyazında (Ashoori vd., 2020; Doustmohammadian vd., 2017; Doustmohammadian vd., 2021; Liu vd., 2021) daha fazla iken yurt içinde bu konuda yapılan çalışmalar sınırlı kalmaktadır (Aktaş ve Özdoğan, 2016). Yetişkinlerle yapılan çalışmalar (Amouzandeh vd., 2019; Yuen vd., 2018), gençlerle yapılan çalışmalar (Ashoori vd., 2020; Demir-Özdenk, 2021; İncedal-Sonkaya vd., 2018) beslenme okuryazarlığı ile ilgili lise öğrencileri ile yapılan çalışmalar (Adıbelli ve Saçan, 2018; Dilsiz ve Aktaş, 2023), ilkökul öğrencileri ile yapılan çalışmalar (Amin vd., 2019; Doustmohammadian vd., 2017; Doustmohammadian vd., 2021; Liu vd., 2021) ve okul öncesi çocuklara (3-6 yaş) yönelik yapılan çalışmalar (Tabacchi vd., 2020) bulunmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok üniversite öğrencileri (Demir-Özdenk, 2021; İncedal-Sonkaya vd., 2018) ve yetişkinler üzerine yapılmış çalışmalara (Altun vd., 2022; Erem ve Bektaş, 2023) ulaşmakla birlikte birçoğu da gıda ve beslenme okuryazarlığının sadece belirli bir alt boyutunu açıklamaktadır. Gıda ve beslenme okuryazarlığını daha iyi beslenme kalitesiyle ilişkilendiren kanıtlar giderek artarken (Doustmohammadian vd., 2021) çocukların beslenmeleri üzerine yapılan araştırma sayısı oldukça azdır (Vidgen ve Gallegos, 2014). İlkokul yılları boyunca gıda ve beslenme okuryazarlığına odaklanmak önemlidir çünkü bu dönem çocukların basit yemek hazırlıkları ve gıda seçimleri yapmak da dâhil olmak üzere gıda ile ilgili önemli davranış ve becerileri edinmeye başladıkları dönemdir (Brown, 2017; Mollborn ve Lawrence, 2018).

İlkokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin gıda ve beslenme okuryazarlığı (Doustmohammadian vd., 2017; Doustmohammadian vd., 2021; Liu vd., 2021) ve gıda okuryazarlığı (Amin vd., 2019) üzerine yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, ilkökul öğrencilerinin gıda okuryazarlıkları ve gıda ve beslenme okuryazarlıklarını ölçmek için ölçekler geliştirilmiştir. Doustmohammadian vd. (2017) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan 10-12 yaş aralığındaki İranlı öğrencilerin gıda ve beslenme okuryazarlık düzeyini tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışmada geliştirilen ölçeğin bilişsel alanını bilgi ve anlama olan iki alt boyut, beceri alt alanını ise fonksiyonel, interaktif ve eleştirel beceriler olmak üzere üç alt boyut oluşturmaktadır. Liu vd. (2021), Çin'deki okul çağındaki çocuklar için gıda ve beslenme

okuryazarlığı ölçeği geliştirmiştir. Oluşturdukları ölçeğin modeli, bilgi ve anlama ile beceri alt alanlarından oluşmakta, bilgi alt alanı gıda ve beslenme bilgisi ve anlama olarak tek alt boyut şeklindedir. Beceri alt alanı ise gıdaya erişim ve planlama; gıdayı seçme, gıdayı hazırlama ve yeme olmak üzere dört alt boyut olacak şekilde toplamda beş alt boyuttan oluşmaktadır. Amin vd. (2019), ABD'de yaşayan düşük-orta gelirli, etnik ve ırksal çeşitliliğe sahip okul çağındaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin gıda okuryazarlığını ölçmek için ölçek geliştirmiştir. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır; pişirme becerileri, yemek pişirme bilgisi, beslenme bilgisi, gıda sistemleri bilgisi ve yeme konusunda öz yeterlilik. Doustmohammadian vd. (2021), ilkokul çocuklarının gıda ve beslenme okuryazarlığı ile yeme davranışları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Yüksek gıda ve beslenme okuryazarlığının sağlıklı beslenme davranışlarıyla, hazır gıda porsiyonlarının azalmasıyla ve paketlenmiş veya işlenmiş gıdaların tüketim sıklığının azalmasıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Gıda ve beslenme okuryazarlığının belirlenmesine yönelik uygulamalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçeklere ihtiyaç vardır. Bu alanda yurt içinde Mengi-Çelik vd. (2023), Liu vd.'nin (2021) Çin'deki okul çağındaki çocuklar için geliştirdikleri gıda ve beslenme okuryazarlığı anketini Türkçeye uyarlayıp geçerlik güvenirlik analizlerini yapmışlardır. Bu anket beslenme okuryazarlığını ölçerken gıda ve beslenme hakkında bilgi ve anlayış, gıdaya erişim ve planlama, gıda seçimi, gıda hazırlama ve yeme gibi farklı boyutları dikkate almaktadır. Endam (2024), Doustmohammadian vd.'nin (2017) İran'daki öğrencilere yönelik geliştirdiği ölçeği ortaokul öğrencileri üzerinden Türkçeye uyarlamasını yapmış ve bilişsel alan altında anlama ve bilgi alt boyutlarını, beceri alanında ise işlevsel, etkileşimli ve gıda seçimi alt boyutlarından oluşmak üzere beş alt boyutlu bir ölçek uyarlaması yapmışlardır. Gıda ve beslenme okuryazarlığı konusunda ilkokul öğrencilerine yönelik Türkçeye uyarlama yapılan çalışmaların haricinde başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Gıda ve beslenme okuryazarlığı bağlamsal bir kavramdır (Perry vd., 2017), dolayısıyla içinde bulunulan kültürel ve sosyal bağlamdan etkilenir (Carroll vd., 2022). Bu alanda geliştirilen mevcut ölçekler, farklı ülkelerdeki belirli örneklem grupları için geliştirilmiş olup içinde kültürel etkiler bulunmaktadır. Örneğin, Doustmohammadian vd. (2017) geliştirdiği ölçekte "Tafi" denilen bir çikolata türü üzerinden oluşturduğu bir ölçek maddesi ile öğrencilerin gıda ve beslenme ile ilgili okuryazarlık düzeylerini incelemektedir. Gıda ve beslenme okuryazarlığı konusunda ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçeye uyarlama yapılan çalışmaların haricinde başka bir çalışma bulunmaması nedeniyle bu alandaki sınırlı çalışmalara katkı sunmak için ilkokul öğrencilerinin gıda ve beslenme okuryazarlığını belirlemeyi hedefleyen Türkçe dilinde bir ölçek geliştirmek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Dolayısıyla bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi adına geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlgili

alanyazın incelendiğinde ilkökul öğrencilerine yönelik gıda ve beslenme okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların yurt içinde çok sınırlı bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan, geliştirilen ölçeğin alanyazındaki bu boşluğa katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu Aydın ilinde faaliyet gösteren sekiz farklı devlet ilkökulunda öğrenim gören toplam 929 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar 9-11 yaş aralığında yer almakta ve örneklem grubunun yaklaşık yarısı (%52,6; n=489) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabılır olmasına dikkat edilerek seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında örneklem grubu ikiye bölünmüştür. İlk 465 öğrenciden elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve kalan 464 öğrenci verisi ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmiştir.

Taslak Ölçek Formunun Oluşturulması

İlkökul öğrencilerinin gıda ve beslenme okuryazarlıklarının belirlemesi adına taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle ilgili alanyazın (Amin vd., 2019; Doustmohammadian vd., 2017; Doustmohammadian vd., 2021; Incedal-Sonkaya vd., 2018; Liu vd., 2021) araştırılmış ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelenmiştir. MEB öğretim programlarından okul öncesi, hayat bilgisi, beden eğitimi ve oyun, fen bilimleri dersi kazanımları incelenmiştir. Okul öncesi eğitim programında iki kazanım, hayat bilgisi dersi öğretim programından 1. sınıftan beş kazanım, 2. sınıftan üç kazanım, 3. sınıftan üç kazanım, beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programından 1. sınıftan bir kazanım, 3. sınıftan bir kazanım, 4. sınıftan bir kazanım ve fen bilimleri dersi öğretim programından 4. sınıftan dört kazanım ele alınmıştır. İncelenen bu kazanımları kapsayacak biçimde her kazanıma uygun maddeler yazılmıştır.

Ayrıca 5. sınıf olan üç öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere okullarda beslenme alışkanlıklarının nasıl olduğu, kahvaltı yapıp yapmadıkları, okulda beslenmelerini nasıl yaptıkları, hangi gıdayı alacaklarına nasıl karar verdikleri, kendilerinin gıda hazırlayıp hazırlamadıkları, ne yiyeceklerine nasıl karar verdikleri, aileleriyle sağlıklı yiyecekler üzerine konuşup konuşmadıkları, "sağlıklı" ve "sağlıksız" denince akıllarına ne geldikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmelerde, öğrenciler gıdaya karar verirken son tüketim tarihine, fiyatına, içinde ne olduğuna bakıp karar

verdiklerini ifade etmişlerdir. Kendilerinin gıda hazırlamadığını, annesi veya babasının hazırladığı yiyecekleri yediklerini, evde ailesiyle sağlıklı ve sağlıksız gıda üzerine konuştuklarını, evde akşamları ev yemeği yediklerini ancak kahvaltılarının zaman zaman aksadığını belirtmişlerdir. Sağlıklı gıda dendiğinde içinde çok katkı maddesi olmayan, hormonlu olmayan, salatalık, kabak gibi direk topraktan gelen sebzeler, meyveler akıllarına gelirken, sağlıksız denince jelibon, çikolata gibi gıdalar akıllarına geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde gıda planlaması, yemek hazırlama veya gıda yönetimi ile ilgili herhangi bir faaliyet gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle bu konularla ilgili maddeler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca gıda okuryazarlığının planlama ve yönetimi boyutunun bu yaş grubuyla ilgili olmadığı, daha önce yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Amin vd. (2019) çocuklarla, Ronto vd. (2016) ise lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, gıda okuryazarlığının planlama ve yönetimi boyutunun bu yaş grubuyla ilgili olmadığını belirlemişlerdir. Gıda okuryazarlığının boyutlarından olan temel malzemelerden yemek pişirmek gibi daha yüksek beceri düzeyinin bu yaş grubu için fazla ileri olduğu da çalışmalar ile desteklenmektedir (Amin vd., 2019). Sonuç olarak 35 maddeden oluşan ölçek havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri ilkökul çocuklarına uygulanacağı için 3'lü Likert (1-Hiçbir zaman, 2-Bazen, 3-Her zaman) tipinde derecelendirilmiştir. Taslak ölçek formunun görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda iki ölçme uzmanı, iki dil uzmanı ve dört alan uzmanı (iki tanesi hayat bilgisi eğitimi alanında, iki tanesi fen eğitimi alanında öğretim üyeleri) olmak üzere toplam sekiz uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi için Davis tekniği kullanılmıştır. Maddelere uygun ve kısmen uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı toplam uzman sayısına bölünerek kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmiştir. Ölçüt olarak ise .80 değeri temel alınmıştır. Uzman dönütleri doğrultusunda taslak ölçek formu 26 maddeye indirilmiş ön uygulama aşamasına geçilmiştir.

Ön Uygulama

Taslak formda yer alan maddelerin ve maddelerde yer alan kavramların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılamadığının belirlenmesi adına ana uygulamada yer almayan 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşaması bazı araştırmalarda (Amin vd., 2019; Khorramrouz vd., 2022; Reynolds vd., 2012; Tabacchi vd., 2020; Williams vd., 2017) kağıt kalem formatında, bazılarında ise (Guttersrud ve Petterson, 2015; Naigaga vd., 2018; Skeaff ve O'Sullivan, 2015; Stjernqvist vd., 2021) elektronik olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada katılımcı çocukların teknolojiye erişimleri ve yaş seviyeleri düşünülerek kâğıt-kalem formatı tercih edilmiştir. Ön uygulama süreci her bir öğrenci için ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Uygulama sonrası yapılan düzeltmeler ve uzman görüşleri dikkate alınarak ölçek maddelerine, ölçek yönergesine ve ölçekleme yöntemine karar verilip taslak ölçeğe nihai hâli verilmiştir.

Ölçek Ana Uygulama Süreci

Ana uygulama öncesinde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kuruluna başvurularak etik kurulun 01.02.2022 tarih ve 01 sayılı kararıyla ölçeğin uygulanmasına onay alınmıştır. Ardından uygulama yapılacak okul yönetimleri ile iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi sunulmuştur. Araştırmada yer almak isteyen okullarla uygulama planı yapılmış, öğrencilere onam formları dağıtılmıştır ve planlamalar doğrultusunda onam formunu dolduran öğrencilerle uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri bizzat araştırmacıların katılımı ve sınıf öğretmenlerinin desteği ile toplanmıştır. Uygulama öncesinde hem sınıf öğretmenleri hem de öğrenciler ölçek hakkında bilgilendirilmiş ve gıda ve beslenme okuryazarlığı konusunda açıklamalarda bulunulmuştur. Veri toplama süreci her bir öğrenci için ortalama 30 dakika sürmüştür. Süreç esnasında yardıma ihtiyacı olan öğrenciler araştırmacı ve sınıf öğretmenleri tarafından desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Geliştirme çalışmaları kapsamında ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi, yakınsak ve ayırt edici geçerlik analizleri ile güvenirlik analizleri SPSS (23.0) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının güvenirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlık ve birleşik güvenirlik (CR) katsayıları hesaplanmış ve testi yarılama yönteminden faydalanılmıştır. Her iki yarıda yer alan maddeler seçkisiz olarak atanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının doğrulanması amacıyla MPlus (8.3) paket programından faydalanılmıştır. Veri setinde kayıp değer bulunmadığı için herhangi bir kayıp değer ataması yapılmamıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

“Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği (GBOÖ)” taslak formundan elde edilen veri setinin faktörleşmeye uygun olup olmadığının belirlenmesi adına öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s anlamlılık testi yapılmıştır. Bir başka deyişle KMO değeri ile veri setindeki değişkenlerin faktör analizi için ne kadar uygun olduğu değerlendirilir. Açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için bu değer .50 ve üzeri olması beklenir (Kaiser, 1974). Değerin 1’e yaklaşması değişkenlerin (maddelerin) belirgin ve güvenilir maddeler oluşturma olasılığını yükseltirken, bu değer 0’a (sıfır) yaklaşması ise değişkenlerin yeterli ortak varyansa sahip olamamasından kaynaklı faktör analizi yapılmasının uygun olmadığı anlamına gelir. Bartlett’s test sonucunun anlamlı bulunması ($p < 0,05$) ise null hipotezinin reddedildiği yani maddeler arasında faktörleşmeye değer bir korelasyon olduğu anlamına gelmektedir (Field, 2013, s. 806). Yapılan analiz sonucunda GBOÖ maddelerinin

faktörleşmeye çok iyi derecede uyum gösterdiği ve Bartlett's testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (KMO=.834; $\chi^2=1548,800$; $sd=105$; $p<0,001$).

Açımlayıcı faktör analizi yapısı belirlenirken faktörlerin birbiri ile ilişkili olabileceği sayılısından hareketle Promax eğik döndürmesi yapılmıştır. Öz değer (eigen value) katsayısı ise 1 olarak temel alınmıştır (Patil vd., 2008). Madde faktör yükünün .71 ve üzeri değer alması "mükemmel", .63-.70 arası "çok iyi", .55-.62 arası "iyi", .45-.54 arası "uygun" ve .32-.44 arası yüke sahip olması "kabul edilebilir" olarak kabul edilmektedir (Comrey ve Lee, 1992). Çünkü .32 ve üzeri faktör yükleri ile en az %10 varyans açıklanabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Faktör analizine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar

<i>Madde No (Eski)</i>	<i>Madde No (Yeni)</i>	<i>Madde</i>	<i>Zararlı Tüketim</i>	<i>Ambalaj Okuma</i>	<i>Faydalı Tüketim</i>	<i>Etkileşim</i>
11	8	Abur cubur gıdaları (cips, bisküvi, jelibon gibi) tüketirim.	.875			
8	6	Şekerli gıdaları (şeker, çikolata, jelibon gibi) tüketirim.	.841			
2	1	Tuzlu gıdaları (cips, kraker, bisküvi gibi) tüketirim.	.745			
24	14	Asitli içecekleri (kola, fanta, gazoz gibi) tüketirim.	.628			
23	13	Okulda arkadaşlarımın yediği cips, jelibon gibi besinleri ben de yemek isterim.	.604			
9	7	Besinlerin son tüketim tarihlerinin geçmemiş olmasına dikkat ederim.		.796		
17	11	Yiyecek paketlerinin üstündeki son tüketim tarihine bakarım.		.782		
13	10	Besinleri satın alırken paketin zarar görmemiş olmasına dikkat ederim.		.594		
3	2	Yumurta gibi protein barındıran besinleri günlük öğünlerimde tüketirim.			.784	
25	15	Öğünlerimde farklı sebzeler (bezelye, brokoli, domates gibi) tüketirim.			.694	
5	4	Kahvaltıda peynir, yumurta, zeytin, bal gibi besinler tüketirim.			.687	
12	9	Gıda ve beslenme konularında herhangi bir sorum olursa ailem ve öğretmenlerimden bilgi alırım.				.841
22	12	Gazete, dergi ve kitaplardan okuduğum beslenme konularını kolaylıkla anlayabilirim.				.644
4	3	Ailemi eve sağlıklı olmayan besinler almaması için uyarırım.				.413
7	5	Arkadaşlarım sağlıklı olmayan besinler tükettiğinde onları uyarırım.				.412

KMO=.834; $\chi^2=1548,800$; $sd=105$; $p<0,001$

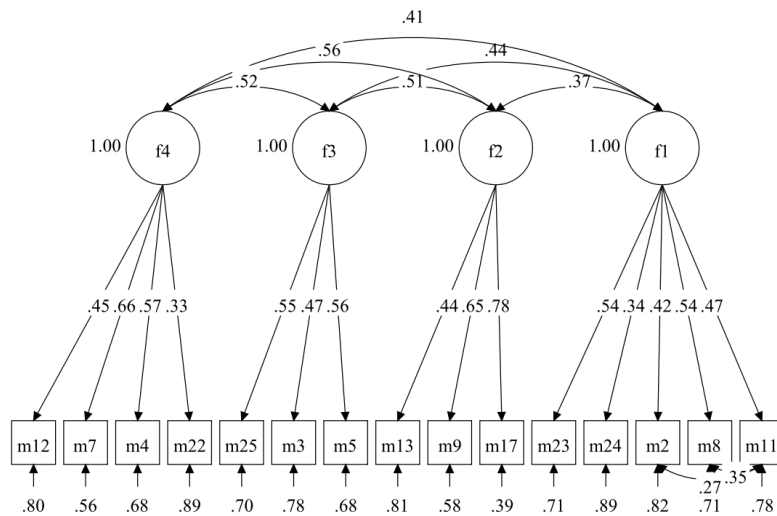
AFA sonucunda madde-faktör yükü .32'nin altında bulunan ya da birden fazla faktöre yüklemiş olduğu yükler arasında .20'den daha az fark bulunan maddeler (m1, m6, m10, m14, m15, m16, m18, m19, m20, m21, m26) testten çıkarılarak 4 alt boyuttan (zararlı tüketim, ambalaj okuma, faydalı tüketim ve etkileşim) oluşan "Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği"ne son hâli verilmiştir. "Zararlı tüketim" alt boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri .604 ile .875 arasında, "ambalaj okuma" alt boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri .594 ile .796 arasında, "faydalı tüketim" alt boyutuna ilişkin maddelerin yükleri .687 ile .784 arasında ve "etkileşim" alt boyutuna ait maddelerin yükleri ise .412 ile .841 arasında değişmektedir. Dört faktörlü yapı beraber toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Alt faktörlerin sahip oldukları öz-değerlere ve açıkladıkları varyanslara ilişkin ayrıntılar Tablo 2'de yer almaktadır. "Zararlı tüketim" boyutunda yer alan maddeler (yeni madde numaralarına göre: m8, m6, m1, m14, m13) ters madde özelliğine sahiptir. Ölçme aracından en az 15 en fazla ise 45 puan alınmaktadır. Ölçekten alınacak olan 25 ve altı puanlar düşük, 26-34 arası puanlar orta, 35-45 arası puanlar ise öğrencilerin yüksek gıda ve beslenme okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Alt Faktörlerin Sahip Olduğu Öz Değerler ve Açıkladığı Varyanslar

Faktör Adı	Öz-değer	Açıkladığı Varyans (%)	Kümülatif (%)
Zararlı tüketim	4,065	27,100	27,100
Ambalaj okuma	1,752	11,680	38,781
Faydalı tüketim	1,240	8,269	47,050
Etkileşim	1,001	6,676	53,726

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda GBOÖ'ye ilişkin elde edilen 15 maddelik 4 boyutlu yapının doğrulanabilirliğinin test edilmesi adına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA için MPLus (8.3) istatistik programından faydalanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen yapı Şekil 1'de ve model uyum indeksleri Tablo 3'te gösterilmektedir.



Şekil 1. Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği modeline ilişkin standartlaştırılmış sonuçlar

Analiz sonucunda elde edilen standartlaştırılmış madde faktör yüklerinin “zararlı tüketim” boyutu için .34 ile .54 aralığında, “ambalaj okuma” boyutu için .44 ile .78 aralığında, “faydalı tüketim” boyutu için .47 ile .56 aralığında ve “etkileşim” boyutu için .33 ile .66 aralığında olduğu görülmektedir (Şekil 1). Tüm bu değerler ölçekte yer alan madde-faktör yüklerinin belirlenen kriteri ($\geq .32$) karşıladığını göstermektedir. DFA analizi ile aynı zamanda kurulan modelin uyum indeksleri (χ^2/sd , RMSEA, SRMR, CFI ve TLI) incelenmiştir. Kurulan modelin kay kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) oranı ile RMSEA ve SRMR değerlerinin mükemmel uyuma; CFI ve TLI değerlerinin ise kabul edilebilir uyuma sahip oldukları görülmektedir (Tablo 3). Elde edilen bu değerler AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının doğrulanabilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. GBOÖ Model Uyum İndeksleri ve Değerlendirme Ölçütleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Elde edilen uyum	Uyum durumu
χ^2/sd^*	$0 \leq x \leq 2$	$2 < x \leq 3$	1,729	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq x \leq .05$	$.05 < x \leq .08$.040	Mükemmel
SRMR	$.00 \leq x \leq .05$	$.05 < x \leq .08$.043	Mükemmel
CFI	$95 \leq x \leq 1,00$	$90 \leq x < 95$.92	Kabul edilebilir
TLI	$95 \leq x \leq 1,00$	$90 \leq x < 95$.90	Kabul edilebilir

* $\chi^2=141,805$; $sd=82$; $p<.001$. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker Lewis index)

Güvenirlilik Analizleri

15 maddelik GBOÖ'nün güvenirlilik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık (α) ile bileşik (kompozit) güvenirlilik (CR) katsayısı hesaplanmış ve test yarılama tekniğinden faydalanılmıştır. Test maddelerinin yarılanabilmesi adına tek ve çift numaralı sorular kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin bileşik güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla CR=.86 (zararlı tüketim), CR=.77 (ambalaj okuma), CR=.77 (faydalı tüketim) ve CR=.68 (etkileşim) olarak hesaplanmıştır. Tek numaralı maddeler ($X=18,82$; $ss=2,86$) ile çift numaralı maddeler ($X=16,67$; $ss=2,10$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=.63$; $p<.001$). Bu sonuçlardan hareketle elde edilen 15 maddelik yapının güvenilir sonuçlar üretebildiği söylenebilir.

Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerlik Analizi

GBO Ölçeği'nin AFA ve DFA sonucunda elde edilen ve doğrulananan dört boyutlu yapının yakınsak geçerlik testi kapsamında açıklanan ortalama varyans [average variance extracted (AVE)] değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin .50 ve üzeri olması ve ayrıca CR değerinin AVE değerinden büyük olması beklenir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo 4 incelendiğinde “zararlı tüketim”, “ambalaj okuma”, “faydalı tüketim” boyutları AVE değerlerinin istenilen kriteri ($>.50$) karşıladığı ancak “etkileşim” boyutu değerinin (.37) istenilen kriteri karşılamadığı görülmektedir. Bununla birlikte “etkileşim” boyutu CR değerinin (.68) AVE değerinden (.37) ve .60'tan büyük olması yakınsak geçerlik açısından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayırt edici geçerlik için AVE değerlerinin kareköklerinin hem

boyutlar arası korelasyondan hem de .50 değerinden büyük olması kriteri aranmıştır (Fornell ve Larcker, 1981). Elde edilen değerler GBO Ölçeği'nin ayırt edici geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tablo 4).

Tablo 4. GBO Ölçeği'ne İlişkin Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerlik Analiz Sonuçları

	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>	$\sqrt{}$
Zararlı tüketim	1				.86	.56	.75
Ambalaj okuma	.227**	1			.77	.53	.73
Faydalı tüketim	.310**	.238**	1		.77	.52	.72
Etkileşim	.428**	.416**	.366**	1	.68	.37	.61

**p<.01

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerini belirlemek adına geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Dört alt boyuttan oluşan (zararlı tüketim, ambalaj okuma, faydalı tüketim ve etkileşim), 3'lü Likert tipindeki ölçek, toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha tutarlık katsayısı .80, bileşik güvenilirlik katsayıları ise "zararlı tüketim" alt boyutu için .86, "ambalaj okuma" ve "faydalı tüketim" alt boyutları için .77 ve "etkileşim" alt boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır. İki test yarısı arasındaki ise pozitif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı ($r=.63$) hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar geliştirilen GBOÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. AFA sonucu elde edilen dört faktörlü yapı doğrulanması amacıyla oluşturulan modelin uyum indekslerine bakıldığında, kurulan yapının iyi bir uyuma sahip olduğu ve dört faktörlü yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgular, GBOÖ'nün çocukların bu becerilerinin belirlenmesi geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Gıda ve beslenme okuryazarlık becerisinin ölçülmesine yönelik yapılan çalışmalarda ölçeklerin Likert tipi veya doğru-yanlış sorularının da kombinasyonunu içeren araçlardan oluştuğu görülmektedir. Bazı ölçeklerde (Ashoori vd., 2020; Doustmohammadian vd., 2017; Guttersrud ve Petterson, 2015) puanlama skorunun nasıl yorumlandığını belirtilmemişken bazılarında (Amin vd., 2019; Sonay-Türkmen vd., 2017; Stjernqvist vd., 2021; Tabbachi vd., 2020) alınan yüksek skorlar daha yüksek gıda ve beslenme okuryazarlığının göstergesi olarak sunulmuştur. Doustmohammadian vd. (2021) ve Doustmohammadian vd. (2019) ise, gıda ve beslenme okuryazarlığı ölçeğini düşük (≤ 51), orta (>51 ile <74) ve yüksek (≥ 74) olmak üzere üç seviyeye ayırdıklarını ve ölçek puanının 25,8-96,8 arasında değiştiğini bildirmişlerdir. Bu çalışmadaki ölçekte ise 25 ve altı puanlar düşük, 26-34 arası puanlar orta, 35-45 arası puanlar ise yüksek gıda ve beslenme okuryazarlık düzeyi olarak belirlenirken, ölçekten alınabilecek minimum puan 15, maksimum puan ise 45'tir.

GBOÖ, Türkçe dilinde çocuklar için geliştirilen ilk ölçek olması nedeniyle önemli olduğu ve alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin

gıda ve beslenme okuryazarlığı üzerine yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Doustmohammadian vd., 2017; Liu vd., 2021). Liu vd. (2021) Çinli çocuk ve ergenlerin (7-17 yaş) gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için geliştirilmesine rağmen yalnızca 13-15 yaş arası ergenler arasında doğrulanmıştır. Bu ölçek, bilgi ve anlayış, besine erişim ve planlama, besini seçme, yemeği hazırlama ve yeme boyutları olmak üzere beş boyuttan oluşurken iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha=0,698$ olarak bildirilmiştir. Yurt içinde ise daha çok üniversite öğrencileri (Demir-Özdenk, 2021; İncedal-Sonkaya vd., 2018) ve lise öğrencilerine yönelik (Adıbelli ve Saçan, 2018; Dilsiz ve Aktaş, 2023) yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca ilkökul öğrencilerine yönelik olduğu belirtilen yurt dışı çalışmaları ülkemizdeki öğrencilere uygulayarak uyarlama çalışması yapan araştırmalara (Endam, 2024; Mengi-Çelik vd., 2023) da rastlanmıştır. Mengi-Çelik vd. (2023), Liu vd. (2021) tarafından Çinli öğrencilere yönelik geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarını yapmak üzere 10-17 yaş aralığındaki öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Ancak bu geniş yaş aralığındaki öğrencilerin ne kadarının ilkökul öğrencilerinden oluştuğu belirtilmemiştir. Dolayısıyla bu ölçeğin pür ilkökul çocuklarına hitap ettiğini söylemek zordur. Uyarlama çalışmasının sonuçlarına göre, ölçek üç boyutlu olarak toplam varyansın %42,0'ini açıklarken Cronbach α değeri ise 0,679 olarak hesaplanmıştır. Yine Doustmohammadian vd. (2017) tarafından İranlı öğrencilere yönelik geliştirilen Gıda ve Beslenme Okuryazarlık Ölçeği Endam (2024) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda toplam 239 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Uyarlama çalışmasının sonucunda 5'li Likert tipinde, anlama ve bilgi alt boyutları bilişsel alan, işlevsel, etkileşimli ve gıda seçimi alt boyutları da beceri alanı olmak üzere beş boyutlu ölçek yapısı oluşturulduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla gıda ve beslenme okuryazarlığı alanında Türkçeye uyarlamaları yapılan ölçeklerin ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu noktada her ne kadar mevcut ölçme aracı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile geliştirilmiş olsa da ölçeğin gerek 3'lü Likert tipinde bir yapıya sahip olması gerekse de ölçek maddelerinin ilkökul 1, 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kazanımlarının da dikkate alınarak hazırlanmış olması nedeniyle farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler için de kullanılabilmesi öngörülmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Çalışmalar

Bu araştırma ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır. Ancak benzer yaş gruplarında (örneğin 2., 3. veya 5. sınıflarda) bu ölçeğin kullanılabilmesi düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda farklı ilkökul düzeyindeki yaş gruplarındaki öğrencilerin gıda ve beslenme okuryazarlık düzeylerini de belirlemek için daha geniş yaş gruplu örneklerle test edecek çalışmalar yapılabilir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda, ölçek ilkökulda farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerle test edilebilir. Aynı zamanda gelecek araştırmalar, ilkökul öğrencilerine yönelik

müdahaleli araştırmalar yaparak öğrencilerin gıda ve beslenme okuryazarlığını geliştirmeye yönelik araştırmalar da yapabilir.

Kaynaklar

- Adıbelli, D. & Saçan, S. (2018). Lise gençlerinde beslenme alışkanlıkları, enerji içeceği ve takviye gıda kullanımı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 113-134.
- Aktaş, N. & Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve beslenme okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153.
- Altun, H. K., Suna, G., Kürklü, N. S., Ermumcu, M. Ş. K., Ateş, Z., Akçınar, E., & Akın, H. (2022). Evaluation of the relationship between nutrition literacy and health literacy in adults. *Journal of Nutrition and Dietetics*, 50(2), 30-38. <https://doi.org/10.33076/2022.BDD.1642>
- Amin, S., Lehnerd, M., Cash, S. B., Economos, C. D., & Sacheck, J. M. (2019). Development of a tool for food literacy assessment in children (TFLAC). *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 51(3), 364–369.
- Amouzandeh, C., Fingland, D., & Vidgen, H. A. (2019). A scoping review of the validity, reliability and conceptual alignment of food literacy measures for adults. *Nutrients*, 11(4), 801. <https://doi.org/10.3390/nu11040801>
- Ashoori, M., Omidvar, N., Eini-Zinab, H., Shakibazadeh, E., Doustmohammadian, A. (2020). Development and validation of food and nutrition literacy assessment tool for Iranian high-school graduates and youth. *International Journal of Preventive Medicine*, 11, 1–14. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_466_19
- Bahar, M. & Yılmaz, M. (2021). Gıda okuryazarlığı: Bileşenlerin tespiti ve tanımlanması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 38-62. <https://doi.org/10.24289/ijsser.836121>
- Brown, J. E. (2017). *Nutrition through the lifecycle*. Cengage Learning.
- Carroll, N., Perreault, M., Ma, D. W. L., & Haines, J. (2022). Assessing food and nutrition literacy in children and adolescents: A systematic review of existing tools. *Public Health Nutrition*, 25(4), 850–865. <https://doi.org/10.1017/S1368980021004389>
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. b.). Psychology.
- Demiray, G. & Yorulmaz, F. (2023). Halk sağlığı bakışıyla obezite yönetimi. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 13(1), 147-155.
- Demir-Özdenk, G. (2021). *Geç dönem adolesanların gıda ve beslenme okuryazarlığı düzeylerini saptamaya yönelik yeni bir ölçek geliştirme: gıda ve beslenme okuryazarlığı ölçeği-geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dilsiz, B. & Aktaş, B. (2023). Lise öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı ve obezite yaygınlığının değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 32(2), 229-236. <https://doi.org/10.34108/eujhs.1104045>
- Doustmohammadian, A., Omidvar, N., Keshavarz-Mohammadi, N., Abdollahi, M., Amini, M., & Eini-Zinab, H. (2017). Developing and validating a scale to measure Food and Nutrition Literacy (FNLIT) in elementary school children in Iran. *PLoS ONE* 12(6), e0179196. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179196>
- Doustmohammadian, A., Keshavarz-Mohammadi, N., Omidvar, N., Amini, M., Abdollahi, M., Eini-Zinab, H., ..., & Nutbeam, D. (2019). Food and nutrition literacy (FNLIT) and its predictors in primary school children in Iran. *Health Promotion International*, 34(5), 1002–1013. <https://doi.org/10.1093/heapro/day050>
- Doustmohammadian, A., Omidvar, N., Keshavarz-Mohammadi, N., Eini-Zinab, H., Amini, M., Abdollahi, M., ..., & Amirhamidi, Z. (2021). Food and Nutrition Literacy (FNLIT) is associated to healthy eating behaviors in children. *Nutrition and Food Sciences Research*, 8(3), 37-47.
- DSÖ. (2024). Obesity and overweight. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> sayfasından erişilmiştir.
- Endam, G. (2024). *İşitme engelli öğrencilere oyunlaştırılmış web 2.0 araçları ile gıda ve beslenme okuryazarlığının kazandırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erem, S. & Bektaş, Z. (2023). Genç erişkinlerde beslenme okuryazarlığı düzeyi yaşam kalitesi ile ilişkili midir? *Food and Health*, 9(2), 129-138. <https://doi.org/10.3153/FH23012>
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- GBD 2017 Diet Collaborators. (2019). Health effects of dietary risks in 195 countries, 1990-2017: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Lancet*, 393(10184), 1958-1972. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30041-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30041-8)
- Guttersrud, O. & Petterson, K. S. (2015). Young adolescents' engagement in dietary behaviour –the impact of gender, socio-economic status, self-efficacy and scientific literacy. Methodological aspects of constructing measures in nutrition literacy research using the Rasch model. *Public Health Nutrition*, 18, 2565–2574.
- FAO. (2023). Türkiye Gıda Okuryazarlığı Stratejisi ve Eylem Planı 2022-2028. https://www.tarimorman.gov.tr/GKGM/Belgeler/DB_Gida_Isletmeleri/Gida_Okuryazarligi_Eylem_Planı.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS for Windows* (4. b.). Sage.

- Incedal-Sonkaya, Z., Balci, E., & Ayar, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin gıda okuryazarlığı ve gıda güvenliği konusunda bilgi, tutum ve davranışları: "Amasya Üniversitesi Sabuncuoğlu Şerefeddin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu örneği". *Turkish Bulletin of Hygiene and Experimental Biology*, 75(1), 53-64.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Khorramrouz, F., Doustmohammadian, A., Amini, M., Pourhosein-Sarivi, S., Khadem-Rezaiyan, M., Shadmamand-Foumani-Moghadam, M. R. & Khosravi, M. (2022). Validity of a modified food and nutrition literacy (M-FNLIT) questionnaire in primary school children in Iran. *British Journal of Nutrition*, 127(10), 1588-1597. <https://doi.org/10.1017/S0007114521001586>
- Liu, T., Su, X., Li, N., Sun, J., Ma, G., & Zhu, W. (2021). Development and validation of a food and nutrition literacy questionnaire for Chinese school-age children. *PLoS One*, 16(1), e0244197.
- Mengi-Çelik, Ö., Karacil-Ermumcu, M. S. & Ozyildirim, C. (2023). Turkish version of the 'food and nutrition literacy questionnaire for Chinese school-age children' for school-age adolescents: a validity and reliability study. *BMC Public Health* 23, 1807. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16732-2>
- Mollborn, S. & Lawrence, E. (2018). Family, peer, and school influences on children's developing health lifestyles. *Journal of Health and Social Behaviour*, 59(1), 133-150.
- Naigaga, D. A., Pettersen, K. S., Henjum, S., & Guttersrud, Ø. (2018). Assessing adolescents' perceived proficiency in critically evaluating nutrition information. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(61), 1-13.
- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donavan, D. T. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. *Journal of Business Research*, 61(2), 162-170.
- Perry, E. A., Thomas, H., Samra, H. R., Edmonstone, S., Davidson, L., Faulkner, A., ..., & Kirkpatrick, S. I. (2017). Identifying attributes of food literacy: a scoping review. *Public Health Nutrition*, 20, 2406-2415.
- Reynolds, J. S., Treu, J. A., Njike, V., Walker, J., Smith, E., Katz, C. S., ..., & Katz, D. L. (2012). The validation of a food label literacy questionnaire for elementary school children. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 44(3), 262-266.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2016). Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviours. *Appetite*, 107, 549-557. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.09.006>

- Skeaff, S. & O'Sullivan, T. (2015). Reliability and validity of an online questionnaire to measure food literacy in primary school children. *The FASEB Journal*, 29(1), 395-403. https://doi.org/10.1096/fasebj.29.1_supplement.395.3
- Sonay-Türkmen, A., Kalkan, İ., & Filiz, E. (2017). Adolesan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Peer-Reviewed Journal of Nutrition Research*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.17362/dbhad.2017.2.01>
- Steeves, E. A., Martins, P. A., & Gittelsohn, J. (2014). Changing the food environment for obesity prevention: Key gaps and future directions. *Current Obesity Reports*, 3, 451-458.
- Stjernqvist, N. W., Elsborg, P., Ljungmann, C. K., Benn, J., & Bonde, A. H. (2021). Development and validation of a food literacy instrument for school children in a Danish context. *Appetite*, 156, 1-10.
- Tabacchi, G., Battaglia, G., Messina, G., Paoli, A., Palma, A., & Bellafiore, M. (2020). Validity and internal consistency of the preschool-FLAT, a new tool for the assessment of food literacy in young children from the training-to-health project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082759>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Truman, E., Raine, K., Mrklas, K., Prowse, R., Hoed, R. C. D., Watson-Jarvis, K., ..., & Elliott, C. (2017). Promoting children's health: toward a consensus statement on food literacy. *Canadian Journal of Public Health*, 108(2), e211-e213.
- Vidgen, H. A. & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59.
- Williams, O., Quinn, E., Ramirez, M., Sawyer, V., Eimicke, J. P., & Teresi, J. A. (2017). Development of a menu board literacy and self-efficacy scale for children. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 49, 867-871.
- Yuen, E. Y. N., Thomson, M., & Gardiner, H. (2018). Measuring nutrition and food literacy in adults: a systematic review and appraisal of existing measurement tools. *Health Literacy Research and Practice*, 2(3), e134-e160.
- Zoellner, J., Connell, C., Bounds, W., Crook, L., & Yadrick, K. (2009). Nutrition literacy status and preferred nutrition communication channels among adults in the lower Mississippi delta. *Preventing Chronic Disease*, 6, A128.

Extended Summary

Every living thing needs nutrition for healthy growth and development. Adequate and balanced nutrition is important for preventing diseases and a healthy quality of life (Vidgen and Gallegos, 2014). Food systems are changing worldwide. Highly processed, cheap, and easily accessible

foods have become more common than minimally processed, nutrient-dense foods (Steeves et al., 2014). These highly processed foods are often rich in energy and deficient in nutrients. Therefore, accessing and selecting nutritious foods make it difficult to make food decisions in environments where such foods are available (Carroll et al., 2022). Therefore, being food and nutrition literate is necessary to make healthy dietary choices in today's food environment. Food and nutrition literacy is an important factor in influencing people's nutrition as it focuses on the interaction of behavior, knowledge, and skills (Truman et al., 2017; Vidgen and Gallegos, 2014).

While studies on food and nutrition literacy (FNL) are more abundant in foreign literature (Ashoori et al., 2020; Doustmohammadian et al., 2017; Doustmohammadian et al., 2021; Liu et al., 2021), domestic studies on this subject are limited (Aktaş and Özdoğan, 2016). While there is increasing evidence linking food and nutrition literacy to better diet quality (Doustmohammadian et al., 2021), research on children's diets is scarce (Vidgen and Gallegos, 2014). It is important to focus on food and nutrition literacy during the primary school years, as this is the period when children begin to acquire important food-related behaviors and skills, including simple meal preparations and making food choices (Brown, 2017; Mollborn and Lawrence, 2018). Existing scales developed in this field have been developed for specific sample groups in different countries and have cultural influences. In this study, we aimed to develop a valid and reliable scale form to measure the food and nutrition literacy levels of primary school students.

The sample group of the study consisted of a total of 929 primary school students studying in eight different public primary schools operating in Aydın province. The participants were 9-11 years old and approximately half of the sample group (52.6%; n=489) consisted of female students. The convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used to determine the sample group. Within the scope of scale development studies, the sample group was divided into two. The data obtained from the first 465 students were used in exploratory factor analysis (EFA) and the remaining 464 students' data were used in confirmatory factor analysis (CFA).

A draft scale form was created to determine the food and nutrition literacy of primary school students. In this context, firstly, the relevant literature (Amin et al., 2019; Doustmohammadian et al., 2017; Doustmohammadian et al., 2021; Incedal-Sonkaya et al., 2018; Liu et al., 2021) was investigated and then the standards in the Ministry of National Education (MoNE) curricula were examined. Items suitable for each standard were written to cover the determined outcomes. In addition, three 5th grade students were interviewed to determine the scale items. As a result, a scale pool consisting of 35 items was created. Since the scale items will be applied to primary school children, they were graded on a 3-point Likert scale (1-Never, 2-Sometimes, 3-Always). Expert opinion was sought to ensure the face and content validity of the draft scale form. In this context, the opinions of two measurement experts, two

language experts, and four field experts (two in life science education and two in science education) were sought. Davis technique was used to evaluate the expert opinions. The content validity index (CVI) was obtained by dividing the number of experts who marked the items as appropriate and partially appropriate by the total number of experts. The value of .80 was taken as a criterion. In line with the expert feedback, the draft scale form was reduced to 26 items, and the pre-application phase was started.

To determine whether the items in the draft form and the concepts in the items were understood by the students, a pre-application was carried out with 30 fourth grade students who were not included in the main application. Before the main application, we applied to Aydın Adnan Menderes University Educational Research Ethics Committee and received the approval for the application of the scale with the decision of the ethics committee dated 01.02.2022 and numbered 01. The researchers with the support of the classroom teachers collected the research data. The data collection process took an average of 30 minutes for each student.

Exploratory factor analysis, convergent and distinctiveness validity analyses, and reliability analyses of the measurement tool were carried out with the SPSS (23.0) packaged software. To test the reliability of the measurement tool, Cronbach Alpha (α) internal consistency and composite reliability (CR) coefficients were calculated, and the test split method was utilized. MPlus (8.3) packaged software was used to verify the structure obtained from exploratory factor analysis.

As a result of the exploratory factor analysis, a four factor structure consisting of 15 items (harmful consumption, package reading, beneficial consumption, and interaction) was obtained and the obtained structure was confirmed by the confirmatory factor analysis ($\chi^2/sd=1.729$; RMSEA=.040; SRMR=.043; CFI=.92; TLI=.90). In addition, it was determined that the FNLS had convergent and distinctive validity. Within the scope of the reliability studies of the measurement tool, Cronbach Alpha (α) internal consistency and composite (CR) reliability coefficients were calculated, and the test split-half technique was utilized.

In this study, a valid and reliable scale was developed to determine the food and nutrition literacy levels of primary school students. The 3-point Likert-type scale, which consisted of four sub-dimensions (harmful consumption, package reading, beneficial consumption, and interaction), explained 54% of the total variance. The Cronbach alpha consistency coefficient of the scale was calculated as .80, and the composite reliability coefficients were calculated as .86 for the harmful consumption sub-dimension, .77 for the package reading and beneficial consumption sub-dimensions, and .68 for the interaction sub-dimension. A positive and significant correlation coefficient ($r=.63$) was calculated between the two test halves. All these results revealed that the developed FNLS was a reliable measurement tool that could measure children's food and nutrition literacy levels in a valid

and reliable way. The FNLS can be used to monitor and evaluate students' food and nutrition literacy levels.

Ekler

ÇOCUKLAR İÇİN GIDA VE BESLENME OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Madde No	Madde	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Tuzlu gıdaları (cips, kraker, bisküvi gibi) tüketirim.			
2	Yumurta gibi protein barındıran besinleri günlük öğünlerimde tüketirim.			
3	Ailemi eve sağlıklı olmayan besinler almaması için uyarırım.			
4	Kahvaltıda peynir, yumurta, zeytin, bal gibi besinler tüketirim.			
5	Arkadaşlarım sağlıklı olmayan besinler tükettiğinde onları uyarırım.			
6	Şekerli gıdaları (şeker, çikolata, jelibon gibi) tüketirim.			
7	Besinlerin son tüketim tarihlerinin geçmemiş olmasına dikkat ederim.			
8	Abur cubur gıdaları (cips, bisküvi, jelibon gibi) tüketirim.			
9	Gıda ve beslenme konularında herhangi bir sorum olursa ailem ve öğretmenlerimden bilgi alırım.			
10	Besinleri satın alırken paketin zarar görmemiş olmasına dikkat ederim.			
11	Yiyecek paketlerinin üstündeki son tüketim tarihine bakarım.			
12	Gazete, dergi ve kitaplardan okuduğum beslenme konularını kolaylıkla anlayabilirim.			
13	Okulda arkadaşlarımın yediği cips, jelibon gibi besinleri ben de yemek isterim.			
14	Asitli içecekleri (kola, fanta, gazoz gibi) tüketirim.			
15	Öğünlerimde farklı sebzeler (bezelye, brokoli, domates gibi) tüketirim.			

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar makalenin kavramsallaştırılmasında, izinlerin alınmasında, veri analizinde ve yazımında, ikinci yazar verilerin analizinde ve yazımında, üçüncü yazar ise verilerin toplanmasında ve Excel dosyasına işlenmesinde görev almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 01.02.2022 tarih ve 01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarında Özyeterlik İnançlarının Rolü

The Role of Self-Efficacy Beliefs in Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Out-of-School Learning Activities

Elif Süreyya Kanyılmaz Canlı

Yazar Bilgileri

Elif Süreyya Kanyılmaz Canlı

Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi,
eskanyilmaz@mehmetakif.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının, okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları ve alt boyutları tarafından yordanma durumu incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir kamu üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarına devam eden 315 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formuna ek olarak Goloğlu-Demir ve Çetin (2021a) geliştirmiş oldukları "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" ve "Okul Dışı Öğrenme (ODÖ) Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" ile basılı form şeklinde toplanmış ve istatistiksel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından ve özyeterliliğin alt boyutları olan "Hazırlık", "Uygulama ve Değerlendirme" ve "Öğrenmeyi Destekleme" özyeterlikleri tarafından yordandığı ancak "Bilgi ve Deneyim" özyeterliliği tarafından yordanmadığı bulunmuştur. "Bilgi ve Deneyim" faktörünün bu şekilde sonuç vermesinin öğretmen adaylarının deneyime yönelik eksik hissetmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın tüm bulguları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim programlarına okul dışı öğrenme ortam ve faaliyetlerine yönelik teorik ve uygulama içeren bir ders eklenmesi ve konuyla ilgili uygulamalı deneyimlerin artırılması önerilmektedir. Bu çalışma alanda bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerle ve okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ders alan öğretmen adaylarıyla tekrarlanabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okul dışı öğrenme
Okul öncesi eğitim
Öğretmen yetiştirme

Keywords

Out of school learning
Preschool education
Teacher training

Makale Geçmişi

Geliş: 31.08.2024
Kabul: 21.10.2024

ABSTRACT

This study examined the prediction of pre-service pre-school teachers' attitudes towards out-of-school learning activities by their self-efficacy beliefs and sub-dimensions towards out-of-school learning activities. The participants of the study consisted of 315 pre-service teachers who were studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of a public university's pre-school teaching undergraduate program in the 2023-2024 academic year. In addition to the demographic information form, the data of the study were collected in printed form with the "Teacher Attitude Scale Towards Out-of-School Learning Activities" and "Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale Towards Out-of-School Learning (OSL) Activities" developed by Goloğlu-Demir and Çetin (2021a) and analysed with statistical analysis methods. As a result of the analysis, it was found that the attitude towards out-of-school learning activities was predicted by the belief in out-of-school learning activities and the sub-dimensions of self-efficacy, namely "Preparation Efficacy", "Application and Evaluation Efficacy" and "Supporting Learning Efficacy", but not by "Knowledge and Experience Self-efficacy". It is thought that the reason for the last factor to give such a result is due to the inadequacy of the teacher candidates regarding experience. Considering all the findings of the study, it is recommended that a theoretical and practical course on out-of-school learning environments and activities be added to the pre-school education programs of teacher candidates and that practical experiences on the subject be increased. This study can be repeated with teachers who have knowledge and experience in the field and with teacher candidates who take courses on out-of-school learning activities.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kanyılmaz-Canlı, E. S. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarında özyeterlik inançlarının rolü. *TEBD*, 22(3), 1877-1896. <https://doi.org/10.37217/tebd.1541494>

Giriş

Gelişen ve değişen dünyanın ihtiyaç duyduğu birey özelliklerinin değişimiyle farklı eğitim kademelerinde eğitimin farklı şekillerde zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında düşünen, geliştiren, değiştiren, problem çözen bireylerin yetiştirilmesi önemsenmektedir (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021a). Okul öncesi eğitim alan çocuklar aslında gelecek için hedeflenen insan profiline ulaşmanın ilk basamağı olduğu düşünüldüğünde, eğitime bu aşamadan başlamanın önemi fark edilmektedir (Daş vd., 2021). Bunun için en etkili eğitim stratejilerinin bireyin aktif olarak yer aldığı, yaparak yaşayarak deneyimlediği, öğrendikleriyle gerçek hayatı ilişkilendirebildiği ve sosyal yaşamla bağlantılar kurabildiği yaklaşımlar olduğu gözlenmektedir (Saraç, 2017). Dolayısıyla okul ve öğretim programlarının yanı sıra daha esnek olan, fırsat eğitimi destekleyen, farklı bakış açıları kazandırabilecek olan okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerinin önemi daha çok fark edilmektedir (Demir ve Çetin, 2022).

ODÖ faaliyetlerinin uygulama ortamı olan ODÖ ortamları, çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Eshach, 2007; Şen, 2019). ODÖ ortamları formel olmayan ve informal öğrenme ortamları olarak ele alınmış olup, okul dışındaki kurumsal alanlar formel olmayan, yakın çevredeki kurumsal olmayan alanlar da informal alanlar olarak tanımlanmıştır (Tal ve Morag, 2009). Buna göre akvaryum, botanik bahçesi, hayvanat bahçesi, müze-bilim merkezleri, doğa etkinlikleri, fabrikalar, milli parklar, sergiler vb. formel olmayan öğrenme ortamları; ev ortamı, sokaklar, oyun alanları, mobil ve elektronik aletler, sanal uygulama alanları informal öğrenme ortamlarını; bunların tamamı ODÖ ortamlarını ifade etmektedir (Eshach, 2007). Formel olmayan ortamlarda öğrenme rehber eşliğinde iken informal ortamlarda öğrenme süreci kendiliğinden gerçekleşmektedir (Fidan, 2012). Okul öncesi eğitim düşünüldüğünde her ikisi de farklı açılardan kıymetlidir. Çünkü okul öncesi eğitim, bireye sadece bilgi vermeyi hedeflemez, bireyin farklı gelişim alanlarını destekleyerek onları hayata hazırlamayı da hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

ODÖ, okul ve sınıf içi etkinliklerinden bağımsız olarak düşünülme yerine okul ve sınıf etkinliklerini destekleyen ve tamamlayan etkinlikler olarak görülmektedir (Şen, 2019). ODÖ ortamlarının örgün eğitime dâhil edilmesi ile ilgili olarak bakıldığında da MEB okul öncesi eğitim programının esneklik özelliğinin olması, yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımını benimsemesi ve farklı açılardan dengeliliğe önem vermesi açısından ODÖ ortamlarını kullanmaya yatkın bir eğitim kademesi olduğu söylenebilir (MEB, 2013). Çünkü ODÖ faaliyetleri hem yerinde yaşam deneyimleri sunmasıyla hem de dengeli iç ve dış mekân kullanımına fırsat vermesiyle hâlihazırdaki programla uyum içindedir. Eğitim programlarına kolay dâhil edilebilirliğine ek olarak, hedeflenen kazanımların çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyebildiği söylenebilir.

Bu ek kazanımlardan biri ODÖ ortamları ve faaliyetlerinin çocukların birçok duyusuna aynı anda hitap ederek daha kalıcı öğrenme fırsatları sunmasıdır. Aynı zamanda çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri, edindikleri becerileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini desteklemektedir (Çalışkan ve Yıldırım, 2021; Ertaş vd., 2011; Ocak ve Korkmaz, 2018; Sebik-Gündüz ve Kıratlı, 2021; Tortop ve Özek, 2013; Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Ayrıca çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlaması (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016; Çepni ve Aydın, 2015) ve onlara farklı sosyal ortamlar sağlaması sayesinde etkileşimi başlatma, ortak düşünme-karar alma, sorgulama gibi bilişsel ve sosyal becerilerini de desteklediği belirtilmektedir (Davies ve Hamilton, 2016; İleritürk ve Küçükoglu, 2020; Korkmaz, 2020). Yapılan araştırmalarda öğretmenler ODÖ ortamlarında yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarının arttığını, ODÖ faaliyetlerinin öğrenciler tarafından heyecan verici bulunduğunu, öğrencilerin daha ilgili ve hevesli olduklarını ve bunun da öğrenmede uyarıcı bir etki oluşturup öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir (Bostan-Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Çiçek ve Saraç, 2017; Dring vd., 2020; Guardino vd., 2019; Lakin, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Çünkü ODÖ hem çocukların hangi bilgileri öğrenip hangi beceri üzerinde çalışacakları ile ilgili özgür hissetmelerini (Avraamidou, 2015; Csikszentmihalyi ve Hermanson, 1995) hem de kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamaktadır (Best vd., 2017). Ayrıca ODÖ ortamları sundukları uyaran ve olay çeşitliliği ile bilişsel, duyuşsal ve motor alanlarda da gelişime destek vermektedir (Güler, 2011; Lakin, 2006; Okur-Berberoglu ve Uygun, 2013; Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Açık ve doğal alanlarda gerçekleştirilen ODÖ faaliyetleri hedeflenen kazanımlara ek olarak çocuklara açık havanın ve doğanın sağladığı temiz hava, fiziksel ve ruhsal rahatlama, özgürlük hissi, tüm gelişim alanlarının doğal olarak desteklenmesi gibi katkıları da sağlamaktadır (Bilton, 2010; Fjortoft, 2001; Perry, 2001; White, 2008; Wilson, 2008).

ODÖ faaliyetlerinin programa kolay dâhil edilebilirliği ve katkılarına rağmen uygulama aşamasında öğretmenlerin tutumları da çocukların bu faaliyetlere ulaşımında ilk elden etkilidir (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021b; Savaş ve Şeker, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin okul dışı faaliyetleri uygulama ile ilgili istekli olmaları, kendilerini yetkin ve yeterli hissetmeleri hem bu faaliyetlere yer vermeleri hem de çocukları ve ebeveynleri cesaretlendirmeleri konusunda önem arz etmektedir (Demir ve Çetin, 2022; Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021b). Ancak alanda çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin ODÖ faaliyetlerine yeteri kadar yer vermediğini, kaçındıklarını belirtmektedir (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yıldız, 2022). İlgili araştırmalar öğretmenlerin kaçınma sebepleri olarak bilgi eksikliği (Güler, 2009; Karamustafaoğlu vd., 2018), özyeterlik eksikliği ve kaygı (Bozdoğan, 2016), hazırlık ve uygulamada rehberlik yapmada yetersizlik (Saraç, 2017; Thomas, 2010; Yıldız, 2022), maddi sıkıntılar (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018; Yıldız, 2022), bürokratik iş yükü (Uzbilir-Özçelik, 2018), veli kaygısı ve isteksizliği

(Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022), güvenlik ve kontrol sorunları (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu vd., 2018; Yıldız, 2022) olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeplere bakıldığında çoğunun özyeterlik inançlarıyla ilgili ya da bağlantılı olduğu görülmektedir.

Özyeterlik, bireyin yapabileceklerine ilişkin kendi kapasitesine yönelik yargıları olup (Senemoğlu, 2004), yeterlik seviyesini değil yeterlilik algısını belirtmektedir (Hoy ve Spero, 2005). Dolayısıyla yeterlilik durumu benzer olan öğretmenlerin özyeterliği yani yeterlilik algısı yüksek olanın, eylemi ortaya koyma ihtimalinin yüksek olacağı beklenmektedir (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021a). Bireyi davranışa yönelten başka bir eğilim de kişinin o konuya yönelik tutumudur (Yavuz, 2003). Çünkü tutum kavramının bilgiye dayalı olan bilişsel, duygu ve değerlendirmelere dayalı olan duyuşsal ve bireyi davranışa eğilimli kılan davranışsal boyutları bulunmaktadır. Bir konuya yönelik olumlu tutum konuyla ilgili olumlu davranışlara, olumsuz tutum da ilgisiz kalma, uzak durma, eleştirme gibi olumsuz ve kaçınmacı davranışlara meyli artırmaktadır (Eren, 2001). Bir çalışmada bu iki kavramın ilişkili olduğu, öğretmenlerin mesleğe yönelik özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin tutumlarını ve davranışlarını etkilediği de belirtilmiştir (Oğuz ve Topkaya, 2008).

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir (Carrier, 2009; Demir ve Çetin, 2022; Dere ve Çiftçi, 2022; Göngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu vd., 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Savaş ve Şeker, 2022; Uludağ, 2021; Yıldız, 2022). Ayrıca Demir ve Çetin (2022) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının seçilmiş olmasının daha hızlı ve gerekli yoğunlukta müdahale şansının bulunduğu bir grup olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir. Yine yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunluğunda nitel araştırma deseni kullanıldığı (Carrier, 2009; Dere ve Çiftçi, 2022; Eshach, 2007; Göngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018; Saraç, 2017; Savaş ve Şeker, 2022; Tal ve Morag, 2009; Thomas, 2010; Uludağ, 2021; Yıldız, 2022), nicel desen kullanılan çalışmaların (Demir ve Çetin, 2022; Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021a, 2021b; Metin vd., 2022; Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017) nispeten az olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili az sayıda nicel desende çalışma olması ve bu çalışmada nicel desende ilişkisel tarama modeli kullanılmış olmasının, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun okul dışı faaliyetleri kullanmaya yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanma durumunun istatistiki analizlerle ortaya konulmaya çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın okul öncesi eğitim alanında yapılmış olmasıyla da önemli olduğu düşünülmektedir. Savaş ve Şeker (2022), okul öncesi dönem için ODÖ ortamlarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu belirtmiş ve bu konuda çalışmalar yapılmasını önermiştir.

ODÖ faaliyetlerine yönelik alandaki öğretmenlerin tutum ve özyeterlik ilişkileri böyle iken henüz alana çıkmamış okul öncesi öğretmen adayları için nasıl olduğu merak edilmiştir. Bu araştırmada ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarının, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarının alt boyutları olan;
 - 2.1. Hazırlığa yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
 - 2.2. Uygulama ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
 - 2.3. Öğrenmeyi desteklemeye yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
 - 2.4. Bilgi ve deneyime yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel yöntemle tasarlanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmada öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumunun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancı alt faktörleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum iken bağımsız değişkenleri ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancı alt faktörleri olan "Hazırlık", "Uygulama ve Değerlendirme", "Öğrenmeyi Destekleme" ve "Bilgi ve Deneyim" özyeterliğidir. Ayrıca çalışmada ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumla ilişkili olduğu bulunan sınıf düzeyi ve cinsiyet kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni okul öncesi öğretmen adaylarıdır. Bu araştırmada araştırmacının erişimi olan katılımcılardan veri toplandığından uygun örneklem kullanılmıştır. Çalışmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden 315 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun kadın (%76,8) olduğu, sınıf düzeylerinin her sınıf düzeyinde yaklaşık olarak yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında en yoğun yaş aralığındaki katılımcının 20-21 (%44,2) ve 22-23 (%28,2) yaş aralığında olduğu görülmüştür. Büyüdükleri ortam olarak katılımcıların kırsala oranla daha çok kentsel ortamlarda (%68,6) büyüdükleri görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	242	76,8
	Erkek	73	23,2
Sınıf	1	71	22,5
	2	77	24,4
	3	90	28,6
	4	77	24,4
Yaş	18-19	55	17,4
	20-21	139	44,2
	22-23	89	28,2
	24 ve üzeri	32	10,2
Büyüdüğü ortam	Kentsel	216	68,6
	Kırsal	99	31,4

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda katılımcıların, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve büyüdüğü ortama dair sorular yer almıştır.

ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği, Göloğlu-Demir ve Çetin (2021b) tarafından geliştirilmiş olup "1=Hiç Katılmıyorum" ile "5=Tamamen Katılıyorum" arasında beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek "ODÖ faaliyetlerini değerli bulma", "ODÖ faaliyetlerini önemseme" ve "ODÖ faaliyetlerine yönelik olumsuz inanç" olmak üzere 3 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin toplam varyansın %58,12'sini açıkladığı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının ölçek geneli için .92 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçek toplam puan olarak kullanıldığı için ölçek geneline yönelik hesaplanan Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Bu değere bakıldığında ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .80 ve üstünde olması, bu çalışma grubu için iç tutarlılığının yüksek (Özdamar, 2002) olduğunu ifade etmektedir.

Bu ölçek öğretmenler için geliştirilmiş olup analizleri öğretmenlerden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Yetişkin ölçeği olduğundan öğretmen adaylarına uygulanmış ancak hem veri seti değiştiğinden hem de katılımcı grubu farklılaştığından elde edilen verilerin modele uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ki-kare ile serbestlik derecesi oranı ($\chi^2/sd[988/249]=3,97$) 5'ten küçük olduğundan kabul edilebilirdir. Veri setinin diğer uyum indeksleri de alanda belirtilen kriter değerlerle kıyaslandığında (Anderson ve Gerbing, 1984'ten aktaran Koyuncu ve Kılıç, 2019) kabul edilir bulunmuştur (RMSEA=0,098[%90 Güven aralığı (0,092-0,0105)]; CFI=.82; TLI=0,796; SRMR=0,080).

ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Göloğlu-Demir ve Çetin (2021a) tarafından geliştirilen ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği'nde "1=Hiç Katılmıyorum" ile "5=Tamamen Katılıyorum" arasında beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, "Hazırlık Yeterliği", "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği", "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" ve "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" olmak üzere 4 faktörden ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörlere yönelik Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .95, .90, .86 ve .78 olup ölçek geneli için .94 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin faktörlerine ve geneline yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır ve sırasıyla "Hazırlık Yeterliği" için .90, "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" için .87, "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" için .81 ve "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" için .74 olup ölçek geneli için .94 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin ve ilk üç faktörünün Cronbach Alfa katsayısı .80 ve üstünde olduğundan bu çalışma grubu için iç tutarlılığının yüksek, 4. Faktör .60-.80 aralığında olduğundan bu faktörün iç tutarlılığının orta olduğu görülmüştür (Özdamar, 2002).

Yine bu ölçek de öğretmenler için geliştirilmiş olduğundan, öğretmen adaylarına uygulanmış ve hem veri seti değiştiğinden hem de katılımcı grubu farklılaştığından elde edilen verinin dört faktörlü modele uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda, ki-kare ile serbestlik derecesi oranı ($\chi^2/sd[972/344]=2,82$) 5'ten küçük olduğundan kabul edilebilirdir. Veri setinin diğer uyum indeksleri de alanda belirtilen kriter değerlerle kıyaslandığında (Anderson ve Gerbing, 1984'ten aktaran Koyuncu ve Kılıç, 2019) kabul edilir bulunmuştur (RMSEA=0,077[%90 Güven aralığı (0,071-0,083)]; CFI=.84; TLI=0,83; SRMR=0,080).

İşlem Yolu

Bu araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Katılımcılara öğretim üyeleri aracılığıyla yüz yüze erişilmiş ve sınıf ortamında basılı form kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya yalnızca gönüllü olanlar ve onam formunu onaylayanlar katılmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS 23.0 programına işlenmiştir.

Ön Analizler

Analizlere başlanmadan önce Little MCAR testi ile kayıp veriler analiz edilmiştir. Testin sonucu anlamlı bulunmuştur (Ki-kare=5350,112; Serbestlik derecesi=4187; p=.000). Kayıp verilerin her bir satır için %5'in altında olduğu görülmüştür. Kayıp veriler rastlantısal olmadığından kayıp veriler E-M (Expectation-Maximization) ile atanmıştır. Verilerin analizine 315 veriyle başlanmıştır ve tek değişkenli normalliğin sağlanması adına z puanları hesaplanmış ve 3,29 mutlak değerinin dışında kalan iki veri liste halinde silinmiştir. Kalan 313 verinin çarpıklık basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayıları -.317 ile .317 arasında bulunmuştur. Basıklık katsayıları -878 ile -176 arasında

bulunmuştur. Dolayısıyla verilerin normal dağılıma yakın olduğu düşünülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2012). Çok değişkenli normal dağılım için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve kritik değerin dışında kalan veri olmadığından herhangi bir veri analizden çıkarılmamıştır. Hata değerlerinde uç değer olarak çıkan beş veri değeri analiz dışında bırakılmıştır. Çalışmada kontrol edilecek değişkenlerin belirlenmesi yordanan değişken olan ODÖ'ye yönelik tutumun cinsiyete göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu ODÖ'ye yönelik tutumun erkeklere kıyasla (n=71; Ort.=94,61; SS=13,98) kadınlar lehine (n=236; Ort.=102,18; SS=12,67) anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur ($F_{(305)}=3,07$; $t=4,31$; $p<.000$). Yine ODÖ'ye yönelik tutumun sınıf düzeyleri arasında fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA sonucunda gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F_{(3,304)}=3,85$; $p<.01$). Varyansların homojenliği için Levene testi incelendiğinde anlamlı sonuç bulunmuştur (Levene=6,858; $p=.000$). Varyanslar homojen bulunmadığından Dunnett C testi ile çoklu grup karşılaştırma analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuç Tablo 2'de sunulmaktadır. Bu analiz sonunda 1. sınıf ile 2. sınıf arasında ODÖ tutum puanları bakımından 2. sınıflar lehine ve 1. sınıf ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu analizler sonunda cinsiyet ve sınıf düzeyinin analizde kontrol edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyleri İçin ODÖ'ye Yönelik Tutumun Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplararası	2009,39	3			1.sınıf-2.sınıf
Gruplarıçi	52940,26	304	3,846	0,01	1.sınıf-4.sınıf
Toplam	54949,64	307			

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın birinci probleminin test edilmesi için ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu yordayıcılığı basit doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Bu analiz öncesi veri setinde incelenen varsayımlara göre varyans şişkinlik faktörü olan VIF değeri 1,00 bulunmuştur ve bu değer istendik kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Durum indeksi değeri en yüksek 14,33 ve Tolerans Değeri 1,00 bulunmuştur. Hataların arınıklığı için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı 2,033 ile istendik seviyededir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki .75 bulunmuştur dolayısıyla çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı gözlenmiştir.

Bu çalışmanın ikinci problemi kapsamında ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu yordayıcılığının test edilmesi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesi veri seti doğrusal regresyonun varsayımları bakımından incelenmiştir. Varyans şişkinlik faktörü olan VIF değeri 1,02-2,17 arasında bulunmuştur ve bu değer istendiktir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Durum indeksi değeri

en yüksek 26,53 ve Tolerans Değeri .460 ile .998 arasındadır. Hataların arınıklığı için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı 2,082 ile istendik seviyededir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki .49-.66 arasında bulunmuştur dolayısıyla çoklu bağlantılılık yoktur. Tüm bu sonuçlardan hareketle, veri setinin Hiyerarşik Doğrusal Regresyon için uygun olduğuna karar verilmiştir ve Adım 1’de cinsiyet ve sınıf düzeyi modele katılmıştır. Adım 2’de ise ODÖ özyeterliğinin faktörleri olan “Hazırlık”, “Uygulama ve Değerlendirme”, “Öğrenmeyi Destekleme” ve “Bilgi ve Deneyim” özyeterlikleri modele aynı anda alınmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan, 02.11.2022 tarihli ve GO 2022/907 sayılı belge ile izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerine uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Araştırmanın ilk problemi olan “Okul öncesi öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak yapılmış olan Basit Doğrusal Regresyon Analizine ait ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutumun, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Özyeterlik İnancı Tarafından Yordanma Durumu İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>R²</i>
Sabit				
Özyeterlik inancı	.67	.03	-.75***	.57

**p<.01

Yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum ile ODÖ faaliyetlerine yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği’nin toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.75$; $p<.001$). Kurulan doğrusal regresyon modelinde ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun yordayıcısı olarak ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları eklenmiştir. Kurulan model anlamlı bulunmuş ve model varyansın yaklaşık %57’sini açıklamıştır ($R^2=.57$; $F_{(306,1)}=403,01$; $p<.001$).

Çalışmanın ikinci problemi olan “Okul öğretmen adaylarının ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumları, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarının alt boyutları tarafından yordanmakta mıdır?” için kurulan hiyerarşik regresyon modelinde yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkiler ve değişkenlerin ortalama değer ve standart sapmaları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutumun, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Özyeterlik İnanç Alt Boyutları Tarafından Yordanma Durumu için Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizine Ait Korelasyon ve Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	1.	2.	3.	4.	5.	\bar{x}	SS
1. ODT	1	.65**	.66**	.63**	.49**	100,43	13,35
2.Hazırlık Yeterliği		1	.61**	.58**	.53**	40,83	6,48
3.Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği			1	.57**	.62**	32,43	5,55
4.Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği				1	.45**	19,63	3,03
5.Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği					1	13,56	2,80

\bar{x} : Ortalama, SS: Standart Sapma

Sonuçlara göre ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum ile ODÖ Faaliyetlerine Yönelik İnanç Ölçeği'nin "Hazırlık Yeterliği" faktörü arasında ($r=.65$; $p<.001$), "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" faktörü arasında ($r=.61$; $p<.001$), "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" faktörü arasında ($r=.57$; $p<.001$), "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" faktörü arasında ($r=.45$; $p<.001$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kurulan hiyerarşik regresyon modeli Tablo 5'te verilmektedir. Adım 1'de modele kontrol değişkenleri olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi eklenmiştir. Kurulan model anlamlı bulunurken cinsiyet ve sınıf düzeyi toplam varyansının yaklaşık %7'sini açıklamıştır ($R^2=.07$; $F_{(304,2)}=11,24$; $p<.001$). Adım 2'de ise ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları modele alınmış ve toplam varyansın %61'ini açıklayan bu model anlamlı bulunmuştur ($R^2=.61$; $F_{(300,6)}=76,29$; $p<.001$). ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının faktörlerinden olan 1. "Hazırlık Yeterliği" faktörünün açıklanan varyansa katkısı ($\beta=.29$; $p<.001$); 2."Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" faktörünün açıklanan varyansa katkısı ($\beta=.32$; $p<.001$); 3."Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" faktörünün açıklanan varyansa katkısı ($\beta=.25$; $p<.001$) anlamlıdır. ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inancının 4. faktörü olan "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği"nin açıklanan varyansa katkısı ise ($\beta=.02$; $p=.67$) anlamlı değildir.

Tablo 5. ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutumun, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Özyeterlik İnanç Alt Boyutları Tarafından Yordanma Durumu için Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2
<i>Adım 1</i>				.07**
Sabit				
Cinsiyet	-7,44	1,75	-.24***	
Sınıf	1,29	.68	.11	
<i>Adım 2</i>				.61**
Sabit				
Cinsiyet	-4,26	1,15	-.14**	
Sınıf	1,29	.44	.11	
1.Hazırlık	.60	.10	.29**	
2.Uygulama ve Değerlendirme	.76	.13	.32**	
3.Öğrenmeyi Destekleme	1,10	.21	.25**	
4.Bilgi ve Deneyim	.10	.23	.02	

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

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için bir devlet üniversitesine devam eden, her sınıf düzeyinden katılımcının yer aldığı 315 okul öncesi öğretmen adayına ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ve ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordama durumu test edilmiştir. Veri analizi için yapılan korelasyon testi sonucunda ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği ile ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği'nin toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.75$; $p<.001$). Kurulan doğrusal regresyon modelinde ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun yordayıcısı olarak ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları eklenmiştir. Kurulan model anlamlı bulunmuştur ve model varyansın yaklaşık %57'sini açıklamıştır ($R^2=.57$; $F_{(306,1)}=403,01$; $p<.001$). Bu bulguya göre ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordandığı görülmektedir. Bu sonuca göre kişilerin ODÖ faaliyetlerini hazırlama, uygulama, değerlendirme ve bu konuyla ilgili kendilerini bilgilendirme ve deneyimli hissetmelerinin onların okul dışı faaliyetlerine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Tutum kavramının biliş, duyuş ve davranış boyutları düşünüldüğünde (İnceoğlu, 2004), ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterliğe sahip kişilerin ODÖ faaliyetlerini uygulamaya koyma konusunda daha olumlu bir bakışa sahip oldukları düşünülmektedir.

İkinci problem için cinsiyet ve sınıf değişkeni kontrol altında tutularak, ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum toplam puanları, ODÖ Faaliyetlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutları ile hiyerarşik regresyon modeli kurulmuş ve modelin toplam varyansın %61'ini açıkladığı ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutlarının açıklanan varyansa katkılarına bakıldığında "Hazırlık Yeterliği" ($\beta=.29$; $p<.001$), "Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği" ($\beta=.32$; $p<.001$) ve "Öğrenmeyi Destekleme Yeterliği" ($\beta=.32$; $p<.001$) alt boyutlarının açıklanan varyansa katkılarının anlamlı olduğu, ancak "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" ($\beta=.02$; $p<.67$) alt boyutunun açıklanan varyansa katkısının anlamlı olmadığı bulunmuştur. "Bilgi ve Deneyim Öz-Yeterliği" faktörünün bu şekilde sonuç vermesinin ölçeğin okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmış olması ve henüz alana çıkmayan öğretmen adaylarının deneyime yönelik eksik hissetmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuca göre, öğretmen adaylarında ODÖ faaliyetlerine yönelik tutum, ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanmaktadır. Dolayısıyla özyeterliğin alt boyutları olan hazırlık, uygulama-değerlendirme, öğrenmeyi destekleme ve deneyim-bilgi yeterliliklerinin geliştirilmesi ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumların olumlu hale gelmesine katkı verebilir.

Yıldız (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerinin katkılarının farkında olduğu ancak ODÖ faaliyetlerini gerçekleştirmekten kaçındıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin bu faaliyetlerden kaçınma sebepleri olarak da sınıf kontrolü, maddi olanakların yetersizliğini, iletişim sorunlarını belirttikleri görülmüştür. Ancak aynı çalışmada ODÖ ortamlarını kullanma durumları ve yeterliliklerine bakıldığında bilgi düzeylerinin ve ODÖ ortamlarını kullanmaya yönelik yeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonucun, mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir. ODÖ ortamlarına yönelik bilgi ve kullanmaya yönelik yeterlilikler, bu çalışmada yer verilen özyeterlik alt boyutlarından hazırlık, uygulama-değerlendirme ve öğrenmeyi destekleme alt boyutlarıyla uyumlu olduğu, bunlara yönelik yetersizlik durumunun tutumun bir bileşeni olan davranışı yordadığı görülmektedir.

Demir ve Çetin (2022), öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olanlara oranla ODÖ faaliyetlerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır. Söz konusu çalışmada eğitim fakültelerinde öğretmen adayları için teorik ve uygulamalı olarak ODÖ faaliyetlerine yer verilmesini önermişlerdir. Bu bulgu ve öneri, yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim fakültesinde verilmesi önerilen teorik ve uygulamalı ODÖ faaliyetleri öğretmen adaylarını hazırlık yapma, uygulama-değerlendirme, öğrenmeyi destekleme ve bilgi-deneyim konularında destekleyecek ve özyeterlik inançlarının artmasını sağlayacaktır. Demir ve Çetin'in (2022) çalışmalarında bu uygulamanın tutumu olumlu etkileyeceğini beklediklerini belirtmişlerdir. ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumun ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançları tarafından yordanması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışmaya ek olarak alanyazında öğretmenlerin ODÖ faaliyetlerine yönelik problem olarak belirttikleri durumların çoğunlukla bilgi eksikliği (Güler, 2009; Karamustafaoğlu vd., 2018), özyeterlik eksikliği ve kaygı (Bozdoğan, 2016), hazırlık ve uygulamada rehberlik yapmada yetersizlik (Saraç, 2017; Thomas, 2010; Yıldız, 2022), maddi sıkıntılar (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018; Yıldız, 2022) bürokratik iş yükü (Uzbilir-Özçelik, 2018); veli kaygısı ve isteksizliği (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022), güvenlik ve kontrol sorunları (Güngör ve Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu vd., 2018; Yıldız, 2022) olduğu görülmektedir. Bu belirtilenlerin özyeterliğin alt boyutlarıyla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin belirtilen durumlardan biri olan çocukların güvenlik ve kontrol problemi aslında öğretmenin uygulama alt boyutuyla ilgili yetersiz hissediyor olabileceğini göstermektedir. Aynı şekilde, bürokratik kısım ile ilgili sorunların hazırlık ve değerlendirme alt boyutlarıyla ilgili olduğu ve yine öğretmenlerin bu konudaki yetersizlik hissi sebebiyle uygulamadan kaçındıklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Hatta özyeterlikle ilgili görünmeyen veli kaygısı ve isteksizliği probleminin dahi dolaylı olarak uygulayıcının özyeterliliğiyle

ilgili olduğu düşünülebilir. Demir ve Çetin (2022) tarafından, bunu destekler biçimde ODÖ'ye yönelik olumlu tutumları yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ve ebeveynleri teşvik edebileceği belirtilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçları göz önüne alındığında öğretmen adaylarına yönelik bilgi ve deneyimin artırılması için lisans programına alana yönelik ODÖ ile ilgili dersler eklenmesinin ve konuyla ilgili uygulamalı deneyimlerin artırılmasının ODÖ faaliyetlerine yönelik özyeterlik inançlarını ve dolayısıyla ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Önceki araştırmaların sonuçlarına katkı veren bu çalışmada öğretmen adaylarının meslek hayatında ODÖ'ye yönelik kaygı yaşamamaları için, eğitim fakültelerinde ODÖ faaliyetlerine yönelik teorik ve uygulamalı dersler yürütülebilir. Yıldız (2022), lisans ders programına yapılacak eklemelere ek olarak öğrenci kulüp danışmanlarının öğretmen adaylarını bu konuda bilinçlendirerek ODÖ'ye yönelik aktivite yapmalarını desteklemesini önermektedir. Buna ek olarak, herhangi bir eğitim almadan mezun olan veya mezun olacak olan aday öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve bu konuda çalışmalar yürütmelerinin teşvik edilmesi önerileri bu çalışmada da vurgulanabilir (Daş vd., 2021; Demir ve Çetin, 2022; Yıldız, 2022). Bilgi ve deneyim özyeterliğinin öğretmen adaylarında ODÖ faaliyetlerine yönelik tutumu yordamamasından hareketle, söz konusu modelin öğretmenlerle veya konu ile ilgili eğitim almış öğretmen adaylarıyla tekrar incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Avraamidou, L. (2015). Reconceptualizing elementary teacher preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.969358>
- Balkan-Kıyıcı, F. & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Best, M., Dickinson, C., Hugstad-Vaa Leer, C., & Kalina, M. K. (2017). *The impact of implementing core curriculum in an outdoor classroom on primary-aged students' academic achievement* (Yüksek Lisans Tezi). Sophia the St. Catherine University Repository, Bulgaria.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3. b.). Routledge.
- Bostan-Sarıoğlan, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111-129.

- Bozdoğan, A. E. & Ustaoglu, F. (2016). Pre-service science teachers' views about instructional potential of planetariums. *Journal of Turkish Science Education*, 13(1), 38-49.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21, 35-48. <https://doi.org/10.1007/BF03173683>
- Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? J. H. Falk & L. D. Dierking (Ed.), *Public institutions for personal learning* içinde (s. 67-77). American Association of Museums.
- Çalışkan, H. & Yıldırım, Y. (2021). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(39), 317-335.
- Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin ODÖ ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 504-522.
- Daş, B., Aslan, A., & Yadigaroglu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 87-124.
- Davies, R. & Hamilton, P. (2016). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(1), 117-129. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194448>
- Demir, E. & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Dere, F. & Çifçi, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik katkılarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 681-695.
- Dring, C. C., Lee, S. Y., & Rideout, C. A. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23(3), 369-378. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09310-5>
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., Parmaksızoglu, A., & Şen, A. İ. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021a). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>
- Göloğlu-Demir, C. & Çetin, F. (2021b). "Okul dışı öğrenme faaliyetlerine (ODÖF) yönelik öğretmen tutum ölçeği" geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2), 895-910. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.05.1600>
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Güngör, C. & Göloğlu-Demir, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 15-30.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- İleritürk, D. & Küçükkoğlu, A. (2020). Okul dışı öğrenme etkinlikleri. A. Küçükkoğlu & H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 137-162). Pegem Akademi.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L., & Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 38-65.
- Korkmaz, Z. S. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim. A. Küçükkoğlu & H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya ODÖ ortamları içinde* (s. 23-54). Pegem Akademi.
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 89-90.

- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Metin, M., Oker, E., & Kırmızıgül, A. S. (2022). The investigation of the research on out-of-school learning activities in Turkey: A systematic review. *Journal of Science Learning*, 5(3), 509-519.
- Ocak, İ. & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14(1), 23-36.
- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). The effect of outdoor education on environmental knowledge, awareness, and attitude: Case study within in-service teachers. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(2), 65-81.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (4. b.). Kaan.
- Perry, J. P. (2001). *Outdoor play: Teaching strategies with young children*. Teachers College.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Savaş, Ö. & Şeker, P. T. (2022). The effect of STEM training practices developed for children on scientific process skills. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 94-112. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.3>
- Sebik-Gündüz, C. & Kıratlı, A. D. (2021). Görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar: Açık havada eğitim. *Sanat Dergisi*(37), 296-316. <http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.863165>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (10. b.). Gazi.
- Şen, A. İ. (2019). *ODÖ ortamları*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. b.). Allyn & Bacon.
- Tal, T. & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Tortop, H. S. & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 300-307.

- Uludağ, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1225-1249.
- Uzibilir-Özçelik, G. (2018). *Investigation of preschool and classroom teachers' views about application of challenging experiences and self-efficacy during scientific field trips* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- White, J. (2008). *Playing and learning outdoors: Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment*. Routledge.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.
- Yavuz, Y. (2003). Üniversite çalışanlarının mesleki tutumları ile kamu emekçileri sendikalarına ilişkin görüşler. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(2-3), 80-107.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yıldırım, G. & Özyılmaz-Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>

Extended Summary

Considering 21st century skills, it is important to raise individuals who think, develop, change, and solve problems (Göloğlu-Demir and Çetin, 2021a). Considering that preschool children are the first step in reaching the human profile targeted for the future, the importance of starting education from this stage is realised (Daş et al., 2021). For this purpose, it is observed that the most effective educational strategies are approaches in which the individual actively takes part, experiences by doing and living, associates what he/she has learnt with real life and establishes connections with social life (Saraç, 2017). Therefore, in addition to schools and curricula, which are very valuable, the importance of out-of-school learning activities, which are more flexible, support opportunity education, and can provide different perspectives, is more recognised (Demir and Çetin, 2022). In addition, it is also compatible with the philosophy and principles of the Ministry of National Education's preschool curriculum as it emphasises learning through experience.

When the related literature is examined, it is seen that the studies conducted mostly with teachers and mostly qualitative design, while studies using quantitative design were relatively few. In addition, Savaş and Şeker (2022) stated that there is a limited number of studies on out-of-school learning environments for preschool period and suggested studies on this subject.

In this study, it was aimed to examine the prediction of pre-service preschool teachers' attitudes towards OLEF by their self-efficacy beliefs towards OLEF and the sub-dimensions of self-efficacy beliefs.

This research is a relational study in descriptive survey model in quantitative design. The participants of the study consisted of 315 pre-service teachers (76.8% female) attending the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the preschool teaching undergraduate programme of a public university in the 2023-2024 academic year. In addition to the demographic information form created by the researcher, the data of the study were collected through the "Teacher Attitude Scale towards Extracurricular Learning Activities" and "Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale towards Extracurricular Learning Activities" developed by Göloğlu-Demir and Çetin (2021a) and the printed form and processed and analysed in SPSS 23 package software. The Cronbach's Alpha values recalculated for the scale and its sub-factors for this study were found to be between .94 and .74. In addition, since both the data set changed and the participant group differed, the suitability of the obtained data to the model was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA) and found to be acceptable.

In order to test the first problem of this study, the predictive power of self-efficacy beliefs towards Out of School Learning Activities (OSLA) and attitude towards OSLA was examined by simple linear regression analysis. Within the scope of the second problem of this study, hierarchical multiple regression analysis was used to test the predictivity of the sub-dimensions of the self-efficacy beliefs towards OSLA, namely "Preparation Efficacy", "Implementation and Evaluation Efficacy", "Efficacy to Support Learning" and "Knowledge and Experience Self-Efficacy" and the attitude towards OSLA when gender and grade level were controlled.

According to the results of the correlation test for the 1st problem, a significant relationship was found between the attitude towards OSLA and the total score of the Scale of Self-Efficacy Beliefs towards OSLA ($r=.75$; $p<.001$). In the linear regression model, self-efficacy beliefs towards OSLA were added as a predictor of attitude towards OSLA and the model was found to be significant and the model explained approximately 57% of the variance ($R^2=.57$; $F(306, 1)=403.01$; $p<.001$).

For the 2nd problem, significant relationships were found between the attitudes towards OSLA and the sub-factors of the Scale of Beliefs towards OSLA. In the hierarchical regression model, when gender, grade level and self-efficacy beliefs towards OSLA were included as control variables in the model, this model explaining 61% of the total variance was found significant ($R^2=.61$; $F(300, 6)=76.29$; $p<.001$). The contributions of the factors of self-efficacy beliefs towards OSLA to the variance explained are 1. 'Preparation Efficacy' ($\beta=.29$; $p<.001$); 2. 'Implementation and Evaluation Efficacy' ($\beta=.32$; $p<.001$); 3. 'Supporting Learning Efficacy' ($\beta=.25$; $p<.001$) are significant. The contribution of the

4th factor 'Knowledge and Experience Self-Efficacy' to the variance explained ($\beta=.02$; $p=.67$) is not significant.

As a result of the analysis, it was found that the attitude towards OSLA was predicted by the belief towards OSLA and its sub-factors 'Preparation Efficacy', 'Implementation and Evaluation Efficacy' and 'Learning Support Efficacy', but not by 'Knowledge and Experience Self-Efficacy'.

According to this result, it can be said that attitude towards OSLA is predicted by self-efficacy beliefs towards OSLA, and if self-efficacy beliefs can be positively affected by providing sufficient support, knowledge, practice and experience opportunities to pre-service teachers at the stages of preparation, application-evaluation, supporting learning and experience-knowledge, which constitute the sub-dimensions of self-efficacy, it can be said that this will reflect positively on their attitudes towards OSLA.

In the literature, the situations that teachers state as problems towards OSLA are mostly lack of knowledge (Güler, 2009; Karamustafaoğlu et al., 2018), lack of self-efficacy and anxiety (Bozdoğan, 2016), inadequacy in providing guidance in preparation and implementation (Saraç, 2017; Thomas, 2010; Yıldız, 2022), financial problems (Güngör and Göloğlu-Demir, 2022; Ocak and Korkmaz, 2018; Yıldız, 2022), bureaucratic workload (Uzbilir-Özçelik, 2018); parental anxiety and reluctance (Güngör and Göloğlu-Demir, 2022), security and control problems (Güngör and Göloğlu-Demir, 2022; Karamustafaoğlu et al., 2018; Yıldız, 2022). When we look at these situations, it is seen that most of them are related to the sub-dimensions of self-efficacy.

Considering the findings and results of this study, it is recommended that courses related to out-of-school learning should be added to the undergraduate programme in order to increase the knowledge and experience of pre-service teachers, and the model established in the study should be tested again with the data obtained from teachers or pre-service teachers who have received training on the subject.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın istatistikî analizlerinde destek olan Dr. Öğr. Üyesi Öznur BAYAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 02.11.2022 tarih ve GO 2022/907 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Halil Fikret Kanad'ın Ailenin İşlevine İlişkin Görüşlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*

An Analysis of Halil Fikret Kanad's Views on the Function of the Family in Terms of Values Education

Yahya Akyol, Baykal Biçer

Yazar Bilgileri

Yahya Akyol 
Dr. Öğretmen, İzmir Ölçme
Değerlendirme Merkezi,
yahya_kyol@hotmail.com

Baykal Biçer 
Prof. Dr., Kültahya Dumlupınar
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
baykal.bicer@dpu.edu.tr

ÖZ

Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Veriler, doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Yapılan doküman incelemesinde analiz birimi olarak "sözcük" kabul edilmiştir. Ancak her ne kadar sözcük temelli bir kodlama yapılsa da sözcükler üzerinden kodlama yapılırken aynı zamanda eş ya da yakın anlamlı sözcükler de kodlamaya dâhil edilmiştir. Çalışma kapsamında toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeye uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 20 adet değer tema olarak kabul edilmiştir. Belirlenen bu temalar doğrultusunda Halil Fikret Kanad'ın yazdığı eserlerden elde edilen ve eğitimde ailenin işlevi ile ilişkilendirilen bulguların hangi değer ile ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin büyük bir rol oynadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Kanad'ın ailenin işlevi ile en çok ilişkilendirdiği değerlerin dürüstlük, çalışkanlık, adalet, vatanseverlik, sorumluluk ve özgürlük değerleri olduğu görülmüştür.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Halil Fikret Kanad
Değerler eğitimi
Ailenin işlevi
Öğretim programı

Keywords
Halil Fikret Kanad
Values education
Function of family
Curriculum

Makale Geçmişi
Geliş: 27.05.2024
Kabul: 05.10.2024

ABSTRACT

In this research, which aims to determine Halil Fikret Kanad's views on the function of the family in values education, a qualitative research approach was used. The case study model was preferred as the research method. The data were collected through the document analysis method. In the document analysis, "word" was accepted as the unit of analysis. However, despite performing lexically-based coding, synonyms and near-synonymous words were also incorporated into the coding. The data collected within the scope of this research were analysed using a descriptive analysis approach. In the Social Studies Curriculum, which was implemented by the Ministry of Education in 2005, 20 values were accepted as themes. In line with these identified themes, it was tried to determine which value was associated with the findings obtained from Kanad's works and associated with the function of family in education. The results of this study revealed that Kanad was of the opinion that family played a major role in values education. Moreover, it was seen that the values that Kanad most associated with the function of the family were honesty, industriousness, fairness, patriotism, responsibility, and freedom.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Akyol, Y. & Biçer, B. (2024). Halil Fikret Kanad'ın ailenin işlevine ilişkin görüşlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 1897-1918. <https://doi.org/10.37217/tebd.1490649>

Giriş

İnsanlık tarihinin bilinen en eski dönemlerinden bugüne kadar geçen süreçte sosyal yaşamın düzenlenebilmesi için toplum içinde bazı yazılı ve sözlü kurallar ortaya çıkmıştır. Bu kurallar, toplumun varlığını sürdürmesi açısından önemlidir. Çünkü toplum içindeki kurallar, bireylerin hak ve hürriyetlerini garanti altına alan koruyuculardır. Bireylerin hak ve hürriyetlerinin korunması toplumsal huzur sağlanmasında önemli bir etkidir. Toplumsal huzurun sağlanması, o toplumun varlığını sürdürmesine katkı sağlayan bir durumdur. Bu toplumsal huzura katkı sağlayan sözlü ve yazılı kuralları belirleyen etkenler ise dinî inançlar, gelenekler, görenekler, kültürel ve tarihî mirastır (Yaylacı ve Beldağ, 2018). Bireyler, bu etkenler vasıtasıyla iyi ve kötüyü birbirinden ayırt etmek için bir ölçü belirlemeyi öğrenmektedirler. İşte belirlenen bu ölçüler zamanla değer kavramına dönüşmektedir (Fidan, 2013). Bu anlamda toplumun varlığını devam ettirebilmesi, üyelerinin toplumsal bünyede bulunan norm ve değerlere başarılı bir şekilde uyum sağlamasına bağlıdır (Biçer, 2017). Neticede insan sosyal bir varlık olması sebebiyle toplum içindeki bazı kurallara uymak zorundadır. Bu kurallar, değer adıyla anılmaktadır (Genç, 2013).

Değer kavramına tek bir tanım geliştirmek sosyal bilimlerin doğası gereği oldukça güçtür. Bu nedenle bu kavram üzerine alanyazında farklı tanımları bulmak mümkündür. Örneğin Erol Güngör, “değerleri bireyin idrak, duygu, düşünce ve bilgilerinin birleşiminden oluştuğunu belirtip bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki inanç” şeklinde tanımlamıştır (Güngör, 2010, s. 27). Türk Dil Kurumunun (TDK, 2011) sözlüğünde ise değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmıştır (s. 607).

Değerler, günlük hayatta karşılaştığımız herhangi bir durum ya da olay ile ilgili aldığımız kararları veya yaptığımız seçimleri etkilemektedir. Bu karar ve seçimler, içinde bulunduğumuz toplumla olan ilişkimizin durumunu belirler. Bireyin herhangi bir değere bakış açısı, o değerle ilgili bir durum ya da olayla karşılaştığında davranışlarına doğrudan yansımaktadır. Bu davranışlar, bireyin toplum içindeki durumunu etkilemektedir. Bireyin aldığı kararlar veya yaptığı seçimler, onun arkadaşlık ve iş ilişkilerini, toplum içindeki konumunu etkilemektedir. Dolayısıyla bireyin değerlere bakış açısının toplumun işleyişini etkileyen bir durum olduğu görülmektedir (Akın ve Öztürk, 2021).

İnsan davranışlarını yönlendiren bir etkiye sahip olan değerler, insan davranışlarını inceleyen disiplinler açısından da önemli bir inceleme alanıdır. Bir insanın gösterdiği bir davranışın temeline inmek istediğimizde o davranışı ortaya çıkaran değeri inceleyerek işe başlamak doğru bir yöntem olur. Çünkü o davranışın varlık sebebi büyük bir ihtimalle bir değere önem verilmesinden ya da verilmemesinden kaynaklanmaktadır (Güçlü, 2015).

Değerler, sosyal bir denetim mekanizması olarak toplumun birlik ve bütünlüğü konusunda önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireyler, karşılaştıkları her durumu ya da olayı değerlere göre değerlendirip ona bir anlam yüklemektedirler. Dolayısıyla bireylerin hangi değerleri benimsediği ya da benimsediği veya değeri ne ölçüde benimsediği konusu toplumsal hayatı etkilemektedir. Bu etki, toplumun varlığını sürdürmesi açısından önemlidir (Yazıcı, 2006).

Bugün yaşanan hızlı, çarpık şehirleşme ve teknolojik alandaki ani değişimler toplum içinde bazı olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu durumlara ek olarak popüler kültürün çocukları olumsuz etkilemesi, hayatlarını sürdürebilmek amacıyla ebeveynlerin ikisinin de çalışmak zorunda kalması ve bu nedenle çocuklarına yeterince zaman ayıramaması, boşanma oranlarının artmış olması gibi nedenlerin yeni yetişen nesillere değer aktarımını zorlaştıran etkenler olduğu görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Çakıcı, 2013). Değerlerin bir sonraki nesle aktarılamaması, yeni yetişen nesillerin haz merkezli ve toplumsal gerçeklerden uzak bir hayat sürmesine neden olmaktadır. Bu da şiddet, akran zorbalığı ve bağımlılık gibi bazı sorunları beraberinde getirmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Yaşadığımız çağda toplumlar, kültürel değerlerin yozlaşmasından ve nesiller arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bazı sosyal problemler yaşayabilmektedir. Bu problemler, toplum içindeki şiddet olaylarının ve suç oranlarının sayısını etkilemektedir. Şiddet ve suç oranlarının artması toplumun huzurunu ve gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Huzurdan uzak kalan toplumlarda bireylerin kendi kişisel gelişimlerini sağlaması da zorlaşabilmektedir. Kişisel gelişimleri yetersiz olan bireylerin topluma olan katkısı da azalmaktadır. Bu açıdan değerleri formel ya da informel yollarla yeni yetişen nesillere kazandırmak önemlidir (Tosun ve Kozikoğlu, 2023). Çünkü değerler eğitiminin amacı yaşadığımız dünyayı güvenilir ve yaşanabilir bir hale getirmektir (Altan, 2011). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için nesilden nesile aktarılabilir bir olgu olan değerlerin çocuk dünyaya geldiği andan itibaren ona kazandırılması gerekmektedir. Bu aktarım işinin başlangıcının ailede başladığı görülmektedir (Gömleksiz ve Kılınç, 2015).

Toplumun en küçük birimi olan aile, sosyolojik değişimlerden ve teknolojik ilerlemelerden doğrudan etkilenmektedir. Kırsaldan kente göç ve sanayileşme gibi nedenler aile yapısını etkilemektedir. Kırsalda geleneklerine bağlı olarak yaşayan aileler, büyük kentlere göçtüklerinde değişim baskısı altında kalmaktadırlar. Bu değişim, sosyal ve kültürel alanda bazı bozulmalara da neden olmaktadır. Boşanma ve aile içi şiddet gibi bazı sosyal sorunlar, sosyal ve kültürel alanda ortaya çıkan bozulmaların belirtileri olmaktadır (Engin, 2022). Aile temelli olarak yaşanan toplumsal sorunlar ve bozulmalar, eğitim konusunda çalışan araştırmacıları bu problemlerin çözümü noktasında bir arayışa sürüklemiştir. Günümüzde aile içinde huzur ortamının oluşmasına ve aile bireylerinin mutlu olmasına okulda verilen eğitimin nasıl katkı sağlayabileceği üzerine çalışmalar yapıldığı

görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde aile ortamında huzurun sağlanması ile değerler eğitimi arasındaki ilişkinin incelenen konular arasında olduğu görülmektedir (Arslan ve Ulaş, 2021). Bu noktada daha önce yaşamış eğitimcilerin ailede huzurun sağlanması ile değerler eğitimi arasındaki ilişkiye dair düşüncelerinin bu tür çalışmalara destek olup bir temel oluşturabileceği ortaya çıkmıştır. Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin düşüncelerinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Değerler Eğitiminde Ailenin Önemi

Çocuğun sosyalleşmesini sağlayan ilk yer ailedir. Aile; çocuğun davranışlarının şekillenmesinde etki sahibi olabilecek, ona bazı tutum ve değerleri kazandırabilecek bir kurumdur. Bu nedenle içinde yaşadığı toplumun değerlerini çocuğa aktarmak anne babanın çocuğa karşı sorumluluğudur (Pala, 2011).

Bireylerin, dünyaya geldikten sonra değerleri kazanmaya başlaması aile ortamında başlamaktadır. Değerlerin kazanılması açısından kritik bir dönem olarak ifade edilebilecek olan bu dönem, sonraki süreçlerde okul ve çevre ortamında gösterilecek davranışlara temel oluşturmaktadır (Kurt ve Koyuncu, 2023). Bu dönemdeki değer edinimi daha çok diğer aile bireylerinin sahip olduğu değerlerin gözlem yoluyla öğrenilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Demirtaş, 2009). Bu gözlem, zamanla yerini model almaya bırakır. Böylelikle ebeveynlerin çocuklarına değer edindirme süreci başlamış olur. Bu süreç, bireyin ileri yaşlara ulaşmasına kadar devam eden bir süreçtir. Bu nedenle öncelikle ebeveynlerin bu değerleri edinmiş ve benimsemiş olmaları gerekir (Ateş, 2017). Ailenin eğitim düzeyinin öğrencilerin değerlere bakış açısını ve değerleri edinme düzeyini etkilediğine ilişkin görüşler mevcuttur. Bu durum, ailede verilecek değerler eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır (Sağlam ve Genç, 2015).

Çocuk büyüdükçe değerlerin aktarımı konusunda okul ve çevre faktörleri ortaya çıkar. Özellikle ergenlik dönemiyle birlikte bu dış faktörlerin etkisi artsa da yine de ailenin değerler eğitimi üzerindeki informel etkisi sürer. Fakat bu noktada aile ile çocuğun herhangi bir değere bakış açısının farklı olup olmamasının etkileri ortaya çıkar. Çünkü değerler konusunda aile ve çocuğun hemfikir olması, çocuğun değerleri benimsemesini kolaylaştıran bir etkidir. Değerler üzerinde aile ve çocuk anlaşırken çatışmadan uzak bir ortam oluşur. Bu durumda değer aktarımı için uygun bir zemin oluşturur (Emiroğlu, 2017).

Aileler, çocukların değerlerden uzaklaşmalarını teknoloji, medya ve sosyal medya kaynaklı olumsuz etkenlere bağlamaktadırlar. Bu etkenler ile mücadele edebilecek bir değerler eğitiminin toplumun ve bireylerin geleceği için önemli bir ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler (Yaşaroğlu, 2016).

Günümüzde değerler eğitime verilen önem artmıştır. Verilen bu önem, değerlerin öğretilbilir ve öğrenilebilir olgular oldukları fikrini desteklemektedir. Geçmişte günlük hayatın içinde yaşantı yoluyla değer aktarımı mümkündür. Yaş olarak küçük olanlar, büyük olanların doğru davranışlarını model alırlardı. Böylelikle değer aktarımı sağlanırdı. Ancak günümüzde çocukların zihnindeki değer algılarını etkileyen pek çok olumsuz mekanizma ve gelişme mevcuttur. Bu nedenle değerlerin yeni yetişen nesillere aktarımı, kontrol edilmesi mümkün olmayan mekanizmalara bırakılmayacak kadar değerlidir (Gömleksiz, 2007).

Halil Fikret Kanad'ın Hayatı ve Değerler Eğitime Bakışı

1892 yılında Makedonya'da doğan Halil Fikret Kanat, Manastır'da ortaokul ve lise eğitimi aldıktan sonra yurt dışı eğitim bursu kazanarak Almanya'ya gitmiştir. Almanya'da ilk olarak dil eğitimi almış, daha sonra eğitime Berlin Üniversitesi'nde başlamıştır. Buradaki eğitimi Leipzig Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Bu üniversitede *Pestalozzi'nin Umumi Mektepçiliğe Bakışı* konulu bir tez çalışması yapmıştır. Bu çalışma ona Türkiye'nin eğitim bilimleri alanında ilk doktoru olma ünvanını kazandırmıştır. Halil Fikret Kanad, 1917 yılında ülkesine dönerek Eğitim Bakanlığına bağlı tercümanlık bürosunda çalışmaya başlamıştır. 1919 yılında söz konusu büro kapatılınca çeşitli kurumlarda Almanca öğretmenliği yapmıştır. Dönemin Azerbaycan Türk Hükümeti, Azerbaycan'daki üniversitelerde çalışması konusunda teklif götürmüştür. O da bu teklifi kabul etmiştir. 1923 yılında doçent ünvanıyla başladığı bu görevini, Azerbaycan Sovyetler Birliği tarafından işgal edilene kadar sürdürmüştür (Altunya, 2006). 1927 yılından itibaren ise Gazi Üniversitesi'nde çalışmaya başlamış ve burada Pedagoji Bölümünü kurmuştur. Otuz yıla yakın bir süre Pedagoji Bölümünde hocalık ve yöneticilik yapmıştır (Erdoğan, 2014).

1974 yılında Ankara'da vefat eden Kanad, hem Osmanlı Dönemi'nde hem de Cumhuriyet Dönemi'nde Türk toplumunun eğitimden kaynaklanan sorunlarına çözüm bulmaya gayret göstermiş bir eğitimcidir. Özellikle gelişmiş Batı ülkelerinde öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim programlarının içeriklerinin nasıl şekillendiğini tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca eğitimin durumu ile toplumun huzur ve refahı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (İnce, 2010).

Halil Fikret Kanad, Türkiye'deki modern eğitimin oluşmasında ve gelişmesinde önemli katkısı olan bir eğitimcidir. Kanad, eğitimin sosyal ve kültürel işlevine vurgu yaparak bir milletin geleceğinin inşasında eğitimin önemini belirtir. Ona göre eğitim, toplumların tarihsel süreçte oluşturdukları değerleri korumak ve bunlara yeni değerler ekleyerek yeni nesillere aktarmaktır. Çocuklara ilk yaşlardan askerlik çağının sonuna kadar millî bir terbiye verilmesi önemlidir. Bu süreçte okulda kazandırılan planlı çalışma, hak ve adalet bilinci, görev ve sorumluluk değerleriyle çocukta sosyal ruhun uyanması sağlanır (Cicioğlu, 1987).

Okulların toplumsal ihtiyaçlara uygun olması gerektiği fikrini benimseyen Kanad, 1890'lardan itibaren Avrupa'da popüler hale gelen yeni okul hareketinin Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de başlamasına katkı sağlamıştır (Sağlam, 2018). Özellikle eğitimi vatanseverlik değerini destekleyen bir unsur olarak görmüş, yazdığı bazı yazılarda vatanseverlik değerinin ailede başlaması gereken bir eğitim olduğu görüşünü dile getirmiştir (Karadeniz, 2011).

Köy Enstitüleri fikrinin önde gelen savunucularından biri olan Kanad, köyün yaşam şartlarına uygun öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Köy Enstitüleri kurulduktan sonra da bu kurumun işleyişi konusundaki düşünceleriyle Millî Eğitim Bakanlığını desteklemiştir. Ancak daha sonra bu kurumlarda vatanseverlik düşüncesinin öğrencileri yeterli derecede benimsetilmediğinden yakınmıştır (Önder, 2012).

Halil Fikret Kanad, kaliteli bir eğitimin toplumun bireyleri tarafından ortaya çıkarılmış değerleri koruyacak nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda ona göre bu eğitim var olan değerlerin toplumdaki yerini güçlendirmelidir. Ayrıca eğitimin bir başka görevi de yeni değerleri topluma kazandırmaktır. Bu noktada yeni yetişen nesillere değerleri kazandırma konusunda ilk görev aileye düşmektedir. *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında bu konuya yoğun bir şekilde değinmiştir. Ona göre aile büyükleri, çocuklara değerler konusunda rol model olmalıdır. Buna ek olarak ödül ve ceza sistemlerini çocuğun değerlere olan bakışına zarar vermeyecek şekilde uygulamalıdır (Göçer, 2020).

Genel olarak eğitimin ilk başladığı ve değer eğitiminin de temellerinin atıldığı toplumsal bir kurum olan aile, alanyazında kendi başına da bir değer olarak incelemelerin konusu olması sebebiyle önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında Halil Fikret Kanad'ın özellikle değerler eğitiminde ailenin işlevine yaptığı vurgu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın genel amacını Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşlerini tespit etmek oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Model olarak ise durum çalışması modeli seçilmiştir. Durum çalışmasında tek bir olguya ya da olaya ait verilerin sistematik bir şekilde toplanması ve toplanan veriler yardımıyla derinlemesine bir incelemenin yapılması söz konusudur. Böylelikle incelenen olgunun veya olayın tüm yönlerinin keşfedebilmesi, betimlenebilmesi sağlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da geçmişte yaşamış bir eğitimcinin belli bir konudaki görüşleri derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin Toplaması

Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan bir şahsiyetin değerler eğitimiyle ilgili fikirlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanması, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Eğitim bilimleri araştırmalarına konu olan çeşitli materyallerin analizinde doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Örnek olarak okullarda çeşitli durumlarda tutulması ihtiyaç duyulan tutanaklar, okullar için hazırlanan denetim raporları veya öğrencilerin herhangi bir durumla ilgili yazdıkları yazılar doküman incelemesine konu olabilir. Bu durumlara ek olarak araştırma yapılan durumun konusu veya teması ile ilgili içeriğinde veri olan gazete yazıları, kitaplar, anılar, günlükler, özel mektuplar ve süreli yayınların analizi de doküman incelemesi yoluyla yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesinin yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biri de tarihî araştırmalardır. Tarihî araştırmalarda incelenen dönem ya da şahsa ait yazılı eserlerin incelenmesi söz konusudur. Dolayısıyla doküman incelemesi, tarihi ilgilendiren araştırmalar için uygundur (Karasar, 2009).

Yapılan bu çalışmada da tarihî olarak hem Osmanlı hem Cumhuriyet Dönemi'ne tanıklık etmiş bir eğitimcinin değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitimi üzerine yazdığı yazılar incelenip bu yazılarında değerler eğitiminde ailenin işlevine ne sıklıkta yer verdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmada doküman incelemesi ile toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde esas olan amaç, analiz edilen dokümandan elde edilen verileri temalara ayırmak ve sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler düzenlenir, yorumlanır ve birtakım sonuçlara varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan doküman incelemesinde analiz birimi olarak "sözcük" kabul edilmiştir. Ancak her ne kadar sözcük temelli bir kodlama yapılsa da sözcükler üzerinden kodlama yapılırken aynı zamanda eş ya da yakın anlamlı sözcükler de kodlama yapılırken kullanılmıştır.

Betimsel analizin kullanıldığı çalışmalarda genel olarak temalar önceden belirlenir. Bu doğrultuda çalışmanın ilk aşamasında betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen 20 adet değer, verilerin analizinde tema olarak kabul edilmiştir. İkinci aşamada ise Halil Fikret Kanad'ın yazdığı eserlerden elde edilen bulguların hangi değere ait olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Son aşamada ise ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacılar tarafından yorumlanması ve bu bulgulardan bazı sonuçların çıkarılması işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar bu aşamada topladığı verileri anlamlandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri

açıklamak, neden sonuç ilişkileri kurmak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarmak için yorumlar yapmıştır.

Öte yandan dokümanlardan elde edilen verileri etkili bir şekilde yansıtmak için ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarabilmek için bu çalışmada doğrudan alıntılara da belirli ölçülerde yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla bu çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne [$\text{Güvenilirlik} = (\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})$] göre güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Buna göre değerler eğitimi alanında çalışan farklı iki akademisyenden uzman görüşü alınarak çalışmanın tutarlılığının artırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda görüşler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve aralarında görüş birliği ya da görüş ayrılığı olan kodlamalar belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre (1994), güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Bu çalışmada da elde edilen sonuç, güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşleri araştırmanın yöntem kısmında belirtilen sıra ile incelenmiştir. Yapılan bu incelemede elde edilen sonuçlar ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Halil Fikret Kanad'ın Ailenin İşlevine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

<i>Ailenin işlevi</i>	<i>f</i>
Dürüstlük	14
Çalışkanlık	5
Sağlıklı Olmak	3
Adil Olmak	3
Saygı	2
Sevgi	2
Vatanseverlik	2
Sorumluluk	1
Özgürlük	1
Aile Birliğine Önem Verme	-
Bağımsızlık	-
Yardımseverlik	-
Dayanışma	-
Barış	-
Hoşgörü	-
Bilimsellik	-
Duyarlılık	-
Estetik	-
Misafirperverlik	-
Temizlik	-
Toplam	34

Tablo 1'de Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşlerine dair tespit edilen bulguların sayısal dağılımı verilmiştir. Kanad'ın yazdığı metinler incelendiğinde değerler eğitiminde okulun işlevine ait toplam (f=34) bulgunun yer aldığı görülmüştür.

Bu bulguların değerlere göre dağılımı incelendiğinde, Dürüstlük (f=14), Çalışkanlık (f=5), Sağlıklı Olmak (f=3), Adil Olmak (f=3), Saygı (f=2), Sevgi (f=2), Vatanseverlik (f=2), Sorumluluk (f=1) ve Özgürlük (f=1) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Aile Birliğine Önem Verme, Bağımsızlık, Yardımseverlik, Dayanışma, Barış, Hoşgörü, Bilimsellik, Duyarlılık, Estetik, Misafirperverlik ve Temizlik değerlerini ailenin işlevi ile ilişkilendirilmediği görülmüştür.

Halil Fikret Kanad'ın çeşitli eserlerde yer alan ve Tablo 1'de verilen değerler eğitiminde ailenin işlevine dair bazı görüşleri rastgele seçilmiş ve buna dair ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Dürüstlük

Halil Fikret Kanad, dürüstlük değerinin çocuğa kazandırılmasında aileye çok büyük görevler düştüğünü ifade etmiştir. Ona göre ailenin diğer bireylerinin dürüstlük konusunda çocuğa rol model olmaları önemli bir durumdur. Bu konu ile ilgili düşüncelerini *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında şu sözlerle dile getirmiştir: "*Çocuk terbiyesinde ailenin göz önünde bulunduracağı noktalardan bir diğeri, aileyi teşkil eden üyelerin temiz ve dürüst ahlâklı olmaları ve çocuklara iyi örnek teşkil etmeleridir.*" (Kanad, 1976). Bu konuda benzer bir düşünceyi de şu şekilde ifade etmiştir: "*Para terbiyesinde önemli noktalardan biri de ailenin çocuğa örnek teşkil edecek şekilde normal ve dürüst bir hayat yaşamasıdır.*" (Kanad, 1976). Aynı kitapta değindiği bir başka husus ise aile üyelerinin bir durumla karşılaştığında görüş birliği içinde olmaları gerektiğidir. Kanad, böyle bir fikir birliğinin sağlanmaması durumunda çocuğun dürüstlük değerini yeterince benimsemeyebileceğini belirtmiştir: "*Çocuk terbiyesinin en önemli noktalarından biri de terbiye işinde aile üyelerinin görüş ve iş birliğine malik olmamalarıdır. Terbiyede vahdet olmayışı çocuğa ikiyüzlülüğü öğrettiği gibi onu yalancılığa, hilekârlığa ve gizli iş yapmaya da alıştırrır.*" (Kanad, 1976).

Halil Fikret Kanad'a göre anne-babanın veya diğer üyelerin çocuğa rol model olmalarının yanında ona karşı dürüstlük konusunda olumsuz telkinlerden uzak durmaları gerekmektedir: "*Memuriyet hayatında eline geçen birçok fırsatlardan istifade etmediğini ve bunun için de zengin olmadığını yana yakıla anlatan bir babanın çocuğunda iş sadakati ve vazife namusu teşekkül edebilir mi? Bu misaller bize çocukların neden yalancılığa, hilekârlığa sürüklendiklerini açıkça göstermektedir.*" (Kanad, 1976).

Bir çocuğun dürüstlük değerini edinmesinin önündeki engellerden biri de çocukların çok küçük yaşlarda yalancılığa alışmasıdır. Böyle bir olumsuz durumun önüne geçilmesinde en büyük görev aileye düşmektedir: "*Çocukların ahlâki üzerinde zararlı tesiri görülen ve tedavisine çok dikkat edilmesi gereken mesele gerçek yalancılıklardır. Gerçek yalancılıklarda çocukların elemenden kurtulmak, menfaat temin etmek gibi ilgileri açık olarak görülür. Bu nevi yalanların ruhlara yerleşmesine engel olmak ailelerin en önemli görevlerindedir.*" (Kanad, 1976).

Bu hususta ailenin çocuğa rol model olması gerektiğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Ben küçük yaşımdan beri anamın, babamın ve öğretmenlerimin uyarması sayesinde, yalan söylememeye alışıyorum. Bundan sonra yalancılığın fenalığı hakkında edindiğim yeni fikirler ve tasavvurlarla önceden kazanmış olduğum alışkanlığımı kuvvetlendiriyorum. Neticede bende doğruluk meziyeti sabit ve istikrarlı bir hâle gelmiş olur.”* (Kanad, 1976). Rol model olma konusunda ortaya koyduğu bir başka düşünce şu şekildedir: *“Çocukların yalancı olması çok zordur. Her ailenin vazifelerinden biri çocuklar farkına varmadan yalancılığı analarından, babalarından, hizmetçilerden ve oyun arkadaşlarından öğrenirler. Doğruluğu seven ve doğruluğu uygulayan çevrelerde daima doğru ve dürüst yaşamak ve çocuğun yanında yalancı ve ikiyüzlülüğe yer vermemektir.”* (Kanad, 1976).

Kanad, *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında çocuklarda yalan söyleme davranışının ortaya çıkmasında ailenin rolünü belirgin bir biçimde vurgulamıştır: *“Yalancılığın sebepleri arasında korkunun oynadığı rolü düşünerek çocukları lüzumsuz yere gözlerini korkutmaktan çekinmelidir. Dayaktan ve şiddetli cezadan korkan çocukların birçoğu yaptığı fena hareketleri gizlemeyi tabii görür.”* (Kanad, 1976).

Bu konuda ailenin bir başka görevinin ise dürüst davranma eğiliminin çocukta alışkanlığa dönüşmesini sağlamak olduğunu söylemiştir: *“İyi alışkanlıklar sevilen hareketlerin ruhumuzda değer kazanmasına yarar. Mesela yalancı olan bir çocuğa biz: Sen yalancısın, yalan söylemekten utanmıyor musun? Dediğimiz zaman onun gerçekten utanmadığını, bu sözümüzden ruhunun sarsılmadığını görürüz. Çünkü çocukta doğruluk fazileti kök salmamış, doğruluk sevgisi kuvvetlenmemiştir.”* (Kanad, 1976).

Ailede Çocuk Terbiyesi adlı kitabının bir başka bölümünde ise çocuklara dürüstlük değerinin kazandırılması hususuna önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir: *“Çocuklarda doğruluk sevgisi her vesile ile kuvvetlendirilmelidir. Doğruluk ve hakikat sevgisi ahlaki karakterin cilasdır. İnsanın vicdanını karartan ve karakterini tehlikeye sokan yalancılıkla ciddi olarak savaşmalıdır.”* (Kanad, 1976).

Çalışkanlık

Halil Fikret Kanad, çocuğa çalışkan olma bilincinin ailede aşılması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre okul hayatında ortaya çıkan tembellik davranışında ailenin etkisi mevcuttur. *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Okulda haylazlığı, yaramazlığı, tembelliği, intizamsızlığı ve türlü türlü terbiyesiz ve küstah hareketleriyle göze çarpan çocukların hemen hepsi evlerinde fena terbiye görmüşlerdir.”* (Kanad, 1976).

Ailede Çocuk Terbiyesi adlı kitabın bir başka bölümünde ise ödev konusuna değinmiştir. Ona göre ailenin okulda verilen ödevlerde çocuğa yardımcı olması, çocuğu tembelliğe sürüklemektedir: *“Aileler okulun çocuğa verdiği ev ödevlerini fazla yüklü ve ağır bulurlar. Çocuğa acırlar ve ellerinden geldiği kadar ona yardım ederler. Bu suretle çocuklarda kendi kuvvetiyle bir ödevi başarma, kendiliklerinden çaba ve gayret sarf etme meziyetleri bir türlü gelişmez.”* (Kanad, 1976).

Bu kitapta üzerinde durulan bir başka konu ise irade terbiyesi olmuştur. İrade terbiyesinin iş yaşamında yardımlaşmayı artıracığına dair ifadelere yer verilmiştir: “İrade terbiyesinde üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biri de çocuğa iş zevkinin aşılması ve çocuğun istikbalde iş hayatında kendini mesut hissetmesidir. İş hayatında yardımlaşma kuvvetlenir.” (Kanad, 1976).

Ailede Çocuk Terbiyesi adlı kitapta yer alan ailede değerler eğitime dair bir başka ifade ise şu şekildedir: “Evide çocuk sabahtan akşama kadar serbesttir. Hele etrafındakileri zayıf görürse onlara istediğini yaptırır. Okulda böyle bir şey olamaz. Okulda zaman muhtelif meşguliyetlere göre taksim edilmiştir. Okul hayatında itaat esastır. Çünkü itaati emniyet altına almadan okulda disiplin kurmak mümkün olmaz.” (Kanad, 1976).

Hayat Mecmuası'nda yazdığı *Hakiki Feminizm* adlı yazıda ise Türk anne babalara, Amerikalı anne babaları örnek göstermiştir. Ona göre Türk anne babalar tıpkı Amerikalı anne babalar gibi çocuklarına iş bilincini aşılamalıdır: “Anneler ve babalar Amerikalılar gibi çocuklarına işi sevdirmelidirler. İş ne şekilde olursa olsun mukaddestir. İş sevmek, küçükten başlamak şartıyla ancak ve ancak iş yapmakla mümkündür.” (Kanad, 1928).

Sağlıklı Olmak

Halil Fikret Kanad, *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında ailelerin eğitim ortamlarının çocuk sağlığını olumsuz etkilediği fikrine karşı çıkmıştır: “Ailelerin fikrine göre okullar, bulaşıcı hastalıkların yuvasıdır. Bu, okulların kayıtsızlığı değil, ailelerin kayıtsızlığını gösterir. Evde hasta olan bir çocuğu iyileşir iyileşmez hemen okula gönderen ailedir. Ailelerden birçoğu doktorların sözlerini iyice dinleseler birçok tehlikelerin önüne geçilebilir.” (Kanad, 1976).

Bu duruma dair görüşlerini kitabın ilerleyen bölümlerinde şu şekilde ifade etmiştir: “Bazı korkak analar, bulaşıcı bir hastalığa yakalanacağından korkarak çocuklarını ana okuluna göndermek istemezler. Anaların bu itirazı doğrudur. Lâkin herhangi bir bulaşıcı hastalığa tutulmanın mı yoksa ilk yaşlarda hatalı bir terbiye görmemenin mi daha tehlikeli olduğunu düşünmek lazımdır.” (Kanad, 1976).

Kitabın başka bir bölümünde ailelerin çocukları temiz hava ile buluşturmasının çocuk sağlığı üzerindeki etkisine değinmiştir: “Temiz havanın yemek içmek kadar ehemmiyetli olduğunu düşünerek çocuğu oynatmalı, gezdirmeli ve pis havahı odalarda yaşatmamalıdır.” (Kanad, 1976).

Adil Olmak

Kanad, *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında adalet temasına değinmiştir. Ona göre anne ve babanın çocukları ile ilgili durumlarda adaletli davranması önemlidir: “Çocuklara doğru yolu gösterirken emirlerimiz adil ve az olmalıdır. Sık sık ve devamlı emirler altında yaşamaya mahkûm olan çocukların iradeleri zayıflar.” (Kanad, 1976). Cezanın adil olduğunu gören bir çocuğun verilen bu cezaya karşı çıkmaktan

çekineceğini belirtmiştir: “Cezaların adil olduğunu takdir eden çocuk lüzumsuz yere dik kafalılık ve itaatsizlik etmekten çekinir.” (Kanad, 1976).

Bu kitapta kendi nefesine düşkün olan çocukların adalet duygusunun gelişmeyeceğini ifade etmiştir: “Kendi nefesine fazla düşkün olan ve kendi menfaatini her şeyden üstün tutan bir çocuk paraya düşkün olur, eline para geçince hemen bakkala koşarak birçok şeyler satın alır ve aldıklarını kendi başına yer, büyüyünce ötekinin berikinin hakkını çiğnemeyi tabii görür.” (Kanad, 1976).

Kanad, kitabın bir başka bölümünde adalet değerinin eğitimi konusunda bir de yöntem önermiştir: “Hayatımda muhtelif zamanlarda hakkı cesaretle savunacak olursam bende hakseverlik alışkanlığı husule gelir. Bu hakseverliğin iyiliği ve insanlık hayatındaki önemi hakkında yeni birtakım tasavvurlarla ve fikirlerle perçinlenecek olursa o zaman hakseverlik meziyeti ben de istikrarlı bir hâl almış olur.” (Kanad, 1976).

Sevgi

Yazar, *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında aile içinde çocuklara sevgi gösterilirken dikkatli olunması gerektiğine değinmiştir: “Aileleri birçok hatalı hareketlere sürükleyen sebeplerden biri de çocuklara karşı gösterilen sevginin kör olmasıdır. Sevgi ve itimadın terbiyede büyük kıymeti vardır. Zira terbiyecisi ile çocuğun karşılıklı sevgi ve itimat hisleri terbiye işlerini son derece kolaylaştırır.” (Kanad, 1976).

Vatanseverlik

Halil Fikret Kanad'a göre vatanseverlik hissiyatının çocuklara aşılması gereken ilk yer ailedir. Aile, çocuğa vatan topraklarını anlatmaktan ve güzelliklerini yaşatmaktan sorumludur. *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında bu fikirlerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Müşterek vatan hissi bizde millî bilinci uyandıran bir diğer etkindir. Çocuklara ilk vatan sevgisini aşılayan yuva ailedir. Vatan sevgisi, vatani tanımakla, onun türlü güzelliklerini yaşamakla teşekkül eder.” (Kanad, 1976). Ailenin vatan topraklarını tanıtmaya konusunda bazı yöntemler önermiştir. Örneğin özellikle büyük şehirlerde yaşayan aileler, çocuklarını kırlara götürmek suretiyle çocuklara doğa sevgisini kazandırmalıdır. Ona göre doğa sevgisi çocuğun vatan sevgisi kazanmasını destekleyen bir unsurdur: “Büyük şehirlerde yaşayan aileler senenin muhtelif zamanlarında kır gezintisine çıkmalı, çocuk kırlarda istediği gibi hoplamalı, çiçek toplamalı, sağa sola koşmalı ve arkadaşlarıyla oynamalıdır. Bu izlenimler damla damla çocuğun ruhunda birikir ve ilk vatan sevgisi ruhuna yerleşir kalır.” (Kanad, 1976).

Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler adlı kitabında ise ailelerin çocuklarına alçakgönüllü olmayı telkin etmemesinin onlarda halk düşmanlığına yol açtığını ifade etmiştir. Bu yanlış eğitimin dolaylı yoldan vatanseverlik değerine zarar verdiğini belirtmiştir: “Bugünkü ailelerde çocuklara kibir, anne hodbinliği, halk düşmanlığı ve çocuk hayatından uzaklık gibi fenalıklar aşılansaktadır.” (Kanad, 1934).

Sorumluluk

Kanad, *Ailede Çocuk Terbiyesi* adlı kitabında gençlerin sorumluluk bilincini kazanma süreçleri üzerinde durmuştur. Ailelerden gençlere sorumluluk ve görevler vererek onlara özgüven aşılmasını istemiştir: “Gençleri yavaşça kendi kendini idareye alıştırmalıdır. Aileler çocuklara sorumlu görevler vermeli ve onların yapılmasını kendilerinden istemelidir.” (Kanad, 1976). Ona göre aileler, sorumluluk değerinin eğitimine çocuk henüz çok küçükken çocuklarına yemeği kendi kendine yemesini öğreterek başlamalıdır: “Mümkünse çocuğun ağzına kendi elinizle yemek vermeyiniz, kendisinin yemesine çalışınız. Sağa sola dökmesi, elbiselerini kirletmesi, mühim değildir. Zamanla bunun önüne geçilebilir; fakat başkası tarafından ağzına yemek verilmesinden kolay kolay vazgeçilmez.” (Kanad, 1976).

Özgürlük

Ailede Çocuk Terbiyesi adlı kitabında ailelerin çocukları korku ortamında yetiştirmesinin zararlarını ifade etmiştir: “Aileler, korkunun çocuk ruhunda ne büyük zararlar yarattığını bilseler böyle tehlikeli bir vasıttan faydalanmayı akıllarına bile getirmezler. Korkak insan, hiçbir zaman fikirlerini rahat ve serbest söyleyemez ve bu yüzden de şahsiyet ve karakter sahibi olamaz.” (Kanad, 1976). *Muası Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler* adlı kitabında ise çocukların yaratılış özelliklerine uygun bir eğitim vermek gerektiğini belirten Kanad, aile içindeki eğitimin özgürlükçü bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir: “Biz çocuklara kendi düşüncelerimize göre şekil veremeyiz. Çocukları Allah’ın elinden geldiği gibi kabul etmeli ve onları öylece sevmeliyiz. Onlara iyi terbiye vermekle beraber birçok müsaadelerde bulunmalıyız.” (Kanad, 1934).

Terbiye Sosyolojisi adlı kitabında ise ailede demokratik bir eğitim almayan çocukların okullarda alacağı demokrasi eğitimine uyum sağlamakta zorluk çekeceğini belirtmiştir: “Ailede sıkı ve otoriter bir terbiyeye tabi tutulan çocuklar demokrasi terbiyesine kolayca intibak edemezler. İngiltere ve Amerika’da öğrencilerin kendilerini idare etmeleri gayet kolaydır. Bizde tavsiye edilecek şekil serbestliğe azdan başlamak ve demokrasi terbiyesini yavaş yavaş genişletmektir.” (Kanad, 1958).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde toplumdaki pek çok kesim, kötüye giden duruma müdahale etmek istemiştir. Aydınlar, askerler ve gazetecilerin toplumu vatanın korunması hususunda bilinçlendirmeye çalıştığı bilinmektedir. Toplum bilinçlendirmeye çalışan bu gruplara eğitimciler de dâhil edilebilir. Bu dönemdeki eğitimcilerin vatanseverlik konusunda toplumsal bilincin oluşması için gayret gösterdikleri bilinmektedir. Ayrıca bu eğitimciler, kötüye giden durumun düzelmesinin eğitimin iyileştirilmesinden geçtiği düşüncesinde birleşmişlerdi. Bu amaç doğrultusunda Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde eğitime dair yayımlanan dergi, kitap ve gazete yazılarında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış, aynı zamanda eğitime dair pek çok eksikliğin ve konunun tartışılabilir hale gelmesini sağlamıştır. Özellikle II. Meşrutiyet Dönemi, daha

önce tartışılması mümkün olmayan konuların tartışıldığı bir dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu dönemde öğretmen eğitimi, okul binalarının durumu, kız çocuklarının eğitimi, okul öncesi eğitim ve yükseköğretim gibi konular tartışmaya açılmıştır. Ortaya çıkan tartışmalar, daha sonra Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim alanında yapılan yeniliklere temel oluşturup örnek teşkil etmiştir.

Bu anlayışın Cumhuriyet kurulduktan sonra da devam ettiği görülmektedir. Yeni kurulan ülkeyi ileriye götürmek için eğitime önem vermek gerektiği anlayışı bu döneme hâkim olmuştur. Fakat her iki dönemde de eğitimcilerin eğitimin iyileştirilmesi hususunda değindikleri alt başlıklar ise öğretmen, okul, aile ve çevre eğitimi başlıklarıdır. Bu çalışmada ise bu alt başlıklardan aile başlığına odaklanılmıştır. Yapılan çalışmada, Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin işlevine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Halil Fikret Kanad, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden Cumhuriyet'e giden süreci görmüş bir eğitimcidir. Bu nedenle hem Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde eğitime dair yaşanan tartışmaların içinde olmuş hem de Cumhuriyet Dönemi'nde bu tartışmaların neticesinde hayata geçen bazı eğitim uygulamalarında planlamacı rolünü üstlenmiştir. Onun değerler eğitiminin herhangi bir yönü ile ilgili fikirleri bu açıdan önem kazanmaktadır. Yapılan bu çalışmada görülmüştür ki Halil Fikret Kanad, eserlerinde değerler eğitimine geniş yer ayırmış bir eğitimcidir. Aynı zamanda çocuğun değer edinim sürecinde en büyük görevin aileye düştüğünü düşünmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitiminde ailenin büyük bir rolü olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu bulgular Uygun'un (2022) çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Uygun (2022), Cumhuriyet'in kurucu kadrosu tarafından uygulanan eğitim politikasının temelinde millet olma bilincini sağlayacak değerlerin bireylere kazandırılması olduğunu belirtmiştir. Bu kadroya göre böyle bir amaca ulaşmak için aile, okul, toplum ve devletin birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Bu unsurların ortak amaçlar doğrultusunda çalıştığı bir eğitim modeli geliştirmenin önemine değinen bu kişilerden biri de Halil Fikret Kanad'dır. *Milliyet İdeali ve Topyekûn Millî Terbiye* adlı kitabında ailenin değerler eğitimindeki yerini vurguladığı görülmektedir.

Karadeniz'in (2011) çalışmasındaki bulguların bu çalışmadaki bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Karadeniz, Kanad'ın çocuğun toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesinde aileye büyük görev düştüğü fikrinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca vatansızlık eğitiminin temelini ailede atıldığını, bu nedenle aile kurumuna bu açıdan büyük önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Hatta bu konudaki fikirlerinde eserleri üzerinde bilimsel çalışma yaptığı Pestalozzi'den etkilendiği Karadeniz'in (2011) çalışmasında ifade edilmiştir. Karadeniz (2011), Halil Fikret Kanad'ın değerler eğitimi hususunda ailenin yerini çok fazla önemseydiğini belirtmiştir. Ona göre Kanad, şehirlerde yaşayan ailelerin özellikle uygun mevsimlerde çocuklarını kır gezintisine

çıkarmalarını istemiştir. Bu tür gezintilerin çocuklardaki vatanseverlik duygusu olumlu bir etki oluşturduğunu düşünmektedir.

İnce (2010) de çalışmasında Kanad'ın ailede verilen eğitim ile değerler eğitimi arasında sıkı bir bağ olduğu fikrine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya göre Kanad, neredeyse eserlerinin tamamında aile kurumunun değerler eğitimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görüşünü savunmuştur.

Güçlü'nün (2013) yaptığı çalışmadaki bulgular da bu çalışmanın bulguları ile örtüşen diğer bulgulardır. Güçlü'ye (2013) göre Kanad, okul ile okul dışı etkenlerin değerler eğitimi hususunda benzer içeriklere sahip olması gerektiği fikrindedir. Okul dışı etkenlerin en önemli olanı ise ailedir. Eğer değerlerle ilgili okulda anlatılan içerikler ile ailede verilen eğitim uyuşmazsa öğrencilerin değerleri benimsemesini zorlaştıracağını düşünmektedir.

Göçer'in (2020) çalışmasındaki bulgularda bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. Göçer'e (2020) göre Kanad, toplumun ortak hedefler doğrultusunda birleşip bir millet meydana getirebilmesi için temel ihtiyacın eğitim olduğunu düşünmektedir. Bu konuda en büyük görevin ailelere düştüğü fikrindedir.

Alp'in (2018) çalışmasındaki bulgular da yapılan bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Alp'e (2018) göre Halil Fikret Kanad, yalnızca kız çocuklarına mahsus olan ve amacı ev hanımı yetiştirmek olan bir okula ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Halil Fikret Kanad'ın eserlerinde değerler eğitimi temelinde ailenin işlevi ile en çok ilişkilendirdiği değer dürüstlük değeri olmuştur. Kanad, ailedeki diğer bireylerin dürüstlük hususunda çocuğa rol model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Kanad, aile üyelerinin dürüstlük konusunda rol model olmasının yanı sıra çocuklara karşı bu konuda olumsuz telkinlerden uzak durulması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca aile bireylerinin bir olay ile karşılaştıklarında ortak bir tepki vermesinin önemini vurgulamıştır. Kanad, fikir birliğinin sağlanmaması durumunda çocuğun dürüstlük değerini yeterince benimsemeyebileceğini belirtmiştir.

Kanad'ın dürüstlük değeri ile ilgili olarak üzerinde durduğu konulardan biri de çocuklarda görülen yalan söyleme alışkanlığıdır. Ona göre bir çocuğun dürüstlük değerini edinmesinin önündeki engellerden biri de çocukların çok küçük yaşlarda yalancılığa alışmasıdır. Çocuğun yalan söyleme alışkanlığının önüne geçilmesinde en büyük görev aileye düşmektedir. Gerçekte bir çocuğun yalan söyleme alışkanlığı edinmesi oldukça zordur. Aile içindeki bireylerin iyi bir rol model olamaması veya bu bireylerin yanlış davranışları çocuğu yalan söylemeye sevk eder. Aile, dürüst davranma eğiliminin çocukta alışkanlığa dönüşmesini sağlamakla yükümlüdür.

Halil Fikret Kanad'ın ailenin işlevi ile en fazla ilişkilendirdiği değerlerden biri de çalışkanlıktır. Kanad, çocukların okulda arzu edilen derecede çalışkan bir öğrenci olmamasının

temelinde aile etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Çocuğa çalışkan olma bilinci öncelikli olarak ailede aşılmalıdır. Kanad, bu konuda Türk anne babalara, Amerikalı anne babaları örnek göstermiştir. Ona göre Türk anne babalar, tıpkı Amerikalı anne babalar gibi çocuklarına iş bilincini aşılmalıdır. Bu bağlamda en çok eleştirdiği durumlardan birisi ailenin okulda verilen ödevlerde çocuğa yardımcı olmasıdır. Bu durumun çocuğu tembelleğe sürüklediğini belirtmiştir.

Adalet değeri de Kanad'ın ailenin işlevi ile ilişkilendirdiği değerlerden biridir. Ona göre anne ve babanın çocukla ilgili bir olay ile karşı karşıya geldiklerinde adaletli bir karar almaları önemlidir. Çünkü cezanın adil olduğunu gören bir çocuğun verilen cezaya karşı çıkmaktan çekineceğini ifade etmiştir. Ayrıca Kanad'ın adalet değerini irade eğitimi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. İrade sahibi olmayan, nefsine düşkün olan çocukların adalet duygusunun gelişmeyeceğini ifade etmiştir. Bu fikirlere ek olarak Kanad, çocukta adeletli olma fikrinin gelişebilmesi için ona hayatının her döneminde ailesi tarafından hakkını savunabilme imkanının verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kanad'ın ailenin işlevi ilişkilendirdiği bir başka değer ise vatanseverliktir. Ona göre vatanseverlik hissiyatının çocuklara aşılması gereken ilk yer ailedir. Aile, çocuğa vatan topraklarını anlatmaktan ve güzelliklerini yaşatmaktan sorumludur. Ayrıca ailenin vatan topraklarını tanıtmaları konusunda bazı yöntemler önermiştir. Örneğin özellikle büyük şehirlerde yaşayan aileler, çocuklarını kırlara götürmek suretiyle çocuklara doğa sevgisini kazandırmalıdır. Ona göre doğa sevgisi çocuğun vatan sevgisini kazanmasını destekleyen bir unsurdur.

Eserlerinde ailenin işlevi ile ilişkilendirdiği değerlerden biri de sorumluluk değeridir. Özellikle gençlerin sorumluluk bilincini kazanma süreçleri üzerinde duran Kanad, ailelerden gençlere sorumluluk ve görevler vererek onlara özgüven aşılmasını istemiştir. Ona göre aileler, sorumluluk değerinin eğitimine çocuk henüz çok küçükken çocuklarına yemeği kendi kendine yemesini öğreterek başlamalıdır.

Ailede demokratik bir eğitim almayan çocukların okullarda alacağı demokrasi eğitime uyum sağlamakta zorluk çekeceğini belirten Kanad, aile içindeki eğitimin özgürlükçü bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde ileriki bir dönemde yapılabilecek olan çalışmalara yön göstermesi bakımından bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu çalışma 2005 yılında yürürlüğe konan Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda yer alan 20 değer ile sınırlandırılmıştır. Halil Fikret Kanad'ın eserleri, farklı değerler üzerinden incelenebilir. Buna benzer çalışmalar ile bu konuda daha geniş boyutlarda bir sonuca ulaşılabilir.
2. Osmanlı son döneminde veya Cumhuriyet döneminde yaşamış başka eğitimcilerin eserleri de bu yöntemle değerler eğitiminde ailenin işlevi açısından incelenebilir.

Kaynaklar

- Akın, Z. & Öztürk, E. (2021). Değerler eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği: bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 73-112. <https://doi.org/10.34234/ded.912583>
- Alp, H. (2018). Halil Fikret Kanat'ın Muallimler Mecmuasında yayınlanmış iki yazısı: Mekteplerimizin yeni teşkilatı hakkında I- II. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 337-358. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606178> sayfasından erişilmiştir.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22592/241313> sayfasından erişilmiştir.
- Altunya, N. (2006). *Gazi orta öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü*. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, A. & Ulaş, A. H. (2021). Değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri kök değerlerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 63-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/63279/857482> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, Ö. T. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37287/430469> sayfasından erişilmiştir.
- Biçer, B. (2017). Etik ve estetik değer kazanımlarının felsefe dersi öğretim materyalleri ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 87-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/539857> sayfasından erişilmiştir.
- Cicioğlu, H. (1987). *Halil Fikret Kanat: Cumhuriyet Dönemi eğitimcileri*. UNESCO.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Emiroğlu, B. (2017). Değerler eğitiminin gençlerin sağlıklı sosyalleşmelerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(3), 115-126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/398448> sayfasından erişilmiştir.
- Engin, M. (2022). Türkiye'de aile yapısının dönüşümü: sorunlar ve beklentiler. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 123-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jswrpub/issue/66315/1038253> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı sisteminin kuvvetler ayrılığında kuvvetler birliğine doğru dönüştürülmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 329-340. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/698107> sayfasından erişilmiştir.

- Fidan, N. K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388. <https://doi.org/10.9761/JASSS796>
- Genç, M. F. (2013). Öğretmenler gözüyle ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değerler eğitimi. *Etüt. Göçer, Ş. N.* (2020). Glokal liderlik özellikleri: Halil Fikret Kanat örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 51-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1139140> sayfasından erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ ili örneği. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Okul ve değerler içinde* (s. 727-633). Değerler Eğitimi Merkezi.
- Gömlüksiz, M. N. & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri beklentileri ve önerileri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 35-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66622/1042376> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, M. (2013). Cumhuriyetin öncü eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanad'ın süreli yayınlarda yayımlanan yazılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(11), 113-129. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/269548> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153813681>
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken.
- İnce, R. (2010). *Halil Fikret Kanad'ın hayatı eserleri ve eğitim anlayışı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kanad, H. F. (1928). Hakiki feminizm. *Hayat Mecmuası*, 4(92), 269-270.
- Kanad, H. F. (1934). *Muasır terbiye ülküleri ve terbiyede yenilikler*. Marifet.
- Kanad, H. F. (1958). *Terbiye sosyolojisi*. Yeni Matbaa.
- Kanad, H. F. (1976). *Ailede çocuk terbiyesi*. Milli Eğitim.
- Karadeniz, Ç. (2011). *Halil Fikret Kanad'ın düşüncesinde milliyet ideali* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302458> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, T. & Koyuncu, M. (2023). Yükseköğretimde akademisyenlerin değer eğitimi algıları: Din Eğitimi Anabilim Dalı özelinde fenomenolojik bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 63-100. <https://doi.org/10.34234/ded.1232671>

- Kurudayıoğlu, M. & Çakıcı, E. (2013). Türk edebiyatı dersinin öğretiminde değerler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 41-57. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14864> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Önder, M. (2012). *Toplumsal değişim sürecinde düziçi köy enstitüsü* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/257330> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, E. & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 106-118. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/11..ersin_saglam.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, M. (2018). Türkiye’de sosyoloji ve eğitim sosyolojisinin gelişimi. N. Avcı & Y. Erjem (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 75-114). Lisans.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Tosun, Y. & Kozikoğlu, İ. (2023). İlkokulda değerler eğitimi zorlaştıran faktörler ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 377-397. <https://doi.org/10.34234/ded.1310462>
- Uygun, S. (2022). Halil Fikret Kanad’ın milliyet ideali ve topyekûn millî terbiye. *Liberal Düşünce Dergisi*, 27, 85-107. <https://doi.org/10.36484/liberal.1121692>
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 109-114.
- Yaylacı, A. F. & Beldağ, A. (2018). Değerler eğitimi ve güncel tartışmalar: gazete haberlerine ilişkin bir eleştirel söylem analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 139-155. <https://doi.org/10.19126/suje.382369>
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522. <https://dergipark.org.tr/pub/tubar/issue/16960/177116> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

From the earliest known periods of human history until today, some written and oral rules have emerged in society to regulate social life. These rules are important for societies to continue their existence because they’re the protectors of individuals’ rights and freedoms. This is an important

factor in ensuring social peace and it also contributes to the survival of that society. Factors that determine the oral and written rules that contribute to this social peace are religious beliefs, traditions, customs, cultural and historical heritage. (Yaylacı and Beldağ, 2018). As humans are social beings, they have to obey some rules in society. These rules are called values (Genç, 2013). Developing a single definition for the concept of value is very difficult due to the nature of social sciences. Therefore, it is possible to find different definitions of this concept in literature. For example, Erol Güngör stated that values consist of the combination of an individual's perception, emotion, thought and knowledge and defined them as the belief that something is desirable or undesirable (Güngör, 2010). According to another definition, values are political or social teachings or religiously based behavior, rules or values adopted by society. Today, the importance given to values education has increased. This importance supports the idea that values are teachable and learnable phenomena. In the past, it was possible to transfer value through experience in daily life. Younger ones would take the elder ones' correct behaviour as models. Thus, value transfer would be achieved. However, nowadays, there are a lot of negative mechanisms and developments that affect children's perception of value in their minds. Consequently, the transfer of values to newer generations is too valuable to be left to mechanisms that cannot be controlled (Gömleksiz, 2007).

In this research, which aims to determine Halil Fikret Kanad's views on the function of family in values education, qualitative research approach was used. The case study model was chosen as the model. The data was collected using the document analysis method in accordance with the qualitative research approach (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, it was deemed appropriate to use document review method to collect data. Throughout the study, Kanad's studies on values education were examined and it was tried to determine how often he included the function of family in values education. In the document analysis, "word" was accepted as the unit of analysis. However, despite performing lexically-based coding, synonyms and near-synonymous words were also incorporated into the coding. The data collected through document analysis were analysed using the descriptive analysis approach. The main purpose of descriptive analysis is to divide and present the data obtained from the analysed document into themes. In accordance with this purpose, the collected data are organized, interpreted and some conclusions are reached (Yıldırım and Şimşek, 2013). In the studies using descriptive analysis, themes are generally determined in advance. In this context, in the first stage of this study, 20 values in the Social Studies Curriculum which was started to be implemented by the Ministry of Education in 2005, were accepted as themes. In the second stage, it was tried to determine the value of the findings obtained from Kanad's work. In the final stage, the findings described and presented in detail were interpreted by the researcher and some conclusions were drawn from these findings. At this stage, the researcher made interpretations to understand the

collected data, to explain the relationships between the findings, to establish cause and effect relationships, and to draw some conclusions from these findings.

Halil Fikret Kanad was an educator who witnessed the transition from the last periods of the Ottoman Empire to the Republican Era. Thus, he was both involved in the discussions about education in the last periods of the Ottoman Empire and played the role of planner in some of the educational practices implemented as a result of these discussions in the Republican Era. His ideas about any aspect of values education gain importance in this regard.

In this study, it was seen that Kanad was an educator who devoted a wide space to values education in his works. Furthermore, he thought that the biggest responsibility in the child's value acquisition process fell on the family. These findings are in accordance with the findings from Uygun's (2022) studies. Uygun (2022) stated that the basis of the education policy implemented by the founding people of the Republican Era was to provide individuals with the values that would ensure the awareness of being a nation. According to this founding people of the Republic, to achieve such a goal, family, school, society and government should act together. Additionally, the findings in Karadeniz's (2011) study appear to coincide with the findings in this study. Karadeniz (2011) states that Kanad is of the opinion that family has a great responsibility in nurturing children into healthy individuals within society. He also thinks the foundation of patriotic education is laid in the family, thus, great importance should be given to the family institution in this respect. It was stated in Karadeniz's (2011) work that his ideas on this subject were influenced by Pestalozzi, whose works were searched by him. Karadeniz (2011) stated that Kanad gave great importance to the place of family on values education. According to him, Kanad wanted families living in cities to take their children on countryside trips, especially during suitable seasons. He thought that such excursions had a positive effect on children's sense of patriotism.

In Kanad's work, the value he attached to the function of family the most, on the basis of values education, was honesty. He indicated that family members should be good role models to their children regarding honesty and also stated that negative suggestions on this issue should be avoided towards children. Another value Kanad attached to the function of family the most was industriousness. Kanad said the reason why children were not as hard-working at school was due to family influence. The awareness of industriousness should be instilled in the child primarily in the family. Kanad cited American parents as an example to Turkish parents in this regard. According to him, Turkish parents should instill business awareness in their children, just like American parents do. In this context, one of the situations he criticized most was the family helping the child with homework given from school, as it led the child to laziness. The value of justice was also another value Kanad associated with the function of the family. To him, it was important for parents to make fair

decisions when they faced with a situation regarding their child because he stated that a child who saw that the punishment was fair would hesitate to oppose it. Additionally, it was seen that Kanad associated the value of justice with willpower training. He stated that children who did not have willpower and were self-indulgent would not develop a sense of justice. Another value Kanad associated with the function of the family was patriotism. According to him, the first place where the feeling of patriotism should be instilled in children was the family. The family was responsible for explaining the homeland and making the child experience its beauties. He also suggested some methods for families to introduce their homeland. For example, families, especially those living in big cities, should instill a love of nature in their children by taking them to the countryside. According to him, love of nature was an element that supported the child's acquisition of love for the homeland.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel finans çıkar çatışması yoktur.


Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

f ve f' Grafikleri Arasındaki Matematiksel Bağlantılar Üzerine Argümantasyonun Akılcı Sorgulama ile Desteklenmesi

Supporting Argumentation on the Mathematical Connections Between the Graphs of f and f' by Rational Questioning

Selin Urhan

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Selin Urhan  Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, selin.urhan@hacettepe.edu.tr</p>	<p>Bu çalışmanın amacı, öğretmenin argümantasyon sürecini akılcı sorgulama destekli yürütmesinin öğrencilerin f ile f' grafikleri arasındaki matematiksel bağlantılar üzerine akıl yürütmesini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Çalışma, Türkiye’de bir üniversitede matematik eğitimi programında son sınıfta öğrenim görmekte olan 13 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğrencilerden f' grafiğinin sunulduğu ve buradan f grafiğinin oluşturulmasının istendiği bir görev üzerinde bireysel çalışmalarını ve ardından bireysel çalışma ürünleri üzerine tartışmaları istenmiştir. Dersi veren öğretim elemanı, argümantasyona akılcı sorgulama yaparak dahil olmuş ve öğrencilere akıl yürütme sürecindeki performanslarını akılcılık bağlamında denetleyici ve akılcı davranmaya teşvik edici sorular sormuştur. Argümantasyonun yapısı Toulmin modeli, öğretmenin öğrencileri sorgulaması süreci Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi ve öğrencilerin öğretmenin soruları karşısındaki söylemleri ve davranışları Habermas Akılcı Davranış Teorisi ile analiz edilmiştir. Öğretmenin akılcı sorgulaması sayesinde öğrencilerin f ve f' grafikleri arasındaki matematiksel bağlantıları kurmada daha akılcı davranabildiği görülmüştür. Öğretmenin akılcı sorgulama davranışı, öğrencileri birbirlerini akılcı sorgulamaya ve akılcı davranma konusunda desteklemeye yöneltmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenin matematik sınıflarında akılcı sorgulama destekli öğrenme ortamları oluşturmasının akılcı davranma kültürü oluşturabileceğine işaret etmektedir.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Argümantasyon Matematiksel akıl yürütme Akılcılık teorisi Akılcı sorgulama</p> <p>Keywords Argumentation Mathematical reasoning Rationality theory Rational questioning</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 10.07.2024 Kabul: 07.10.2024</p>	<p>The aim of this study is to investigate how teachers’ rational questioning during argumentation influences students’ reasoning about the mathematical connections between the graphs of f and f'. The study was conducted with 13 senior students in a mathematics education program at a university in Türkiye. Students were requested to individually work on a task involving the graph of f' and subsequently asked to derive the graph of f, followed by argumentation on their individual works. The teacher engaged in argumentation by asking rational questions, encouraging the students to behave rationally, and monitoring their performance within the context of rationality. The structure of argumentation was analyzed using Toulmin’s model, the teacher’s questioning by the Teacher Rational Questioning Framework, and students’ behaviors using Habermas’ Construct of Rationality. Through the teacher’s rational questioning, it was observed that students were able to reason more rationally in constructing mathematical connections between the graphs of f and f'. The teacher’s rational manner during argumentation directed students towards rational questioning of each other, supporting them to perform more rationally. The findings suggest that designing learning environments supported by rational questioning could foster a culture of rational behavior in mathematics classrooms.</p>

--	--

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atf	Urhan, S. (2024). f ve f' grafikleri arasındaki matematiksel bağlantılar üzerine argümantasyonun akılcı sorgulama ile desteklenmesi. <i>TEBD</i> , 22(3), 1919-1953. https://doi.org/10.37217/tebd.1514191

Giriş

Matematiksel anlama hem “anlama” sürecini hem de bu sürecin sonunda edinilen “bilgi”yi temsil eder (Cai ve Ding, 2015). Matematiksel anlama öğrencinin zihninde gerçekleşir. Öğrencinin bir kavramı anlamasına aracılık eden önceki bilgileridir. Öğrenci ulaşabildiği kaynaklardan destek alarak yeni kavramı zihnindeki önceki anlamaları ile bütünleştirmeye ve yeni matematiksel kavramı anlamlandırmaya çalışır. Bu sürecin sonunda öğrencinin zihninde kavrama ilişkin inançlar oluşur (Kastberg, 2002). Bu bağlamda, öğrencinin bir matematiksel kavramı anlaması onun söz konusu kavramla ilgili kendine özel inanç sistemi oluşturmasıdır diyebiliriz.

Matematiksel bağlantı kurmak, öğrencinin iki veya daha fazla kavramı, tanımı, teoremi, ya da temsili birbirleriyle, diğer disiplinlerle veya gerçek hayatla ilişkilendirdiği bilişsel bir süreçtir (García-García ve Dolores-Flores, 2018). Öğrenci inanç sisteminin ürünü olarak zihninde matematiksel bağlantılar kurar (Kastberg, 2002). Öğrencinin inanç sistemi, matematik kültüründe söz konusu kavramla ilgili kabul edilmiş inançlarla uyumlu değil ise öğrenci yanlış bir anlamaya sahiptir ya da zihninde asıl kavrama alternatif kavramlar geliştirmiştir (García-García ve Dolores-Flores, 2018). Yanlış anlamalar ve alternatif kavramlar öğrencilerin doğru matematiksel bağlantılar kurmalarını engeller (Kastberg, 2002).

İnançlar, bireyin söylediklerinden ve yaptıklarından anlaşılır (Rokeach, 1968). İnançlara doğrudan ulaşmaya çalışmak yerine inançlar ortaya çıkarılmalıdır (Francisco, 2013). Matematiksel bağlantılar, öğrenciler matematiksel görevleri yerine getirirken ürettikleri yazılı veya sözlü argümanlarında ortaya çıkar. Çünkü öğrenci matematiksel etkinliklerde zihnindeki inançlarını, dolayısıyla matematiksel anlamalarını ve kurduğu matematiksel bağlantıları dışı vurarak hareket eder (García-García ve Dolores-Flores, 2021). Bu bağlamda, öğrencilerin matematiksel anlamalarını ve kurdukları matematiksel bağlantıları ortaya çıkarabilmek için matematiksel etkinliklerdeki davranışlarına bakmak gereklidir.

Öğrencilerden bir matematiksel görevi yerine getirirken akılcı davranması beklenir (Boero, 2006). Matematiksel etkinliklerde öğrencinin akılcı davranması, iddialarını güvenilir yollarla gerekçelendirebilmesini, görevi tamamlamak için amaca uygun araç seçebilmesini ve kullanabilmesini, diğerleri tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir açıklamalar yapabilmesini gerektirir (Morselli ve Boero, 2009). Matematik sınıflarında bir etkinlik yürüten öğrenci, bu akılcılık kriterlerini sağlıyor ise bu öğrencinin matematiksel etkinlikteki kavramları gerçekten anladığı ve bildiği söylenir (Boero ve Morselli, 2009). Matematiksel anlamanın akılcılık perspektifinden yorumu, öğrencilerin zihnindeki matematiksel kavramlara ilişkin inanç sistemi ile birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin matematiksel etkinliklerde başarılı sayılabilmeleri için matematik kültüründe kabul görmüş inançlar ile tutarlı inançlara sahip olmaları, bu inançlar doğrultusunda doğru ve geçerli matematiksel bağlantılar

kurmaları, matematiksel bağlantıları amaca uygun kullanmaları ve performanslarını içinde buldukları sınıfın diğer üyeleri tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde açıklamaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin matematiksel etkinliklerde akılcı davranmasını beklemek için önce onlara akılcılığı öğretmek ve akılcı davranma konusunda tecrübe kazandırmak (Douek, 2014), aynı zamanda da matematiksel etkinliklerdeki performanslarını analiz etmek ve akılcılık kriterlerini sağlamalarındaki gelişimi takip etmek gerekmektedir (Morselli ve Boero, 2009). Bunun için matematik sınıflarında etkinliklerde öğrencilerin iddialarını ve görevi yerine getirme stratejilerini paylaştığı ve tartıştığı argümantasyon sürecinin oluşmasına izin verilmesi ve öğrencilerin problem çözme veya kanıt yapma sürecine girmeden önce argümantasyona dâhil olmalarının sağlanması önemlidir (Urhan ve Bülbül, 2022, 2023a, 2023b). Argümantasyon sürecinde öğrenciler tartışırken matematiksel anlamalarını ve matematiksel bağlantılarını dışa vuracak (García-García ve Dolores-Flores, 2021) ve bu da öğrencilerin davranışlarını akılcılık bağlamında analiz etmeyi mümkün hale getirecektir. Diğer yandan argümantasyon sürecinin öğretmen tarafından nasıl yürütüldüğü argümantasyonun etkililiğini sağlamak ve kontrol etmek açısından önemlidir. Argümantasyon sürecinin öğretmen tarafından akılcı sorgulama destekli yürütülmesinin, öğrencileri iddia üretme, veri bulma, veri ve iddiayı güvenilir ve uygun gerekçeler ile ilişkilendirme bağlamında desteklediği belirtilmektedir (Zhuang ve Conner, 2022).

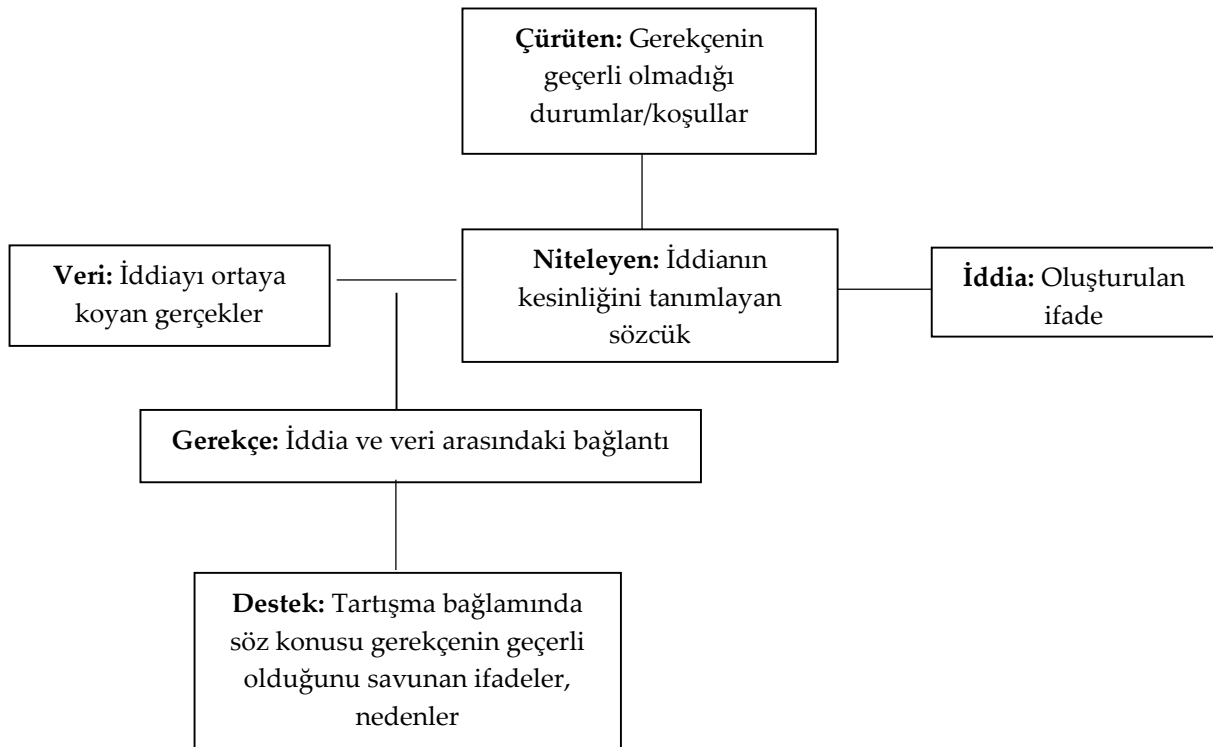
Bu çalışmada, akılcı sorgulamanın üniversite öğrencilerinin kalkülüs kavramlarını anlama ve kalkülüs kavramları arasında bağlantı kurma odaklı bir argümantasyondaki davranışlarına etkisi araştırılacaktır. Kalkülüs dersinde öğrencilerin bireysel akıl yürütme sürecindeki davranışlarını sınıf içinde akılcı sorgulama destekli argümantasyon süreci ile desteklemek ve öğrencilerin davranışlarındaki değişimleri gözlemlemek amaçlanmaktadır. Urhan ve Bülbül (2023a), öğrencilerin diferansiyel denklemler içeren bir problemi çözme sürecinde davranışlarını kâğıt üzerindeki ürünlerini analiz ederek değerlendirmişler, üniversite öğrencilerinin matematik derslerindeki problem çözme etkinliklerinde davranışlarını akılcı olma yönünde destekleyecek sınıf içi tartışmaların yapılmasını ve bu tartışmaların öğrencilerin bireysel problem çözme davranışları üzerindeki etkisinin araştırılmasını önermişlerdir. Üniversite öğrencilerinin geometri ve cebir alanında kanıt yapma süreçlerindeki davranışlarını akılcılık bağlamında analiz eden çalışmalarda da (Urhan ve Bülbül, 2022, 2023b) sınıf içi argümantasyon süreçlerinin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisinin akılcılık perspektifinden araştırılması önerilmiştir. Alanyazındaki bu öneriler dikkate alınarak, bu çalışmada üniversite öğrencilerin kalkülüs kavramlarını anlamayı ve bu kavramlar arasında bağlantı kurmayı gerektiren matematiksel bir görevdeki davranışlarına akılcı sorgulama destekli argümantasyonun etkisi araştırılacaktır.

Teorik Çerçeve

Argümantasyonun Yapısal Analizi: Toulmin Modeli

Argümantasyon bir bağlama ilişkin iddialar üretme, nedenler sunarak iddiaları destekleme, başkalarının iddialarına karşı çıkma ve sundukları nedenleri eleştirme, eleştirileri çürütme gibi eylemlerin bir birey ya da topluluk tarafından yürütüldüğü süreçtir (Toulmin vd., 1984). Argümantasyon bir ya da mantıksal olarak bağlantılı daha fazla sayıda argümandan oluşur. Argüman bir akıl yürütme zinciri olup, bireyin bir konuya ilişkin bir iddiayı savunmak ya da çürütmek için ürettiği neden ya da nedenlerdir (Boero vd., 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde, herhangi bir konuşma ya da söylev argümantasyon olarak kabul edilemez. Sebep bulmayı ve sunmayı, tümevarım yapmayı, sonuç çıkarmayı, tartışmayı, bir şeyi savunmayı ya da kanıt yapmayı içeren yazılı ya da sözlü argümanlardan oluşan süreç argümantasyon niteliğindedir.

Toulmin vd. (1984), argümantasyon sürecinin yapısını analiz etmek için bir çerçeve oluşturmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Toulmin modeli

Argümantasyonda yapılan çıkarım Toulmin modelinde iddia, bu çıkarımın dayandığı öncüller veri, verileri iddiaya bağlayan nedenler gerekçe olarak değerlendirilir. Krummheuer (1995), matematik eğitimi disiplinine Toulmin modelini tanıtan ve matematik sınıflarındaki tartışmaları, argümantasyon niteliği taşımaları nedeniyle, yapısal olarak Toulmin modeli ile analiz eden araştırmacıdır. Çalışmasında Toulmin modelini çekirdek yapısı (veri, iddia, gerekçe) ile kullanmayı tercih etmiştir.

İnglis vd. (2007) de matematik sınıflarındaki tartışmaları argümantasyon olarak ele almışlar ancak tartışmaların yapısının daha detaylı ve tam analizi için Toulmin'in tüm modelini kullanmışlardır. Toulmin modelinde (Şekil 1) niteleyen, iddiaya bir zarf olarak eklenir (kesinlikle, muhtemelen, büyük olasılıkla vb.) ve iddianın güvenilirliğini belirler. Destek, bir gerekçenin geçerli olduğunu gösteren ve gücünü arttıran tanımlar, kurallar veya teoremlerdir. Çürüten, iddianın doğru veya geçerli olmadığı durumları belirtir ve iddianın gücünü zayıflatma potansiyeline sahiptir.

Toulmin vd. (1984), bireylerin argümantasyona katılım biçimlerinin akılcı olup olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Argümantasyona katılan bireyin bir iddiayı nasıl ileri sürdüğünü ya da bir iddiaya nasıl karşı çıktığını nedenleri ile açıklama performansı akılcılığını gösterir. Eğer biri argümantasyona akılcı katılım gösteriyor ise bir iddiayı nasıl ürettiğini ya da çürüttüğünü diğerleri için anlaşılır olacak şekilde nedenleri ile birlikte açıklar ve aynı zamanda diğerlerinin iddiaları için sunduğu gerekçeleri değerlendirir, bu gerekçelerin gücünü kabul eder ya da geçersiz bulduğu gerekçeleri eleştirir ve bu gerekçelerin dahil olduğu argümana karşı-argüman üretir. Diğer yandan, argümantasyona akılcı katılım göstermiyor ise iddia üretme, veri bulma ve kullanma, iddiaları gerekçelendirme konusunda bilinçli hareket etmez, diğerleri için anlaşılır argüman üretme ve sunma kaygısı taşımaz ve diğerlerinden iddialarını veya çürütenlerini güvenilir nedenlerle açıklamalarını beklemez. Argümantasyondaki ezber veya üstü kapalı argümanları görmezden gelir, kendi iddialarına karşı üretilen çürütenleri göz ardı eder ve argümantasyona dogmatik yürütülen bir süreç olarak bakar.

Conner vd. (2014) matematiksel akıl yürütmenin sosyal boyutunu dikkate alarak tüm sınıf etkileşimlerini ortaklaşa argümantasyon niteliğinde değerlendirmekte ve matematiksel akıl yürütmeyi argümantasyon ile eşdeğer görmektedir. Benzer bakış açısı ile matematiksel akıl yürütmeyi argümantasyon ile eş değer gören araştırmacıların çalışmalarında sınıf etkileşimlerindeki akıl yürütmenin yapısını Toulmin modeli ile analiz ettiği görülmektedir (ör., Jeannotte ve Kieran, 2017). Bu bağlamda, matematiksel akıl yürütmenin yapısal boyutu Toulmin modelinin bileşenleri ile analiz edilmekte ve öğrencilerin akıl yürütürken iddia üretme, iddialarına ilişkin veriler bulma ve iddia ile veriler arasındaki ilişkiyi gerekçeler ile savunma performansı değerlendirilmektedir. Toulmin vd.'nin (1984) argümantasyon sürecine katılımda altını çizdiği akılcılık kavramı, matematik sınıflarında öğrencilerin akıl yürütme sürecinin yapısal boyutunda akılcı rol alması, dolayısıyla argümantasyona akılcı katılım göstermesi (Boero, 2006) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ancak argümantasyonun yapısını ortaya koymayı ve analiz etmeyi sağlayan Toulmin modeli, öğrencilerin performansını akılcı olup olmaması bağlamında değerlendirmeyi sağlamaz. Öğrencilerin ve öğretmenin argümantasyonun yapısal boyutunda gösterdikleri performansın yani iddia üretme, bu iddiayı ortaya çıkaran verileri bulma, veri(ler) ve iddia arasındaki ilişkiyi gerekçelendirme, bir başkasının iddiası için destek ya da

çürüten bulma ve sunma davranışlarının analizinin akılcılık bağlamında değerlendirilmesi için bir başka teorik araca ihtiyaç vardır. Matematik eğitimine adapte edilen (Morselli ve Boero, 2009) Habermas akılcı davranış teorisi, öğrencilerin ve öğretmenin argümantasyona katılım performanslarını akılcılık bağlamında analiz etmek için kullanılabilir teorik bir araçtır.

Habermas Akılcı Davranış Teorisi

Habermas'ın (1998) akılcılık teorisi bir etkileşim teorisi olup sosyal etkileşim sırasında bireylerin davranışlarını akılcı olup olmamaları bağlamında analiz etmeye yarar. Habermas'a göre etkileşim sırasında birey söz konusu bağlam içinde geçerli kriterleri dikkate alarak, bu kriterleri doğru ve amacına uygun kullanarak hareket ediyorsa ve etkileşim kurduğu bireyler ile uzlaşmaya varmayı hedefliyorsa akılcı davranıyor demektir. Teorinin üç ana bileşeni vardır: epistemik akılcılık, teleolojik akılcılık ve iletişim akılcılığı. Epistemik akılcılık bireyin diğerleri ile kurduğu etkileşimde ürettiği iddiaları güvenilir gerekçeler ile savunması ve ezberle bilgi kullanmamasıdır. Epistemik bağlamda akılcı davranan birey sezgisel hareket etmez, ezberle ya da üstü örtük adımlar atmaz, her adımını güvenilir nedenler ile gerekçelendirir. Teleolojik akılcılık bireyin etkileşim sırasında amacına uygun hareket edebilmesi ile ilgilidir. Bireyler etkileşim kurarken bir amaca yönelik iletişim kurarlar. Eğer etkileşim içindeki birey iletişimi ilgili amaca ulaştırmaya yönelik ilerletiyor ve söz konusu bağlamda amaca yönelik adımlar atıyor ise teleolojik açıdan akılcı davranıyor demektir. Teleolojik bağlamda akılcı davranan birey etkileşim boyunca neyi nasıl yaptığını açıklayabilir ve etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin adımlarını ve söylemlerini amaca uygun olup olmaması bağlamında değerlendirebilir. İletişim akılcılığı, etkileşim kuran bireyin yazılı ürünlerinin ve sözlü performansının diğer bireyler tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir olması ile ilgilidir. İletişim bağlamında akılcı davranan birey, adımlarının ve söylemlerinin başkaları tarafından kolay takip edilebilir olmasını ve onaylanmasını hedefler; etkileşim boyunca diğerleri ile söz konusu bağlamda uzlaşmaya varma niyetli iletişim kurar.

Matematik sınıflarında öğrencilerin bir matematiksel etkinliği yazılı veya sözlü olarak yürütürken diğer öğrenciler ve öğretmen ile etkileşim içinde oldukları düşünüldüğünde Habermas akılcı davranış teorisinin öğrencilerin matematiksel etkinliklerde gösterdikleri davranışları akılcılık bağlamında analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılabilir sonucuna varılmıştır (Boero, 2006). Bu amaçla, Habermas akılcı davranış teorisi matematik eğitimine adapte edilmiş (Morselli ve Boero, 2009) ve matematiksel etkinliklerde öğrencilerin davranışlarını akılcılık bağlamında analiz etmek için kullanılmıştır (ör., Boero, 2006; Boero vd., 2010; Boero ve Morselli, 2009; Boero ve Planas, 2014; Habermas, 1998; Morselli ve Boero, 2009). Bu çalışmalarda Habermas akılcı davranış teorisinin akılcılık bileşenlerinin gerektirdiği davranışlar matematik disiplinine ve sınıflarına uygun şekilde tanımlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Akılcılık Bileşenlerinin Kriterleri

<i>Akılcılık Bileşenleri</i>	<i>Kriterler</i>
Epistemik akılcılık	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Her argümanın epistemik geçerliğini matematiksel tanımlara, aksiyomlara, teoremlere veya prensiplere dayandırmak ➤ Matematiksel etkinlik boyunca atılan her adımı, üretilen her iddiayı matematiksel bağlamda güvenilir gerekçeler ile doğrulamak ve savunmak
Teleolojik Akılcılık	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Görevdeki amacı anlamak ve bu amaca ulaşmayı sağlayacak matematiksel kavramları seçmek ve kullanmak ➤ Seçilen matematiksel kavramlar arasında görevdeki amaca ulaşmayı sağlayan matematiksel bağlantıları kurmak ➤ Görevde amaca ulaşmak için kullanılması gereken matematiksel çözüm yöntemini, kanıt yapma stratejisini, teoremleri, aksiyomları ve prensipleri seçmek ve kullanmak
İletişim Akılcılığı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Her çıkarımı, iddiayı, adımı matematiksel olarak güvenilir gerekçeler ile açıklamak ➤ Matematiksel etkinliklerde ortaya konan ürünlerde (çözüm, kanıt, temsil gibi) matematiksel notasyonu ve dili doğru ve amaca uygun kullanmak ➤ Sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen için anlaşılır ve matematiksel bağlamda onaylanabilir yazılı ve sözlü ürünler sunmak

Bir matematiksel etkinlikte etkileşim kuran bir öğrenci iddialarını ve attığı adımları matematiksel tanımlar, teoremler, aksiyomlar ve prensipler ile güvenilir şekilde gerekçelendiriyor ve savunuyor ise epistemik akılcılığın kriterlerini sağlıyor demektir. Eğer öğrenci bir matematiksel etkinlikte kendisine verilen görevi yerine getirmek ve görevi tamamlamak için amacına uygun matematiksel araçları seçebiliyor ve kullanabiliyorsa teleolojik akılcılık gerekliliklerini sağlıyor demektir. Örneğin problem çözme sürecinde öğrenci, problemi çözmesi için kendisine gereken matematiksel stratejiyi ya da teoremi, aracı ya da tanımı zihnindeki diğer tüm bilgiler ve stratejiler arasından ayırt ederek seçebiliyor ve problem çözme sürecinde amacına yönelik kullanabiliyorsa teleolojik bağlamda akılcı davranıyor demektir. İletişim akılcılığı bir matematiksel etkinliği yazılı veya sözlü olarak yürüten öğrencinin sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen ile anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde matematiksel iletişim kurma çabası ile ilgilidir. Eğer öğrenci, bir matematiksel görevi yerine getirirken, diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından anlaşılır olmak, onaylanmak istiyorsa ve süreçte bunun için tüm adımlarını açıklıyor, hangi adımı neden ve nasıl attığını ifade ediyor ve kolay takip edilebilir ürünler ortaya koyuyor ise iletişim akılcılığı kriterlerini sağlıyor demektir. İletişim bağlamında akılcı davranan bir öğrenci matematiksel kanıt yaparken veya problem çözerken attığı her adımı kâğıt üzerindeki kanıtına veya çözümüne yansıtır, iddialarını açıklar, bir başkası kanıtını ya da çözümünü takip ederken süreci anlamakta zorlanmasın ister ve buna göre davranır. Habermas akılcı davranış teorisi, matematik eğitimi araştırmalarında farklı sınıf düzeylerinde ve farklı matematik konuları kapsamında öğrencilerin matematiksel etkinliklerdeki yazılı ve sözlü performanslarını akılcılık bileşenlerinin gereklilikleri bağlamında analiz etmek için kullanılmıştır (ör., Boero, 2006; Boero ve Morselli, 2009; Morselli ve Boero, 2009, 2011; Urhan ve Bülbül, 2022, 2023a, 2023b).

Matematik sınıfı, bilginin etkileşimli şekilde inşa edildiği ve argümantasyon kültürünün hâkim olduğu sosyal bir ortamdır (Boero ve Planas, 2014). Bu bağlamda, araştırmacılar öğretmenlere

Habermas'ın akılcılık teorisini dikkate alarak matematiksel etkinlikler planlamalarını (Boero vd., 2010), akılcı sorular entegre edilmiş matematiksel görevler hazırlamalarını ve bu yolla matematiksel etkinliklerde öğrencilerin akılcı davranışlarının gelişimini desteklemelerini (Douek, 2014) önermektedirler. Ancak öğretmenlerin argümantasyon sürecini iyi seçilmiş ve etkili sorular ile destekleyebilmesi için bir teorik çerçeveye ihtiyacı vardır (McCarthy vd., 2016). Zhuang ve Conner (2022), Habermas'ın akılcılık teorisini temel alarak öğretmenlerin öğrencileri argümantasyona akılcı katılım göstermeleri yönünde desteklemeleri için "Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi"ni oluşturmuşlardır. Bu çerçeveyi temel alarak bir matematiksel etkinliği tasarlayan ve yürüten öğretmen, etkinlikte akılcı sorular aracılığıyla öğrenciler ile etkileşim kurarak onları epistemik, teleolojik ve iletişim bağlamında akılcı davranmaları yönünde destekleyebilir.

Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi

Zhuang ve Conner (2022) alanyazında akılcı sorgulamanın argümantasyonu destekleme potansiyeli üzerine yapılan vurguları (Douek, 2014) dikkate almış ve öğretmenlerin öğrencilerin farklı akılcılık türleri kapsamında argümantasyona katılımını nasıl sağlayabileceğini anlamak için öğretmenin akılcı sorgulama çerçevesini geliştirmişlerdir. Bu çerçeveye göre öğretmenler, öğretim hedeflerine ulaşmak için didaktik araçlara ilişkin stratejik seçimleri yapabilen akılcı öğretim araçlarıdır. Akılcı soru, en az bir akılcılık bileşeni içeren ve tetikleyen soru olarak tanımlanmaktadır. Bir soru epistemik akılcılığı içeriyor ve tetikliyor ise bu soruya epistemik akılcılık sorusu denir. Bu türden bir soru öğrenciyi iddialarını ve adımlarını matematiksel bağlamda güvenilir gerekçeler ile savunmaya yöneltir. Bir soru teleolojik akılcılığı içeriyor ve tetikliyor ise bu soruya teleolojik akılcılık sorusu denir. Bu türden bir soru öğrencinin bir matematiksel etkinlikte nasıl performans gösterdiğini, problemi nasıl çözdüğünü, hangi stratejiyi nasıl kullandığını açığa çıkarmaya yöneliktir. Öğrencinin çözümünü ya da kanıtını gözden geçirmesine, olası hatalarını tespit etmesine veya bir başkasının problem çözme veya kanıt yapma sürecini inceleyerek kendisinininki ile karşılaştırmasına yönelik sorular da öğrencinin amacına uygun hareket edip etmediğini denetlemeye yönelik olduğundan teleolojik akılcılık sorularıdır. Bir soru iletişim akılcılığını içeriyor ve tetikliyor ise bu soruya iletişim akılcılığı sorusu denir. İletişim akılcılığı sorusu öğrencinin yazılı veya sözlü ürünlerinde sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmeni tarafından anlaşılır bulunmasını sağlamaya yöneliktir. Bu türden sorular öğrencinin adımlarını yazılı veya sözlü açıklamasını; yazılı ürünlerinde matematiksel notasyon kullanımına, sözlü açıklamalarında matematiksel dil kullanımına özen göstermesini talep eder. Öğrenciyi stratejisini adımlarını atlamadan kullanmaya, kolay takip edilebilir nitelikte ürünler sunmaya, sınıf topluluğunun diğer üyeleri ile uzlaşmaya varmaya teşvik eder.

Bir sorunun hangi akılcılığı desteklediğine veya tetiklediğine karar verirken soruya verilen cevabın içeriği de dikkate alınmalıdır. Örneğin epistemik akılcılığı desteklemek amaçlı sorulan "Neden

f fonksiyonunun grafiğinin parabol belirttiğini düşünüyorsun?” sorusuna öğrencinin verdiği cevap, epistemik akılcılığa ilişkin göstergeler içerdiği gibi farklı bir akılcılık türüne ilişkin göstergeler de barındırabilir. Öğrenci cevabında f' fonksiyonunun grafiğinin doğru belirttiğini, doğru fonksiyonunun birinci dereceden bir cebirsel ifadesi olduğunu ve integral alma yoluyla f fonksiyonunun cebirsel temsilini ikinci dereceden bir cebirsel ifade olarak elde edeceğini ve bu nedenle f fonksiyonunun grafiğinin parabol belirttiğini açıklıyor ise hem adımlarını gerekçelendiriyor hem de f fonksiyonunun grafiğini nasıl elde ettiğini açıklıyor demektir. Bu durum, öğrencinin cevabının hem epistemik ve hem de teleolojik akılcılığa ilişkin kanıtlar içerdiğini gösterir. Bu nedenle, söz konusu soru hem epistemik hem de teleolojik akılcılık sorusu niteliğindedir. Bu bağlamda, akılcı bir soru birden fazla akılcılığı aynı anda içermeye ve tetikleme özelliğine sahip olabilir.

Akılcı bir soru verilen cevaptan bağımsız olarak doğası gereği birden fazla akılcılık bileşenini destekler veya tetikler nitelikte olabilir. Örneğin, akılcı bir soru, akıl yürütme sürecinde kullanılan araçların veya yöntemlerin etkililiğinin gerekçelendirilmesini bekleyen bir soru olup hem epistemik hem de teleolojik akılcılık bileşenini tetikleyen türde olabilir. Örneğin, “Neden burada f' fonksiyonunun kökünü ve işaretinin değiştiği aralıkları kontrol ettin?” sorusu öğrenciden hem davranışını gerekçelendirmesini talep etmekte (epistemik akılcılık) hem de f' fonksiyonunun kökünü ve işaretini kontrol ederken neye ulaşmayı hedeflediğini (teleolojik akılcılık) denetlemektedir. Bu bağlamda, bazı akılcı sorular doğası gereği iki veya üç akılcılık bileşenini içerebilir ve tetikleyebilir. Akılcı bir soru üç akılcılık bileşeninin tamamını içeriyorsa ve tetikliyorsa, bu soruya epistemik, teleolojik ve iletişim akılcılığı sorusu denir.

Matematik sınıflarında öğretmen birden fazla akılcılık bileşenini destekleyen ve tetikleyen türde sorular kullanarak öğrencilerin birden fazla akılcılık bileşeni kapsamında etkileşimde bulunmasını sağlayabilir. Zhuang ve Conner'ın (2022) Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi'nde yer verdiği akılcı soru türlerinin açıklamalarına ve örneklerine Tablo 2'de yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi

	<i>Epistemik Akılcılık Sorusu</i>	<i>Teleolojik Akılcılık Sorusu</i>	<i>İletişim Akılcılığı Sorusu</i>
Özellik	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci üstü kapalı, ezbere veya yanlış cevap verdiğinde ya da iddia ürettiğinde sorulur. • Argümanın ortak matematiksel önermelere, teoremlere, aksiyomlara veya prensiplere göre geçerliliğini denetler. • Argümanın hangi matematiksel önermeye, aksiyoma, teoreme veya prensibe dayandığının açıkça ifade edilmesini ve argümanın savunulmasını talep eder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin problemi nasıl çözdüğü belirsiz olduğunda, problem çözme stratejisini bilinçli yürütüp yürütmediğini anlamak için sorulur. • Argümanda amaca yönelik aracın kullanılıp kullanılmadığını ve bu aracın bilinçli seçilip seçilmediğini denetler. • Argümanın nasıl üretildiğini, bir çözüm yönteminin, teoremin, tanımın, prensibin çözümde veya kanıtta nasıl kullanıldığını denetler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci çözüm sürecini ya da kanıtını anlaşılır biçimde üretmediğinde ve sınıf topluluğunun üyeleri tarafından anlaşılmadığında ve onaylanmadığında sorulur. • Öğrenciyi matematiksel dili doğru ve tam kullanmaya teşvik eder. • Öğrenciyi bir strateji kullanırken adımları atlamamaya, yazılı ve sözlü açıklamalar ile kolay anlaşılır olmaya yöneltir.

Örnek	• Neden bu aralıkta f fonksiyonunun grafiği artan?	• Türev fonksiyonunun eğimini nasıl buldun?	• f fonksiyonunun konveksiliğinin değiştiği bu noktanın adı nedir?
	• Arkadaşına neden katılmadığını açıklar mısın?	• f' fonksiyonunun grafiğini nasıl çizdin?	• f' fonksiyonun kökünü ve işaretlerini bir temsil ile gösterir misin?

Zhuang, Y. & Conner, A. (2022). Teachers' use of rational questioning strategies to promote student participation in collective argumentation. *Educational Studies in Mathematics*, 111(3), 345-365 çalışmasından uyarlanmıştır.

Zhuang ve Conner (2022) Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi'ni, diğer öğretmen soru sorma çerçevelerinden (ör., Hufferd-Ackles vd., 2004; Sahin ve Kulm, 2008), öğretmenin sorusunu akılcılık bileşenlerine göre kategorize etmesi yönüyle ayırmaktadır. Bu çerçeve, öğretmenlerin sorularını seviyesine, açık veya kapalı olmasına göre sınıflandırmak yerine, öğretmenlerin soruları ile öğrencilerin argümantasyon boyunca davranışlarını akılcılık bağlamında geliştirmeye yönelik bir sınıf ortamını nasıl tasarlayacaklarını ve yöneteceklerini anlamalarına olanak tanır. Uzman matematikçilerin tartışmalarında epistemik, teleolojik ve iletişim akılcılığı farkındalığı doğal olarak var olduğundan ve uzmanların tartışma sırasındaki davranışlarında bu farkındalık açıkça ortaya çıktığından akılcı sorgulama matematiksel etkinliklerdeki argümantasyon süreciyle doğası gereği uyumludur (Boero vd., 2010). Bu bağlamda, öğretmenin akılcı sorgulamasının matematik sınıflarında kanıt yapma, problem çözüme, modelleme ve tartışma süreçlerinin doğası ile tutarlı olması beklenmektedir. Ek olarak alanyazında öğretmen rehberliğinde didaktik araçlar kullanılarak öğrencilere akılcı davranmanın ne demek olduğunun ve matematiksel etkinliklerde nasıl akılcı davranılacağına öğretildiğine ilişkin yapılan vurgular (Douek, 2014) dikkat çekmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, akılcı sorgulamanın öğrencilere akılcı davranmayı öğretme konusundaki ihtiyacı karşılayacak bir öğretim metodu olabileceği düşünülmektedir (Zhuang ve Conner, 2022).

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır (Cohen vd., 2018) ve dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Katılımcılar seçilmiştir; (2) f ve f' fonksiyonlarının grafiklerine ilişkin matematiksel görevi yerine getirmek için öğrencilere bireysel çalışma fırsatı verilmiştir; (3) Öğrencilerin bireysel çalışma ürünlerini tartıştıkları ve öğretmenin akılcı sorgulama ile desteklediği argümantasyon süreci yürütülmüştür; (4) Argümantasyonun yapısı Toulmin modeli; öğretmenin argümantasyon boyunca yürüttüğü sorgulama süreci Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi; öğrencilerin argümantasyon boyunca öğretmene verdiği cevaplar Habermas Akılcı Davranış Teorisi ile analiz edilmiştir.

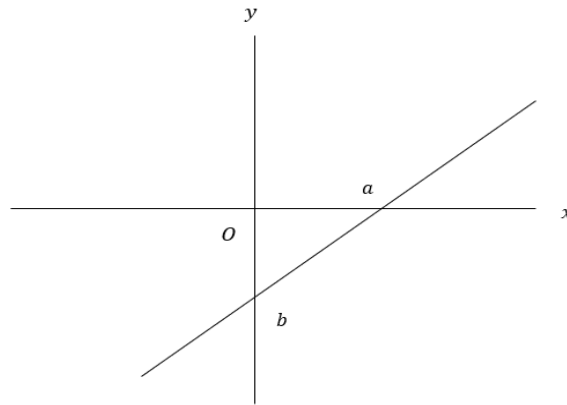
Çalışma Grubu

Çalışmada matematik eğitimi programında 4. sınıfta öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 13 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencilerin başarılı oldukları matematik derslerinin matematiksel kavramlar arasındaki bağlantıları kurma performanslarını etkileyeceği düşünülerek, matematik eğitimi programında 2023-2024 akademik yılı bahar dönemine kadar verilmiş olan tüm matematik derslerini almış ve başarıyla tamamlamış olmalarına dikkat edilmiştir. Söz konusu

matematik derslerinin öğrenme çıktıları düşünüldüğünde, öğrencilerin temel kalkülüs kavramlarını, önermelerini ve teoremlerini bilmeleri, bu kavramları içeren görevlerde başarılı olmak için gerekli matematiksel bağlantıları kurabilmeleri ve bu süreçte matematiğin formel dilini doğru ve amaca uygun kullanabilmeleri beklenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere f' fonksiyonunun grafiği sunulurken f fonksiyonunun grafiğini çizmelerinin istendiği bir görev verilmiştir. Bu görevi yerine getirmek için türev fonksiyonunun kökleri ve işareti ile fonksiyonun ekstremum noktaları, ekstremum noktalarının türü ve fonksiyonun artan veya azalan olduğu aralıklar arasındaki bağlantıyı kurmak; fonksiyonun büküm noktalarını bulmak için ikinci türev fonksiyonunu kullanmak ve bunun için ikinci türev fonksiyonunun kökleri ve işareti ile birinci türev fonksiyonunun ekstremum noktaları, ekstremum noktalarının türü ve artan veya azalan olduğu aralıklar arasındaki bağlantıyı kurmak gereklidir. Genel olarak, görevin amacı öğrencilerin bir fonksiyonun grafiği ile türev fonksiyonun grafiği arasındaki matematiksel bağlantıları kurma performanslarını ortaya çıkarmaktır.



Yukarıda f' grafiği verilen f fonksiyonunun grafiğini çiziniz. İddialarınızı ve adımlarınızı açıklayınız.

Şekil 2. Matematiksel görev

Öğrencilere bu görevin verilmesinin nedeni f ve f' fonksiyonlarını içeren ve birinin grafiğinden diğerinin grafiğinin üretilmesini talep eden görevlerin öğrencilerin bu kavramlar arasında bağlantı kurmasına fırsat verir nitelikte olduğunun alanyazındaki çalışmalar (García-García ve Dolores-Flores, 2021; Rodriguez-Nieto vd., 2023) tarafından doğrulanmış olmasıdır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecini çalışmanın yazarı olan araştırmacı yürütmüş ve veri toplama sürecine argümantasyonu akılcı sorgulama destekli yürüten öğretmen olarak dâhil olmuştur. Araştırmacı argümantasyonun yapısını Toulmin modeli ile analiz etme, öğrencilerin matematik etkinliklerindeki davranışlarını Habermas Akılcı Davranış Teorisi ile analiz etme ve Öğretmenin Akılcı Sorgulama

Çerçevesi'ni argümantasyonda öğrencilerin akıl yürütmesini desteklemek amacıyla kullanma konusunda bilgili ve tecrübelidir. Araştırmacı, 2023-2024 akademik yılı güz döneminde çalışma grubundaki öğrencilerin bazı matematik ve eğitim derslerinde ders sorumluluğu yapmıştır. Bu nedenle, çalışma grubundaki öğrenciler, araştırmacının öğretmen kimliğinin farkındadır ve yürüttüğü derslere öğrenci olarak katılmışlardır.

Veri toplama süreci, katılımcıların sessiz bir sınıf ortamında kendilerine verilen görev üzerinde bireysel olarak çalışmalarını ile başlamıştır. Bu aşama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ardından araştırmacı, öğretmen kimliği ile öğrencilerin bireysel çalışma ürünleri üzerine tartışmalarını istemiş ve argümantasyon sürecini başlatmıştır. Araştırmacının kendisi de akılcı sorgulama yaparak argümantasyona dâhil olmuştur. Bu aşama yaklaşık 90 dakika sürmüş ve video kayıt altına alınmıştır. Argümantasyonun sonunda öğrencilerden bireysel çalışma ürünleri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde şu adımlar takip edilmiştir:

1. Argümantasyon süreci transkript edilmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2, ..., Ö13; araştırmacı A ile kodlanmıştır. Argümantasyondaki her bir satır A_1, Ö1_2, A_3, ... şeklinde numaralandırılmıştır.
2. Öğrencilerin ve öğretmenin argümanlarında iddiaların altı çizilmiş, ardından söz konusu iddia ile ilgili veri ve gerekçe tanımlanmıştır.
3. Toulmin modelinin (Şekil 1) bileşenleri (veri, iddia ve gerekçe) ile argümanın temel yapısı oluşturulduktan sonra argümantasyonda Toulmin modelinin yardımcı bileşenlerinin (niteleyen, çürüten ve destek) olup olmadığı tespit edilmiş ve yardımcı bileşen(ler) var ise argümanın yapısına eklenmiştir.
4. Argümantasyonda öğretmenin soruları Öğretmenin Akılcı Sorgulama Çerçevesi (Tablo 2) temel alınarak analiz edilmiştir.
5. Öğrencilerin öğretmenin akılcı sorgulaması karşısında verdikleri cevaplar ve gösterdikleri davranışlar Habermas akılcı davranış teorisi bileşenlerine göre (Tablo 1) analiz edilmiştir.

Veriler, matematik eğitimi alanında çalışan ve argümantasyonun Toulmin modeli ile yapısal analizinde, öğrencilerin matematiksel etkinliklerdeki davranışlarını Habermas akılcı davranış teorisi ile analiz etmede bilgili ve tecrübeli bir uzmana gönderilmiştir. Uzmana çalışmanın amacı açıklanarak kendisinden verileri analiz etmesi istenmiştir. Çalışmanın yazarı olan araştırmacı ve uzman verileri bireysel olarak analiz etmiştir. Analizler tamamlandığında, çalışmanın yazarı ve uzman bir araya gelerek analiz sonuçlarını karşılaştırmışlar, farklı sonuçlar üzerinde uzlaşıya varıncaya kadar tartışmışlardır.

Bulgular

Öğrenciler bireysel çalışmalarını tamamladıktan sonra öğretmen argümantasyonu başlatmıştır.

A_1: *Problemi tahtada çözmek isteyen var mı?*

(Ö1 parmak kaldırır ve tahtaya çıkar.)

Ö1_2: *Türev fonksiyonunun grafiğine baktım ve eğimini düşündüm. Türev fonksiyonunun eğimi pozitif. Bu nedenle fonksiyon artan olmalı diye düşünüyorum.*

Ö1, f' fonksiyonunun eğiminin pozitif olmasının f fonksiyonun artan olacağı anlamına geldiğini iddia etmektedir. Argümantasyonun yapısal analizi aşağıda verilmektedir.

İddia: Fonksiyon artandır.

Veri: Türev fonksiyonunun grafiğine göre türev fonksiyonunun eğimi pozitif.

Gerekçe: Türev fonksiyonunun eğiminin pozitif olması, fonksiyonun artan olması anlamına gelir.

Ö1'in kullandığı gerekçe üstü kapalı bir bilgi niteliğindedir ve matematiksel bağlamda doğru ve geçerli değildir. Öğrenci iddiasını matematiksel bağlamda güvenilir yollarla doğrulayamamış; öğrencinin sunduğu gerekçe, iddia ile veri arasında güvenilir matematiksel bir bağlantı kuramamıştır. Bu durum, öğrencinin akıl yürütmesinde epistemik bağlamda akılcı davranmadığını göstermektedir.

A_3: *Türev fonksiyonunun eğimini nasıl buldun?*

Ö1_4: *Doğru sağa doğru yatık, bu nedenle eğimi pozitif.*

Öğretmen Ö1'e türev fonksiyonunun eğimini nasıl bulduğunu sorarak teleolojik akılcılığı destekleyici bir soru sormuştur. Ö1, bu soruya verdiği yanıt ile türev fonksiyonunun eğimini bulurken üstü kapalı bir bilgi kullandığını, matematiksel bağlamda güvenilir bir yol kullanmadığını göstermektedir. Öğretmenin Ö1'e iddiasına nasıl ulaştığını denetlemeye yönelik sorduğu soru, Ö1'in türev fonksiyonunun eğimine ilişkin iddiasını matematiksel bağlamda güvenilir bir şekilde doğrulayamadığını belirlememize fırsat tanıdığından öğrencinin epistemik akılcılık performansı ile ilgili tespit yapmamızı da sağlamıştır.

A_5: *Türev fonksiyonunun eğimi bize neyi verir?*

Ö1_6: *Türev fonksiyonunun eğimi bize asıl fonksiyonun artan mı azalan mı olduğunu gösterir.*

Öğretmen Ö1'e türev fonksiyonunun matematiksel işlevine yönelik bir soru sormuş ve öğrenciden türev fonksiyonunun bağlantılı olduğu kavramları seçmesini ve bu kavramları kullanarak türev fonksiyonunun eğimini açıklamasını istemiştir. Bu bağlamda, öğretmenin sorusu türev ve eğim kavramları arasındaki ilişkiyi bilmeyi gerektirmesi açısından epistemik akılcılığı, bu ilişkiyi açıklamayı gerektirmesi açısından iletişim akılcılığını; türev fonksiyonunun bağlantılı olduğu matematiksel kavramları seçmeyi ve kullanmayı gerektirmesi bakımından ise teleolojik akılcılığı tetikleyici bir

sorudur. Bu durumda, öğretmenin sorusunun her üç akılcılığı destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Ö1'in cevabında türev fonksiyonunun eğimini, fonksiyonun artan/azalan olması durumu ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Öğrenci matematiksel bağlamda kabul edilebilir nitelikte bir açıklama yapamadığından iletişim akılcılığı, bir fonksiyonun artan/azalan olması durumunun ilişkili olduğu matematiksel kavramları seçemediğinden ve kullanamadığından teleolojik akılcılık; matematiksel kavramlar arasında doğru ve geçerli matematiksel bağlantılar kuramadığından epistemik akılcılık gerekliliklerini sağlayamamıştır.

A_7: *Peki, siz ne düşünüyorsunuz, Ö1'e katılıyor musunuz? (diyerek sınıfa döner)*

Ö2_8: *Ben katılmıyorum.*

A_9: *Neden?*

Öğretmen sınıfın Ö1'e katılıp katılmadığını denetlediği soru ile öğrencilerin Ö1'in iddiası üzerine düşünerek onun başarılı ya da başarısız olma durumuna ilişkin bir yargıda bulunmalarını beklediğinden teleolojik akılcılık kapsamında bir soru sormuştur. Ardından öğretmen "Neden?" sorusu ile Ö2'den iddiasını gerekçelendirmesini ve savunmasını istemiş; böylece Ö2'nin epistemik akılcılığını desteklemeyi amaçlamıştır.

Ö2_10: *Çünkü türev fonksiyonunun eğimi artanlık azalanlık bilgisi vermez. Asıl fonksiyonunun yani $f(x)$ 'in artan azalan olduğunu türev fonksiyonunun işareti söyler.*

(Sınıftan bazıları Ö2'yi onaylar.)

Ö2'nin yaptığı açıklamada Ö1'in gerekçesine çürüten sunduğu görülmektedir. Diğer yandan, Ö2'nin Ö1'in gerekçesinin neden yanlış ve geçersiz olduğunu açıklamadığı ve kendi çürütenini gerekçelendirmediği, çürütenini üstü kapalı bir bilgi olarak sunduğu görülmektedir.

İddia: Fonksiyon artandır.

Veri: Türev fonksiyonunun eğimi pozitif.

Gerekçe: Türev fonksiyonunun eğiminin pozitif olması, fonksiyonun artan olması anlamına gelir.

Çürüten: Fonksiyonun artan azalan olduğunu türev fonksiyonunun işareti söyler.

Öğretmen bu noktada Ö2'ye çürütenini açıklaması ve savunması talebinde bulunarak iletişim akılcılığını destekleyici bir soru sormuştur.

A_11: *Ö2 biraz daha ayrıntılı açıklayabilir misin ne demek istediğini? Problemden verilenleri kullanarak açıklayabilirsin.*

Ö2_12: *Problemden türev fonksiyonunun x eksenini a noktasında kestiğini görüyoruz. Öncelikle bu nokta $f(x)$ in tepe noktası olmalı.*

A_13: *Neden?*

Ö2'nin sunduğu çürütenei açıklamak yerine f fonksiyonunun grafiğinin nasıl çizileceğini anlatmaya başladığı görülmektedir. Burada Ö2'nin çürüteneini matematiksel açıdan güvenilir yollarla açıklamaması epistemik bağlamda akılcı davranma eğiliminde olmadığını göstermektedir. Öğretmenin Ö2'nin kullandığı stratejik adıma "Neden?" sorusu ile yaklaşması (A_13), öğrencinin iddialarını gerekçelendirmesini ve dolayısıyla epistemik anlamda akılcı davranmasını istediğini göstermektedir.

Ö2_14: *Çünkü o noktada birinci türev 0 olmuş. Birinci türevi 0 yapan x değerleri asıl fonksiyonun maksimum ya da minimum noktası olur.*

A_15: *Neden?*

Ö2_16: *Yani öyle görmüştük derste.*

Ö2'nin iddialarını savunmak ve matematiksel bağlamda güvenilir yollarla gerekçelendirmek yerine, üstü kapalı bilgi olarak sunması epistemik anlamda akılcı davranmadığını göstermektedir.

Ö2_17: *Türev fonksiyonunun grafiğine baktığımda a 'nın sağında pozitif, a 'nın solunda ise negatif. Bu demektir ki $f(x)$ fonksiyonu a 'nın sağında artan; a 'nın solunda azalan olmalı.*

A_18: *Bunun nedenini açıklayabilir misin?*

Ö2_19: *Yani yine derste öyle görmüştük diye hatırlıyorum. Tanım öyle. Yani biraz düşünüyüm. Eğim ile ilgili. Fonksiyonun eğimi türev demek. Türevin işareti de eğimin işaretini veriyor. Türev pozitif ve giderek artan değerler alıyor a 'nın sağında. Çünkü doğru yukarı doğru çıkıyor. O zaman $f(x)$ in eğimi pozitif ve artan değerlere sahip. Bu eğri giderek dikleşecek anlamına geliyor. O zaman a 'nın sağında bir eğri olmalı ve artan olmalı. Üstelik giderek daha hızlı şekilde artan bir eğri olmalı.*

Öğretmen Ö2'den iddiasının nedenini açıklamasını istemiştir. Bu bağlamda, öğretmenin Ö2'den iddiasını savunmasını (epistemik akılcılık) ve bunu yaparken sınıftaki diğer öğrenciler tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir olmasını (iletişim akılcılığı) talep etmektedir. Bu durum, öğretmenin bu sorusunun epistemik akılcılığı ve iletişim akılcılığını tetiklemeye yönelik olduğunu göstermektedir. Ö2, öğretmenin bu talebini öncelikle "tanım öyle" şeklinde üstü kapalı bir ifade ile cevaplamış ancak sonrasında eğim, türev ve fonksiyonun artanlığı/azalanlığı kavramları arasında doğru ve geçerli matematiksel bağlantılar kurmuş ve bu bağlantıları anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Bu durum, Ö2'nin bu süreçte epistemik ve iletişim akılcılığının gerekliliklerini karşılama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

A_20: *Peki, Ö2'ye katılıyor musunuz?*

Ö3_21: *Evet, ben de Ö2 gibi düşünerek yaptım.*

Ö1_22: *Doğru ben de şimdi hatırladım. Karıştırmışım ben. Birinci türevin işareti asıl fonksiyonun artan veya azalan olduğunu gösteriyordu.*

A_23: *Peki sen bu durumun nedenini nasıl açıklarsın Ö1?*

Öğretmen Ö1'in fikrini bilinçli olarak değiştirip değiştirmediğini belirlemek istemektedir. Bu amaçla Ö1'den iddiasının nedenini açıklamasını isteyerek öğrenciyi hem epistemik hem de iletişim akılcılığı bağlamında akılcı davranmaya yönlendirmeye çalışmaktadır.

Ö1_24: *Ö2'ye katılıyorum. Türev demek eğim demektir. Problemden verilen grafikte $f(x)$ 'in eğiminin grafiği. a 'nın sağında eğim pozitif ve artan değerler alıyor. Eğim artıyor yani. Bu demektir ki o aralıkta $f(x)$ artan olmalı. a 'nın solunda da tam tersi. Eğim azalıyor git gide. Bu da fonksiyonun o aralıkta azalan olması demek.*

Ö1'in ilk cevabının aksine bu kez türev, eğim, fonksiyonun artanlığı/azalanlığı kavramları arasında doğru ve geçerli matematiksel bağlantılar kurduğu, bu bağlantıları gerekçelendirdiği ve savunabildiği görülmektedir. Öğrencinin açıklamaları sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir niteliktedir. Bu bağlamda, Ö1'in epistemik ve iletişim akılcılığının gerekliliklerini sağlama eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akıl yürütmesinin yapısının analizine aşağıda yer verilmektedir.

İddia: a 'nın solunda fonksiyon azalan a 'nın sağında fonksiyon artan olacak.

Veri: Problemden verilen grafik $f(x)$ 'in eğiminin grafiği. a 'nın sağında eğim pozitif ve artan değerler alıyor. a 'nın solunda da tam tersi.

Gerekçe 1: Türev demek fonksiyonun eğimi demektir.

Gerekçe 2: Fonksiyonun artanlığı/azalanlığı, fonksiyonun eğiminin yani fonksiyonun türevinin işaretine bağlıdır.

Argümantasyon aşağıda verildiği gibi devam etmiştir.

Ö3_25: *Ö1, işaret tablosu yap bence. Daha net görülür.*

Ö1_26: *Doğru, yapayım.*

(Ö1, f' fonksiyonunun işaret tablosunu tahtada doğru yapar ve açıklar. Ardından f fonksiyonunun grafiğini doğru çizer ve açıklar.)

Ö1_27: *Bu durumda, a 'nın solunda fonksiyon azalan a 'nın sağında fonksiyon artan olacak. a 'da ise minimum değerini alacak bu fonksiyon.*

Ö3, Ö1'e türev fonksiyonunun işaret tablosunu yapmayı önermektedir. Ö3'ün bu önerisi çözüm sürecini diğerleri için daha anlaşılır hale getirmeye yönelik olduğundan iletişim akılcılığını destekleyici türde bir öneridir. Ek olarak Ö3'ün önerisi, Ö1'e çözüm süreci için alternatif bir yol sunduğundan, Ö1'i teleolojik yönden de destekleyici niteliktedir.

A_28: *Peki minimum noktasının x koordinatını a ile gösterdik ama y koordinatı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?*

Ö1_29: *Hocam, onu bilmiyorum açıkçası.*

A_30: *Fikri olan var mı? (diyerek sınıfa döner)*

Ö4_31: *Hocam ben buldum y koordinatını, gösterebilirim nasıl yaptığımı.*

(Ö1 yerine oturur. Ö4 tahtaya gelir ve çözüm sürecini tahtaya yazar ve açıklar ancak çözüm sürecinin sonunda amacına ulaşamadığını fark eder.)

Ö4_32: *Ama bir saniye buradan b 'ler sadeleşti. Olmadı. Ben sanki buradan parabolün tepe noktasını b cinsinden bir şey bulmuştum. Sonra da $f(x)$ için bulduğum ifade de x yerine b koyarak bir şey bulmuştum.*

Ö5_33: *Ama c'yi bilmeden $f(x)$ 'in sonucunun ne çıktığını tam olarak nasıl bileceğiz ki?*

Ö4_34: *Şuradaki c değil mi? (diyerek $f(x)$ 'in cebirsel ifadesinde yer alan c 'yi işaret eder.) Evet, doğru, haklısın. c sabit bir sayı ve değerini bilmiyoruz. Ama zaten olmuyormuş, sanırım kağıdında işlem hatası yapmışım.*

Ö4, seçtiği yolun amacına uygun olmadığını tahtada fark etmiştir. Bu durum, öğrencinin çözüm sürecini tekrar gözden geçirdiğinde amacına uygun bir seçim yapamadığını yani teleolojik anlamda akılcı davranmadığını fark etmesini sağlamıştır.

A_35: *Peki, buradan devam edelim Ö4. Sen Ö1'den farklı bir yol tercih ettin. Türev fonksiyonunun işaret tablosunu yapmak yerine türev fonksiyonunun cebirsel ifadesini kullanarak f fonksiyonunun cebirsel ifadesine geçtin.*

Ö4_36: *Evet. Parabolün tepe noktasının x koordinatı a olacak.*

A_37: *f fonksiyonunun grafiğinin parabol olduğunu nereden anladın?*

Ö4_38: *Çünkü integral alınca $f(x)$ fonksiyonunun cebirsel ifadesi ikinci dereceden bir ifade çıktı. Bir de parabolün kollarının aşağı mı yukarı mı olduğunu anlamak için x^2 nin işaretine bakıyorduk. Burada x^2 nin işareti $\frac{-b}{2a}$. Yine türev fonksiyonunun grafiğinden görüyorum ki b negatif bir sayı. Bu durumda $\frac{-b}{2a}$ pozitif olur, çünkü $-b$ ve a pozitif. Bu durumda, parabolün kolları yukarı doğru olacak (diyerek $f(x)$ fonksiyonunun grafiğini tahtaya çizer).*

Argümantasyonun yapısal analizine aşağıda yer verilmektedir.

İddia: Parabolün tepe noktasının x koordinatı a olacak. f fonksiyonunun grafiği bir parabol olacak.

Veri: f fonksiyonunun cebirsel ifadesi. x^2 nin işareti $\frac{-b}{2a}$. a türev fonksiyonunun grafiğinde görüldüğü gibi pozitif bir sayı. Türev fonksiyonunun grafiğinden görüldüğü gibi b negatif bir sayı. Bu durumda $\frac{-b}{2a}$ pozitif olur, çünkü $-b$ ve a pozitif.

Gerekçe: İntegral alınca f fonksiyonunun cebirsel ifadesi ikinci dereceden bir ifade çıktı. Parabolün kollarının aşağı mı yukarı mı olduğunu anlamak için x^2 nin işaretine bakılır.

Öğretmen Ö4'ün çözüm sürecini bilinçli yönetip yönetmediğini yani öğrencinin epistemik anlamda akılcı davranıp davranmadığını tespit etmek istemektedir (A_37). Ö4, fonksiyonun grafiğinin neden parabol olduğunu gerekçelendirebilmiş ve bu bağlamda epistemik akılcılığın gerekliliklerini sağlayabilmiştir. Ardından Ö4 parabol grafiğini nasıl çizdiğini açıklamaya başlamıştır. Bu bağlamda, öğretmenin sorusunun (A_37), öğrencinin teleolojik akılcılık performansını denetlemeye yaradığı da görülmektedir. Öğrencinin f fonksiyonunun cebirsel ifadesini ve f' fonksiyonunun grafiğini f fonksiyonunun grafiğini çizmek için amaca uygun kullanabildiği yani teleolojik akılcılığın gerekliliklerini karşılayabildiği görülmüştür. Diğer yandan, Ö4 f fonksiyonunun grafiğini çizerken bu fonksiyonun cebirsel ifadesini dogmatik bir yaklaşımla kullanmıştır ("Bir de parabolün kollarının aşağı mı yukarı mı olduğunu anlamak için x^2 nin işaretine bakıyorduk"). Öğrenci bu aşamada epistemik akılcılığın

gerekliliklerini karşılayamazken; parabol grafiğini çizmek için attığı diğer adımlarda f' fonksiyonunun grafiğini nasıl kullandığını gerekçeleri ile açıklayarak bilinçli hareket ettiğini yani epistemik akılcılığın gerekliliklerini sağlayabildiğini göstermiştir.

A_39: Peki, Ö4'ün çözüm süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretmen, öğrencilerden Ö4'ün çözüm sürecini incelemelerini ve çözüm süreci hakkında ne düşündüklerini söylemelerini istemiştir. Öğretmenin bu sorusu öğrencilerden bir başkasının ürününü incelemeyi ve kendi ürünleri ile karşılaştırmayı talep ettiğinden teleolojik akılcılığı denetleyici türde bir sorudur. Öğretmen bu sayede öğrencilerin kendilerinin veya bir başkasının başarısı veya başarısızlığı konusunda bilinçli olarak yorum yapıp yapamadıklarını, bu konularda bilinçli karar alıp alamadıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ancak öğretmen öğrencilerden detaylı bir cevap alamamıştır.

A_40: Peki, parabolün minimum noktasının y koordinatı hakkında fikri olan var mı?

Ö3_41: Hocam bence verilenler minimum noktasının y koordinatını bulmak için yeterli değil. Bu durumda ancak yaklaşık olarak çizebiliriz $f(x)$ 'in grafiğini.

A_42: Tam olarak ne demek istiyorsun?

Ö3_43: Yani parabol biraz daha yukarıda ya da biraz daha aşağıda olabilir. Çünkü minimum noktanın y koordinatını bilmiyoruz, emin olamıyoruz ama emin olduğumuz şey minimum noktasının x koordinatının a olduğu ve a 'nın da pozitif olduğu. Dolayısıyla x ekseninin sağında herhangi bir yerde parabolü çizebilirim.

Öğretmen, öğrencileri iddialarını daha anlaşılır ifade etme konusunda desteklemektedir (A_42). Bu durum, öğretmenin öğrencileri iletişim kurma bağlamında akılcı davranmaya yönlendirmeye çalıştığını göstermektedir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin adımlarını bilinçli atıp atmadıklarını denetleyerek onları epistemik anlamda daha akılcı davranmaya yönlendirmektedir. Öğrenciler f fonksiyonunun minimum noktasının y koordinatı hakkında doğru cevap vererek ve cevaplarını gerekçelendirerek grafiğin minimum noktasının koordinat düzlemindeki yeri konusunda epistemik bağlamda akılcı davrandıklarını göstermişlerdir.

A_44: Ö3'ün söyledikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? (Sınıftaki öğrencilerden çoğu aynı anda Ö3'e katıldıklarını belirtmişlerdir.)

Ö6_45: Hocam, ben grafik ile ilgili bir şey sormak istiyorum. Daha doğrusu aklımda bir alternatif grafik daha var ve doğru olur mu diye sormak istiyorum.

A_46: Tabi, gelip tahtada çizebilir misin?

(Ö6 tahtaya çıkar ve $(-\infty, a)$ aralığında azalan ve konveks; (a, ∞) aralığında artan ve konkav bir fonksiyon grafiği çizer.)

Ö6_47: $f(x)$ 'in grafiği böyle de olamaz mı? Sonuçta biraz önce konuştuklarımızı sağlıyor. Yani a 'nın solunda azalan ve a 'nın sağında artan.

A_48: Ö6'nın sorusu hakkında ne düşünüyorsunuz? $f(x)$ 'in grafiği böyle de olabilir mi?

(Sınıfta uğultular olur ancak öğrenciler öğretmene net bir cevap veremezler.)

Ö6 sorusu ile hem öğretmeninden hem de diğer öğrencilerden ürününün doğruluğu konusunda fikir almak istemektedir. Bu durum, Ö6'nun ürününün doğruluğu ve geçerliği konusunda epistemik akılcılık; amaca uygun bir araç seçip seçmediği konusunda teleolojik akılcılık kapsamında sınıftan destek almak istediğini göstermektedir. Öğretmen öğrencileri, bir başkasının ürününü değerlendirme ve bir başkasının neden başarılı veya başarısız olduğunu açıklama bağlamında teleolojik akılcılık kapsamında desteklemeye çalışmaktadır. Öğrencilerden cevap alamayınca öğretmen sorusunu grafikleri karşılaştırma bağlamında özelleştirmiştir. İki fonksiyon grafiği arasındaki farkı öğrencilerin bulmasını isteyen öğretmen aslında öğrencilere amaca uygun araç seçme konusunda ipucu vermeye çalışmakta ve öğrencileri teleolojik akılcılık bağlamında desteklemektedir.

A_49: *Peki, bizim biraz önce çizdiğimiz grafik ile bunun arasında fark var mı sizce?*

Ö6_50: *Hocam yani görüntü olarak tabii fark var ama artanlık ve azalanlık olarak bizim konuştuklarımızı sağlıyor. Yani türev fonksiyonunun grafiğine uygun. Sadece a'nın sağında direkt kolunu yukarı çıkarmadım da daha yavaş arttırdım fonksiyonun değerlerini.*

A_51: *Siz ne düşünüyorsunuz? (öğretmen sınıfa sorar)*

Ö3_52: *Yani türev fonksiyonu bir doğru olarak verilmiş. Her seferinde eğim aynı miktarda artıyor demek oluyor bu. Ö6'nun grafiğinde eğim aynı miktarda artmamış olacak. Evet artacak yine ama zamanla artış miktarı azalacak. Çünkü eğri birden aşağı doğru bükülmüş.*

A_53: *O birden dediğin yer tam olarak neresi? Gelip gösterebilir misin?*

(Ö3 tahtaya gelerek orijini grafik üzerinde işaretler.)

Öğretmenin sorusuna Ö3 doğru ve geçerli cevabı verebilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin teleolojik akılcılığı desteklemek amacıyla sorduğu sorunun (A_51), öğrencinin epistemik akılcılığı ile ilgili fikir edinmemizi sağladığını söylemek mümkündür. Öğretmen sonraki sorusu ile (A_53) Ö3'ü daha anlaşılır konuşma konusunda teşvik etmeye çalışmakta ve öğrenciyi iletişim akılcılığı bağlamında desteklemektedir. Aynı zamanda öğretmen öğrenciden grafik temsil üzerinde söz konusu kritik noktayı işaretlemesini talep ederek, öğrencinin iddiasını grafik temsil üzerinde savunmasını beklediğinden, temsilleri bilinçli kurma ve kullanma bağlamında öğrencinin epistemik akılcılığını denetlemeye çalışmaktadır. Ö3, öğretmenin sorusunda doğru ve geçerli cevap vererek kritik noktayı grafik üzerinde gösterebilmiştir.

Ö3_54: *Bu noktaya kadar yukarı doğru bakarken bu noktadan sonra aşağıya bakmaya başlıyor eğri. Bizim biraz önce çizdiğimiz grafik a'nın sağında hep yukarı bakıyordu.*

Ö7_55: *Bu noktanın bir adı vardı ya. Dönüm noktası!*

Ö8_56: *Yok dönüm değil ya. Büküm noktası.*

Ö9_57: *Evet, evet büküm noktası. Fonksiyonun ikinci türevini 0 yapar.*

Ö3_58: *Evet, doğru!*

Ö3'ün açıklaması (Ö3_54), akıl yürütme sürecinde, öğretmenin öğrencileri getirmek istediği noktada olduğunu göstermekte ve Ö3'ün amaca uygun hareket ettiğine işaret etmektedir. Ö3'ün amaca

uygun hareket etmesi teleolojik akılcılık, doğru ve geçerli gerekçeler ile iddiasını savunması ise epistemik akılcılık bağlamında akılcı davranma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Ö3'ün sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından anlaşılması ve onaylanması iletişim akılcılığının gerekliliklerini sağladığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin sorusunun (A_53) argümantasyonda öğrencileri her üç akılcılık bileşeni kapsamında desteklediği söylenebilir. Bu süreçte, diğer öğrencilerin Ö3'ün bahsettiği noktanın adını kullanmaya yönelik eğilimi, matematiksel dili kullanmaya yönelik bir çabaları olduğunu göstermektedir. Bu durum, argümantasyon sürecinde öğrencilerin birbirlerini daha akılcı iletişim kurma bağlamında desteklediğine işaret etmektedir.

Argümantasyonun yapısal analizinin son haline aşağıda yer verilmektedir.

İddia: a 'nın sağında f fonksiyonunun değerlerini daha yavaş arttırarak da f fonksiyonunun grafiğini çizebiliriz.

Veri: f' fonksiyonu a nın solunda negatif değerler alıyor. f' fonksiyonu a nın sağında pozitif değerler alıyor.

Gerekçe: f fonksiyonunun bu grafiği de artanlık ve azalanlık olarak türev fonksiyonunun grafiğine uygun.

Çürüten: Türev fonksiyonu bir doğru olarak verilmiş. Her seferinde eğim aynı miktarda artıyor demek oluyor bu.

A_59: O zaman Ö6 sorusu ile bizi önemli bir noktaya getirmiş. Bu sunduğu alternatif bizim biraz önceki verilerimiz ile eşleşiyor ama farkı büküm noktasına sahip olması. O zaman düşünelim. Sizce Ö6 haklı mı? Burada çizdiği gibi f fonksiyonunun grafiğinde büküm noktası olmalı mı yoksa biraz önce çizdiğimiz grafikteki gibi büküm noktası olmamalı mı?

(Sınıftakiler konuşmaya başlar ve uğultu olur.)

A_60: Bunu tespit etmek için neye bakmalıyız?

Öğretmen öğrencilerden Ö6'nın ürünü hakkında düşünmelerini ve onun başarılı ya da başarısız olmasına ilişkin bir saptama yapmalarını istemektedir. Bu durum, öğretmenin öğrencileri teleolojik bağlamda daha akılcı davranma konusunda destekler nitelikte soru sorduğunu göstermektedir.

Ö10_61: İkinci türeve bakmalıyız.

A_62: Neden?

Öğretmen öğrencinin seçtiği ve kullanmak istediği aracı bilinçli olarak seçip seçmediğini denetlemektedir. Öğrencinin seçimini bilinçli olarak yapıp yapmadığını denetlemeye yönelik olan bu soru teleolojik anlamda daha akılcı davranmaya teşvik eder nitelikte bir sorudur.

Ö10_63: Çünkü büküm noktası varsa o nokta ikinci türevi 0 yapar.

A_64: Peki ikinci türeve nasıl geçeceğiz bu problemde?

Öğretmen öğrencilerden amaca uygun bir araç seçmelerini ve kullanmalarını talep etmekte ve öğrencileri teleolojik akılcılık bağlamında desteklemeye çalışmaktadır.

Ö11_65: *Birinci türev fonksiyonunun grafiği elimizde. Onu kullanalım.*

A_66: *Nasıl?*

Ö8_67: *Birinci türevin bir kere daha türevini alırsak ikinci türevi buluruz.*

Ö9_68: *Ama elimizde türev alacak cebirsel bir ifade yok.*

Ö2_69: *Grafiğinden yola çıkarak ikinci türev fonksiyonunun grafiğini çizebiliriz.*

A_70: *Nasıl?*

Ö12_71: *Hocam doğru grafiğinin cebirsel ifadesini düşünsek. Ö8'in dediği gibi yani. Birinci dereceden bir ifade olacak. Onun da türevini alınca sabit bir sayı çıkacak.*

A_72: *Peki bu ne demek?*

Öğretmen "nasıl?" soruları ile öğrencileri seçtikleri ve kullanmaya çalıştıkları stratejileri açıklama konusunda yani teleolojik akılcılık bağlamında desteklemiştir. Öğretmen "Peki bu ne demek?" sorusu ile öğrencileri bir fonksiyonun ikinci türevinin sabit bir sayı çıkmasının neye işaret ettiğini açıklamalarını istemektedir. Öğretmen bu sorusu ile öğrencileri daha anlaşılır olma yönünde teşvik ettiğinden iletişim akılcılığı bağlamında onları desteklemeye çalışmaktadır. Öğretmenin bu sorusu aynı zamanda öğrencileri bir fonksiyon ile ikinci türev fonksiyonu arasında doğru bağlantılar kurmaya ve bu bağlantıları açıklarken gerekçelendirmeye teşvik ettiğinden epistemik; amaca uygun bağlantılar kurma bağlamında öğrencilerin performansını denetlemek niyeti taşıdığından teleolojik akılcılık sorusu niteliğindedir.

Ö12_73: *Yani ikinci türev bir sayı demek. $f''(x) = 2$ gibi.*

A_74: *Tam 2 mi çıkar?*

Ö12_75: *Yok, örnek olarak söyledim.*

A_76: *Yaklaşık bir şey söyleyebilir miyiz türev fonksiyonunun grafiğinden yola çıkarak?*

Öğretmen, öğrencileri veri toplama ve görevde verilenleri amaca uygun kullanarak iddia oluşturma bağlamında desteklemektedir. Bu ise öğretmenin öğrencileri teleolojik akılcılık bağlamında akılcı davranmaya yönlendirmeye çalıştığını göstermektedir.

Ö13_77: *Söyleriz. Doğru sağa yatık ve eğimi pozitif. Eğim demek bu fonksiyonun türevi demek. Dolayısıyla bu birinci türev fonksiyonunun türevi, yani ikinci türev fonksiyonu, pozitif bir sayı olarak çıkacak.*

(Sınıftakiler Ö13'ü onaylar.)

A_78: *Peki grafiği nasıl karşımıza çıkar ikinci türev fonksiyonunun?*

(Sınıftaki pek çok kişi aynı anda ikinci türev fonksiyonunun grafiğinin yatay bir doğru olarak çizilmesi gerektiğini söyler ve Ö6 birinci türev fonksiyonunun çizildiği koordinat düzlemine x ekseninin üzerindeki bölgede yatay bir doğru çizer.)

A_79: *Peki bu ne demek?*

Ö6_80: *Bu $f(x)$ fonksiyonunun büküm noktası yok demek!*

Öğretmen sorusu ile öğrencileri amaca uygun araçları seçme ve kullanma konusunda yönlendirmiş ve teleolojik akılçılık kapsamında davranışlarını desteklemiştir. Öğretmen “Peki bu ne demek?” sorusunda öğrencilerin ulaştıkları iddialarını gerekçelendirmelerini, savunmalarını istemekte ve epistemik akılçılık kapsamında bir soru sormaktadır. Bu sorusu ile öğretmen öğrencilerin fonksiyonların grafik temsilleri arasında amaca uygun bağlantılar kurmalarını ve dolayısıyla teleolojik anlamda daha akılcı davranmalarını sağlamaya çalışmaktadır.

A_81: *Neden?*

Ö6_82: *Çünkü bu yatay doğrunun kökü yok.*

A_83: *Nereden anladın?*

Öğretmen “Neden?” sorusu ile öğrencinin iddiasını gerekçelendirmesini beklemekte ve epistemik anlamda akılcı davranmasını desteklemektedir. “Nereden anladın?” sorusunda ise öğrenciden iddiasına nasıl ulaştığını açıklamasını yani teleolojik akılçılık kapsamında amaca uygun araç seçimini bilinçli yapıp yapmadığını göstermesini beklemektedir.

Ö6_84: *Çünkü yatay doğru x eksenini kesmiyor. Dolayısıyla ikinci türev fonksiyonunun sonucunu 0 yapan bir x değeri yok.*

A_85: *Peki bunu f fonksiyonunun büküm noktasına nasıl bağladın?*

Ö6_86: *Az önce Ö9'un da dediği gibi büküm noktası olsaydı ikinci türevi 0 yapardı.*

Öğretmen öğrencinin kurduğu matematiksel bağlantıları bilinçli kurup kurmadığını belirlemek istemekte ve öğrenciye teleolojik akılçılığı destekleyici soru sormaya devam etmektedir (A_85). Öğrencinin verdiği cevaplardan iddialarını gerekçelendirdiği dolayısıyla epistemik anlamda akılcı davrandığı (Ö6_80, Ö6_82) ve süreci bilinçli yürüttüğü dolayısıyla teleolojik anlamda akılcı davrandığı (Ö6_84, Ö6_86) görülmektedir.

A_87: *Son durumda grafiğimiz nasıl olmalı? Ö6'nın çizdiği grafiği alternatif olarak kabul edelim mi?*

(Sınıftakiler hep birlikte “Hayır!” derler.)

Ö8_88: *Olmaz, kabul edemeyiz. Ö6'nın çizdiğinde büküm noktası var ama bizim fonksiyonun ikinci türevinin kökü yok. Dolayısıyla $f(x)$ fonksiyonunun da büküm noktası yok.*

Ö6_89: *Evet, tamamdır anladım.*

Argümantasyonun yapısal analizinin son hali aşağıdaki gibidir.

İddia: a 'nın sağında f fonksiyonunun değerlerini daha yavaş arttırarak f fonksiyonunun grafiğini çizebiliriz.

Veri: f' fonksiyonu a nın solunda negatif değerler alıyor. f' fonksiyonu a nın sağında pozitif değerler alıyor.

Gerekçe: f fonksiyonunun bu grafiği de artanlık ve azalanlık olarak türev fonksiyonunun grafiğine uygun.

Çürüten 1: Türev fonksiyonu bir doğru grafiği ile temsil edilmiş. Her seferinde eğim aynı miktarda artıyor.

Çürüten 2: f'' fonksiyonunun kökü yoktur. Bu ise f fonksiyonunun büküm noktası olmadığı anlamına gelir.

Argümantasyon sonunda Ö6 sunduğu grafiğin, f fonksiyonunun grafik temsili için doğru ve geçerli bir alternatif olmadığını anlamış ve iddiasından vazgeçmiştir.

Tartışma

Matematik sınıflarında argümantasyon sürecinde öğrencilerin davranışlarını desteklemede öğretmenin akılcı sorgulama yapmasının rolü büyüktür (Zhuang ve Conner, 2022). Öğretmen akılcı soruları ile öğrencilerin iddia üretmesine, veri bulmasına, doğru ve amaca uygun matematiksel bağlantılar kurarak verileri iddiaya bağlayan gerekçeler kullanmasına destek olabilir (Boero ve Planas, 2014). Bu çalışmada, akılcı sorgulama, argümantasyon sürecinde öğrencilerin bireysel çalışmalarında yaşadıkları sorunların ortaya çıkmasını sağlamış ve öğretmenin öğrencilerin yaşadıkları bu sorunları akılcılık bileşenleri kapsamında değerlendirebilmesini mümkün hale getirmiştir. Çalışmanın sonuçları, Zhuang ve Conner'ın (2022) çalışmasındaki sonuçlara paralel olarak, Boero vd.'nin (2010) Habermas'ın akılcı davranış teorisini Toulmin modeli ile entegre etme fikrini desteklemek bağlamında deneysel kanıtlar sunmaktadır. Çalışma, Habermas akılcı davranış teorisi temelli akılcı sorgulama çerçevesinin, matematik sınıflarında öğretmenler tarafından argümantasyon süreçlerinde akılcı davranışı değerlendirmek ve desteklemek amacıyla kullanılacak analitik bir araç olduğuna dair öngörülerini (Zhuang ve Conner, 2022) desteklemektedir.

Çalışmada öğrencilerin argümantasyon boyunca öğretmenin akılcı sorgulamasından ilham alarak birbirlerini daha akılcı tartışma bağlamında destekler nitelikte davranışlar gösterdiği görülmüştür (Ö3_25, Ö6_45, Ö6_47, Ö7_55, Ö8_56, Ö9_57). Akılcı sorgulama destekli argümantasyonda öğrenciler birbirlerini iletişim akılcılığı (Ö7_55, Ö8_56, Ö9_57, Ö3_58), epistemik akılcılık (Ö2_10, Ö2_17, Ö2_19, Ö1_22, Ö1_24) ve teleolojik akılcılık (Ö3_25, Ö6_45, Ö6_47) bağlamında desteklemişlerdir. Bu durum, matematik sınıflarında akılcı sorgulamanın, öğrencilerde sınıftaki tüm üyelerin akıl yürütme sürecinde akılcı davranması gerektiğine yönelik bir beklenti oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonuç, akılcı sorgulama destekli argümantasyon süreçlerinin matematik sınıflarında akılcı davranma kültürü oluşmasına temel oluşturacağına işaret etmektedir. Matematiksel etkinliklerde amaca ulaşmak ve başarılı olmak için öğrencinin akılcı davranması gerektiği düşünüldüğünde (Boero, 2006), böyle bir matematik kültürünün oluşması, öğrencileri matematiksel akıl yürütme sürecinde akılcı

davranma yönünde destekleyecek ve öğrencilerin matematiksel etkinliklerde kendilerinden beklenen davranışları göstermelerini tetikleyecektir.

Öğretmenin teleolojik akılcılığı tetikleyici türden soruları (A_49, A_53, A_59, A_60, A_64, A_66, A_70, A_76, A_85), öğrencileri grafik temsillerde kritik noktaları tespit etme, grafik temsiller arasında amaca uygun bağlantılar kurma, f fonksiyonunun grafiğini tam ve doğru çizmek için f'' fonksiyonunun davranışını dikkate alma bağlamında desteklemiştir (Ö6_50, Ö3_52, Ö3_54, Ö7_55, Ö9_57, Ö10_61, Ö11_65, Ö8_67, Ö12_71, Ö13_77). Öğretmenin öğrencilerin birbirlerinin iddiaları üzerine düşüncelerini ve birbirlerine katılıp katılmadıklarını nedenleri ile birlikte ifade etmelerini istediği sorular da öğrencileri teleolojik akılcılık bağlamında desteklemiştir (A_7, A_20, A_39, A_48, A_51, A_59, A_60). Bu durum, akılcı sorgulama sürecinde öğretmenin, aslında öğrencilerin akıl yürütme sürecinde kilit rol oynayan ve öğretmenin mutlaka denetlemesi gereken ancak geleneksel matematik sınıflarında genellikle göz ardı edilen teleolojik akılcılığı (Boero, 2006) odağa aldığını ve öğrencileri bu akılcılık bağlamında desteklemeye çalıştığını göstermektedir. Öğretmenin bu çabası öğrencilerin bireysel ürünlerini ortaya koyarken seçtikleri ve kullandıkları araçları tartışmaya açmalarına (Ö4_31, Ö6_45, Ö6_47), bu araçlar konusunda birbirlerinden fikir almalarına, bazı durumlarda amaca uygun araç kullanmadıklarını fark etmelerine (Ö4_32, Ö4_34) ve argümantasyon sürecinde amaca uygun araçları seçmelerine (Ö10_61, Ö2_69, Ö13_77, Ö6_80, Ö8_88) yaramıştır. Öğrenciler öğretmenin bu türden sorularına cevap vermeye çalışırken bazı durumlarda birbirlerinin iddialarına çürüten sunmuşlar, epistemik akılcılık bağlamında birbirlerini desteklemişler (Ö2_10) ve argümantasyon sürecine üretken bir katılım göstermişlerdir.

Öğretmenin teleolojik akılcılığı destekleyici bazı soruları (A_3, A_51, A_85) öğrencilerin iddialarını doğru ve geçerli yollarla gerekçelendirip gerekçelendirmediğini anlamayı sağlamıştır. Böylece teleolojik akılcılığı destekleyici bazı soruların öğrencilerin teleolojik bağlamda akılcı davranıp davranmadığını anlamayı sağlamanın yanı sıra epistemik bağlamda da performanslarını değerlendirmeye fırsat verdiğini söylemek mümkündür (Ö1_4, Ö3_52, Ö6_86, Ö8_88). Bu sonuç, alanyazında epistemik akılcılık ile teleolojik akılcılığın güçlü bir etkileşim içinde olduğuna ve öğrencilerin bu akılcılık türlerinden birindeki davranışlarının diğer akılcılık türündeki davranışlarını doğrudan etkilediğine ilişkin saptamaları (Urhan ve Bülbül, 2022, 2023a, 2023b) akılcı soru ve bu soru karşılığında alınan cevap arasındaki ilişki bağlamında da doğrular niteliktedir.

Öğretmenin her üç akılcılık bileşenini destekleyici türden soruları (A_5, A_53, A_72) öğrencilerin iddialarını doğru ve güvenilir yollarla destekleme, amaca uygun aracı bilinçli seçme ve kullanma, iddialarını ve/veya çözüm stratejilerini sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen için anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde açıklama performansına ilişkin saptamalar yapmayı sağlamıştır (Ö1_6, Ö3_54, Ö9_57). Bu sorulara verilen cevapların bazılarına göre öğrencilerin yanlış veya ezbere bilgiler

kullanarak hareket ettiği (Ö1_6) tespit edilmiş; bazıları ise öğrencilerin akılcı davrandıklarına ilişkin kanıtlar sunmuştur (Ö3_54, Ö12_73, Ö13_77).

Öğretmen öğrencilerin iletişim akılcılığını desteklemeye çalıştığı bazı soruları ile öğrencileri iddialarını ve/veya çürütenlerini açıklarken daha anlaşılır olmaları adına görevde verilenleri kullanmaya ve böylece iddialarını ve/veya çürütenlerini veri ile ilişkilendirmeye yönlendirmiştir (A_11, A_42, A_53). Öğretmenin bu talebi öğrencilerin iddialarını veri ile ilişkilendirerek açıklamalarını sağlamıştır (Ö2_12, Ö3_43, Ö3_54). Öğretmenin öğrencilerin iletişim akılcılığını desteklemeye çalıştığı bazı sorularında öğrencilerin davranışlarını epistemik akılcılık bağlamında da tetiklediği belirlenmiştir (A_42, Ö3_54). Öğrenciler iddialarını ve/veya kurdukları grafik temsilleri açıklamada doğru ve güvenilir veri ve gerekçe bulmak için f ve f' fonksiyonlarının grafiklerine odaklanmışlardır. Bu sayede, f' fonksiyonunun kökü ve işareti ile f fonksiyonunun minimum noktası arasında bağlantı kurarak f fonksiyonunun grafiğinin koordinat düzlemindeki konumunu açıklayabilmişlerdir (Ö3_43). Bu sonuç, alanyazında iletişim akılcılığı ile epistemik akılcılık arasında tespit edilen güçlü etkileşimin (Urhan ve Bübül, 2022, 2023a, 2023b) sınıf içi argümantasyon sürecinde akılcı sorgulama bağlamında da ortaya çıktığını göstermektedir.

Öğretmenin epistemik akılcılığı denetlemeye yönelik soruları (A_13, A_15, A_23, A_37, A_62, A_78, A_79, A_81, A_83) öğrencilerin f ve f' fonksiyonlarının grafikleri arasında kurdukları bağlantıları (Ö2_14, Ö1_22, Ö4_36, Ö4_38, Ö10_63, Ö6_80) ezbere mi yoksa bilinçli olarak mı kurduklarını ortaya çıkarmada işe yaramıştır. Öğrencilerden bazılarının f' fonksiyonunun kökünün f fonksiyonun grafiğindeki rolünü belirlemede bilinçli hareket edemediği, bu ilişkiyi ezbere bir bilgi olarak kullandığı ve sunduğu belirlenmiştir (Ö2_16). Öğrencilerden bazılarının ise f fonksiyonunun grafiğinin bir parabol belirttiğini ve bu parabolün davranışlarını gerekçeleri ile savunabildiği (Ö4_38), f'' fonksiyonun kökünü bulma ve f fonksiyonunun grafiğini çizerken f'' fonksiyonun kökünden yararlanma konusunda bilinçli hareket ettiği anlaşılmıştır (Ö6_80, Ö6_82, Ö6_84). Bu sonuçlar, sınıf içinde argümantasyon sürecinde öğretmenin akılcı sorgulamasının ve öğrencilerin bu sorgulama karşısında gösterdikleri davranışların akılcılık perspektifinden analiz edilmesinin, öğrencilerin epistemik akılcılık performanslarına ilişkin önemli kanıtlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin yalnızca kendilerine sunulan matematiksel görevdeki türev fonksiyonunu dikkate alarak, birinci ve ikinci mertebeden türevlenebilen fonksiyonların büküm noktasının ikinci türev fonksiyonunun kökü olmasına ilişkin teoremi temel alarak hareket ettiği görülmüştür (Ö9_57, Ö10_63, Ö6_80). Bu durum, öğrencilerin argümanlarını birinci ve ikinci mertebeden türevlenebilen fonksiyonlar özelinde ürettiklerini; büküm noktası olan ancak bu noktada ikinci mertebeden türevlenemeyen fonksiyonları göz önüne almadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu davranışı, büküm noktasını problem çözme sürecinde kullanırken epistemik akılcılık gerekliliklerini karşılamada sorun yaşadıkları

şeklinde yorumlanabileceği gibi, yalnızca kendilerine sunulan fonksiyon bağlamında akıl yürütmelerinden dolayı iletişim akılcılığında sınırlı performans gösterdikleri şeklinde de yorumlanabilir. Öğrencilerin bu davranışının ardındaki asıl nedeni ortaya çıkarmak için gelecek çalışmalarda öğrencilere büküm noktasına sahip olan ancak bu noktada ikinci mertebeden türevlenemeyen fonksiyonlara ilişkin grafik temsiller sunulmalı, öğrencilere bu türden fonksiyonların büküm noktası ile ikinci türev fonksiyonu arasındaki bağlantı üzerine akıl yürütmeleri için fırsat verilmeli; öğretmenin bu türden bir argümantasyon sürecine akılcı sorgulama ile dâhil olmasının, öğrencilerin akıl yürütmelerini nasıl etkileyeceği araştırılmalıdır.

Alanyazında matematik eğitimi programında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin matematiksel etkinliklerdeki bireysel performanslarının akılcılık bileşenleri kapsamında analizinde öğrencilerin yazılı ürünlerinin ve görüşmelerdeki bireysel söylemlerinin dikkate alındığı görülmüştür (ör., Urhan ve Bülbül, 2022, 2023a, 2023b; Urhan ve Yüksel, 2019). García-García ve Dolores-Flores (2021) öğrencilerin matematiksel kavramlar ve bu kavramlar arasındaki bağlantılara yönelik inançlar oluşturduğunu ve bu inançların yansımalarının öğrencilerin yazılı ürünlerinden ve söylemlerinden anlaşılacağını belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin bir matematiksel görevi yerine getirirken gösterdikleri davranışları analiz etmek için kullanılan akılcılık teorisi bir etkileşim teorisi olduğundan sınıf içi etkileşimi önemser (Boero ve Planas, 2014). Araştırmacılar, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile girdikleri etkileşim sayesinde öğrendiğini, matematiksel etkinliklerdeki performanslarının bu etkileşimler sırasında daha net ortaya çıkabileceğini ve davranışlarının akılcı olma yönünde etkileşimli ortamlarda gelişebileceğini savunur (ör., Douek, 2014). Akılcılık teorisinin doğası ve prensipleri dikkate alınarak, alanyazında, öğrencilerin davranışlarının sınıf içi argümantasyon süreçlerinde analiz edilmesi ve bu ortamlardaki etkileşimler sonucunda öğrencilerin davranışlarının daha akılcı olma yönündeki gelişiminin gözlemlenmesi gerektiği belirtilmektedir (ör., Urhan ve Bülbül, 2022, 2023a, 2023b). Bu bağlamda, bu çalışma, öğrencilerin davranışlarının hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile etkileşime girdikleri argümantasyon sürecinde analiz edilmesi ve bu süreçte öğretmenin akılcı sorgulamasının öğrencilerin akıl yürütme sürecini nasıl değiştirdiğinin incelenmesi bağlamında alanyazındaki beklentiyi karşılar niteliktedir. Çalışma hem akılcılık teorisinin prensiplerine uygun nitelikte bir araştırma ortamı oluşturulması hem de yazılı ürün ve bireysel görüşme analizlerinin ötesinde etkileşimli bir sınıf ortamında öğrencilerin davranışlarının değişiminin değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

Öğretmenin akılcı sorgulamasının öğrencilerin f ve f' fonksiyonlarının grafikleri arasında matematiksel bağlantılar kurmada farklı temsiller kullanmasını tetiklediği görülmüştür (Ö3_25, Ö1_26, Ö6_45, A_46, A_53, Ö6_47, Ö3_54). Duval (2006, 2017), öğrencilerin kavramsal anlamasını, o kavramın temsillerini kurması ve aynı temsil sistemi içinde ya da temsil sistemleri arasında dönüşüm yapması ile

açıklamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada elde edilen sonuçların akılcı sorgulama destekli argümantasyon sürecinin öğrencilerin kavramsal anlamasına destek verebileceğine işaret ettiğini söylemek mümkündür.

Matematikselsel kavram, bir soyut nesneye odaklanan matematikçilerin uzlaşısı sağlayarak bu soyut nesneye ilişkin ortaya koyduğu tanımdır (McDonald vd., 2000). Bir matematikselsel kavramın bireyde uyandırdığı çağrışımlar ve bireyin bu kavrama ilişkin zihninde oluşturduğu temsiller sistemi ise bireyin kavrayışıdır (Sfard, 1991). Kavramsal anlama, matematikselsel kavram ile bireyin kavrayışının kesişmesi durumudur (Dubinsky vd., 2005). Bu çalışmada, akılcı sorgulamanın öğrencilerin kavrayışlarına ilişkin yansımaların ortaya çıkmasını sağladığı ve öğrencilerin kavramsal anlamasına ilişkin ipuçları sunduğu görülmüştür. Öğretmenin argümantasyon sürecini akılcı sorgulama ile yürütmesi, öğrencilerin kavramlara ve kavramlar arasındaki bağlantılara ilişkin zihnindeki çağrışımları ve temsilleri açık hale getirdiği görülmektedir. McDonald vd.'nin (2000) tanımını akılcılık perspektifinden yorumlayacak olursak matematikselsel kavram, bir soyut nesnenin matematikçiler tarafından doğru ve gerekli bilgiler, prensipler, teoremler temel alınarak inşası sonucunda diğer matematikçiler tarafından anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde, diğer bilinen gerçeklerle çelişmeyecek şekilde ifade edilen tanımdır. Matematik camiasından bu tanıma okuyan bir matematikçi tanıma itiraz etmez çünkü içerdiği bilgiler önceden bildikleri ile uyumlu halde anlaşılır ve içinde bulunduğu sistem ile tutarlı şekilde ifade edilmiştir. Bu durumda bu tanım üzerinde matematikçilerin uzlaşması kaçınılmazdır. Ancak matematik sınıflarında durum aynı değildir. Öğrenci ve öğretmenin uzlaşmaya varması zordur çünkü aralarında akılcı olma ve davranma bağlamında sahip oldukları matematik kültürü, bilgi ve tecrübe bağlamında fark vardır. Uzlaşının anlık olarak sağlanamaması öğretim sürecine ket vurmamalı, aksine argümantasyonu beraberinde getirmelidir (Boero ve Planas, 2014). Argümantasyon sürecinin akılcı sorgulamaya dayalı yürütülmemesi öğretmenin kurumsal bir otorite, öğrencinin ise durumu kabullenmek zorunda olan bir uygulayıcı olarak rol aldığı bir öğrenme ortamı oluşmasına yol açar (Douek, 2014). Bu durumda kavram üzerinde öğretmen ve öğrenci uzlaşmaz; öğrenci sadece anlatılanları kabullenir. Durum böyle olduğunda öğrencinin kavrayışları yani zihninde kavramla ilgili oluşan çağrışımlar ve içsel temsiller ezbere, gereksiz bir temelde oluşur. Zaman içinde öğrencinin kavrama ilişkin kavrayışı ile matematikselsel kavramın çakıştığı bölgenin inşası ve bu bölgede öğrencinin bilinçli olarak kurduğu, gerektiğinde gerekçelendirebileceği ve savunabileceği yapıların varlığı garanti edilemez. Bu çalışmanın sonuçları temel alındığında görülmektedir ki, öğretmenin matematik sınıflarında akılcı sorgulamaya dayalı argümantasyon yürütmesi, öğrencilerin kavramsal anlamalarını bilinçli inşa etmesini, bu bölgedeki yapıların farkında olmasını ve gerektiğinde bu yapıları bilinçli şekilde kullanmasını ve matematikselsel etkinliklerde akılcı performans sergilemesini desteklemeye fırsat vermektedir.

Akılı sorgulamanın argümantasyonu desteklemedeki kullanımı hem öğretim ortamlarını tasarlama ve yürütme hem de öğretmen eğitimi açısından önem taşır (Zhuang ve Conner, 2022). İlkokuldan üniversite düzeyine her seviyede matematik sınıflarında öğretmenler öğrencilerine epistemik, teleolojik ve iletişim akılcılığının gerekliliklerini sağlayarak hareket etmenin önemini anlatmalı, akılcı davranmayı öğrencilerine tanıtmalı, kavram öğretimini akılcılık bileşenlerini temel alarak yapmalı ve kanıt yapma, modelleme, problem çözme gibi matematiksel etkinliklerde öğrencilerinden akılcı davranmalarını beklemeli, bu etkinlikleri öğrencilerinin akılcı davranmasını destekleyici nitelikte hazırlamalı ve etkinlikleri akılcı sorgulama destekli yürütmelidir. Bu bağlamda, akılcı sorgulama hem bir öğretim metodu hem de öğretmenlerin sahip olması beklenen bir pedagojik yaklaşımdır (Boero ve Planas, 2014; Douek, 2014; Zhuang ve Conner, 2022). Ancak öğretmenlerin akılcı sorgulama konusunda desteğe ihtiyacı olduğu bilinen bir gerçektir (McCarthy vd., 2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının akılcı sorgulamanın teorik çerçevesi ve sınıf içinde yürütülmesine ilişkin örnek uygulamalara ihtiyacı vardır. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmenler ve öğretmen adayları için üniversite düzeyinde bir derste kalkülüs kavramları arasında bağlantı kurmayı gerektiren bir görev kapsamında akılcı sorgulamanın nasıl yapılacağına örneklendirilmesi açısından önemlidir.

Sonuç

Bu çalışmada öğrencilere f ve f' fonksiyonlarının grafikleri arasında doğru ve amaca uygun matematiksel bağlantılar kurmayı ve bu bağlantıları sınıfta argümantasyon sürecinde anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde açıklamayı gerektiren bir görev verilmiştir. Öğrencilerin bireysel çalışmasının ardından sınıf içinde bir argümantasyon süreci başlatılmış ve öğrencilerden iddialarını tartışmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin f ve f' fonksiyonlarının grafikleri arasında matematiksel bağlantılar kurarken ortaya koydukları performansta epistemik, teleolojik ve iletişim akılcılığı bağlamında sorun yaşadıkları açığa çıkmıştır. Öğretmenin akılcı sorgulama ile iddia üretme, veri bulma, gerekçeleri doğru ve amaca uygun seçme ve kullanma bağlamında öğrencilere destek olabildiği görülmüştür. Öğretmenin öğrencileri daha akılcı davranma yönünde tetiklemek için sorduğu sorular amacına ulaşmış ve öğrencilerin düşüncelerini matematiksel bağlamda doğru ve güvenilir yollarla gerekçelendirmelerine ve savunmalarına (epistemik akılcılık), amaçlarına ulaşmak için gerekli matematiksel araçları seçmelerine, kullanmalarına ve gerekli matematiksel bağlantıları kurmalarına (teleolojik akılcılık), iddialarını ya da çözüm stratejilerini sınıftaki diğer öğrencilere ve öğretmene matematiksel bağlamda anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde açıklamalarına (iletişim akılcılığı) fırsat vermiştir.

Öğretmenin akılcı sorgulamasının yarattığı öğrenme ortamı, öğrencileri birbirlerini akılcı sorgulamaya teşvik etmiştir. Öğrencilerin sezgisel düzeyde ya da üstü kapalı iddia veya çürüten üretenleri sorguladığı ve bu öğrencilerden iddialarını ve/veya çürütenlerini matematiksel bağlamda

güvenilir yollarla gerekçelendirmelerini istedikleri görülmüştür. Kimi zaman öğrencilerin birbirlerini görevi tamamlamak adına alternatif yollar bulma konusunda sorguladığı, bu alternatif yolun nasıl yürütüleceği konusunda açıklama istedikleri, birbirlerini daha anlaşılır olma yönünde destekledikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenin akılcı sorgulama ile yürüttüğü argümantasyon sürecinin doğasının öğrencilerin akıl yürütme ve birlikte tartışma sürecindeki tavırlarına ilham kaynağı olduğu ve onların da argümantasyon sürecine akılcı dâhil olmalarını hatta akılcı sorgulama yapma eğilimine girmelerini sağladığı görülmüştür.

Bu çalışma, kalkülüs kavramlarını içeren ve kavramlar arasında matematiksel bağlantı kurmayı gerektiren bir görev sunularak üniversite düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenin akılcı sorgulamasının öğrencilerin matematiksel kavramların temsillerini kullanmasını desteklediğini gösteren sonuçlar, akılcı sorgulamanın temsil kurma ve kullanma bağlamında öğrencilerin kavramsal anlamasına nasıl etki ettiğinin araştırılabileceğine işaret etmektedir. Farklı matematik konularına yönelik olarak hazırlanacak görevler odağında öğrencilerin bireysel çalışma ve sınıf içi argümantasyon süreçlerinin akılcı sorgulama ile desteklenmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılması, akılcı sorgulamanın matematik derslerinin işlenişinde öğrencilerin akıl yürütmesini desteklediğine dair sonuçların genellenebilmesi bağlamında önemlidir. Akılcı sorgulama destekli argümantasyonun öğrencilerin bireysel öğrenmeleri üzerindeki etkisini daha doğru ve net ortaya koyabilmek adına argümantasyon sonrasında öğrencilerin bir kez daha aynı veya benzer bir görev üzerinde çalışması ve öğrencilerin ilk ve son bireysel çalışma ürünlerinin karşılaştırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Boero, P. (2006). Habermas' theory of rationality as a comprehensive frame for conjecturing and proving in school. J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Ed.), *Proceedings of the 30th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* içinde (c. 2, s. 185-192). Prague, Czech Republic: PME. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496932.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Boero, P., Douek, N., Morselli, F., & Pedemonte, B. (2010). Argumentation and proof: A contribution to theoretical perspectives and their classroom implementation. M. M. F. Pinto & T. F. Kawasaki (Ed.), *Proceedings of the 34th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* içinde (c. 1, s. 179-205). Belo Horizonte: PME. <https://www.igpme.org/publications/current-proceedings/> sayfasından erişilmiştir.
- Boero, P. & Planas, N. (2014). Habermas' construct of rational behavior in mathematics education: New advances and research questions. P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, & D. Allan (Ed.), *Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the*

- 36th Conference of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education içinde (c. 1, s. 205-235). Vancouver, Canada: PME. <https://www.igpme.org/publications/current-proceedings/> sayfasından erişilmiştir.
- Boero, P. & Morselli, F. (2009). The use of algebraic language in mathematical modelling and proving in the perspective of Habermas' theory of rationality. V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Ed.) *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* içinde (s. 964-973). Lyon, France. http://erme.site/wp-content/uploads/2021/06/cerme6_proceedings.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cai, J. & Ding, M. (2015). On mathematical understanding: Perspectives of experienced Chinese mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(5), 1-25.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Conner, A. M., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A., & Francisco, R. T. (2014). Identifying kinds of reasoning in collective argumentation. *Mathematical Thinking and Learning*, 16(3), 181-200.
- Douek, N. (2014). Pragmatic potential and critical issues. P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, & D. Allan (Ed.), *Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education* içinde (c. 1, s. 209-213). Vancouver, Canada: PME. <https://www.igpme.org/publications/current-proceedings/> sayfasından erişilmiştir.
- Dubinsky, E., Weller, K., McDonald, M. A., & Brown, A. (2005). Some historical issues and paradoxes regarding the concept of infinity: An apos-based analysis: Part 1. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 335-359.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 103-131.
- Duval, R. (2017). *Understanding the mathematical way of thinking – the registers of semiotic representations*. Springer.
- Francisco, J. M. (2013). The mathematical beliefs and behavior of high school students: Insights from a longitudinal study. *Journal of Mathematical Behavior*, 32, 481-493.
- García-García, J. & Dolores-Flores, C. (2018). Intra-mathematical connections made by high school students in performing calculus tasks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(2), 227-252.
- García-García, J. & Dolores-Flores, C. (2021). Pre-university students' mathematical connections when sketching the graph of derivative and antiderivative functions. *Mathematics Education Research Journal*, 33, 1-22.

- Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication*. The MIT.
- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., & Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(2), 81-116.
- Inglis, M., Mejia-Ramos, J. P., & Simpson, A. (2007). Modeling mathematical argumentation: The importance of qualification. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 3-21.
- Jeannotte, D. & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1-16.
- Kastberg, S. E. (2002). *Understanding mathematical concepts: the case of the logarithmic function*. Unpublished dissertation. University of Georgia. United States of America.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. P. Cobb & H. Bauersfeld (Ed.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures* içinde (s. 229–269). Erlbaum.
- McCarthy, P., Sithole, A., McCarthy, P., Cho, J. P., & Gyan, E. (2016). Teacher questioning strategies in mathematical classroom discourse: A case study of two grade eight teachers in Tennessee, USA. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 80–89.
- McDonald, M. A., Mathews, D., & Strobel, K. (2000). Understanding sequences: A tale of two objects. *Research in Collegiate Mathematics Education*, 4(8), 77-102.
- Morselli, F. & Boero, P. (2009). Habermas' construct of rational behaviour as a comprehensive frame for research on the teaching and learning of proof. F.-L. Lin, F.-J. Hsieh, G. Hanna, & M. de Villiers (Ed.), *Proceedings of the ICMI Study 19 Conference: Proof and proving in mathematics education* içinde (c. 2, s. 100-105). Taipei: Normal University. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2129-6> sayfasından erişilmiştir.
- Morselli, F. & Boero, P. (2011). Using Habermas' theory of rationality to gain insight into students' understanding of algebraic language. J. Cai & E. Knuth (Ed.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* içinde (s. 453–481). Springer.
- Rodriguez-Nieto, C. A., Rodriguez-Vasquez, F. M., & Font-Moll, V. (2023). Combined use of the extended theory of connections and the onto-semiotic approach to analyze mathematical connections by relating the graphs of f and f' . *Educational Studies in Mathematics*, 114, 63-88.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Sahin, A. & Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221-241.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 1–36.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. Macmillan.

- Urhan, S. & Bülbül, A. (2022). The analysis of the algebraic proving process based on Habermas' construct of rationality. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1154-1175.
- Urhan, S. & Bülbül, A. (2023a). Habermas' construct of rationality in the analysis of the mathematical problem-solving process. *Educational Studies in Mathematics*, 112(7), 175-197.
- Urhan, S. & Bülbül, A. (2023b) Analysis of mathematical proving in geometry based on Habermas' construct of rationality. *Mathematics Education Research Journal*, 35(6), 929-959.
- Urhan, S. & Yüksel, N. S. (2019). The analysis of problem solving process of pre-service physics teachers by Habermas' theory of rationality. B. Akkus, R. B. Cakiril-Mutlu, E. Gudekli, B. Kinaci, F. Guzelcimen, G. Susoy-Dogan, F. Ozturk, & A. Ertoprak (Ed.), *Proceedings of ATP Conference içinde* (2178(1), s. 030065). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/1.5135463> sayfasından erişilmiştir.
- Zhuang, Y. & Conner, A. (2022). Teachers' use of rational questioning strategies to promote student participation in collective argumentation. *Educational Studies in Mathematics*, 111(3), 345-365.

Extended Summary

Argumentation is a fundamental activity for all mathematical tasks, representing the process through which students reason. In this process, students are expected to produce claims towards fulfilling a given mathematical task, find data supporting these claims, and use mathematical warrants that connect the data to the claim (Krummheuer, 1995). Rational behavior is expected from students during argumentation to successfully complete the mathematical task (Boero, 2006). This entails justifying and defending their claims with accurate and valid mathematical connections, selecting, and using the necessary mathematical tools, and explaining the tools, strategies, and solution paths in an understandable, and acceptable manner for others in the mathematics classroom. A student demonstrating such performance can be considered to behave rational during the argumentation (Morselli and Boero, 2009).

In mathematics classrooms, evaluating students' behavior during the argumentation in terms of rationality is crucial for fostering habits of rational behavior and establishing a culture of rationality in the classroom. In this context, a theoretical framework is necessary for assessing students' performance in argumentation from the perspective of rationality (Boero, 2006). Habermas construct of rationality is a theoretical tool which is rooted in interaction theory (Habermas, 1998) and was adapted by Morselli and Boero (2009) into mathematics education. Rationality theory consists of three fundamental components (Habermas, 1998) and their requirements were adapted considering the nature of mathematical reasoning (Morselli and Boero, 2009). Epistemic rationality involves the students' ability to justify their claims in a mathematical context with accurate and valid warrants, engage argumentation using reliable mathematical tools and methods, and refrain from relying on

memorization or implicit methods. Teleological rationality pertains to the students' capability to select and utilize appropriate mathematical tools to achieve their goals in completing the mathematical task. Communicative rationality focuses on the students' ability to communicate in a manner that other students and the teacher can understand and approve. Students are expected to demonstrate their behaviors in argumentation to meet the requirements of these rationality components (Boero, 2006). Furthermore, it is essential for teachers to instruct students in rational behavior and to trigger and support their behaviors in this context during mathematical activities (Douek, 2014).

During the argumentation, the teacher's rational questioning can support the students' behaviors in rationality. For this aim, the Teacher Rational Questioning Framework developed based on Habermas construct of rationality (Zhuang and Conner, 2022), includes questions prepared by the teacher that consider the requirements of rationality components. This framework aims to guide students towards behaving rational during mathematical activities. In this study, it was investigated how the teacher's rational questioning during the argumentation supports students in making connections between calculus concepts at university level.

The study involved senior students enrolled in a mathematics education program. These students had completed all mathematics courses in their program successfully and had prior experience in argumentation involving calculus concepts. The author of the study assumed the role of a teacher supporting argumentation through rational questioning. Students were given a mathematical task aimed at constructing connections between the graphs of f and f' . The task was presented to students in a silent classroom environment, and they were asked to work individually on paper for approximately 20 minutes. After completing their individual work, the teacher initiated an argumentation supported by rational questioning and asked students to discuss their individual work products. The argumentation, lasting approximately 90 minutes, was recorded on video and transcribed for data analysis. Toulmin's model was used to analyze the structural dimension of argumentation. Teacher Rational Questioning Framework was employed to examine which components of rationality were triggered in students' behavior by the teacher's questions during the argumentation. Students' responses and behaviors towards the teacher's rational questions were analyzed using Habermas construct of rationality.

The results indicate that teacher's rational questioning supports students' performance in the structural dimension of reasoning within the context of rationality. Teacher's rational questions supported the students' behaviors in defending their claims in a mathematical context with reliable warrants (e.g., justifying intervals where f is increasing/decreasing and the locus of its extremum point using the root(s) of f' and intervals where f' changes sign and the absence of inflection points of the graph of f by justifying the absence of roots of f'' function and explaining the absence of roots of f''

function by the fact that f'' is a constant function that takes a positive value for all $x \in IR$). Thus, students could behave more rational in the epistemic context. Teacher's rational questions enabled the students to draw the graph of f by appropriately using data from the graph of f' (e.g., focusing on roots and signs of f' function rather than the interval in which f' graph is increasing to draw the graph of f , finding extremum point(s) and intervals in which f is increasing/decreasing using roots and signs of f' rather than obtaining algebraic expression of f by integrating the algebraic expression of f' derived from its graph, determining whether there are roots of f'' function from the graph of f' and searching inflection points of f). Thus, students could behave more rational in the teleological context. The teacher's rational questions also supported students' behaviors in attempting to develop their individual work products for being understandable and acceptable in a mathematical context (e.g., making a sign table for function f' after drawing the graph of f by following behaviors of the graph of f' and showing intervals where f is increasing/decreasing on sign table and explaining why the root of f' is the minimum point of the graph of f). Thus, students could behave more rational in the communicative context.

In mathematics classrooms, reaching consensus during the argumentation between teachers and students is possible when they adhere to rationality principles defined by mathematicians, regarding the use of mathematical concepts and making connections between them. This can only happen if students understand what it means to behave rational in a mathematical context and accept behaving rational as a habit. Developing such a habit among students depends on providing continuous support for the students in mathematics classrooms to behave rational. In this study, it was observed that the teacher's rational questioning during argumentation inspired students, who eventually started rational questioning themselves. As students endeavored to construct connections between f and f' graphs, the teacher's rational questioning led them to view rational behavior as a necessity and requirement, and they began to expect rational behavior from their peers with whom they interacted. This suggests that teacher's rational questioning can serve as both a teaching tool to support students in behaving rational and as a mediator to instill a need for rational questioning. Consequently, rational questioning can lay the foundation for a culture of rational behavior in mathematics classrooms.

This study focused on supporting students' reasoning in the context of rationality components during calculus-related argumentation at university level. Future research should examine how rational questioning affects students' behaviors during argumentation on different mathematical concepts across various grade levels, and how the findings can be effectively used to foster a culture of rational behavior in mathematics classrooms.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 12.12.2023 tarih ve E-66777842-300-00003258797 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında İletişim Kurma İstekliliği: Ölçek Uyarlama Çalışması


Willingness to Communicate in the Context of Teaching Turkish as a Foreign Language: A Scale Adaptation Study

Enes Çinpolat, Hasan Hüseyin Mutlu, Muhammed Eren Uygur

Yazar Bilgileri

Enes Çinpolat 

Arş. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,
enescinpolat@gmail.com

Hasan Hüseyin Mutlu 

Doç. Dr., Ordu Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,
hasanhuseyinmutlu@hotmail.com

Muhammed Eren Uygur 

Arş. Gör., Ordu Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,
merenuygur@odu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, orijinali Lee ve Drajati (2020) tarafından geliştirilen D2 İletişim Kurma İstekliliği (*L2 Willingness to Communicate-WTC*) Ölçeği'ni hem dilsel doğruluğu hem de kültürel uygunluğunu dikkate alarak Türkçeye uyarlamaktır. Uyarlama süreci, normallik testleri, madde analizi ve Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü, Bartlett Testi ve hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi gibi istatistiksel yöntemler dâhil olmak üzere sistematik doğrulamayı içermektedir. Orijinal ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde çıkarılan bir madde, yerel bağlamla ilgisi nedeniyle Türkçe versiyonda korunmuş ve sonuçta 12 maddeli, üç faktörlü bir model elde edilmiştir. Çevirinin doğruluğunu sağlamak için geri çeviri ve uzman görüşü kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek sağlam bir geçerlilik ve güvenilirlik göstermiş, mevcut iletişim kurma istekliliği ölçümleriyle güçlü korelasyonlar gözlemlenmiştir. Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği'nin hem dijital hem de geleneksel öğrenme ortamlarında ikinci dil ediniminde iletişimsel istekliliği değerlendirmek için değerli bir araç olması beklenmektedir. Dilsel çevirinin ötesine geçen bu uyarlama, kültürel ve bağlamsal hususları da içermekte ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin iletişimsel davranışları üzerine gelecekte yapılacak araştırmalar için güvenilir bir araç sunmaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İletişim kurma istekliliği
Yabancı dilde iletişim
Ölçek uyarlama
İkinci dilde iletişim

Keywords

Willingness to communicate
Communication in a foreign
language
Scale adaptation
Communication in the second
language

Makale Geçmişi

Geliş: 10.09.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

This study adapts the L2 Willingness to Communicate (*WTC*) scale by Lee and Drajati (2020) into Turkish, prioritizing linguistic precision and cultural relevance. The adaptation process systematically validates the scale through normality tests, item analysis, and statistical techniques, including the Kaiser-Meyer-Olkin measure and Bartlett's Test, as well as exploratory and confirmatory factor analysis. One item omitted in the original scale's exploratory factor analysis was included in the Turkish version due to its contextual significance, resulting in a 12-item, three-factor model. To ensure accuracy, researchers used back-translation and gathered expert reviews. The adapted scale exhibited strong validity and reliability, with significant correlations to existing willingness to communicate measures. The Turkish Willingness to Communicate Scale now stands as a robust tool for assessing communicative willingness in both digital and traditional language-learning settings. This adaptation enhances the scale's value by embedding cultural and contextual elements, offering researchers a reliable instrument for investigating Turkish L2 learners' communicative behaviors.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Çinpolat, E., Mutlu, H. H., & Uygur, M. E. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında iletişim kurma istekliliği: Ölçek uyarlama çalışması. *TEBD*, 22(3), 1954-1972. <https://doi.org/10.37217/tebd.1547814>

Giriş

Yabancı/ikinci dil edinim ve öğrenim süreçlerinde anlama faaliyetlerinin edimsel çıktısı olan anlatma, konuşma ve yazma şeklinde kendini göstermektedir. Bu becerilerin çerçevesi küme olarak “iletişim becerileri” işaret edilebilir. İletişim becerileri, bireylerin edindikleri birikimleri performatif, bağlamsal ve amaçlı bir düzlemde kullanmalarını sağlayan yetilerin tümünü kapsar (Türkiye Maarif Vakfı [TMV], 2020). Bu anlamda iletişim “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması; bildirişim, haberleşme, iletişim” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.a) şeklinde tanımlanırken isteklilik ise “istekli olma durumu; arzululuk, heveslilik, heveskârlık, talepkârlık” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, t.y.b). Burada insan olmanın ayırt edici özelliklerinden olan bildirişim kavramı öne çıkmaktadır. Bildirişim ya da haberleşme kısaca karşılıklı bilgi alışverişi olarak ifade edilirken derinlemesine ise gönderici tarafından belirli amaçlar doğrultusunda alıcıya iletilmek ve alıcıda belirli bir etki yaratmak üzere dilsel kodlarla işlenip anlamlı göstergeler dizgesi ile alıcıda bir etki yaratma edimi biçiminde tanımlanmaktadır (Başkan, 2003, s.15). Bu tanımlamalar, iletişim becerilerinin geniş ve girift doğasını işaret etmektedir. İletişim becerilerinin hem anlama hem de anlatma süreçlerini içermesi dışında sözsüz iletişimi kapsamaması onu daha da karmaşık bir yapıya büründürmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında ikinci/yabancı dil öğretiminde iletişim becerileri anlama ve anlatma yetilerinin yanında hedef dilin sözlü ve sözsüz iletişimsel yapılarını kapsayan daha geniş bir kümedir. Bu geniş kümeyi araştırılabilir ve incelenebilir kılmak adına onu belirli bölümlere ayırmak gerekmektedir. Bu anlamda ilgili araştırmada sınırlandırıcı bir çerçeve biçiminde konu alanı, “iletişim kurma istekliliği” (İKİ) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya konu olan iletişim kurma istekliliği farklı kuramcılar ve araştırmacılar tarafından çeşitli biçimde tanımlanmıştır. Birden çok etken barındırmasıyla karmaşık bir sistem (Pawlak ve Mystkowska-Wiertelak, 2015, s. 29), dinamik ve durumsal bir kavram (Kang, 2005, s. 289), söylem başlatmaya hazır olma hâli (Zarrinabadi ve Tanbakooei, 2016, s. 30) olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda D2 (ikinci dil) çalışmalarında iletişim kurma istekliliği, “duygu, düşünce veya bilgilerin çeşitli amaçlar ve araçlarla duruma göre belirli bir alıcıya iletilme arzusu” şeklinde kısaca kavramsallaştırılabilir.

İletişim istekliliği ilkin ana dili edinimi ve öğretimi çalışmalarında ele alınmıştır. Peng (2022, s. 159), iletişim süreçlerinde yaşanan olumsuz durumlardan hareketle D1 çalışmalarında iletişim kurma istekliliği konusuna eğilim gösterildiğini ifade eder. O’na göre D1 çalışmalarında iletişim kurma istekliliği, bireylerin özgür biçimde iletişimde bulunma istekliliğini imler ve daha çok duygusal durumlarla ilgilidir. İlaveten sınıf içindeki iletişim durumları, öz güven ve dersle etkileşim konularını da içerir. MacIntyre vd. (1998, s. 559), D1’deki iletişim kurma istekliliği becerisinin D2’ye transferini her koşulda zorunlu olarak mümkün görmez ve iki alan arasında ayırım yapar. Bu alandaki D2 çalışmalarında istekliliğin yanında ayriyeten hazırlıklı olma ve durumsallık da kendini gösterir. Dil

edinicisi veya öğrencisi, o andaki konuya ve bağlama uygun şekilde sözcelem üretebilme edincine sahip olabilmelidir. Yani D1’de hâlihazırda doğal yollarla edinilen edimsel yetkeler D2 sürecinde öğrenim boyutunu kapsadığından otomatizasyon gelişene kadar bu süreçte bilinçli bir davranış sürecini gerektirmektedir. Bu da ek bir bilişsel yük ve farkındalık hâli demektir. Böylelikle D2’de iletişim kurma istekliliğinin zihinsel, duyuşsal, fiziksel ve çevresel faktörler içeren karmaşık yapısı kendini göstermiş olur. Bu yapıyı açıklamak için belirli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Piramit Modeli (Höristik Yaklaşım) bunlardan en bilinenidir. Bu yaklaşım iletişim istekliliği bağlamında hiyerarşik bir yapılanış olduğunu ifade eder ve İKİ’ye etki eden faktörler arasında yukarıdan aşağıya olarak “kullanım, iletişim kurma istekliliği, belirli bir kişi ile iletişim kurma arzusu, kendine güveni iletme durumu, kişilerarası motivasyon, gruplar arası motivasyon, öz güven, gruplar arası tutumlar, sosyal durum, yetkinlik, gruplar arası iklim ve kişilik”in bulunduğunu belirtir (MacIntyre vd., 1998, s. 547). Bu faktörler altı katmanda ele alınmaktadır. Birinci katmanda kullanım, ikinci katmanda iletişim kurma istekliliği, üçüncü katmanda belirli bir kişi ile iletişim kurma arzusu ve kendine güveni iletme durumu, dördüncü katmanda kişilerarası motivasyon, gruplar arası motivasyon ve öz güven, beşinci katmanda gruplar arası tutumlar, sosyal durum ve yetkinlik, son katmanda ise gruplar arası iklim ve kişilik yer almaktadır. Bu hiyerarşik yapı İKİ’nin ve İKİ’ye etki eden faktörlerin iç içe geçen karmaşık yapısını anlamlandırmada bir model olarak sunulmaktadır. Bu modelin yanında dinamik model de sürecin zihinsel ve duyuşsal boyutuna vurgu yaparak İKİ’yi açıklamaya çalışmaktadır.

İkinci/yabancı dil öğretiminde iletişim becerileri; iletişim kurma istekliliği, toplum dilbilimsel yetkinlik, iletişim stratejileri, sözsüz iletişim, edimbilimsel yetkinlik, iletişimsel motivasyon gibi alanlarda ele alınmıştır. Çoğu çalışmada iletişim istekliliği sıklıkla konuşma becerisi ile beraber anılmaktadır (Amiryousefi, 2018; Sarwat vd., 2023). Ayrıca iletişim becerilerinin tüm dil becerisi alanlarını kapsadığı düşünüldüğünde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi boyutunda bu konuda sayısız araştırma bulunduğu ifade edilebilir. Yine de bu araştırmanın odağında bulunan “iletişim istekliliği” konusunda özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Aydın ve Gürsoy, 2022; Boz ve Durmuş, 2021; Karadağ vd., 2016; Polatcan, 2018; Varışoğlu, 2020; Yayla, 2018). Aydın ve Gürsoy (2022) çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Türkiye’deki Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkçeyi ve Arapçayı konuşma istekliliğini karşılaştırmışlardır. Çalışmalarında Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim İstekliliği Ölçeği kullanılmıştır (Al-Murtadha, 2021). Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ana dilleri olan Arapçada daha fazla iletişime istekli oldukları bulunmuştur. Boz ve Durmuş (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 170 öğrenciyle yaptıkları çalışmada motivasyonel benlik sistemi ve sınıf içi iletişim kurma istekliliği arasında ilişki bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada MacIntyre vd. (2001) tarafından geliştirilen Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda iletişim

istekliliği ile ideal benlik arasında ilişki olduğu bulgulanmış, cinsiyetler arasındaki farklılar betimlenmiş, erkeklerin sınıf içi iletişimi kurma istekliliğinin daha yüksek olduğu raporlanmış ve nihayetinde ideal benliğin geliştirilmesinin iletişim istekliliğini de etkileyebileceği ifade edilmiştir. Karadağ vd. (2016), McCroskey (1992) tarafından geliştirilen İletişime Gönüllülük Ölçeği'nin uyarlamasını yapmışlardır. Söz konusu özgün ölçek 20 madde ve 7 alt faktörden oluşmaktadır ve iletişim istekliliğini daha genel manada ölçmeyi hedeflemektedir. Uyarlama çalışmasında açımlayıcı faktör analizi yapılmış, Cronbach Alpha değeri .88 olarak raporlanmıştır. Polatcan (2018), doktora tezinde; anket, görüşme ve ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Çalışmasında Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek, 20 madde ve 6 alt faktörden oluşmaktadır. AFA ve DFA çalışmaları yürütülen araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87 olarak raporlanmıştır. Varışoğlu (2020), Sudanlı 40 üniversite öğrencisi örnekleminde yürüttüğü çalışmasında Polatcan (2018) tarafından geliştirilen ölçeği kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin iletişim kurma isteklerinin yüksek olduğu ve İKİ'nin dil seviyesi, dil kursuna gitme, Türkiye'de bulunma ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını ifade etmiştir. Yayla (2018), yüksek lisans tezinde motivasyon, ideal benlik ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında McCroskey ve Richmond (2013) tarafından geliştirilen Olasılıksal Ölçeği'ni çevirmiştir. Çalışmada, ideal ikinci dil benliğinin iletişim kurma istekliliğini yordadığı ifade edilmiştir.

D2 öğrencilerinin her koşulda, istedik ve yeterli düzeyde iletişim ve konuşma performansı sergileyemedikleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda ilgili alanda kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapmanın önemli olduğu görülmektedir (Peng, 2022). Bu açıdan bakıldığında Lee ve Drajeti (2020) tarafından geliştirilen L2 Willingness to Communicate Ölçeği'nin bu alanda yapılacak uygulamalı çalışmalarda nitelikli bir ölçüm aracı olarak işlev görebileceği düşünülmekte ve bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına uyarlanması gerekli görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin hem dijital hem de dijital olmayan ortamlarda kullanılabilmesi onu ekonomik, farklı ve etkili kılmaktadır. İlgili çalışmada, ölçeğin uyarlanmasında ilk olarak kaynak dilden erek dile çeviri süreçleri gerçekleştirilmiştir. Ardından normallik testleri, madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yakınsak geçerlik ve ölçüt geçerliği süreçleri işletilmiş ve bu işlemler raporlanmıştır.

Yöntem

Etik Prosedürler

Bu çalışmanın her aşaması APA (American Psychological Association, 2020) ve AERA (American Educational Research Association, 2011) tarafından belirlenen etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın etik olarak uygunluğu Ordu Üniversitesinin Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan alınmış ve onaylanmıştır (18.07.2024; Karar No: 2024-119). Araştırmanın uyarlanması için gerekli izinler özgün araştırmanın yazarlarından alınmıştır. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı

olarak çalışmaya katılmış ve onayları alınmıştır. Katılımcılardan kimlik bilgilerini (isim, soy isim vb.) açık etmeleri istenmemiş, katılımcı kimliğine dair tüm veriler gizli tutulmuştur. Katılımcıların gizliliği, itibarları ve hakları korunmuştur. Ayrıca katılımcılara, araştırmanın herhangi bir aşamasında gerekçe göstermeksizin çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Araştırmacılar, analiz ve raporlama süreçlerinde şeffaflık ilkesine bağlı kalmıştır. Son olarak, yayın etiği ilkelerine uygun olarak sorumlu ve nitelikli bir araştırma yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın verileri dört grup üzerinden toplanmıştır. Bu dört gruptaki katılımcıların tümü üniversite seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. İlk gruptaki kişilerle dil geçerliği, ikinci gruptaki kişilerle madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi, üçüncü gruptaki kişilerle doğrulayıcı faktör analizi ve yakınsak geçerlik, dördüncü grup ile de ölçüt geçerliği çalışması yürütülmüştür. Grupların birleştirilmesiyle de güvenilirlik analizi aşaması gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışma gruplarındaki öğrenciler gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara çalışmadan istediği anda ayrılabilceği belirtilmiş, olası zarar gözlenmesi konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir.

Dil geçerliğinin araştırıldığı birinci grupta 20 kişi bulunmaktadır. Bunların 10'u kadın, 10'u erkektir. Katılımcılar her iki dili de bağımsız kullanıcı seviyesinde konuşan kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil düzeyleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Buna göre bir B1 Türkçe konuşurunun C1 İngilizce seviyesi vardır. Bir Türkçe B2 seviyesinde olan katılımcının B1 seviye İngilizcesi vardır. Beş C1 seviyesi Türkçe konuşabilen katılımcının B1 seviye İngilizcesi vardır. Üç C1 seviyesi Türkçe konuşabilen katılımcının B1 seviye İngilizcesi vardır. On C1 seviyesi Türkçe konuşabilen katılımcının C1 seviye İngilizcesi vardır.

Tablo 1. Katılımcıların Dil Seviyeleri

<i>Türkçe Dil Seviyesi</i>	<i>İngilizce Dil Seviyesi</i>	<i>Sayılar</i>	<i>Toplamın %'si</i>	<i>Kümülatif %</i>
B1	B1	0	0	0
	B2	0	0	0
	C1	1	5	5
B2	B1	1	5	10
	B2	0	0	10
	C1	0	0	10
C1	B1	5	25	35
	B2	3	15	50
	C1	10	50	100

İkinci çalışma grubunda 198 Türkçe öğrenen öğrenci bulunmaktadır. Bu gruptan toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi, madde analizi, yapılacak ve faktörler arası korelasyonlar da incelenmiştir. İkinci çalışma grubunda 97 kadın (%49), 101 erkek (%51) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin kur seviyeleri B1 ve C1 arasındadır. 110 öğrenci (%55,6) B1, 49 öğrenci (%24,7) B2, 39 öğrenci (%19,7) C1 seviyesindedir.

Üçüncü çalışma grubunda 137 Türkçe öğrenen öğrenci bulunmaktadır. Bu gruptan toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi, yakınsak geçerlik ve faktörler arası korelasyonlar da incelenmiştir. Üçüncü çalışma grubunda 33 kadın (%24,3), 103 erkek (%75,7) öğrenci bulunmaktadır. Bir kişi cinsiyet belirtmemiştir. Öğrencilerin kur seviyeleri B1 ve C1 arasındadır. 88 öğrenci (%64,7) B1, 37 öğrenci (%27,2) B2, 11 öğrenci (%8,1) C1 seviyesindedir. Bir kişi kur seviyesini belirtmemiştir.

Dördüncü çalışma grubunda 106 Türkçe öğrenen öğrenci bulunmaktadır. Bu gruptan toplanan veriler ile ölçüt geçerliği incelenmiştir. Dördüncü çalışma grubunda 43 kadın (%40,6), 63 erkek (%59,4) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin kur seviyeleri B1 ve C1 arasındadır. 15 öğrenci (%14,2) B1, 41 öğrenci (%38,7) B2, 50 öğrenci (%47,2) C1 seviyesindedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Ölçek, Lee ve Drajeti (2020) tarafından İngilizce öğretimi bağlamında geliştirilmiştir. Öncelikle, ölçeğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamına uyarlamak için sorumlu yazardan izin alınmıştır. Yönerge olarak “Bu durumda İngilizce iletişim kurmaya ne kadar isteklisiniz?” ifadesi yer almaktadır. Beşli Likert tipine sahip ölçekte “1: Kesinlikle istekli olmam; 2: Muhtemelen istekli olmam; 3: Belki istekli olurum; 4: Muhtemelen istekli olurum ve 5: Kesinlikle istekli olurum” olarak belirtilmektedir. Ölçekte, “Sınıf İçi”, “Sınıf Dışı” ve “İnformal Dijital Ortam” olmak üzere toplam üç faktör vardır. Her faktörde dört madde vardır. Özgün formda yedinci madde açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek dışı bırakılmış ancak bu çalışmada söz konusu madde de analize eklenmiştir. Böylelikle ölçek toplamda 12 madde içermektedir. Ölçeğin çeviri aşaması için geri çeviri yöntemi kullanılmıştır (Brislin, 1970). Geri çeviri aşamasında iki çevirmen ile işlemler yürütülmüştür. İlk çevirmen İngilizce metni Türkçeye çevirmiştir. Sonrasında ikinci çevirmen Türkçe çevrilen metni geri İngilizceye çevirmiştir. Bir İngilizce alan uzmanının karşılaştırması sonucunda formların tutarlı olduğu görüşü ile Türkçeye çeviri tamamlanmıştır. Çeviri sonrasında kültürel uyarlama aşaması için maddeler üzerinde değişiklik yapılmıştır. 4., 5. ve 6. maddelerin sonlarına ölçeğin daha geniş dil seviyesi kitlelerine uygun olması amaçlandığı için “(ör. sınıf, vb.)”, “(ör. market, vb.)” ifadeleri eklenmiştir. 9. ve 10. maddede “Facebook” üzerinden sohbet etmekten bahsedilmektedir. Ancak günümüzde Türkiye’de sosyal medya kullanım oranlarına bakılınca %69 ile YouTube ve %61,4 ile Instagram geldiği için (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024), bu maddeye “sosyal medyada sohbet ederken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)” ibaresi eklenmiştir. Yine 11. maddede bulunan “*when you post comments to foreign friend’s wall on Facebook*” ifadesi “sosyal medyada, Türkçe bilen bir arkadaşınızın paylaştıklarına yorum gönderirken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)” olarak

uyarlanmıştır. Görüldüğü üzere günümüz şartlarına ve ülkemize göre çeşitli maddelerde değişikliklere ve açıklamalara gidilmiştir. Bunlar için ise iki alan uzmanı görüşüne başvurularak hareket edilmiştir.

Dil geçerliği çalışmasında ise özgün formdaki “İngilizce” kavramları “Türkçe” kavramı ile değiştirilerek dil geçerliği incelenmiştir. Bu ölçeğin dil özelinde geliştirilmiş olması ve uyarlanan maddelerde değişikliklere gidilmesi nedenleriyle özgün forma benzerlik durumunun bu şekilde yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, özgün maddelerin yalnızca “English” yerine “Turkish” olarak düzenlenmesi ve araştırmacılar tarafından uyarlanan maddelerin dilsel karşılaştırılması birinci araştırma grubuna yapılan uygulama ile incelenmiştir. Bu gruba öncelikle İngilizce metin uygulanmış ve sonraki hafta Türkçe yapılan çeviri uygulanmıştır.

İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

McCroskey ve Baer (1985) ve McCroskey (1992) tarafından ana dili bağlamındaki iletişim durumları ile ilgili geliştirilen ölçek aynı zamanda yabancı dil bağlamında da kullanılmıştır (Baker ve MacIntyre, 2000). Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçekte yabancılar, tanıdıklar ve arkadaşlar olmak üzere üç alıcı türüne dayalı üç; iletişim bağlamlarına göre ise de halka açık konuşma, toplantılar, birebir görüşme, grup tartışması olmak üzere dört alt puanlayıcı vardır. Puanlama her durum için 0-100 arasında oran sorularak yapılmaktadır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi iki farklı çalışmada yapılmıştır. Yayla (2018), yabancı dil olarak Türkçe bağlamında çeviri çalışması yapmıştır. Karadağ vd. (2016) tarafından ise ölçeğin ana dili bağlamında Türkçe geçerlik çalışması yürütülmüştür.

Bu ölçek dördüncü çalışma grubuna uyarlama çalışması yürütülen ölçekle birlikte uygulanmıştır. Yüz yüze yürütülen uygulamada öğrencilerden son kur sınavı başarı puanı da yüzlük puanlama üzerinden istenmiştir. Kur sınav puanları istenen öğrencilerin tamamı aynı eğitim setinin hazır sınavlarına girmektedir. Böylelikle nesnel ölçümlü başarı puanına ulaşmak hedeflenmiştir. Ölçüt geçerliği için yapılan bu çalışmada ölçekler arasında pozitif yönlü ilişki beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde jamovi (The jamovi Project, 2023) ve Jasp programları kullanılmıştır. Verilerin normallikinde z puanları incelenerek analizlere başlanmıştır. -3 ile +3 arasında yer almayan z puanlarına sahip veriler silinmiştir. Tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları -1 ile +1 arasındadır.

Öncelikle birinci çalışma grubu ile yapılan dil geçerliği çalışması için normallik varsayımı sağlanmadığı için Wilcoxon testi uygulanmıştır. İkinci çalışma grubunun veri analizine öncelikle madde analizi ile başlanarak madde toplam korelasyonu incelendikten sonra açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonrasında oluşan faktörler arasındaki korelasyonel ilişki incelenmiştir. Üçüncü

çalışma grubu ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca güvenilirlik analizi yapılmış, yakınsak geçerlik kapsamında ise AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Dördüncü çalışma grubunun verileri ile ise ölçüt geçerliği değerlendirilmiştir.

Bulgular

Aşağıdaki Tablo 2’de dil geçerliği için yapılan çalışmanın verileri sunulmaktadır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle (Shapiro-Wilk $p < .050$) parametrik olmayan Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 2. Wilcoxon Testi

İngilizce	Türkçe	Test	İstatistik	p
1. When you are given a chance to talk freely in an Turkish class	1. Türkçe dersinde size özgürce konuşma şansı verildiğinde	Wilcoxon W	9,00	0,824
2. When you have a chance to talk in front of the class in a Turkish class	2. Türkçe dersinde sınıfın önünde konuşma şansınız olduğunda	Wilcoxon W	36,00	0,802
3. When you have a group discussion in a Turkish class	3. Türkçe dersinde bir grup tartışmasına katılırken	Wilcoxon W	18,00	0,608
4. When you have a chance to make a presentation in front of a large group	4. Kalabalık bir grubun önünde sunum yapma şansınız olduğunda (ör. sınıf)	Wilcoxon W	14,50	0,359
5. When you find a friend standing before you in a line	5. Bir sırada beklerken bir arkadaşınıza rastladığınızda (ör. market, banka, vb.)	Wilcoxon W	18,00	0,349
6. When you find an acquaintance standing before you in a line	6. Bir sırada beklerken bir tanıdığınıza rastladığınızda (ör. market, banka, vb.)	Wilcoxon W	15,00	0,053
7. When you have a discussion with a small group of friends	7. Türkçe bilen küçük bir arkadaş grubuyla bir konu hakkında konuşurken	Wilcoxon W	33,50	0,197
8. When you have a chance to talk within a small group of strangers	8. Türkçe bilen küçük bir grup yabancıyla konuşma şansınız olduğunda	Wilcoxon W	33,50	0,397
9. When you chat with non-native speakers of Turkish (e.g. Korean, Japanese, Chinese) on Facebook	9. Ana dili Türkçe olmayan ama Türkçe konuşan kişilerle sosyal medyada sohbet ederken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)	Wilcoxon W	18,00	1,000
10. When you chat with native speakers of Turkish on Facebook	10. Sosyal medyada ana dili Türkçe olan kişilerle sohbet ederken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)	Wilcoxon W	24,50	0,389
11. When you post comments to foreign friend's wall on Facebook	11. Sosyal medyada Türkçe bilen bir arkadaşınızın paylaştıklarına yorum gönderirken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)	Wilcoxon W	3,50	0,040
12. When you talk to other users of Turkish while playing games	12. Online oyun oynarken Türkçe bilen diğer kullanıcılar ile konuşurken	Wilcoxon W	2,50	1,000

Not. $H_0: \mu_{\text{Measure 1}} - \mu_{\text{Measure 2}} = 0$, Özgün maddelerdeki "English" ifadesi "Turkish" olarak değiştirilmiştir.

Tablo 2, dil geçerliği için yapılan İngilizce ve Türkçe yapılan uygulamaların karşılaştırılmasını içermektedir. Buna göre 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 numaralı maddelerin İngilizce ve Türkçe uygulamasında anlamlı farka rastlanmamıştır ($p > .050$). Bunun aksine 11 numaralı maddede ise anlamlı farklılık görülmüştür ($p < .050$). Madde içeriğinde yapılan değişiklik ile oluşan bu farklılık beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü maddenin özgün versiyonunda Facebook duvarına yorum yapmaktan bahsederken günümüz Türkiye’si internet kullanım seçimlerine göre uyarlanan maddede yapılan paylaşımlara yorum yazmaktan bahsedilmektedir. Bu bağlamda yalnızca bir maddede anlamlı farklılık çıkması kabul edilebilir görülmektedir. Böylelikle ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığını söyleyebiliriz.

Dil geçerliğinin ardından ikinci çalışma grubu ile yapılan analizlere madde analizi ile başlanmıştır. Çünkü tüm maddelerin belirli bir yapı etrafında toplanma durumu madde-toplam korelasyonları ile incelenmek istenmiştir. Tablo 3'te yapılan madde analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Madde Analizi

Madde	Ortalama	SS	Madde-toplam korelasyonu	Madde Silinirse	
				Cronbach α	McDonald ω
WTC1	3,84	1,033	.495	.833	.839
WTC2	3,70	1,066	.565	.828	.834
WTC3	3,66	1,058	.426	.838	.844
WTC4	3,38	1,105	.505	.832	.838
WTC5	3,82	1,041	.580	.827	.832
WTC6	3,70	1,108	.496	.833	.838
WTC7	3,93	0,959	.623	.825	.829
WTC8	3,91	1,046	.599	.826	.831
WTC9	3,71	1,142	.509	.832	.840
WTC10	3,77	1,143	.542	.829	.838
WTC11	3,65	1,138	.481	.834	.842
WTC12	3,59	1,250	.340	.846	.850

Not. Cronbach α =.84, McDonald ω =.84

Tablo 3 incelendiğinde madde-toplam korelasyonlarının .34 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Bu da tüm maddelerin belirli bir yapı etrafında toplandığını göstermektedir. Çünkü madde-toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek olması beklenmektedir (Field, 2017). Ayrıca Cronbach α =.84, McDonald ω =.84 değerleri ile ölçeğin tümünün güvenilir değerler taşıdığı söylenebilir.

Tablo 4. KMO ve Bartlett Testi

	MSA
Ölçeğin Geneli	.822
WTC1	.831
WTC2	.783
WTC3	.867
WTC4	.812
WTC5	.795
WTC6	.799
WTC7	.872
WTC8	.862
WTC9	.758
WTC10	.841
WTC11	.827
WTC12	.841

Bartlett's Test of Sphericity $X^2=870$, $df=66$, $p<.001$

Tablo 4'te belirtilen Kaiser-Meyer-Olkin Katsayıları ve Bartlett Testi ile değişkenler arasında analize devam etmek için yeterli korelasyon olup olduğu ve örnekleme yeterliliği ölçütünün sağlandığı tespit edilmiştir (Hair vd., 2013, s. 102). Faktör sayısının belirlenmesinde Paralel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Paralel analiz, belirli değişken sayısı ve örneklem büyüklüğüne sahip çok

sayıda simüle edilmiş veri kümesi oluşturur. Her bir veri kümesi faktör analizine tâbi tutulur ve her faktörün özdeğerlerinin ortalaması alınır. Bu ortalamalar, orijinal verilerden elde edilen özdeğerlerle karşılaştırılır ve sadece simülasyon verilerinin üzerinde kalan faktörler korunur (Hair vd., 2013, s. 143). Faktör çıkarma metodu olarak “*principal axis factoring*” kullanılmıştır. Döndürme yöntemi olarak ise faktörlerinin birbirleri ile ilişkili olması beklendiği için eğik döndürme metotlarından Promax döndürme seçilmiştir (Garson, 2022, s. 282). Faktörlerin referans eksenleri, başka bir konuma ulaşılan kadar orijin etrafında döndürüldüğü bu yöntem, faktörlerin yorumlanmasında belki de en önemli araçtır (Hair vd., 2013, s. 111). Faktör yüklerinde kesme noktası olarak .40 kullanılmıştır. Hair vd. (2013) 200 kişilik örnekleme faktör yüklerinin kesme noktası olarak $\pm .40$ olmasını asgari düzeyde kabul edilebilir olarak belirtmektedir. Böylelikle yapılan açımlayıcı faktör analizinin bulguları aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Açımlayıcı Faktör Analizi

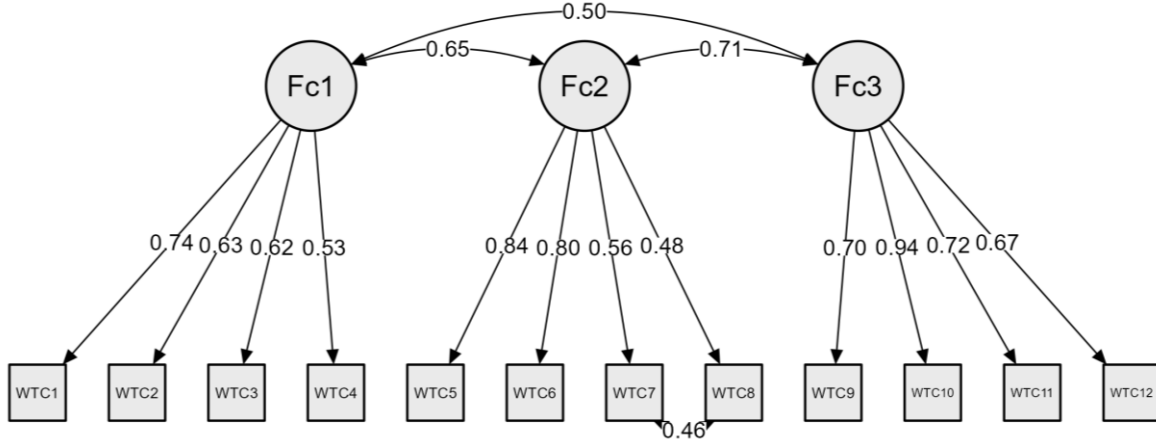
<i>Maddeler</i>	<i>Faktör</i>		
	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
WTC1	.734		
WTC2	.862		
WTC3	.558		
WTC4	.674		
WTC5		.900	
WTC6		.768	
WTC7		.545	
WTC8		.571	
WTC9			.789
WTC10			.699
WTC11			.709
WTC12			.511
Varyans %	17,5	17,1	15,9
Kümülatif Varyans %	17,5	34,6	50,5
F1	-		
F2	.59*	-	
F3	.40*	.53*	-

Not. * $p < .001$

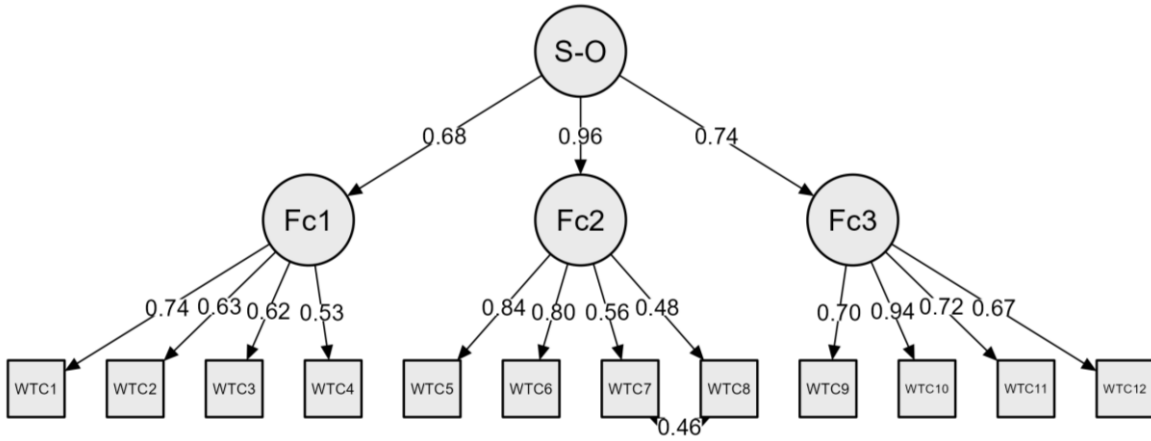
Açımlayıcı faktör analizi bulguları verilen Tablo 5’e göre ölçeğin uyarlanmış versiyonu özgün versiyonda olduğu gibi üç faktör olarak ayrılmaktadır. Birinci faktör “Sınıf İçi”, ikinci faktör “Sınıf Dışı” ve üçüncü faktör “İnformal Dijital Ortam” olarak ortaya çıkmaktadır. Çevrilmiş form, özgün versiyonundaki AFA sonuçları ile madde 7 haricinde benzerlik göstermektedir. Faktör yükleri .51 ile .90 arasında değişmektedir. Bu da tüm maddelerin gerekli faktör yükünü taşıdığını göstermektedir. Toplam açıklanan varyans ise %50,5 olarak tespit edilmiştir. Açıklanan varyans oranının en az %50 olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2017; Merenda, 1997). Buna göre açıklanan varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca faktörler arası korelasyon değerleri incelendiğinde pozitif ilişkiler

görülmektedir. Birbiri ile ilişkili düşünülen faktör yapısının bu sonuçları göstermesi beklenmektedir. Bu ilişkiler özgün ölçek çalışması ile bazı benzerlikler taşımaktadır (Lee ve Drajeti, 2020).

Araştırmanın üçüncü örnekleme ile doğrulayıcı faktör analizi, yakınsak geçerlik, güvenilirlik analizi incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizindeki faktör yükleri aşağıdaki Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1. DFA yol diyagramı



Şekil 2. İkinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 1'de hipotez model, Şekil 2'de ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bulguları verilmektedir. Teorik yapıya uygun olarak aynı faktör altında olan M7-M8'e modifikasyon yapılmıştır. Buna göre faktör yüklerinin .48 ve .94 arasında değiştiği görülmektedir. DFA sonucunda iki modelden elde edilen uyum indeksleri SRMR=.05; RMSEA=.06, %95GA[.04, .09]; CFI=.95; TLI=.93; $\chi^2/df=1,65$ ($\chi^2=82,6$; $df=50$) olarak bulunmuştur. Ayrıca açılımlı yapısal eşitlik modellemesine göre de hipotez modelde SRMR=.03; RMSEA=.06, %95GA[.02, .09]; CFI=.97; TLI=.94; $\chi^2/df=1,57$ ($\chi^2=50,5$; $df=32$) uyum değerleri saptanmıştır. Elde edilen bilgilere göre modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alan değerlere sahip olduğu söylenebilir (Hair vd., 2013; Kline, 2023; Marsh vd., 1988).

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında incelenen faktörler arası korelasyonlar ve yakınsak geçerlik incelemesi aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Faktörler Arası Korelasyon, Güvenirlik Analizi ve Yakınsak Geçerlik

	F1	F2	F3	WTC
F1	—			
F2	.529***	—		
F3	.394***	.600***	—	
WTC	.749***	.867***	.839***	—
α	.71	.79	.84	.87
ω	.72	.79	.84	.87
AVE	.40	.47	.58	-
CR	.72	.77	.84	-

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; F1: Sınıf İçi Türkçe İletişim Kurma İstekliliği, F2: Sınıf Dışı Türkçe İletişim Kurma İstekliliği, F3: İnfomal Dijital Ortamda Türkçe İletişim Kurma İstekliliği.

Yakınsak geçerlik amacıyla *Average Variance Extracted* (AVE) ve *Composite Reliability* (CR), güvenirlik analizi için Cronbach α ve McDonald ω , faktörler arası korelasyonla birlikte Tablo 6'da sunulmaktadır. Buna göre faktörler ve faktörlerin bütün ölçek ile ilişkileri pozitif yönlü anlamlıdır ($p < .001$). Cronbach α ve McDonald ω değerleri de .70 üzeri olduğu için kabul edilebilir güvenirlik katsayıları olarak değerlendirilmektedir (Field, 2017). CR değerleri de .70 olduğu için istenilen seviyededir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2013, s. 619). AVE değerlerinin ise .50 üzeri olması önerilmektedir. Ancak AVE değerleri .50 altındayken CR değerlerinin .60 üzeri olması durumunda yakınsak geçerliğin sağlanması için yeterli görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Dördüncü ve son çalışma grubu ile de ölçüt geçerliği incelenmiştir. Yapılan bu inceleme Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Ölçüt Geçerliği

		WTC1	WTC2	Sınav Notu
WTC1	Pearson r	—		
	N	—		
WTC2	Pearson r	.431***	—	
	N	106	—	
Sınav Notu	Pearson r	.199*	.198*	—
	N	78	78	—

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, one-tailed; WTC1: Uyarlanan Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği, WTC2: Ölçüt Geçerliği için Kullanılan Türkçe Ölçek. Öğrencilerin 78'i kur sınavı notunu paylaşmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde uyarlanan ve hazır ölçeğin arasındaki ilişkinin pozitif yönlü orta düzeyde olduğu görülmektedir ($r = .43$, $p < .001$). Ayrıca uyarlanan ölçeğin kur sınav notları ile de pozitif anlamlı ilişkisi bulunmaktadır ($r = .19$, $p < .050$). Buna göre uyarlama çalışması yürütülen Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ölçüt geçerliği sağlamaktadır. Yürütülen çeşitli çalışmalarda da iletişim kurma istekliliği ile başarı çıktıları arasında ilişkiler tespit edilmiştir (Al-Murtadha, 2021;

Darasawang ve Reinders, 2021; Sarwat vd., 2023). Elde edilen bu bulgu da alanyazındakiyle örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, Lee ve Drajeti (2020) tarafından geliştirilen *L2 Willingness to Communicate Ölçeği*'nin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Uyarlamada ilk olarak geri çeviri yöntemi kullanılarak kaynak dilden erek dile çeviri süreçleri gerçekleştirilmiştir. Ardından normallik testleri, madde analizi, KMO ve Barlett Testi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yakınsak geçerlik ve ölçüt geçerliği raporlanmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri toplamında 461 katılımcıya ulaşılmıştır.

Araştırmada uyarlanan "Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği", beşli Likert tipine sahip olup üç faktörlü bir yapıdadır. Araştırmanın özgün formunda AFA sonucuna göre dışarıda tutulan madde uyarlama çalışmasında kullanımı anlamlı bulunduğundan tercih edilmiştir. Böylelikle ölçeğin Türkçe versiyonu 12 madde olarak şekillenmiştir.

Ölçeğin dil geçerliliği aşamasında geri çeviri yöntemi kullanılarak kaynak dilden erek dile 20 katılımcıyla bir çalışma yürütülmüştür. Dil geçerliliği çalışması kapsamında yapılan istatistiksel çıkarımlar sonucunda ilgili ölçeğin ön kullanıma uygun olduğuna karar verilmiştir. İkinci aşama olan açımlayıcı faktör analizinde özgün ölçekle benzeşen üç faktörlü faktör yapısı karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü aşamada doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin yapısının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca hâlihazırda iletişim istekliliğini ölçmek için uyarlanan ancak bağlamsal olarak ayrılmayan ölçekle bu çalışmada uyarlanan ölçek arasında da anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede uyarlanan ölçeğin genel olarak amaca uygunluk bakımından gerekli koşulları sağlamaktadır denebilir. Ölçeğin ikinci ve yabancı dil edinim süreçlerinde iletişim kurma istekliliğinin değerlendirilmesi bağlamında kullanılması işlevsel görülmektedir. Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak edinen veya öğrenen bireylerin iletişimsel süreçlerini gözlemleyecek pek çok araştırmada ilgili ölçek kullanılabilir. Buna ek olarak "Türkçe" ibaresi "İngilizce" ile değiştirilerek farklı dil öğretimi bağlamlarına da uyarlanabilir. Çünkü ölçek hâlihazırda İngilizce bağlamında geliştirilmiştir. Sözü edilen ölçek uluslararası alanda pek çok kez tartışılmış, kuramsal zemini dolgun, uygulamalı süreçlerde pek çok kez denenmiş bir sürecin ürünüdür. Bu bakımdan D2 alanında iletişim kurma istekliliğini ölçmek için ilgili ölçeğin kullanılmasının işlevsel bir tercih olacağı düşünülmektedir. Söz konusu ölçek alanda uyarlanan diğer ölçeklerden farklı olarak D2 özelinde hem dijital hem de dijital olmayan öğrenme ortamlarında kullanılabilir. Eğitimde dijitalleşmenin gün geçtikçe arttığı günümüzde ilgili ölçeğin iletişim kurma istekliliği bağlamında kullanılması daha da önem kazanmaktadır. Bununla beraber ilgili çalışmanın belirli sınırlılıkları ve kısıtlılıkları bulunmaktadır. Örneklem grubuna dâhil edilen ve dil

geçerliği için katılım gösteren bireylerin dil becerilerine olan yetkinliği beyana dayalıdır. İleriki çalışmalarda ön ölçüm yapılarak bu husus güçlendirilebilir. Bunun dışında yine örneklem grubunda yer alan bireylerin dilsel yetkinlikleri farklı coğrafyalarda bulduklarından ve görece farklı dil öğrenimi süreçlerinden geçtiklerinden homojenliği artıracak bazı önlemler ilerleyen çalışmalarda alınabilir. Yine de istatistiksel anlamlılık değerleri kuvvetli ve kabul edilebilir düzeylerde olan AFA ve DFA süreçleri titizlikle gerçekleştirilmiş bu çalışmada uyarlanan ölçeğin ana amacı olan “D2’de iletişim kurma istekliliğini ölçme”yi etkili bir biçimde gerçekleştireceği ifade edilebilir.

Kaynaklar

- AERA. (2011). Code of ethics. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics> sayfasından erişilmiştir.
- Al-Murtadha, M. A. (2021). The relationships among self-reported and observed first language and second language willingness to communicate and academic achievement. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 80-94.
- Amiryousefi, M. (2018). Willingness to communicate, interest, motives to communicate with the instructor, and L2 speaking: A focus on the role of age and gender. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 221-234.
- APA. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7. b.). APA.
- Aydın, G. & Gürsoy, İ. A. (2022). Willingness of Syrians who are learning Turkish as second/foreign language in terms of communicating in Arabic and Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 49-55.
- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. Multilingual Yabancı Dil.
- Boz, B. Y. & Durmuş, M. (2021). Motivasyonel benlik sistemi ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(1), 22-44. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.6>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Darasawang, P. & Reinders, H. (2021). Willingness to communicate and second language proficiency: A correlational study. *Education Sciences*, 11(9), 517. <https://doi.org/10.3390/educsci11090517>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.

- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Garson, G. D. (2022). *Factor analysis and dimension reduction in R: A social scientist's toolkit*. Taylor & Francis.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2013). *Multivariate data analysis* (9. b.). Pearson.
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277-292.
- Karadağ, Ş., Kaya, Ş. D., & Uludağ, A. (2016). İletişime gönüllülük ölçeği güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 101-109.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5. b.). Guilford.
- Lee, J. S. & Drajeti, N. A. (2020). Willingness to communicate in digital and non-digital EFL contexts: Scale development and psychometric testing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 688-707. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1588330>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a l2: A situational model of l2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- McCroskey, J. C. & Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement* (ED265604). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265604.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (2013). Willingness to Communicate (WTC). *Measurement Instrument Database for the Social Sciences*. www.midss.org/sites/default/files/willingness_to_communicate.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(3), 156-164. <https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068936>

- Pawlak, M. & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.
- Peng, J.-E. (2022). Willingness to communicate. S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* içinde (s. 159-172). Routledge.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarwat, S., Shahzad, W., Anees, M., & Shahzad, S. K. (2023). Willingness to communicate in English: Its influence on oral proficiency levels in ESL learners. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 4(4), 232-246.
- TDK. (t.y.a). İletişim. *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=iletisim> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (t.y.b). İsteklilik. *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=isteklilik> sayfasından erişilmiştir.
- The jamovi project (2023). *jamovi*. (Version 2.4) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org> sayfasından erişilmiştir.
- TMV. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı (M. Kurt, M. Balcı, N. Temur, İ. Gültekin, Ö. Karadağ, D. Melanlıoğlu, ..., & T. Demir, Ed.), *Türkiye Maarif Vakfı*. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2024). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2023. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastir-masi-202349407#:~:text=Bireylerin%20en%20fazla%20kulland%C4%B1klar%C4%B1%20sosyal,61%2C4%20ile%20Instagram%20oldu](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastir-masi-202349407#:~:text=Bireylerin%20en%20fazla%20kulland%C4%B1klar%C4%B1%20sosyal,61%2C4%20ile%20Instagram%20oldu) sayfasından erişilmiştir.
- Varişoğlu, M. C. (2020). Sudanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede iletişim isteklilikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(68), 601-614. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4290>
- Yayla, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde ideal ikinci dil (D2) benliği ve iletişim kurma istekliliği* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zarrinabadi, N. & Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: rise, development, and some future directions. *Lang. Linguistics Compass*, 10, 30-45. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12176>.

Extended Summary

This study primarily focuses on the adaptation of the *L2 Willingness to Communicate* (WTC) Scale, initially developed by Lee and Drajeti (2020), into Turkish. The adaptation process considers the cultural nuances of the Turkish context and aims to ensure that the scale is accurately and appropriately translated into the target language. We employed a systematic approach to guarantee linguistic accuracy and cultural relevance, involving normality tests, item analysis, and various

validation methods such as the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure and Bartlett's Test. In addition, we conducted both exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) to examine the structural integrity of the scale. At the same time, we carried out further evaluations of convergent and criterion validity. This comprehensive research process involved 461 participants, providing a robust dataset for analysis. In second/foreign language acquisition, communication skills, including speaking and writing, are viewed as performative outcomes of comprehension. Communication skills encompass the abilities that allow individuals to use acquired knowledge in a contextual, purposeful manner. These skills involve both verbal and non-verbal communication, making them complex. In language teaching, communication skills also include willingness to communicate (WTC), which various scholars define as a complex, dynamic, and situational concept. Factors influencing WTC include emotional states, self-confidence, and interaction in the classroom. Research shows that learners' WTC in a second language is influenced by cognitive, emotional, physical, and environmental factors. The adapted instrument, named the "Turkish Willingness to Communicate Scale," was structured around a three-factor model and utilizes a five-point Likert scale, the same as the original one. Notably, an item excluded in the original scale's exploratory factor analysis (EFA) was retained in the Turkish adaptation, as it was considered significant within the Turkish context. As a result, the finalized Turkish version consists of 12 items. During the language validation phase, we employed the back-translation technique (Brislin, 1970) to ensure that the translation from the source language into Turkish maintained its intended meaning and accuracy. In addition, we obtained expert opinions for the appropriateness of the translation. A total of 20 participants were involved in this phase, and statistical analyses confirmed that the scale is suitable for preliminary application. The exploratory factor analysis revealed a three-factor structure similar to the original scale, which supported the validity of the adaptation. Subsequent confirmatory factor analysis verified that the structure of the scale aligned with acceptable thresholds, indicating its reliability and validity in the Turkish context. Moreover, a meaningful correlation was identified between the adapted scale and a previously used scale for measuring willingness to communicate, which, although adapted, lacked contextual specificity. This finding underscored the validity and relevance of the adapted scale in estimating willingness to communicate in language learning contexts. The study asserts that the adapted scale effectively meets the requirements for assessing willingness to communicate, particularly in second and foreign language acquisition/learning processes. It is anticipated that this scale will serve as a valuable tool in future research endeavors focusing on the communicative processes of individuals learning or acquiring Turkish as a foreign or second language. The scale, having been tested in various practical applications internationally, is the result of a well-documented and theoretically grounded process. As such, it is considered a functional choice

for measuring L2 willingness to communicate. What distinguishes this scale from other adapted scales is its ability to be used in both digital and non-digital learning environments, an increasingly important feature as education becomes more digitalized. The flexibility of applying the scale in diverse learning settings enhances its utility and relevance in modern educational contexts. The ability to apply the scale in both traditional classroom settings and online education platforms broadens its scope and applicability, increasing its relevance across different educational systems and methods. However, the study acknowledges certain limitations. The language proficiency of the participants involved in the language validity phase was self-reported, which could introduce variability in the results. Future studies could address this limitation by implementing preliminary language proficiency assessments to ensure a more accurate representation of participants' abilities. Furthermore, the diverse geographical backgrounds and varying language learning experiences of the sample group could impact the homogeneity of the sample. Future research might consider measures to enhance the homogeneity of the sample, leading to more consistent results. Despite these limitations, the exploratory and confirmatory factor analyses conducted in this study indicated that the adapted scale successfully achieved its primary goal of measuring "willingness to communicate in L2." The rigorous statistical analyses, including significant and acceptable levels of EFA and CFA, demonstrated that the scale was a reliable and valid instrument capable of effectively evaluating communicative willingness in a second language context. The meticulous adaptation process ensured that the scale was a valuable tool for understanding the communicative motivations of learners and for informing language teaching strategies. In conclusion, this research highlighted that the adaptation of the scale into Turkish was not merely a linguistic translation but also a comprehensive process that accounted for cultural and contextual factors. The applicability, validity, and reliability of the scale were supported by the findings of this study, positioning it as a potentially significant tool in the context of language learning in Türkiye. Future studies could explore how the scale performs across different learning environments and language proficiency levels, contributing to a deeper understanding of willingness to communicate in language acquisition.

Ekler

Ek 1. Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Yönerge: Aşağıda belirtilen her bir durumda Türkçe iletişim kurmaya ne kadar isteklisiniz?						
Faktör	Madde	1: Kesinlikle istekli değil	2: Muhtemelen istekli değil	3: Belki istekli	4: Muhtemelen istekli	5: Kesinlikle istekli
F1	1. Türkçe dersinde size özgürce konuşma şansı verildiğinde	1	2	3	4	5
	2. Türkçe dersinde sınıfın önünde konuşma şansınız olduğunda	1	2	3	4	5
	3. Türkçe dersinde bir grup tartışmasına katılırken	1	2	3	4	5
	4. Kalabalık bir grubun önünde sunum yapma şansınız olduğunda (ör. sınıf)	1	2	3	4	5
F2	5. Bir sırada beklerken bir arkadaşınıza rastladığınızda (ör. market, banka, vb.)	1	2	3	4	5
	6. Bir sırada beklerken bir tanıdığınıza rastladığınızda (ör. market, banka, vb.)	1	2	3	4	5
	7. Türkçe bilen küçük bir arkadaş grubuyla bir konu hakkında konuşurken	1	2	3	4	5
	8. Türkçe bilen küçük bir grup yabancıyla konuşma şansınız olduğunda	1	2	3	4	5
F3	9. Ana dili Türkçe olmayan ama Türkçe konuşan kişilerle sosyal medyada sohbet ederken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)	1	2	3	4	5
	10. Sosyal medyada ana dili Türkçe olan kişilerle sohbet ederken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)	1	2	3	4	5
	11. Sosyal medyada Türkçe bilen bir arkadaşınızın paylaştıklarına yorum gönderirken (ör. Instagram, Facebook, YouTube)	1	2	3	4	5
	12. Online oyun oynarken Türkçe bilen diğer kullanıcılar ile konuşurken	1	2	3	4	5

F1: Sınıf İçi Türkçe İletişim Kurma İstekliliği (m1, m2, m3, m4), F2: Sınıf Dışı Türkçe İletişim Kurma İstekliliği (m5, m6, m7, m8), F3: İnfomal Dijital Ortamda Türkçe İletişim Kurma İstekliliği (m9, m10, m11, m12)

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 18.07.2024 tarih ve 2024/119 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Tek Başlılık Deneyimi Üzerine Nitel Bir Çalışma*

A Qualitative Study on the Solitude Experience of University Students

Erdi Özçelik, Filiz Bilge

Yazar Bilgileri

Erdi Özçelik 

Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
ozcelikerdi00@gmail.com

Filiz Bilge 

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,
fbilge@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde tek başlılığın nasıl deneyimlendiği, tek başlılık sürecinde neler yapıldığı, tek başlılığın sonuçlarının ve etkilerinin neler olabileceğinin ortaya konmasıdır. Çalışma nitel yöntem ile yürütülmüştür. Çalışmada katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanılması nedeniyle fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Katılımcılar İstanbul ilinde eğitimlerine devam eden 12 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ve kartopu örnekleme ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler 2023 yılının bahar aylarında yüz yüze yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dört temaya ulaşılmıştır; belirleyiciler, içsel motivasyon, aktiviteler ve sonuçlar. Araştırma sonucunda tek başlılık modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen modele göre üniversite öğrencilerinin tek başlılık deneyimini belirleyen bazı koşulların olabileceği, bu koşulların tek başlılık motivasyonunu ve tek başınayken yapılacak aktiviteyi etkileyebileceği, yapılan aktivitelerle birlikte tek başlılık deneyiminin olumlu, olumsuz ve sosyal bazı etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar alanyazın bağlamında tartışılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Tek başlılık
Tek başına zaman geçirme
Üniversite öğrencileri
Yalnızlık

Keywords

Solitude
Spending time alone
University students
Loneliness

Makale Geçmişi

Geliş: 29.08.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal how solitude is experienced by university students, what is done, and what its results and effects may be. The study was conducted using a qualitative method. The phenomenological design was used in the study because of focusing individual experiences of the participants. The participants consisted of 12 university students continuing their education in İstanbul. The students were included in the study with maximum variation and snowball sampling from purposeful sampling methods. The research data were collected using a semi-structured interview form through face-to-face interviews in the spring of 2023. Thematic analysis was used to analyze the data. As a result of the research, four themes were reached: determinants, intrinsic motivation, activities and consequences. A solitude model was developed as a result of the research. According to the model, it was concluded that there may be some conditions that determine the solitude experience of university students. These conditions may affect the motivation for solitude and the activity to be done, and the solitude experience may have some positive, negative and social effects together with the activities done. The results obtained in the study were discussed in the context of the literature, and some suggestions were made.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasının bir kısmından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Özçelik, E. & Bilge, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin tek başlılık deneyimi üzerine nitel bir çalışma. *TEBD*, 22(3), 1973-2006. <https://doi.org/10.37217/tebd.1540566>

Giriş

İnsanın temel ihtiyacı olan ait olma ve bağlanma gereksinimi sosyalleşmeyle ilişkili olup, bu ihtiyaç kadar bireylerin tek başına zaman geçirme gereksinimi de önemlidir (Baumeister ve Leary, 1995; Burger, 1995; Long ve Averill, 2003). Bireyler, sosyal yaşamda diğerlerinin istek ve beklentilerine daha çok odaklanma eğiliminde olabilirken, tek başınalık deneyiminde kendi istek ve ihtiyaçlarına daha çok odaklanabilirler (Weinstein vd., 2023a). Sosyalleşme ve tek başınalık arasındaki denge, yaşamın her döneminde psikososyal iyi oluş açısından kritik bir rol oynamaktadır (Weinstein vd., 2023c). Bu dengenin bozulması, aşırı sosyalleşmenin anksiyete, kimlik kaybı ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini, aşırı yalnızlığın ise izolasyon ve depresyona yol açabileceğini göstermektedir (Coplan vd., 2019; Kaya ve Weber, 2003; Ren, 2016; Weinstein vd., 2023c). Üniversite öğrencilerinin bu dengeyi sağlama biçimleri, özellikle onların psikososyal iyi oluşları açısından önemli bir konudur. Ancak tek başına zaman geçirme deneyimlerine yönelik araştırmalar alanyazında henüz yeni yer bulmaktadır (Thomas, 2023).

Tek başınalık bireyin kendisine temas ettiği bir durumdur (Weinstein vd., 2023a). Tek başınalıkla ilgili tanımlar zamanla değişmiştir. Önceleri tek başınalık, fiziksel olarak diğerlerinden ayrı olma durumu olarak tanımlanırken, zamanla zihinsel olarak diğerlerinden ayrı olma hali olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Larson, 1990; Long vd., 2003). Bununla birlikte, yaşanan teknolojik gelişmeler de tek başınalığın tanımında düzenlemelere yol açmıştır. Artık tek başınalık kavramı, etrafta birilerinin olup olmamasından ziyade çevrim içi veya yüz yüze herhangi bir etkileşimde bulunmamak olarak tanımlanmaktadır (Campbell ve Ross, 2022; Ren vd., 2024).

Tek başınalık kavramının daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için yakın kavramlarla olan benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konması önem taşımaktadır. Tek başınalık kavramı, sıklıkla yalnızlık, izolasyon veya yabancılaşma gibi kavramlarla karıştırılmaktadır (Long vd., 2003). Bu kavramlar, fiziksel olarak etrafta kimsenin bulunmaması açısından ortak bir noktada keşişse de tek başınalık deneyimi diğerlerinden bireyin tercihi ve kontrolü sonucu yaşanan genelde olumlu bir deneyim olması bakımından farklılaşmaktadır (Coplan vd., 2019; Long vd., 2003; Weinstein vd., 2021).

Tek başınalık deneyiminin teorik temellerine bakıldığında öncüllerinin psikanalitik kuramdan çıktığı söylenebilir. Winnicott (1958), tek başına kalabilme yeterliliğini duygusal olgunluğun bir göstergesi olarak değerlendirerek, tek başına kalabilme kapasitesinin gelişmemesinin öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından olumsuz etkilerinin olabileceğini ifade etmiştir. Nesne ilişkileri ve bağlanma kuramcıları ise işlevsel nesne ilişkileri olanların ve bakım verenlere dair olumlu içsel temsillere sahip olan kişilerin tek başınalıktan faydalanabileceğini belirtmişlerdir (Detrixhe, 2011). Hümanist yaklaşımın önemli temsilcilerinden Maslow (1970) kendini gerçekleştirebilen insanların bağımsız ve özerk olma, kendi olmaktan hoşlanma, tek başına olmaktan hoşlanma gibi özelliklerini

sıralarken tek başına yer vermektedir. Öz belirleme kuramında birey tarafından seçilen tek başına zaman geçirme deneyiminin yeterlilik, ilişkili olma ve özerklik gibi temel ihtiyaçların karşılanması açısından olumlu etkilerinin olabileceği savunulmaktadır (Smith vd., 2023).

Tek başınlık deneyimine getirilen kuramsal açıklamalardan anlaşılacağı üzere, bu deneyimi etkileyebilecek pek çok değişken olduğu belirtilebilir. Bu değişkenlere bağlı olarak çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Söz gelimi tek başına kalabilme kapasitesi gelişmemiş olan kişiler öz düzenleme sorunları yaşayabilir (Winnicott, 1958), nesne ilişkileri olumsuz olan ve güvenli bağlanma geliştiremeyen kişiler tek başına zaman geçirme deneyiminden kaçınabilir (Detrixhe, 2011), olumsuz yaşanan tek başınlık kendini gerçekleştirme potansiyelini (Maslow, 1970) ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını (Deci ve Ryan, 2000) etkileyebilir. Bu nedenle, tek başınlık deneyimi bireyin öznelliğine ve bu süreci nasıl yönettiğine bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olabilen paradoksal bir deneyim olarak görülmektedir (Coplan vd., 2019).

Olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla kompleks bir deneyim olan tek başınlığın, içgörü, kendini keşfetme ve yakından tanıma, öz düzenleme ve duygu düzenleme (Long vd., 2003; Nguyen vd., 2018), yaratıcılık (Long vd., 2003), düşük stres (Leung, 2015), kişisel gelişim, özgürlük, duygusal toparlanma (Nikitin vd., 2022) ve kimlik gelişimi (Paterson ve Park, 2023) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özerkleşme, aileden bağımsızlaşma, kişisel büyüme ve olgunlaşma (Borg ve Willoughby, 2022), anlam arama, farkındalık, değer geliştirme ve sosyal yaşamın olumsuz etkilerini onarma (Hollenhorst ve Jones, 2001) gibi değişkenlerle bağlantılı olan tek başınlığın, aynı zamanda eğlenceli, üretken, rahatlatıcı ve iyileştirici bir deneyim olduğu da görülmüştür (Borg ve Willoughby, 2022; Coplan vd., 2021).

Diğer taraftan tek başınlığın, akranlar tarafından dışlanma ve olumsuz değerlendirilme (Bowker vd., 2013), depresyon, anksiyete, düşük özgüven (Wang, 2016; Wang vd., 2013), yalnızlık (Coplan vd., 2019), can sıkıntısı (Long vd., 2003), umutsuzluk, korku ve karamsarlık (Hemberg vd., 2021; Thomas, 2023) gibi olumsuz değişkenlerle de ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Üniversite dönemi, bireylerin tek başına zaman geçirme isteğinin arttığı bir dönem olup bu dönemdeki tek başınlık deneyimlerinin olumlu etkileri çeşitli açılardan önemlidir (Coplan vd., 2019; Larson, 1990; Öztürk vd., 2022; Wang vd., 2013). Tek başına geçirilen zaman, bağımsız olma, özgürleşme, özerk hissetme ve seçim yapma açısından öğrencilere faydalı olabilir. (Nguyen vd., 2018; Thomas, 2023). Tek başınlık, öğrencilerin kendini keşfetme, stres azaltma ve sosyal baskılardan özgürleşme, kimlik oluşturma ve hayatta anlam bulma gibi olumlu sonuçlar doğurabilir (Lay vd., 2019; Long vd., 2003; Weinstein vd., 2023b). Son olarak, varoluşsal sorunların çözümünde, duygu düzenlemesi ve kariyer planlaması gibi alanlarda da tek başınlık deneyimi iyileştirici bir rol oynayabilir (Chan, 2016; Galanaki vd., 2023; Stern, 2016). Böylelikle gelişimsel açıdan bu dönemde

başarılması beklenen; özgün bir kimlik bulma ve yakın ilişkiler geliştirme psikososyal görevlerin (Erikson, 1959) başarılmasında tek başınalık deneyiminin önemli katkıları olabilir.

Yukarıda belirtilen mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin tek başınalık deneyimi ele alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar üniversite psikolojik danışma birimlerine katkı sağlayabilir. Kendini tanıma, sınırlarını keşfetme, değer ve anlam bulma, kişilik oluşumuna katkı sağlama, iyi oluşu yükseltme, sosyal ve günlük problemleri değerlendirme ve çözüm bulunma gibi yönleriyle tek başınalık deneyimi üniversite öğrencilerinin kişisel-sosyal gelişimleri açısından önemli olabilir. Ayrıca problemleri sağlıklı değerlendirme, geleceğe yönelik etkili planlar yapabilme, kendini tanıma, değer ve amaç oluşturma gibi yönler kariyer gelişimini destekleyebilir. Zaman yönetimi, kendi ile vakit geçirebilme becerilerinde artış tek başına kalmaya tahammül, amaç bulma gibi yönler hayata ve akademik yaşama karşı motivasyonu artırabilir (Chan, 2016; Galanaki vd., 2023; Stern, 2016). Bu bakımdan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular öğrencilerin psikososyal gelişimlerini işlevsel şekilde sürdürebilmeleri için üniversite psikolojik danışmanlığı açısından kullanılabilir.

Tek başınalık kavramı, ulusal alanyazında yeni yeni incelenmeye başlanmıştır. Kavrama yönelik az sayıdaki çalışmanın büyük çoğunluğunun nicel yöntemlerle yapıldığı görülmektedir (Al, 2019; Avan, 2019; Erpay, 2017, 2022; Özyazıcı, 2019; Sezer, 2023). Bu çalışmanın özgünlüğü, ulusal alanyazını zenginleştirme, nitel yöntemle tek başınalık deneyimine ilişkin öznel yaşantıları değerlendirme ve kavramın olası kültürel yönlerini ortaya çıkarma amacıyla yatmaktadır. Ayrıca ulaşılan bulgular üniversite psikolojik danışmanlığı açısından katkılar sunabilir.

Yukarıda sözü edilenler ışığında, üniversite öğrencilerinde tek başınalığın nasıl deneyimlendiği, sonuçlarının ve etkilerinin nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Üniversite öğrencileri tek başınalık fenomenini nasıl deneyimlerler?
2. Üniversite öğrencileri neden ve hangi hallerde tek başlarına vakit geçirmek isterler?
3. Üniversite öğrencileri tek başlarına vakit geçirdikleri zamanlarda neler yaparlar?
4. Üniversite öğrencilerinin tek başınalık deneyimlerinde hangi duygu ve düşünceler ortaya çıkar?
5. Üniversite öğrencileri için tek başınalık deneyiminin ne gibi etkileri vardır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma, üniversite öğrencilerinin tek başınalığı nasıl deneyimlediklerini ortaya çıkarmak için nitel yöntem ile yürütülmüştür. Nitel yöntem araştırılan konunun derin ve ayrıntılı şekilde incelenmesine imkân verebilir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma fenomenolojik desene

yürütülmüştür. Fenomenolojik desen bireylerin bir fenomeni nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik desende örneklem grubunun sayısına dair farklı açıklamalar olsa da genel kanı veri doygunluğuna ulaşıp ulaşılamadığıdır (Creswell ve Poth, 2018). Bu doğrultuda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ve kartopu örnekleme ile İstanbul'da eğitim gören 12 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur.

Maksimum çeşitlemeyi sağlamak için farklı cinsiyetten, farklı sınıf düzeylerinden, farklı ikametlerden, sayısal, sözel ve eşit ağırlık gibi farklı puan türlerine göre öğrenci alan çeşitli fakültelerin bölümlerinden üniversite öğrencileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Üniversite öğrencisi olma, 19-24 yaş aralığında olma, İstanbul ilinde eğitimine devam etme, psikolojik olarak herhangi klinik bir güçlük yaşamama örneklem içerme kurallarıdır. Bahsedilenler doğrultusunda 8 kadın, 4 erkek ve 11 farklı bölümde eğitime devam eden 12 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

<i>Katılımcı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Sınıf düzeyi</i>	<i>Bölüm</i>	<i>İkamet</i>
Katılımcı-1	Erkek	22	3. Sınıf	Bilgisayar Mühendisliği	Aile Yanında
Katılımcı-2	Kadın	19	1. Sınıf	Psikoloji	Aile Yanında
Katılımcı-3	Kadın	19	1. Sınıf	Matematik Öğretmenliği	Aile Yanında
Katılımcı-4	Kadın	21	3. Sınıf	Bilgisayar Mühendisliği	Aile Yanında
Katılımcı-5	Erkek	23	4. Sınıf	Özel Eğitim Öğretmenliği	Öğrenci Evi
Katılımcı-6	Kadın	22	4. Sınıf	Çevre Mühendisliği	Öğrenci Evi
Katılımcı-7	Kadın	21	3. Sınıf	Endüstri Mühendisliği	Aile Yanında
Katılımcı-8	Kadın	20	2. Sınıf	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Aile Yanında
Katılımcı-9	Erkek	23	4. Sınıf	Makine Mühendisliği	Öğrenci Evi
Katılımcı-10	Kadın	20	3. Sınıf	Sınıf Öğretmenliği	Öğrenci Yurdu
Katılımcı-11	Erkek	23	2. Sınıf	Türkçe Öğretmenliği	Aile Evi
Katılımcı-12	Kadın	20	3. Sınıf	İşletme	Aile Evi

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler için yarı yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiştir (Bosacki vd., 2022; Lee, 2013; Ren, 2016; Thomas, 2017; Weinstein vd., 2021; Weinstein vd., 2023b). Bu süreçte, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında uzman üç profesörden görüş alınmıştır. Ayrıca, nitel araştırma konusunda yetkin olan bir uzmandan da destek sağlanmıştır. Görüşme formunun soruları ile üniversite öğrencilerinin tek başınalık algıları, tek başınalığın psiko-sosyal etkileri, tek başına zaman geçirme motivasyonları, tek başınalığın olumlu ve olumsuz sonuçlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Görüşme formu sorularının işlevselliğini değerlendirmek için pilot görüşmeler yapılması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Yapılan iki pilot görüşmede herhangi bir güçlük yaşanmadığı görüldüğü için hazırlanan formun veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Fenomenolojik desende araştırmacının asıl rolü, araştırılan fenomenle ilgili katılımcıların yaşadığı deneyimi anlama ve ortaya çıkarma ile ilgilidir. Bu amaçla araştırmacı katılımcıların kendi öykülerini anlatmaları için güven ortamı oluşturmalı ve katılımcıyı kendi düşünceleriyle yönlendirmemelidir (Denzin ve Lincoln, 2018). Araştırmacılar, görüşme formu hazırlanmasından sürecin yürütülmesine kadar her aşamada titizlikle planlama yapmıştır. Ayrıca araştırmacılar PDR alanından geldiği için aktif şekilde bireysel görüşmeler yürütmektedir. Bu nedenle görüşmelerde güven ilişkisi geliştirme konusunda tecrübelidirler.

Araştırmacılar araştırılan konuyla ilgili yargılarını askıya almak için yansıtıcılığı metodolojik bir araç olarak kullanmıştır. Yansıtıcılık araştırmacının araştırdığı konuyla ilgili kendi deneyimlerini belirtmesi, sürekli öz eleştiri ve öz değerlendirme yaparak konuyla ilgili deneyimlerinin araştırma sürecinde etkisinin olup olmadığını açıklamasıdır (Demirkasımoğlu ve Bezen, 2024). Mevcut çalışmada görüşmeyi yürüten birinci araştırmacının araştırılan fenomene ilişkin olumlu bir tutumu (Birinci araştırmacı; tek başına zaman geçirmenin olumlu bir deneyim olduğunu, huzur bulma ve sakinlik gibi duyguların yaşanmasını kolaylaştırabileceğini, herkesin bu deneyimden fayda görebileceğini, günlük programda bu deneyime yer verilmesini, bu deneyimin bireyi güçlendirip özgürleşmesini ve özerkleşmesini sağlayabileceğini düşünmektedir), ikinci araştırmacının ise nötr bir tutumu olduğu görülmüştür (İkinci araştırmacı; tek başınalık deneyiminin olumlu ve olumsuz taraflarının olabileceğini düşünmekte fakat bu deneyimin olumlu ya da olumsuz bir tarafını öne çıkarmamaktadır.). Birinci araştırmacının araştırılan fenomene yönelik olumlu yargılarından dolayı görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmemesine dikkat edilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmacı ilgili fenomene yönelik tutumlarını askıya almaya çalışmış ve her görüşme sonrası iki araştırmacı görüşmeleri değerlendirmiş ve görüşmeleri yürüten araştırmacıya dönütler ve öneriler sunulmuştur. Ayrıca öznel yargıların veri analizi sürecinde tarafsızlığı etkilememesine dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler yüz yüze, sessiz ve dikkat dağıtmayacak bir ortamda, güvene dayalı samimi bir ilişki içinde yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce çalışmanın amacı ve konusu açıklanarak katılımcılardan sözlü ve yazılı onamları alınarak gönüllülük esası hatırlatılmıştır. Ayrıca görüşme verilerinin nasıl kullanılacağı açıklanmış, verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Görüşmeler İstanbul ilindeki özel bir psikolojik danışmanlık ofisinde yapılmıştır. Ofis odalarının dizaynı amaca uygun olarak dikkat dağıtmayacak ve güvene dayalı ilişki geliştirmeyi kolaylaştıracak şekildedir. Görüşmeler 2023 yılı bahar döneminde yapılmıştır. Görüşme süreleri 32 dakika ile 48 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler toplam 480 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Veri Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, geniş bir veri setini öne çıkan birkaç anahtar betimlemeyle özetlemeye imkân vermektedir (Braun ve Clarke, 2006). Araştırılan fenomene yönelik öyküler anlamlı temalar ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Braun ve Clarke (2006) tematik analiz için altı aşama önermiştir; veriyi tanıma, genel kodlama, tema arama, temalar arası ilişkileri inceleme, temaları tanımlama ve kodlama, raporlama. Araştırma verilerinin analizinde bu aşamalar takip edilmiştir.

Verilerin analizi birinci araştırmacı tarafından ikinci araştırmacının danışmanlığında yapılmıştır. Ayrıca güvenilirlik açısından nitel yöntem ve nitel veri analizi konusunda bir uzmandan veri analizi için yardım alınmıştır. Uzman kişi verilerin analizini araştırmacılardan bağımsız olarak Nvivo 11.0 programı kullanarak yapmıştır. Birinci araştırmacı ise geliştirdiği Word tablosu üzerinden veri analizini gerçekleştirmiştir. Her görüşme sonrası deşifre ve kodlama yapılmıştır.

Analiz ekibi, analiz öncesinde görüşme yaparak Braun ve Clarke (2006) tarafından belirtilen analiz adımlarını takip etme, katılımcıların kendi kelimelerine yakın veya aynı kelimelerle kodlamaların yapılmasına, belli bir kodlama sürecinden sonra ara değerlendirme için görüşmeye karar vermiştir. Altıncı görüşmenin kodlamasından sonra araştırmacılar ve yardım alınan uzman arasında sürece dair değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede araştırmacılar ve uzman tarafından yapılan kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlar, olası kategoriler ve temalar tartışılmıştır. Kategorileşecek kodlar, tema oluşturabilecek kategoriler üzerinde değerlendirilmeler yapılmıştır. Veri doygunluğuna ulaşıldığına kanaat getirildiğinde, veri toplama sürecinin bitmesine ve kodlama sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacılar onuncu görüşmenin analizi ile birlikte kodların tekrar ettiğini düşünmüşler ve görüşlerini uzman ile paylaşmışlardır. Uzmandan alınan benzer değerlendirme sonucunda on ikinci görüşmenin ardından verilerin birbiri ile benzeşmesi ve kodların tekrarlanması nedeniyle analiz ekibi veri doygunluğuna ulaşıldığı yönünde görüş birliğine varmıştır. Birinci araştırmacı ve uzman tarafından yazılan kodlar karşılaştırılmıştır. Ardından kodlayıcılar arası benzerlik oranı hesaplanmıştır. Analiz ekibinin ulaşılan kategorileri ve temaları değerlendirmesi ve uzlaşması ile analiz süreci sonlandırılmıştır.

Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanması için çalışmanın inandırıcı ve aktarılabılır olması beklenmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için alanyazında önerilen katılımcı çeşitlemesi, görüşme sorularının uzmanlardan alınan yardım ile hazırlanması, veri analizi için uzman desteğinin alınması, birden fazla kodlayıcı ile verilerin analiz edilmesi (araştırmacı çeşitleme) ve katılımcı teyidinin alınması gibi yollar izlenmiştir (Creswell ve Poth, 2018; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aktarılabılırlik ölçütünün sağlanması için ise amaçlı örnekleme ile çalışma grubu oluşturulmuş, çalışma grubunun özellikleri verilmiş, veri toplama süreci açıklanmış ve katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla verilmeye çalışılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Nitel bir çalışmanın güvenilirliği için tutarlılığına ve doğrulanabilirliğine bakılır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın tutarlılığı için veriler bağımsız olarak analiz edilmiş ve kod ve temalara ulaşılmıştır. Ardından analiz ekibi ulaşılan kod ve temaları karşılaştırarak değerlendirmiş ve görüş birliğine vararak son hallerini oluşturmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülü uygulanmış ve %81,86 olarak hesaplanmıştır. Doğrulanabilirlik için araştırmacıların rolü açıklanmış ve kodlayıcıların yargıları paranteze alınmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmış ve görüşmeler aynı sorular ile yürütülmüştür. Ayrıca katılımcıların doğrudan alıntıları verilerek kodlardan temalara nasıl ulaşıldığı gösterilmeye çalışılmıştır (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan E-35853172-399-00002486262 sayılı ve 28.10.2022 tarihli izin yazısı alınmıştır. Katılımcılara araştırma sürecine dair bilgi verilmiş ve gönüllü katılımları yönünde onam formu imzalatılmıştır. Etik ilkeler çerçevesinde görüşmeler aracılığıyla katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında şifreli bir dosyada saklanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel sorusuna yönelik ulaşılan bulgular tablolar ve şekiller yardımıyla aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların ifadelerinden kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. 12 üniversite öğrencisi ile yapılan toplam 480 dakikalık görüşme sonrasında 188 kod (kod listesi ek olarak sunulmuştur), 22 kategori ve 4 tema oluşturulmuştur. Aşağıda ulaşılan sonuçlara ilişkin olarak katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Belirleyiciler Teması

Belirleyiciler teması tek başınalık sürecini şekillendirebilen ve etkileyebilen çevresel, kültürel ve kişisel faktörleri içermektedir. Bu tema kapsamında toplam 46 kod 7 kategori altında kümelenmiştir.

Tablo 2. Belirleyiciler Teması ve Kategoriler

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>
Belirleyiciler	➤ Cinsiyet
	➤ Barınma
	➤ Dikkat Dağıtıcılar
	➤ Üniversite Olanakları
	➤ Aile ve Çevrenin Tutumu
	➤ Bireysel Özellikler
	➤ Ekonomik Faktörler

Cinsiyet kategorisinde, özellikle kadınların tek başına zaman geçirmelerinin ve tek başına bir şeyler yapmalarının kültürel cinsiyet rolleri açısından hoş karşılanmadığı ve güvenlik açısından problemler çıkaracağı sonucuna ulaşılmıştır. *“Yani şöyle söyleyebilirim toplumumuza baktığımızda kız çocuklarımız erkek çocuklara göre daha baskı görüyor ya da kapatılmış büyütülüyorlar. Erkekler bu konuda daha özgür gerek saat, zaman olsun gerek bir ortama girmek olsun.”* (Kadın, K-3). *“Yani bir erkek olarak ben çocuk yaşında dışarı çıkacağım dediğimde istediğim gibi çıkabilirken kız kardeşlerim için bu zor oluyor büyüdüklerinde bile işte kimle buluşacaksın nereye gideceksin ne yapacaksın gibi bir sürü sorgulamaya tabi tutuluyorlar. Ailenin etkisi ailenin kültürel yapısı da etkileyebilir.”* (Erkek, K-1). *“Kadın biraz hayatını değiştirmeye başladığında kendi için bir şey yapmaya başladığında, çevredekiler ‘bu kadın çocuğuna eşine iyi bakmıyor, kendine yöneldi, bencilleşti’ gibi şeyler söylenebiliyor. Engelleniyor.”* (Kadın, K-7). *“Mesela 30 lu yaşlarda bir kadın kendi başına yoga yapıp kendi başına sinemaya gidip bunu paylaştığında toplumda erkeklere olacağından kıyasla daha toleranssız. Küçük bir azınlık bu tarz güçlü kadın imajını olumlu bulur.”* (Kadın, K-2).

Analiz sonucunda aile evinde kalmak, yurttta kalmak ve öğrenci evinde kalmak olarak üç farklı barınma biçimi olduğu görülmüştür. Buna göre kalabalık ortam, kendine ait bir odanın olmaması, ailenin fazla karışması gibi nedenlerle aile evinde veya yurttta kalmanın tek başınalık deneyiminin yaşanmasını zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır: *“Annenin babanın yanında yapabileceğin yapamayacağın şeyler olabiliyor, tek başına bir şeyler yapmak için onların onayını alman gerekebiliyor. Şehir dışında olan arkadaşlarımla kesinlikle daha rahat olduklarını gördüm.”* (Kadın, K-4).

Tek başınalık deneyimini olumsuz etkileyecek bazı dikkat dağıtıcı durumlar olduğu görülmüştür. Katılımcılar etraflarındaki yüksek seslerin, *“Şiir falan yazmam için kendimi verebilmem lazım bundan dolayı etrafta dikkatimi dağıtacak ses falan olmaması için evde kimsenin olmadığı saatlerde bunu yapmaya çalışırım.”* (Kadın, K-3), etraftaki kişilerin, *“Sahilde otururken bir adam yanıma gelmişti. O gelince tek başınalığın bozulması olumsuz hissettirmişti.”* (Erkek, K-5) ve teknolojik aletlerin, *“Telefonu en uzak noktaya bırakmalı, sessize almalı, bildirimleri engellemeli, Önce çevreden dikkat dağıtacak şeyleri toplamalı.”* (Kadın, K-7) tek başınalık deneyimlerini bozan dikkat dağıtıcılar olduğunu belirtmişlerdir.

Ailenin ve çevrenin tek başınalığı engellemesi, *“... tek başına bir şeyler yapmak konusunda ailem bazı şeyleri kabul etmekte zorlanır, fikirlere açık değildir. Farklı ailede olsam belki daha özgür*

hissedebilirdim." (Kadın, K-4), ailenin yetiştirme tarzı ile tek başınalığı desteklemesi, "*Örneğin babam veya annem kendi başına vakit geçirmesini bilen insanlar belki ben onlardan gördüğüm için benim adıma kolay oldu bu.*" (Kadın, K-2), ile ailenin olanakları, "*Bizim aile bu bahsettiğimiz kavram yok gerçekten yok yani. Zaten benim büyüdüğüm ev bir artı birdi ve altı kişiydik. Kendi başına vakit geçirmeyi bırak oturup beş dakika sakince duramıyordum bile.*" (Erkek, K-1) belirleyebilecek etmenlerdendir.

Bireysel özellikler kategorinde kendine temas etmeyi önemli görmek, içe dönük ve iyimser olmak, tek başınalığa karşı tutum ve fikirler, yaş ve sınıf düzeyleri gibi kodlar yer almaktadır. Katılımcılar kendini tanıma ve keşfetme ile ilgilenen, kendiyle barışık olan, kendini seven ve kendiyle ilgili meselelerle ilgilenmeye yatkın olanların tek başınalıktan yararlanabileceğini belirtmişlerdir: "*Kendini keşfetmek ve tanımak isteyenler, kendi içsel yolculuğunu merak edenler, içsel çatışmalarının farkında olanlar ve bunu çözmek isteyenler daha fazla tek başınalığa yönelir.*" (Kadın, K-3). "*Tek başınalığa karşı bir olumlu anlayışı, tutumu olmalı kişilerin ki bunu yaşasın ve faydalansın.*" (Kadın, K-6).

Yine bireysel özelliklerden yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tek başınalık davranışlarında da artış olabileceğine ulaşılmıştır. "*... öğrencilerin biraz daha kendini, kendi karakterini bulduğu, neyi sevip sevmediğini gördüğü zamanlar oluyor. Arkadaşlık ilişkileri de oturuyor, yani sınıf atladıkça tek başınalık artabilir.*" (Kadın, K-10). Son olarak tek başınalığı belirleyebilecek diğer iki koşul ise üniversitelerin olanakları, "*Mesela kulüp odalarında vakit geçirebilir, okuma ve ders çalışma salonlarımız var, kafelerimiz var.*" (Erkek, K-1) ve ekonomik durum, "*... maddi bir götürüsü var. İşte tiyatroya, sinemaya gitmek, bir kitap almak için para lazım.*" (Kadın, K-10) şeklindedir.

İçsel Motivasyon Teması

Bireyin bir konu veya etkinliği ilgi çekici bulmasını ve katılma derecesini ifade eden içsel motivasyon teması (Deci ve Ryan, 2000), üniversite öğrencilerini tek başına vakit geçirmeye yönelten ihtiyaçları içermektedir. Bu tema kapsamında yazılan 52 kod 6 farklı kategori altında kümelenmiştir.

Tablo 3. İçsel Motivasyon Teması ve Kategoriler

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>
İçsel Motivasyon	➤ Kişisel Gelişim İhtiyacı
	➤ Problem Çözmek İçin Fırsat Bulmak
	➤ Hedeflere Ulaşma İsteği
	➤ Kaçış/Uzaklaşma İhtiyacı
	➤ Keyif Alma/ Eğlenme İhtiyacı
	➤ Onarıcı İnziva (Mahremiyet) Arayışı

Kişisel gelişim ihtiyacı kategorisinde tek başınalık motivasyonları olarak kendini tanıma ve keşfetme, kendi gelişimini izleme, büyüdüğünü gösterme ve birey olma gibi kodlar yer almaktadır. Bu kategoride özellikle kendini tanıma amacı öne çıkmaktadır. "*... kendimi düşünmek adına, kendimi tanıma, nasıl bir hayatım nasıl bir yaşamım olduğuna yönelik kendi kendimi düşünüp anlamak adına tek başına vakit geçiririm.*" (Erkek, K-1). Ayrıca öğrenciler birey olma ve kendilerini geliştirmek için tek başlarına

zaman geçirmeye motive olmaktadır: "... kendi başıma zaman geçirmeyi öğrenmem lazım. Bu vakti boş geçirmemem lazım. Kendime bir şeyler katmam lazım, kendimi geliştirmem lazım diye düşündüm." (Kadın, K-2).

Problem çözmek fırsatı kategorisinde tek başınalık motivasyonu olarak sorunları detaylı düşünmek, güçlülere çözüm bulmak, karar vermek ve plan yapmak gibi kodlar yazılmıştır. "Bir şeyler düşünmek istediğim zaman, bir karar vermem gerektiği zaman tek başıma kalmayı daha fazla isterim, bir şeyleri planlamam gerekiyorsa falan. Günlük hayatın akışında olan şeyler hakkında düşünmek istediğimde." (Erkek, K-5). Yine problem çözmeye kategorisi kapsamında öğrencilerin kendi sorunlarıyla yakınlarına yük olmamak ve/veya sorunlarını kendileri çözmek istedikleri için tek başınalığa yöneldikleri anlaşılmıştır: "İkizim üzülmesin diye duygularımı bazen törpülerim. Çok üzüldüğüm bir şeyi o üzülmesin diye "yok ya buna mı üzülecektim" diyebiliyorum. Ama kendi başıma kaldığımda ben buna çok üzümüştüm deyip kendim halletmeye çalışıyorum." (Kadın, K-6).

Hedefe ulaşma kategorisi hedef belirlemek ve hedefleri doğrultusunda devam etmek, yapılan işe odaklanmak ve akademik başarı sağlamak için tek başınalığa yönelmeyi içermektedir: "Hayatta bir hedef belirleme ve hedefe ilerlemem için de kendi kendime kalmam gerekiyor." (Kadın, K-7).

Kaçış kategorisinde tek başınalık motivasyonu sosyal yaşamın baskılarından, günlük koşturmacadan, yoğunluktan ve sorumluluklardan biraz uzaklaşmayı içermektedir: "Her şey üst üste gelmiş çok bunalmışsam kendime dışarı çıkmak için vakit ayırırım. Giderim bir yerde otururum, yürürüm kafamı dağıtmaya çalışırım. Sakinlik dinginlik isterim." (Kadın, K-8).

Yapıcı inziva kategorisi öğrencilerin kendilerini sakinleştirmek, toparlamak ve iyileştirmek, enerji toplamak, sessizlik ve mahremiyet yaşamak için tek başınalığa yönelme motivasyonlarını içermektedir: "Tek başınalık benim için sakinliktir. Sakin kalmak dinlenmek istediğimde ihtiyaç duyuyorum. Tek başınalık bana sessiz bir ortam sağlar." (Kadın, K-6).

Son olarak öğrencilerin keyif almak veya eğlenmek için de tek başınalığa yöneldikleri görülmüştür. Öğrenciler tek başına kaldıkları zamanda kendi istediklerini yaptıklarını ve bunun onlara iyi geldiğini belirtmişlerdir: "Tek başıma kaldığım zamanlar kendi zevklerimi, istediğim şeyleri yapabildiğim zamanlardır." (Erkek, K-5), "Kendimi meşgul edecek aktiviteler yaptığımda, kendimi boş bırakmayıp sevdiğim şeyleri yaptığımda boş kalmıyorum bu hoşuma gidiyor." (Erkek, K-1), aktiviteler yaparak kendilerini eğlendirdiklerini belirtmişlerdir: "Biraz kendime bakayım, sinemaya gideyim, dışarda kahve falan içeyim diyorum. Bazen film izlemek, yemek yapmak vb. gibi şeyler yapıyorum." (Kadın, K-8), "Tiyatro izlemek, izlediklerimi değerlendirmeyi hem izlemeyi seviyorum keyif alıyorum yani." (Kadın, K-4).

Aktivite Teması

Aktivite temasında tek başınalık sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler yer almaktadır. Bu kapsamda toplam 37 kod ve 3 kategoriye ulaşılmıştır.

Tablo 4. Aktivite Teması ve Kategoriler

<i>Tema</i>	<i>Kategoriler</i>
Aktivite	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fiziksel Tek Başlılık ➤ Sosyal Tek Başlılık ➤ Teknoloji Kullanımı

Fiziksel tek başlılık kategorisi etrafta kimsenin olmadığı ve teknolojik aletlerin kullanılmadığı aktiviteleri kapsamaktadır (Burger, 1995). Bu kategoride bazı öğrencilerin, şiir ve hikâye yazmak, resim yapmak, dans etmek, beste yapmak ve enstrüman çalmak gibi sanatsal ve dışavurumcu etkinlikler yapmayı tercih ettiği, *“Evet, akrilik tablo yapıyorum. Bu hafta iki tane yaptım. Baya vaktimi ayırıyorum.”* (Kadın, K-2), *“Mesela aynanın karşına geçip dans etmek beni çok eğlendiriyor bazı zamanlar.”* (Kadın, K-12), bazı öğrencilerin de uğraşı gerektiren bir etkinlik yapmak yerine sadece sessizce oturup düşünme, hayal kurma ve meditasyon yapmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır: *“Yani tek başına vakit geçirmek için illa aktivite olmak zorunda değil böyle durup düşünme yani; ... bir şeyleri düşünmek bir şeyler katıyor kendini eğitmek gibi oluyor...”* (Kadın, K-3).

Sosyal tek başlılık kategorisi bireyin etrafında birilerinin olduğu kamusal alanda yaşadığı tek başlılık deneyimini göstermektedir (Weinstein vd., 2023a). Bu kategori öğrencilerin müze, kütüphane, sinema, tiyatro, park ve kafe gibi kamusal alanlarda bulunmalarına rağmen etraflarındakilerle etkileşime girmeden kendileriyle vakit geçirebilmelerini içermektedir: *“Mesela müze gezmek. Sürekli gezerdim müzeleri farklı şeyleri araştırmak merak duygusu iyi geliyor.”* (Kadın, K-3). *“Bazen yolu uzatıyorum böyle vapura falan biniyorum manzaraya bakıyorum güzel diyorum, hoşuma gidiyor, iyi ki yapmışım diyorum.”* (Kadın, K-4). Ayrıca bu kategori yakınlarla yapılan aktiviteleri de kapsar: *“Ailece bir aradayken bile hepimizin kendi başına kaldığımızı fark ettiğim zamanlar oluyor. Özellikle açık alanda yürüyüş yaptığımızda 15-20 dk. susarız. Herkes kafasında bir şey düşünür.”* (Kadın, K-7).

Teknoloji kullanımı kategorisi öğrencilerin teknolojik araçlar kullanarak tek başlarına vakit geçirmelerini içermektedir. Bu kategori öğrencilerin etrafında birileri olsun veya olmasın teknolojik araçların kullanıldığı müzik dinleme, video izleme, oyun oynama, sosyal medyada vakit geçirme gibi aktiviteleri kapsamaktadır: *“Özellikle müzik dinlemek beni olumlu etkiler belirli müzikler benim bazı şeyleri düşünmeme yardımcı oluyor.”* (Erkek, K-9). *“Mesela metroda kendi başına vakit geçirebiliyorum; internette ziyade sudoku falan çözerim.”* (Erkek, K-1).

Ayrıca bazı katılımcılar teknolojik araçların kullanımının tek başlılık deneyimini bozacağına, *“Sosyal medyada vakit geçirmenin tek başlılıkla alakası olmadığını düşünüyorum.”* (Kadın, K-6), bazı katılımcılar ise teknolojik araçların kontrollü kullanıldığında faydalı olabileceğine değinmiştir: *“... mesela merak ettiğin şeyleri araştırabilirsin, dizi film izleyebilirsin gibi. Artıları eksileri vardır. Kullanıma bağlı.”* (Kadın, K-4).

Sonuçlar Teması

Tek başınlık sonuçları temasında tek başınlık deneyiminin etkileri, olumlu ve olumsuz sonuçları yer almaktadır. Bu tema kapsamında toplam 53 kod, 3 alt tema ve 6 kategoriye ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sonuçlar Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategoriler</i>
Sonuçlar	Yapıcı Etki	➤ Bireysel Fayda
	Sosyal Etki	➤ Yakın İlişkiler Üzerine
		➤ Genel İlişkiler Üzerine
	Yıkıcı Etki	➤ Olumsuz Duygular
		➤ Olumsuz Düşünceler
		➤ Bedensel

Yapıcı etki alt teması tek başınlığın olumlu etkilerini içermektedir. Deneyimin rahatlama, sakinleşme, huzur ve iyi hissetme gibi olumlu duyguları ortaya çıkardığı görülmüştür: *“Tek başıma kaldığım anlarda net söyleyebileceğim duygu kesinlikle huzur. Rahatlık, verdiği sakinlik...”* (Kadın, K-10). Tek başınlık deneyiminin bir diğer yapıcı etkisi kendine temas etme ve kendini kabul etme şeklindedir: *“... kendim olmama yardımcı oluyor. Kendi başıma kalabildiğim anlarda ancak kendimle temas edebildiğimi görüyorum.”* (Kadın, K-6). Kendine güven ve öz yeterlilik yapıcı etkiler arasındadır: *“Yalnız yapılmaz denilen şeyleri yaptım, şuraya gideyim gittim bunu yiyeyim yedim, şurayı gezeyim dedim gezdim. Bunları yaptıkça da kendime güvenim arttı.”* (Kadın, K-4). Son olarak problem çözmek ve yaratıcılık gibi yapıcı etkilere de ulaşılmıştır: *“Bu deneyimin problemlerimi çözmemde bana düşünmeyi öğrettiğini söyleyebilirim.”* (Erkek, K-5), *“Tek başıma kaldığımda biraz daha derin düşüncelere dalıp daha yaratıcı olabildiğimi düşünüyorum.”* (Erkek, K-1).

Sosyal etki alt teması tek başınlık deneyiminin sosyal yaşam ve ilişkiler üzerindeki pozitif etkilerini göstermektedir. Öğrenciler kendilerini daha yakından tanıyarak ilişkilerinde seçici olabilmeye, ilişkilerinde kendileri olabilmeye, ilişkilerinde işlevsel sınırlar oluşturabilmeye, geçmiş ilişkilerinde yapılan hataları görerek daha sağlıklı ilişkiler sürdürmeye ve diğerlerine karşı daha anlayışlı olabilmeye başlamışlardır: *“... yine bazı kitaplardan kendi ilişkilerimde fark ettiğim şeyler oluyor yanlış yapmışım dediğim şeyler oluyor onları görüyorum.”* (Kadın, K-2). *“Tek başınlığın sosyal bir etkisi, olumlu bir etkisi var. Benim için açıkça çevremle olan iletişimimde geliştirici bir etkisi oldu tek başımlığım. Kendimi iyi tanıdıkça kendimle daha iyi iletişim kurabildim. Ne istediğimi bilir hale geldim.”* (Erkek, K-5). Ayrıca tek başınlık deneyimi yaşayamamanın sosyal yaşamı olumsuz etkileyebileceği ortaya çıkmıştır: *“Sosyalleşmek ve tek başıma vakit geçirmek bence birbirlerini tamamlayan şeyler. Tek başımıza kalıp düşünme sürecini iyi yönetebilirsek güzel ve doğru ilişkiler kurabiliriz.”* (Erkek, K-9).

Yıkıcı etki alt temasında bedensel etkiler, olumsuz düşünceler ve olumsuz duygular olarak karşılıklı olarak birbirini etkileyen üç kategori ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tek başınlık sürecinde bazen düşüncelerini kontrol edemedikleri ve karamsar düşüncelere kapıldıkları sonucuna ulaşılmıştır:

“... devamlı kendisiyle içten içe konuşmak belki toplumdaki uzaklaşmaya neden olabilir. Yıkıcı bir karamsarlığa düşebiliyorum bazen tek başımda.” (Erkek, K-9). “... olumsuz olarak gelecek ile ilgili çok düşünüyorum; işte mezun olacağım atanabilir miyim, nereye atanacağım gibi şeyleri çok fazla düşünüyorum.” (Kadın, K-10).

Tek başımda deneyiminde olumsuz düşüncelerin ve olumsuz duyguların karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği ve bedensel bazı belirtilere neden olduğu söylenebilir: “... kendimle yüzleşiyorum; keşke bunu yapmasaydım diyorum. Bir süre sonra keşkelerim artıyor ve bir süre kendimi suçluyorum. Depresif bir ruh haline geçiyorum. Hareketsizleşiyorum.” (Kadın, K-7). Ayrıca tek başımda sosyal yaşama yönelik olumsuz düşüncelerin yalnızlık duygusunu arttırdığı görülmüştür; “... tek başımda uzarsa, insan olumsuz düşünceler kurabilir, yalnızlık duyguları hissedebilir; neden benim hiç arkadaşım yok, neden beni kimse sevmiyor gibi düşünceler.” (Erkek, K-1).

Üniversite Öğrencilerinde Tek Başımda Modeli

Üniversite öğrencilerinde tek başımda deneyiminin incelendiği bu çalışmada, yapılan analizler sonucunda 188 kod, 22 kategori ve 4 tema belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin tek başımda deneyimi, bu dört tema çerçevesinde bütüncül bir şekilde açıklanabilmektedir: Tek başımda sürecini şekillendirebilecek veya etkileyebilecek çeşitli belirleyiciler arasında cinsiyet rolleri, barınma mekânı, bireysel özellikler ve ekonomik durum gibi faktörler yer almaktadır. Öğrencileri tek başımda zaman geçirmeye yönlendiren kişisel gelişim, problem çözme, hedefe ulaşma, uzaklaşma, eğlenme ve toparlanma gibi farklı içsel motivasyon türleri olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler, tek başımda zaman geçirme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli aktiviteler yapmaktadır. Son olarak, tek başımda deneyiminin hem kişisel hem de sosyal alanda olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceği görülmüştür.

Tematik analiz, incelenen deneyimi kapsamlı bir şekilde yorumlamayı ve anlamlandırmayı kolaylaştırmak için temalar arasındaki ilişkileri açıklayabilecek kavramsal bir model geliştirmeye olanak tanır. Bu tür bir model, ulaşılan sonuçların daha anlaşılır hale gelmesini sağlayabilir (Naeem vd., 2023). Bu amaç doğrultusunda, araştırma sonucunda elde edilen temalardan yola çıkarak bir model geliştirilmiştir (Şekil-1).

Geliştirilen modelde, belirleyiciler teması, diğer temaları da etkileyebilecek bir konumdadır. Belirleyiciler teması ve kapsamındaki kategoriler, diğer tema ve kategorilerle doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi içinde olmaktan ziyade, tek başımda deneyimini etkileyebilen ve/veya şekillendirebilen öncüller veya koşullar olarak değerlendirilmektedir. Bu tema kapsamında, yaş, cinsiyet ve tek başımda karşı tutum gibi birey kaynaklı öncüllerin yanı sıra; ekonomik faktörler, üniversite olanakları, barınma imkânları, ailenin ve kültürün etkisi gibi sosyokültürel kaynaklı öncüller de yer almaktadır.

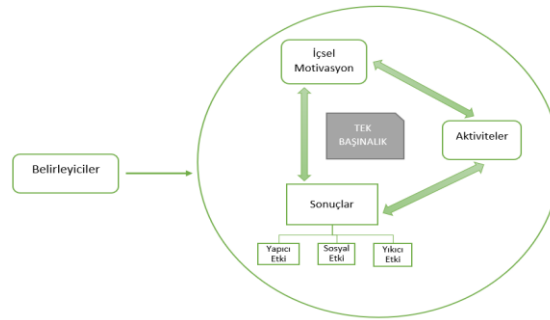
Belirleyiciler temasının diğer temalar üzerindeki şekillendirici etkisi alanyazın bağlamında da temellendirilebilir. Bu temada bulunan cinsiyet kategorisi, seçilecek tek başımda aktivitesini ve tek

başınalık deneyiminin sonuçlarını etkileyebilir; kadınlar güvenlik endişesi nedeniyle açık hava aktiviteleri yerine daha çok evde yapılabilecek tek başınalık aktivitelerini tercih edebilirler (Nguyen vd., 2023) ve ayrıca çeşitli kültürel nedenlerle erkeklere göre tek başınalık deneyiminde daha fazla olumsuz duygular yaşayabilirler (Bosacki vd., 2022). Yine barınma ve ekonomik durum, tek başına zaman geçirmeye yönelik içsel motivasyonu ve hangi tek başınalık aktivitesinin seçileceğini etkileyebilir (Long vd., 2003). Benzer şekilde kendisiyle ilgili meselelere meraklı olma, tek başına zaman geçirmeye yönelik olumlu bakış açısına sahip olma ve kendini gerçekleştirme eğilimi gibi bireysel özellikler tek başınalık zaman geçirmeye yönelik içsel motivasyon düzeyini artırabilir (Manusov, 2020; Weinstein vd., 2023b). Bunun aksine, tek başına zaman geçirmeye karşı olumsuz yargı, tek başına zaman geçirmeye tahammülsüzlük gibi bireysel özellikler tek başına zaman geçirmeye yönelik motivasyon düzeyini düşürebilir (Rodriguez vd., 2020; Vardy vd., 2019).

Diğer taraftan içsel motivasyon, aktivite ve sonuçlar temalarının kendi aralarında karşılıklı bir ilişki veya etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Bu karşılıklı etkileşim ve ilişkinin tek başınalık deneyiminin özünü oluşturduğu söylenebilir. Üç tema arasındaki karşılıklı ilişki alanyazına uygun görünmektedir: İçsel motivasyon teması açısından bakıldığında, farklı ihtiyaçlar ya da motivasyonlar ile tek başına zaman geçirmek için seçilebilecek aktiviteler de farklılık gösterebilir. Örneğin, daha çok kişisel gelişim ihtiyacı veya problem çözme ihtiyacı ile seçilen tek başınalık deneyiminde; kitap okuma, sessizce oturup düşünme, doğada yürüyüş yapma ve dışa vurumcu aktiviteler yapma seçilebilirken, eğlenme amacıyla tek başınalığa ihtiyaç duyuluyorsa bilgisayar oyunu oynama, film izleme ve müzik dinleme gibi aktiviteler seçilebilir (Thomas ve Broussard, 2023). Aktiviteler açısından bakıldığında; sessizce oturup düşünme, kitap okuma veya yoga gibi aktiviteler bazen bireye dinginlik ve huzur sağlayabilirken bazen de can sıkıntısına yol açabilir (Thomas, 2017). Benzer şekilde tek başınalık deneyiminin sonuçları da içsel motivasyonu ve yapılacak aktiviteyi etkileyebilir; tek başınalık deneyiminin rahatlama, dinlenme, toparlanma, stresten uzaklaşma ve sakinleşme gibi olumlu sonuçları uzaklaşma veya onarıcı inziva amacıyla tek başına zaman geçirme ihtiyacını artırabilirken (Coplan vd., 2017; Hemberg vd., 2021; Long vd., 2003; Nguyen vd., 2018), anlam bulma, kişisel gelişim sağlama, kendini tanıma ve sorunlarını derinlemesine düşünebilme gibi olumlu sonuçları ise kişisel gelişim veya problem çözme amacıyla tek başına zaman geçirme ihtiyacını artırabilir (Thomas, 2023; Weinstein vd., 2021; Weinstein vd., 2023b). Diğer taraftan, tek başınalık deneyiminde yaşanabilecek can sıkıntısı, zorlayıcı düşünceler, üzüntü ve endişe (Long vd., 2003; Thomas, 2023) ile deneyim sonrasında devam edebilecek yalnızlık ve çökkünlük hissi (Coplan vd., 2019; Long vd., 2003; Nance ve Mays, 2013) tek başına zaman geçirmeye yönelik motivasyonu olumsuz etkileyebilir ve ayrıca sıkıcı olarak görülen aktiviteler yerine daha olumlu deneyimlerle ilişkilendirilen farklı aktivitelerin seçilmesine neden olabilir (Thomas, 2017). Son olarak, içsel

motivasyon ile yaşanan tek başınalık deneyiminin daha olumlu sonuçları olduğu, buna karşın dışsal motivasyonla deneyimlenen tek başınalığın daha olumsuz sonuçları olduğu gösterilmiştir (Thomas ve Azmitia, 2019).

Geliştirilen modelin, araştırma sonucunda ulaşılan bulguları kapsayarak kısa ve öz biçimde açıklayabildiği ve araştırma sorularını cevaplayabildiği söylenebilir. Model genel olarak öğrencilerin tek başınalığı hangi öncüllerle nasıl deneyimlediğini, öğrencilerin hangi ihtiyaçlarla tek başlarına zaman geçirdiklerini, öğrencilerin bu deneyimde hangi aktiviteleri yaptıklarını ve bu deneyimde hangi duygu ve düşünceleri yaşadıklarını, bu deneyimin öğrenciler üzerinde hangi etkileri ortaya çıkarabileceğini açıklayabilmektedir.



Şekil 1. Tek Başınalık Deneyimi Modeli

Tartışma

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Tartışma belirleyiciler, içsel motivasyon, aktivite ve sonuçlar temaları başlıkları altında yapılmıştır.

Belirleyiciler Teması

Belirleyiciler teması tek başınalık deneyimini etkileyebilecek koşulları ve olanakları içermektedir. Bu tema kapsamında demografik özellikler, bireysel özellikler, aile özellikleri, üniversite özellikleri, barınma, çevresel etmenler ve ekonomik durum olarak yedi kategori ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu tema kapsamında ulaşılan bulgulara benzer araştırma sonuçları görülmüştür.

Cinsiyet kategorisinde kadınların toplumsal cinsiyet rolleri ve güvenlik gibi nedenlerle tek başınalık deneyimi yaşayabilme konusunda dezavantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bosacki vd. (2022) nitel çalışma sonucunda kadınların tek başınalık deneyiminde toplumsal roller ve cinsiyet stereotipi gibi nedenlerle dezavantajlı oldukları ve bu deneyimde daha fazla olumsuz duygular yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Nicel araştırmalara bakıldığında tek başınalığı tercih etme konusunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşan çalışmalar ağırlıkta iken (Burger, 1995; Hills ve Argyle, 2001; Wang, 2016) kadınların tek başınalığı daha az tercih ettiği sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Cramer ve Lake, 1998). Nicel çalışmalarda deneyime

değil tek başınlığı tercih etme değişkenine odaklanılmıştır. Nicel çalışmalarda tek başınlık tercihinin altında yatan nedenler ve bu tercihin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgilenilmemiştir.

Tek başınlık deneyimini etkileyebilecek diğer kategori aile ve çevrenin tutumudur. Aile etkisine bakıldığında aşırı nüfuz edici ailede yetişen bireylerin öz düzenleme kapasiteleri ve bağımsızlaşma düzeyleri düşük olabileceği için tek başınlık deneyimini olumsuz yaşayacağı düşünülmüştür (Buchholz, 1999). Yine Erpay (2022) ebeveynlerin tek başınlığa yönelik değerlendirmelerinin çocuklardaki tek başınlık deneyimi için önemli olabileceğini belirtmiştir. Kültürel çevre açısından toplulukçu kültüre göre bireyci kültürlerde tek başınlığın hoş karşılanabileceği belirtilmiştir (Gordon, 2022).

Tek başınlık deneyimini belirleyebilen ana etmenlerden biri de bireysel özelliklerdir. Bu kategori kapsamında kişilik özellikleri, tek başınlığa yatkınlık ve tercih etme düzeyi, tek başınlığa karşı bakış açısı ve tutumlar, kendi ile iletişimin iyi olması, kendine güven ve kendi üzerine düşünmeye istekli olma gibi kodlar vardır. Tek başınlık tercihi ile içe dönük kişilik özelliği arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Burger, 1995; Ren, 2016). Ayrıca tek başınlığa yatkınlık düzeyi ile olumlu tutumların (Lee, 2013), tek başınlığa bakış açısının (Rodriguez vd., 2020), duygu düzenleme ve aktivite seçebilme becerilerinin (Erfay, 2022; Thomas, 2017), kendi üzerine düşünme kapasitesi, iyimserlik ve öz güven düzeyinin (Weinstein vd., 2023b), bağımsızlık, içsel kontrol odağı, kendini gerçekleştirme eğilim düzeyinin (Manusov, 2020) tek başınlık deneyimini belirleyebilecek diğer bireysel özellikler olduğu gösterilmiştir.

Yine bireysel özellikler kategorisinde, yaş ile ilgili araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara benzer olarak alanyazında yaş arttıkça tek başınlık tercihinin, tek başına vakit geçirme süresinin ve bu deneyimden alınan keyfin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Borg ve Willoughby, 2022; Coplan vd., 2019; Wang vd., 2013; Weinstein vd., 2021). Tek başınlık deneyimi genç yetişkinlerde ergenlere göre, yaşlılarda genç ve orta yetişkinlere göre daha olumlu ve sık yaşanmaktadır (Nikitin vd., 2022).

Tek başınlık deneyimini belirleyebilecek etmenler arasında barınma türünün de bir etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar aile evinde kalmanın bazı olumsuzlukları olsa bile tek başınlık deneyimine daha uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Long vd. (2003) çalışmasında tek başınlık deneyiminin en olumlu yaşanan yerin ev olduğu belirlenmiştir.

Son olarak tek başınlık deneyimini belirleyebilecek dikkat dağınıklar ve ekonomik düzey kategorileri değerlendirildiğinde araştırma bulguları ile benzer olarak Lee (2013) ve Long vd. (2003) çevrede dikkat dağınıkların olmamasının ve sessizliğin tek başınlığı olumlu etkileyebileceği sonucuna varmışlardır. Yine bulgularla örtüşecek şekilde Long vd. (2003) düşük ekonomik durumun tek başınlık aktivitelerini seçme konusunda bir dezavantaj olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Belirleyiciler teması kapsamında ortaya çıkan kategoriler aracılığıyla ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde alanyazın ile benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Buna göre ulaşılan temanın alanyazınla uyduğu söylenebilir.

İçsel Motivasyon Teması

Tema öğrencileri tek başınalık deneyimine yönelten durumları kapsamaktadır. Bu temada bulunan kategorilerden “kişisel gelişim ihtiyacı” “problemleri çözme ihtiyacı” ve “hedefe ulaşma isteği” bireyin kendi hedef ve amaçları doğrultusunda belirli bir amaç için tek başınalığa yönelmesini, diğer taraftan “inziva ihtiyacı” “kaçış/uzaklaşma ihtiyacı” ve “keyif alma ihtiyacı” kategorilerinin ise sosyal yaşamın zorluklarından uzaklaşmak, dinlenmek, eğlenmek, toparlanmak ve enerji toplamak için tek başınalığa yönelmeyi göstermektedir. Bu bakımdan öğrencilerin tek başınalık motivasyonunun hem ödomanik hem de hedonik nedenleri olduğu söylenebilir (Ryff vd., 2021). Benzer şekilde Thomas ve Broussard (2023) alanyazın taraması sonucunda genel olarak insanların sosyal yaşamdan uzaklaşmak, olumsuz duygularla baş etmek, toparlanmak ve enerji toplamak kısaca “öz düzenleme” ve kişisel gelişim ve başarı yani “kendini gerçekleştirme” amacıyla tek başına zaman geçirildiği sonucuna ulaşmıştır.

İçsel motivasyon temasının kategorileri genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında tek başınalık ile ilgili yapılan nitel çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Buna göre tek başınalığın kendini keşfetmek, kendini gerçekleştirmek, anlam bulmak, duygu ve düşünceleri fark etmek, kendi üzerine düşünmek (Hollenhorst ve Jonas, 2001; Nance ve Mays, 2013), günlük yaşamın zorluklarından uzaklaşmak, stresi düşürmek, rahatlamak, eğlenmek ve iyi hissetmek için istenildiği görülmüştür (Long vd., 2003; Ren, 2016). Ayrıca amaca odaklanma, dikkati toplama ve derin düşünme gibi sonuçlara diğer çalışmalarda da ulaşılmıştır (Thomas, 2023). Yine Bosacki vd. (2022) gençlerin rahatlama, iyi olma, enerji toplama ve düşünme fırsatı bulma amacıyla tek başınalığa yöneldiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Kiritchenko vd. (2020) ve Hipson vd. (2021) sosyal medyadaki paylaşımları analiz ederek tek başınalığın keyif alma, eğlenme, huzur, sessizlik, sakinlik, iyileşme, toparlanma, enerji toplama gibi anlamlara geldiği sonucuna vararak insanların bahsi geçen deneyimleri yaşamak için tek başınalığa yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Son olarak özellikle inziva kategorisinde kendisini belli eden bir sonuçtan bahsetmek gerekebilir; öğrencilerin sosyal yaşamlarını dengelemek için de tek başına zaman geçirmeyi istedikleri sonuna ulaşılmıştır. Alanyazında iyi oluş ve yaşam doyumu açısından sosyal yaşam ve tek başınalık arasında bir dengenin önemli olduğu vurgulanmış; birisi adına dengenin bozulmasının aşırı uyarılma, yalnızlık, düşük iyi oluş gibi olumsuz sonuçları olabileceği gösterilmiştir (Coplan vd., 2021; Nguyen vd., 2019).

Bireyin tek başına kalma ihtiyacını karşılamak için harekete geçirici içsel motivasyonları içeren bu temanın alanyazındaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği ve uyumlu olduğu değerlendirilmiştir.

Aktivite Teması

Bu temada öğrencilerin tek başına kaldıklarında neler yaptıkları gruplanarak fiziksel tek başınalık, sosyal tek başınalık ve teknoloji kullanımı olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Benzer bir sonuca Thomas vd. (2021) tarafından ulaşılmıştır. Thomas vd. (2021) tek başınalık deneyimini bir taksonomi olarak açıklamışlardır; a) gerçek tek başınalık; fiziksel olarak tek başına olmayı, b) sosyal tek başınalık; etrafta birileri olsa da iletişim kurulmamasını, c) teknolojik araçla sosyal tek başınalık; etrafta birileri olsa da teknolojik araçlarla meşgul olmayı göstermektedir. Hipson vd. ise (2021) tek başınalık aktivitelerini oyun oynama, film izleme gibi “ekran temelli teknolojiler” ve tasarım, çizim yapma gibi “ekran dışı meşguliyetler” olarak ikiye ayırmıştır.

Fiziksel tek başınalık kategorisi fiziksel olarak tek başına olmayı ve teknolojik araçlarla meşgul olmamayı belirtmektedir (Burger, 1995; Larson, 1990). Bu kategoride beste yapmak, hikâye yazmak, resim yapmak gibi sanatsal ve dışavurumcu etkinliklere yönelik kodlarla birlikte hiçbir şey yapmadan durma, sessizce oturup düşünme gibi kodlar da yer almaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından bu kategori “tam tek başınalık” (Weinstein vd., 2023a) olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal tek başınalık etrafta birilerinin olduğu durumlarda yapılan aktiviteleri içermektedir. Bu kategori içerisinde aile ile yürüyüş gibi yakınlarla yapılan aktivitelerin yanında sinemaya veya müzeye gitmek ya da kafede oturmak gibi anonim şekilde yapılan aktiviteler yer almaktadır. Weinstein vd. (2023a) bulgularla benzer şekilde, fiziksel olarak tek başınalık deneyiminin yanında kalabalıkta yürüme, kafede oturma gibi durumları kapsayan “kamusal tek başınalık” ile yakınlarla iletişim kurmadan birlikte olmayı belirten “yakınlarla tek başınalık” olarak iki tek başınalık deneyimi daha tanımlamıştır.

Teknoloji kullanımı kategorisinde alanyazınla benzer olarak müzik dinleme, film ve dizi izleme, pasif sosyal medya kullanımı ve araştırma yapma gibi aktiviteler yer almaktadır (Hipson vd., 2021). Genel olarak değerlendirildiğinde aktivite temasının kapsamı alanyazın bağlamında ulaşılan sonuçlarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuçlar Teması

Bu tema kapsamında tek başınalık deneyiminin sonuçları olumlu, olumsuz ve sosyal etkiler olarak üç alt temaya ayrılmıştır. Alt temalar aşağıda ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tek başınalık deneyiminin olumlu etkileri pek çok araştırmada gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak tek başınalık deneyiminin özgürlük hissi, olumlu duygular, rahatlama ve

dinlenme, kendine güven (Long vd., 2003), ahlaki gelişim ve ahlaki karar verme (Akrivou vd., 2011), problem çözme (Nance ve Mays, 2013), kendi üzerinde düşünme ve kendini keşfetme (Galanaki vd., 2023), günlük yaşamın getirdiği stres faktörlerinden uzaklaşma, sakinlik ve dinginlik yaşanmasını kolaylaştırma (Coplan vd., 2017), stresi düşürme (Nguyen vd., 2018), yeterlilik, özerklik ve kişisel gelişim sağlama (Weinstein vd., 2021), özgürlük, yaratıcılık, anlam bulma ve iyileşme (Hemberg vd., 2021), yaşantıları düşünme kendi üzerine düşünme ve öz şefkat geliştirme (Weinstein vd., 2023b), derin düşünme, duygusal ifade ve göreve odaklanma (Thomas, 2023) gibi olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında tek başınalık deneyiminin beden, duygu ve düşünceler üzerinde bazı olumsuz etkileri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde tek başınalık deneyiminde; çökkünlük ve yalnızlık (Coplan vd., 2019; Larson, 1990; Long vd., 2003; Nance ve Mays, 2013), can sıkıntısı, endişe, üzüntü, tükenme, boşluk hissi (Long vd., 2003), karamsar ve ruminatif düşünceler (Long vd., 2003; Thomas, 2023), umutsuzluk, korku, utanma ve öfke (Hemberg vd., 2021) gibi olumsuz duyguların yaşanabileceği ortaya çıkarılmıştır.

Tek başınalığın sosyal etkilerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Smith vd. (2023) tek başınalığın ilişkilerde perspektif alabilme, yakınlık hissetme, bir gruba ait hissetme, yeni ve pratik bilgiler öğrenme gibi sosyal etkileşimi olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Tek başınalık gündelik ve yakın ilişkilerin gözden geçirilmesini, içgörü ve farkındalık geliştirilmesini kolaylaştırarak işlevsel ilişkilerin kurulmasına katkı sağlamaktadır. Poon vd. (2023) tek başınalık deneyiminin davranışların sorumluluğunu alma, problemleri davranışların diğerleri üzerindeki etkilerini anlama ve problemleri davranışları kabul etme ve düzeltme yönünde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazın incelemesi sürecinde sonuçlar teması kapsamında ulaşılan bulguların alanyazında en sık incelenen konular olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirmelere göre sonuçlar temasının kapsamı ve içeriği alanyazında ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Genel olarak dört temanın alanyazındaki sonuçlarla benzerlikler gösterdiği ve alanyazına uygun olduğu yukarıda tartışılarak gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan geliştirilen dört temalı tek başınalık modelinin alanyazına uygun olabileceği çıkarımı yapılabilirse de geliştirilen modelin bir bütün olarak alanyazındaki bazı tek başınalık modelleri açısından da incelenmesi yararlı olabilir.

Lee (2013), tek başınalığın öncülleri, tek başınalık yönelimi ve tek başınalık davranışları olmak üzere üç boyutlu bir tek başınalık modeli geliştirmiştir. Yapılan araştırmada, tek başınalığın öncüllerinden; algılanan kontrolün, tek başınalığa yönelik olumlu genel ve öznel normların tek başınalık yönelimiyle olumlu yönde ilişkili olduğu; dışadönük kişilik özelliği öncülünün ise tek başınalık yönelimiyle olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Lee, 2013). Ayrıca, artan tek

başınalık yönelim düzeyi ile bireyin tek başına zaman geçirme niyeti arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Artan tek başına zaman geçirme niyeti yükseldikçe tek başınalık davranışlarında da artış olduğu görülmüştür (Lee, 2013).

Paterson ve Park (2023), yaptıkları nitel çalışma sonucunda, tek başınalık deneyimini bir benlik uyumu süreci olarak kurguladıkları üç aşamalı bir süreç modeli geliştirmişlerdir. Keşfetme sürecinde birey, tek başınalıkla sosyal yaşamdan uzaklaşıp içsel farkındalığını artırarak kendi istek ve inançlarını oluşturmaya başlayabilir. Keşfetme sürecinde oluşan otantik benlik, sürdürme sürecinde meditasyon, dışavurumcu etkinlikler ve öz-düşünme gibi faaliyetlerle devam ettirilebilir. Bu iki sürecin sonunda, bireyler kendilerine ve başkalarına karşı daha anlayışlı, affedici ve kabul edici bir tutum geliştirerek, uyumlu kimliklerini sağlamlaştırabilirler (Paterson ve Park, 2023).

Thomas ve Broussard (2023), tek başınalık deneyimini dörtlü bir modelle açıklamaya çalışmıştır: öz düzenleme (olma/yapma) ve kendini gerçekleştirme (olma/yapma). Öz düzenleme olarak tek başınalık, bireylerin yorgun, aşırı uyarılmış ve stresli hissettiklerinde kendilerini toparlamak ve olumsuz duygularla baş etmek için sessizce dinlenme veya doğayı seyretme gibi pasif (olma) etkinlikleri, ya da temizlik yapma veya yürüyüşe çıkma gibi aktif (yapma) etkinlikleri içeren bir deneyimdir. Kendini geliştirme olarak tek başınalık ise, duygu düzenleme ve toparlanma amacından ziyade, kişisel gelişim amacıyla yapılan öz-düşünme gibi pasif (olma) etkinlikler ya da dışavurumcu etkinlikler yapma ve yeterlilik kazanma gibi aktif (yapma) faaliyetlerini kapsayan bir deneyimdir.

Lee'nin (2013) modeline bakıldığında, tek başınalığın öncülleri ile geliştirilen modelde belirleyiciler temasının, tek başınalık yönelimi ile içsel motivasyon temasının ve tek başınalık davranışları ile aktiviteler temasının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Lee (2013) tarafından geliştirilen modelde tek başınalık deneyiminin birey üzerindeki etkilerine veya olası sonuçlarına yer verilmediği gözlemlenmiştir. Paterson ve Park (2023) ile Thomas ve Broussard (2023) tarafından geliştirilen modellerin, mevcut araştırmada önerilen modeldeki içsel motivasyon, aktivite ve sonuçlar temaları ile benzerlikleri olduğu söylenebilir. Ancak, bu son iki modelde de belirleyiciler temasına benzer bir unsur olmadığı gözlemlenmiştir.

Yukarıda, mevcut araştırmada geliştirilen tek başınalık deneyimi modeliyle alanyazındaki benzer modeller karşılaştırılmıştır. Buna göre dört temadan oluşan tek başınalık modelinin alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç

Üniversite öğrencilerinde tek başınalık deneyiminin araştırıldığı bu çalışmada araştırma bulguları temelinde dört temadan oluşan bir model geliştirilmiştir. Model kapsamında ulaşılan sonuçlar tek başınalık deneyiminin çeşitli boyutları olduğunu ve bu boyutların öğrencilerin

psikososyal ihtiyaçları ve gelişimsel güçlükleri açısından önemli bir rolünün bulunduğunu göstermiştir. Bu model ile araştırma sorularının cevaplandığı söylenebilir. Ulaşılan model üniversite öğrencilerinin tek başınalık deneyimlerini etkileyebilecek koşulları, öğrencilerin neden tek başlarına vakit geçirmek istediklerini, tek başına zaman geçirme aktivitesi olarak nelerin yapıldığını, tek başına zaman geçirme sürecinde hangi duygu ve düşüncelerin yaşandığını, tek başına zaman geçirme deneyiminin birey üzerindeki etkilerini açıklayabilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar üniversite psikolojik danışma merkezleri açısından değerlendirilmiştir. Tek başınalığın bu merkezlerdeki hizmetlere nasıl dâhil edilebileceğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Üniversite ergenlikten yetişkinliğe doğru bir geçilen hassas bir dönemdir. Psikolojik güçlüklerin neredeyse %75'i 24 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Wei vd., 2015). Bu bakımdan üniversite psikolojik danışma birimleri öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını desteklemek için önemli bir roledir. Üniversite öğrencileri bu birimlere kendini tanıma, amaç belirleme, ilişki sorunları, düşük öz güven depresyon, anksiyete, yalnızlık, akademik başarısızlık, erteleme, verimli çalışmama, zamanı yönetememe ve kariyer kaygısı gibi kişisel, sosyal, akademik ve mesleki sorunlar nedeniyle başvurmaktadır (Erkan vd., 2011; Haylı, 2016).

Bu çalışmada alanyazınla uyumlu şekilde tek başınalığın psikososyal iyi oluşun önemli bir boyutu olduğu görülmüştür (Coplan vd., 2019; Long ve Averill, 2003). Bu nedenle merkezlerde sunulan psikolojik danışma hizmetlerinde tek başınalık deneyimine yer verilebilir. Ayrıca tek başınalık deneyiminin kimlik gelişimi, anlam ve amaç bulma, öz farkındalık, duygu düzenleme, stres yönetimi açısından olumlu etkileri öğrencilerin sorunları açısından faydalı olabilir (Chan, 2016; Long ve Averill, 2003; Nance ve Meys, 2013; Stern, 2016). Tek başınalık büyüme, olgunlaşma, öz düzenleme, içgörü kazanımı, duygusal toparlanma, rahatlama ve toparlanma (Borg ve Willoughby, 2022; Nguyen vd., 2018; Nikitin vd., 2022) gibi olumlu etkileri açısından psikolojik danışma sürecinde bir yöntem olarak kullanılabilir.

Mevcut çalışmada ulaşılan dört boyutlu model danışma sürecinde tek başınalığın kullanılması için bir taslak sağlayabilir. Bu modele göre öğrencilerin tek başınalık deneyimlerini ve motivasyonlarını şekillendirebilecek cinsiyet, yaş, kişilik, tek başınalığa yönelik düşünceler, aile ve çevrenin tutumu, ekonomik faktörler ve barınma koşulları vardır. Ruh sağlığı çalışanları olumlu bir tek başınalık için bu koşulları araştırabilir, tek başına zaman geçirmeye yönelik motivasyonları ortaya çıkarabilir ve uygun aktivite seçebilmeye yardım edebilir (Thomas, 2023). Yine tek başınalığa karşı olumsuz düşünceler yeniden çerçeveleme ile olumluya dönüştürülebilir (Rodriguez vd., 2000). Böylelikle her bireye özgü farklı aktiviteler belirlenip tek başına zaman geçirme deneyimi sağlanabilir. Örneğin bazı öğrencilere farkındalık çalışmaları faydalı olabilirken bazılarında dışavurumcu etkinlikler faydalı olabilir (Ren vd., 2024). Bu şekilde öğrenciler tek başınalığın yalnızlık, sıkılma, kaygı ve depresif belirtiler gibi olumsuz

etkilerinden korunabilir (Coplan vd., 2019; Hemberg vd., 2021; Wang, 2016). Ayrıca öğrencilerin tek başınalığa yatkınlık düzeyleri kariyer danışmanlığı ve meslek seçimi açısından ele alınabilir.

Üniversiteler ve psikolojik danışma merkezleri tek başınalık deneyimine ruh sağlığı okuryazarlığı kapsamında da yer verebilirler. Seminerler, eğitimler ve sosyal medya aracılığıyla sunulabilecek ruh sağlığı okuryazarlığı çalışmalarında tek başına zaman geçirme deneyimine kendine yardım edebilme, duyguları tanıma ve düzenleme, baş edilmesi güç duygu ve düşünceler nedeniyle yardım arama gibi konularda yer verilebilir (Borg ve Willoughby, 2022; Chan, 2016; Nguyen vd., 2018; Stern, 2016). Ruh sağlığı okuryazarlığı düzeyi arttıkça yardım arama davranışı da artmaktadır (Gürbüz vd., 2024). Ruh sağlığı okuryazarlığı çalışmalarıyla öğrenciler tek başınalık deneyimlerinde ortaya çıkabilecek olumsuz duygu ve düşünceleri fark edebilir, bu güçlüklerin üstünden gelmek için yardım arayabilirler.

Üniversitelerde öğrencilerin tek başlarına zaman geçirebilecekleri açık ve kapalı alanlar yapılabilir, tek başına yapılabilecek aktivite ve hobilere olanak sağlanabilir, öğrencilerin mahremiyetlerini sağlayabileceği olanaklar sunulabilir. Böylelikle öğrencilerin benlik bütünlüklerini korumaları ve kişisel gelişimlerini sürdürmeleri için fırsat verilebilir (Paterson ve Park, 2023).

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Çalışmada tek başınalık deneyimi İstanbul'da eğitim gören 19-23 yaş aralığındaki üniversite öğrencileriyle sınırlıdır. Farklı şehirlerdeki öğrencilerle ve/veya farklı yaş gruplarıyla tek başınalık deneyimi araştırılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin tek başınalığa yönelik tutumları dikkate alınmamıştır. Tek başınalığa yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip kişilerden farklı çalışma grupları oluşturulup, bu deneyime karşı tutumun etkileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın verileri, özel bir psikolojik danışmanlık ofisinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle sınırlıdır; gözlem ve anı gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılabilir. Son olarak çalışmanın bir diğer sınırlılığı görüşmelerin yürütüldüğü zaman aralığıdır; görüşmeler 2023 Şubat depremi ardından üniversitelerin uzaktan eğitime geçildiği bahar döneminde yapılmıştır.

Kaynaklar

- Akrivou, K., Bourantas, D., Mo, S., & Papalois, E. (2011). The sound of silence: A space for morality? The role of solitude for ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 102, 119-133. <https://doi.org/10.1007/S10551-011-0803-3>
- Al, N. (2019). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin tek başına olma, yalnızlık ve utangaçlık durumları arasındaki ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avan, O. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile tek başına olmayı tercih etme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bosacki, S., Quenneville, S., Powell, S., & Talwar, V. (2022). Canadian adolescents' solitude experiences, self-perceptions, and well-being. *Journal of Silence Studies in Education*, 2(1), 28-42. <https://doi.org/10.31763/jsse.v2i1.30>
- Borg, M. E. & Willoughby, T. (2022). Affinity for solitude and motivations for spending time alone among early and mid-adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 156-168. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01520-1>
- Bowker, J. C., Nelson, L. J., Markovic, A., & Luster, A. S. (2013). Social withdrawal during adolescence and emerging adulthood. R. J. Coplan, J. C. Bowker, & L. J. Nelson (Ed.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* içinde (s. 167-183). Wiley Blackwell.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buchholz, E. S. (1999). *The call of solitude: Alonetime in a world of attachment*. Simon and Schuster.
- Burger, J. M. (1995). Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 85-108. <https://doi.org/10.1006/JRPE.1995.1005>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Campbell, S. W. & Ross, M. Q. (2022). Re-conceptualizing solitude in the digital era: From "being alone" to "noncommunication". *Communication Theory*, 32(3), 387-406. <https://doi.org/10.1093/ct%2Fqtab021>
- Chan, P. J. L. (2016). *Rethinking solitude in schools: How silence and solitude can benefit students and enhance creativity* (Yüksek Lisans Tezi). <http://hdl.handle.net/1807/72165> sayfasından erişilmiştir.
- Coplan, R. J., Zelenski, J. M., & Bowker, J. C. (2017). Leave well enough alone? The costs and benefits of solitude. J. E. Maddux (Ed.), *Subjective well-being and life satisfaction* içinde (s. 129-147). Routledge.
- Coplan, R. J., Hipson, W. E., Archbell, K. A., Ooi, L. L., Baldwin, D., & Bowker, J. C. (2019). Seeking more solitude: Conceptualization, assessment, and implications of aloneliness. *Personality and Individual Differences*, 148, 17-26. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2019.05.020>

- Coplan, R. J., Hipson, W. E., & Bowker, J. C. (2021). Social withdrawal and loneliness in adolescence: Examining the implications of too much and not enough solitude. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1219-1233. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01365-0>
- Cramer, K. M. & Lake, R. P. (1998). The Preference for Solitude Scale: Psychometric properties and factor structure. *Personality and Individual Differences*, 24(2), 193-199. <https://doi.org/10.1016/S0191-8869%2897%2900167-0>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. b.). Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Detrixhe, J. J. (2011). *Solitude's paradox: The role of object relations and attachment in the capacity to be alone* (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3479625).
- Demirkasımoğlu, N. & Bezen, S. (2024). Nitel araştırmalarda yansıtıcılık: Araştırmacının rolü. *Nevehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(2), 770-788. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1464026>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. b.) içinde (s. 29-55). Sage.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International University.
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198. <https://doi.org/10.21764/EFD.44968>
- Erpay, T. (2017). *Tek başına olma ve tek başına olmayı tercih etmenin yalnızlık, yaşamda anlam ve utangaçlıkla ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erpay, T. (2022). *Çocuklarda tek başına olma* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Galanaki, E. P., Nelson, L. J., & Antoniou, F. (2023). Social withdrawal, solitude, and existential concerns in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 11(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1177/21676968231170247>
- Gordon, M. (2022). Solitude and privacy: How technology is destroying our aloneness and why it matters. *Technology in Society*, 68, 101858.

- Gürbüz, F., Kürker, F., Şenol, A., Poyrazlı, Ş., & Bilge, F. (2024). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumları: Ruh sağlığı okuryazarlığı, depresyon, anksiyete ve stresin rolü*. XIth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulmuş bildiri, 21-24 Mayıs, Kocaeli, Türkiye.
- Haylı, R. G. (2016). *İnönü Üniversitesi öğrencilerinin psikososyal sorunlarının ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duydukları ihtiyaçların belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hemberg, J., Korzhina, Y., Groundstroem, H., Östman, L., Nyström, L., & Nyman-Kurkiala, P. (2021). Loneliness—Two sides to the story: Adolescents' lived experiences. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1883075>
- Hills, P. & Argyle, M. (2001). Happiness, introversion—extraversion and happy introverts. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 595-608. <https://doi.org/10.1016/S0191-8869%2800%2900058-1>
- Hipson, W. E., Kiritchenko, S., Mohammad, S. M., & Coplan, R. J. (2021). Examining the language of solitude versus loneliness in tweets. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(5), 1596-1610. <https://doi.org/10.1177/0265407521998460>
- Hollenhorst, S. J. & Jones, C. D. (2001). Wilderness solitude: Beyond the social-spatial perspective. W. A. Freimund, & D. N. Cole (Ed.), *Visitor use density and wilderness experience: Proceedings RMRS-P-20* içinde (s. 56–61). USDA Forest Service, Rocky Mountain Research Station.
- Kaya, N. & Weber, M. J. (2003). Cross-cultural differences in the perception of crowding and privacy regulation: American and Turkish students. *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 301-309. <https://doi.org/10.1016/S0272-4944%2802%2900087-7>
- Kiritchenko, S., Hipson, W., Coplan, R., & Mohammad, S. M. (2020). SOLO: A corpus of tweets for examining the state of being alone. *Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference* içinde (s. 1567–1577), Mayıs, Marseille, France. European Language Resources Association.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10(2), 155-183. <https://doi.org/10.1016/0273-2297%2890%2990008-R>
- Lay, J. C., Pauly, T., Graf, P., Biesanz, J. C., & Hoppmann, C. A. (2019). By myself and liking it? Predictors of distinct types of solitude experiences in daily life. *Journal of Personality*, 87(3), 633-647. <https://doi.org/10.1111/jopy.12421>
- Lee, S. (2013). *A study on exploring people's affinity for solitude* (Doktora Tezi). <https://oaktrust.library.tamu.edu/> sayfasından erişilmiştir.

- Leung, L. (2015). Using tablet in solitude for stress reduction: An examination of desire for aloneness, leisure boredom, tablet activities, and location of use. *Computers in Human Behavior*, 48, 382-391. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.068>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, 289(331), 289-327. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Long, C. R. & Averill, J. R. (2003). Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(1), 21-44. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00204>
- Long, C. R., Seburn, M., Averill, J. R., & More, T. A. (2003). Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(5), 578-583. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203029005003>
- Manusov, V. (2020). In praise of voluntary solitude: the “fertile void” and its role in communication and relationships. *Atlantic Journal of Communication*, 28(1), 68-83. <https://doi.org/10.1080/15456870.2020.1684158>
- Maslow, A. H. (1970). New introduction: Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology*, 2(2), 83-90. <https://doi.org/10.1080/00221546.1965.11774448>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Nance, W. & Mays, M. (2013). *Exploring the role of time alone in modern culture*. American Counseling Association Conference'ta sunulmuş bildiri, Mart, Cincinnati, OH.
- Nikitin, J., Rupprecht, F. S., & Ristl, C. (2022). Experiences of solitude in adulthood and old age: The role of autonomy. *International Journal of Behavioral Development*, 46(6), 510-519. <https://doi.org/10.1177/01650254221117498>
- Nguyen, T. V. T., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Solitude as an approach to affective self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 92-106. <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>
- Nguyen, T. V. T., Werner, K. M., & Soenens, B. (2019). Embracing me-time: Motivation for solitude during transition to college. *Motivation and Emotion*, 43, 571-591. <https://doi.org/10.1007/S11031-019-09759-9>
- Nguyen, T. V. T., Taylor-Bower, E., & Yau, K. (2023). Solitude in context: A systematic review of how societal norms and physical environment shape perceptions of solitary experiences. *Preprint from PsyArXiv*, 08 Jan 2023. <https://doi.org/10.31234/osf.io/xb8gd>

- Öztürk, T., Süleymanlı, E., Arıboğan, D., & Kılıç, H. (2020). Sociological and psychopolitical consequences of loneliness: An example of Istanbul. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 5(690), 117-137. <https://doi.org/10.29228/edu.97>
- Özyazıcı, Ö. (2019). *Üniversite öğrencilerinde tek başlılık, psikolojik ihtiyaç doyumu ve benlik kurgusu* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Paterson, J. & Park, M. S. A. (2023). "It's allowed me to be a lot kinder to myself": Exploration of the self-transformative properties of solitude during COVID-19 lockdowns. *Journal of Humanistic Psychology*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/00221678231157796>
- Poon, C. Y., Chan, C. S., Chau, P. P., & Chan, C. Y. (2023). Be still and you will know: A mixed-method study on solitude and consideration of future consequences among youth in rehabilitation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 67(6-7), 687-706. <https://doi.org/10.1177/0306624X211058955>
- Ren, D. (2016). *Solitude seeking: The good, the bad, and the balance* (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10179104).
- Ren, D., Loh, W. W., Chung, J. M., & Brandt, M. J. (2024). Person-specific priorities in solitude. *Journal of Personality*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jopy.12916>
- Rodriguez, M., Bellet, B. W., & McNally, R. J. (2020). Reframing time spent alone: Reappraisal buffers the emotional effects of isolation. *Cognitive Therapy and Research*, 44, 1052-1067. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10128-x>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. M. T. Lee, L. D. Kubzansky, & T. J. VanderWeele (Ed.), *Measuring well-being* içinde (pp. 92-135). Oxford University. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2020.103008>
- Sezer, G. (2023). *Üniversite öğrencilerinin ekran sürelerinin tek başına olma, yaşam doyumu ve depresyon belirtisiyle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, J. L., Thomas, V., & Azmitia, M. (2023). Happy alone? Motivational profiles of solitude and well-being among senior living residents. *The International Journal of Aging and Human Development*, 96(3), 312-334. <https://doi.org/10.1177/00914150221112283>
- Stern, J. (2016). Solitude and spirituality in schooling: The alternative at the heart of the school. H.E. Lees & N. Noddings (Ed.), *The Palgrave international handbook of alternative education* içinde (s. 431-445) Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_28
- Thomas, V. (2017). *How to be alone: An investigation of solitude skills* (Doktora Tezi). <https://escholarship.org/uc/item/4gm0c2vq> sayfasından erişilmiştir.

- Thomas, V. (2023). The psychological affordances of solitude in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 11(3), 611-625. <https://doi.org/10.1177/21676968231151982>
- Thomas, V. & Azmitia, M. (2019). Motivation matters: Development and validation of the Motivation for Solitude Scale–Short Form (MSS-SF). *Journal of Adolescence*, 70, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.004>
- Thomas, V., Balzer-Carr, B., Azmitia, M., & Whittaker, S. (2021). Alone and online: Understanding the relationships between social media, solitude, and psychological adjustment. *Psychology of Popular Media*, 10(2), 201-211. <https://doi.org/10.1037/ppm0000287>
- Thomas, V. & Broussard, S. (2023). Full or empty: Examining perceptions and implications of solitude as a psychological space. *Journal of Adolescent Research*, 07435584231195257 <https://doi.org/10.1177/07435584231195257>
- Vardy, Y., Day, N. J., & Grenyer, B. F. (2019). Development and validation of an experience of time alone scale for borderline personality disorder. *PloS one*, 14(5), e0217350. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233970>
- Wang, J. M. (2016). Preference-for-solitude and depressive symptoms in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 100, 151-156. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2015.09.033>
- Wang, J. M., Rubin, K. H., Laursen, B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2013). Preference-for-solitude and adjustment difficulties in early and late adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 834-842. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.794700>
- Wei, Y., McGrath, P. J., Hayden, J., & Kutcher, S. (2015). Mental health literacy measures evaluating knowledge, attitudes and help-seeking: A scoping review. *BMC Psychiatry*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0681-9>
- Weinstein, N., Nguyen, T. V., & Hansen, H. (2021). What time alone offers: Narratives of solitude from adolescence to older adulthood. *Frontiers in Psychology*, 12, 714518. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714518>
- Weinstein, N., Hansen, H., & Nguyen, T. V. (2023a). Definitions of solitude in everyday life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(12), 1663-1678. <https://doi.org/10.1177/01461672221115941>
- Weinstein, N., Hansen, H., & Nguyen, T. V. (2023b). Who feels good in solitude? A qualitative analysis of the personality and mindset factors relating to well-being when alone. *European Journal of Social Psychology*, 53(7), 1443-1457. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2983>
- Weinstein, N., Vuorre, M., Adams, M., & Nguyen, T. V. (2023c). Balance between solitude and socializing: everyday solitude time both benefits and harms well-being. *Scientific Reports*, 13(1), 21160. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-44507-7>

Winnicott, D. W. (1958). The capacity to be alone. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 416-420. <https://doi.org/10.1093/med%3Apsych%2F9780190271374.003.0060>

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

The purpose of this study is to explore how university students experience solitude, what they do during this period, and the potential outcomes and effects of solitude. This period is characterized by an increased desire to spend time alone and the possibility of benefiting from this experience (Coplan et al., 2019; Öztürk et al., 2022). The positive effects of this experience, such as independence, identity formation, and maintenance (Nguyen et al., 2018; Paterson and Park, 2023), can be considered in university psychological counseling services to support the successful completion of the psychosocial developmental tasks of this period. With this aim, the study sought to answer the following questions: 1- How do university students experience the phenomenon of solitude?, 2- Why and under what circumstances do university students prefer to spend time alone?, 3- What do university students do when they spend time alone?, 4- What emotions and thoughts emerge during solitude experiences among university students?, 5- What are the effects of solitude experiences for university students?

This study was conducted using a qualitative method and a phenomenological design. A total of 12 university students (eight female and four male) who were continuing their education in Istanbul participated in the study. The students were enrolled in 11 different departments. The study group was formed using maximum variation and snowball sampling techniques. The data were collected through semi-structured interviews. A semi-structured interview form was prepared for this purpose. The interviews were conducted face-to-face in a private office during the spring of 2023 and were audio-recorded. The total duration of the interviews was 480 minutes. Thematic analysis was used to analyze the qualitative data. The data were independently coded by the researchers and an external coder. The analysis process followed the six-step procedure suggested by Braun and Clarke (2006), which included familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and writing the report.

Through consensus among the researchers and the coder, codes, categories, and themes were derived from the participants' statements. The 480 minutes of interviews with 12 university students yielded 188 codes, 22 categories, and four themes. A model of the solitude experience, encompassing four themes, was developed.

The theme of "determinants" included environmental, cultural, and personal factors that shape and condition the process of solitude. This theme comprised 46 codes grouped under seven categories: gender, accommodation, distractions, university facilities, family and community attitudes,

individual characteristics, and economic factors. The results indicated that being female, living at home or in a dormitory, the presence of distractions, negative attitudes from family, and low economic status could be disadvantages for solitude. Additionally, students who had a strong desire for self-awareness, a positive attitude towards solitude, and were older and in higher academic years were more likely to engage in solitude.

The theme of "intrinsic motivation" included the needs that drive university students to spend time alone. This theme contained 52 codes organized into six categories: the need for personal development, creating opportunities to solve problems, the desire to achieve goals, the need for escape or withdrawal, the need for enjoyment or entertainment, and the search for constructive or restorative solitude (privacy). The findings revealed that students were motivated to spend time alone for active reasons such as self-discovery, exploring their limits, becoming autonomous, reviewing their experiences, solving problems, making decisions, setting goals, and pursuing them. On the other hand, students also needed solitude to escape the intensity of daily life, break from routine, detach from the responsibilities imposed by roles, create personal space, rest, recharge, have fun, recover, and relax.

The theme of "activity" encompassed the activities and actions carried out during the solitude process. This theme included 37 codes categorized into three groups: physical solitude, social or shared solitude, and the use of technology. The findings showed that students engaged in artistic and expressive activities such as composing music, writing poems and stories, painting, dancing, and playing instruments when they were alone. They also spent time in solitude by simply sitting quietly, thinking, dreaming, worshipping, and meditating. Furthermore, students were found to spend time by themselves in public places such as museums, libraries, cinemas, theaters, parks, and cafes without interacting with others around them. Lastly, students used technological devices for gaming, watching movies, and listening to music during their solitude experiences.

The theme of "consequences of solitude" included the positive and negative outcomes that participants obtained and were influenced by at the end of the solitude process. This theme comprised 53 codes, six categories, and three sub-themes: constructive effects, destructive effects, and social impacts. The findings showed that solitude had constructive effects such as happiness, enjoyment, peace, relaxation, introspection, awareness, a different perspective on events, coping, self-knowledge, self-acceptance, self-confidence, and self-sufficiency. On the other hand, solitude could have destructive effects such as overthinking, pessimism, boredom, loneliness, anxiety, and lack of energy. Finally, solitude had social impacts, such as recognizing mistakes in relationships, understanding what is expected from relationships, and learning to set boundaries in relationships.

As a result of the findings of this study on university students' experiences of solitude, a model of solitude was developed. According to this model, various influences such as gender roles, accommodation, individual characteristics, and economic factors shape the solitude process. These influences can shape the intrinsic motivations that drive individuals to engage in solitude activities. Intrinsic motivations direct the choice of different activities during the time spent alone. The experienced solitude has both positive and negative psychosocial effects.

With the findings obtained, mental health professionals can assist university students in developing skills to enhance positive emotions and thoughts during solitude, choose appropriate solitude activities, and cope with potential negative emotions and thoughts, thereby helping them have a more positive and functional solitude experience. Therefore, a positive experience of solitude can help university students effectively manage their transition to adulthood by fostering self-help, emotional recognition and regulation, and coping with negative emotions (Borg and Willoughby, 2022; Chan, 2016; Nguyen et al., 2018). Additionally, it can provide an opportunity to maintain self-integrity and support personal development (Paterson and Park, 2023).

Ekler

EK Tablo 1. Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategoriler	Kodlar	
Belirleyiciler Teması	Cinsiyet	Kadınlardan daha fazla beklenti Kadınlar daha sosyal ve paylaşımcı Erkeklerin daha rahat tek başına kalabilmesi Kadınların tek başına kalmakta zorlanması (kaygı)	Cinsiyet ayrımı Etiketleme korkusu (olasılıkları düşünme) Toplumsal rol koşullanması Kadınların daha fazla zorbalığa maruz kalması Güvenlik problemlerinin değişkenliği
	Barınma	Ailenin yanında kalma/uzak olma Kardeş/ikizi olması (Yurtta/evde) birlikte yaşama	Ayrı odası olma Yurda giriş çıkış saati Büyükşehir/küçük şehirde yaşamak
	Dikkat Dağıtıcılar	Çevredeki sesler ve telefonda mesaj gelme vb	Çevredeki insanların müdahalesi
	Üniversite Olanakları	Üniversitenin fiziki imkanları (meydan bahçe, kütüphane vb.)	Üniversitenin öğrenciyi özgürlük olanağı tanıma Üniversitenin farklılıklara yaklaşım
	Aile ve Çevre Tutumu	Aile ve çevrenin onayı (destek) Ailenin ve çevrenin bakış açısı	Aileden-yakından öğrenme Ailenin yetiştirme tarzı
	Bireysel Özellikler	Kendini sevmek Kendini tanımak/kabullenmek (bedensel, içsel) Kendiyle barışık olmak Kendiyle iyi iletişimi olma Yaş Öğrencinin sınıf düzeyi Olgunluk düzeyi Geçiş dönemleri (Gelişimsel ve Durumsal krizler/değişiklikler)	(Varoluşsal) Farkındalık sahibi olma Kişilik (içe dönük, iyimserlik) Azimli olma (Özgüven) Gereksinim ve tercih etme düzeyi Yakınlık/meyil gösterme Sosyalleşmeye yatkınlık Düşünce tarzı Tek başınalığa karşı bakış açısı Spiritüel-Dini deneyim Mesleki olanaklar(sanatçılar),
	Ekonomi	Çeşitli aktiviteler için ücret ayırabilme (konser, tiyatro, sinema, müze vb) Hobileri sürdürebilmek için ücret ayırabilme (enstrüman, malzeme alabilmek)	Üniversiteyi şehir dışında okuyabilme Yurtta kalmamak

İçsel Motivasyon Teması	Kişisel Gelişim İhtiyacı	Tek başınalığa cesaret etme Ataletten kurtulma Büyüdüğünü kanıtlama Sıklıma/ sıkılmaktan kurtulma Serbest zamanı değerlendirme Kendi başına kalmayı öğrenme Kendi geliştirme ve gelişimini izleme Kendini kabul edebilme	Kendini keşfetme ve yakından tanıma isteği Bireyleşme çabası Özerk olabilme Bir kimlik inşa etmeye çalışmak Sorumluluk alabilme Mesleki gelişim Başarma hissi
	Problem Çözmek İçin Fırsatı Yaratma	Düşüncelerini izleme ve fark etme Gün içinde yaşananları değerlendirme Geçmişte yaşananları gözden geçirme Sorunlarını detaylı düşünme Seçim yapma/Karar verme Problemlerin çözümü için plan yapma	Gelecek ve kariyer planları yapma Duygularını fark etme ve kabul etme Olumsuz duygularla başa çıkmaya çalışma Başkasını mutsuz etmemek İlişki sürecindeki hatalarını görmek isteme
	Hedeflere Ulaşmaya İsteği	Hedefe/Göreve adanma Odaklanma ihtiyacı	Aşkınılık Akademik başarı sağlama
	Kaçış/Uzaklaşma İhtiyacı	Yoğunluktan kaçış Hayatın koşuşturmasından kaçış Sorumluluk ve görevlerden uzaklaşma	Ortamı değiştirme ihtiyacı Rutinden ayrılma Kendine alan açma Özgürlüğü deneyimleme
	Keyif Alma/Eğlenme İhtiyacı	Zevk duyma Rahatlama isteği	Güçlü/olgun hissetme ihtiyacı Tercih etme
Aktivite Teması	Onarıcı İnziva Arayışı (Mahremiyet)	Kendine iyileştirmeye/ yardım etmeye çalışma Meditasyon (Kendini yatıştırma/sakinleştirme) İbadet/Spiritüel deneyim Yaratıcılık/ Sanatsal faaliyetler Bedensel yorgunluk Dinlenme ihtiyacı-toparlanma	Sakinlik/Sessizlik ihtiyacı Sessizce düşünme ihtiyacı Mahremiyet ihtiyacı Kendi başına kalmayı isteme (sınav sonrası) Tek başına kalamadığı için stresli olma
	Fiziksel Tek Başınalık	Sessizce oturup düşünme Plan yapma Karar verme Öylece hiçbir şey yapmadan durma Telefonu sessize alma Hiç teknolojik alet kullanmama/kapatma Şarkı söyleme Enstrüman çalma (gitar, piyano) Dans Beste yapma	Hayal kurma Şiir ve hikâye yazma, resim-tablo yapma Kitap okuma Ödev yapma Spor yapma (ev, spor salonu) Yürüyüş yapma Meditatif aktiviteler yapma İbadet etme Yemek yapma Kahve içme Bitki bakımı yapma
Aktivite Teması	Birlikte/ Sosyal Tek Başınalık	Ailece yürüyüş yapma Aile ile vakit geçirme Sinema, tiyatro, müze, konser vb aktiviteler Sahilde, parkta, kafede, doğada bulunma Açık havada veya doğada yürüme, spor	Evcil hayvan ile vakit geçirme Kütüphane ve kampüs bahçesinde oturma Alışveriş yapma, mağaza gezme Toplu taşıma araçlarında bulunma
	Teknoloji Kullanımı	Müzik dinleme Dizi, film izleme Pasif sosyal medya kullanımı Online derslere katılma	Eğitici videolar izleme Bilgisayar oynama Sosyal ortamda teknolojik araçlarla vakit geçirme

Sonuçlar Teması	Yapıcı Etki	Dinlenme	Problemlerini görme/çözüm üretme
		Rahatlama/sakinleşme	Düşünceleri fark etme
		İyi hissetme	Başa çıkma (olumsuz duygular)
		Mutluluk	Doğru karar alma
		İç Huzur	Çevresel farkındalık
		Duyguları fark etme	Kendini tanıma ve kabul etme
		Geçmiş anlama	Kendiyle yüzleşme ve kendi olma
		İçe dönmek-işsel farkındalık	Kendiyle gurur duyma
		Düşünmeyi öğrenme/akıl yürütme	Kendini güçlendirme/zenginleştirme
		Olaylara farklı bakma	Kendine yetme/öz yeterlilik
Hayal kurma	Özgüven kazanma		
Sorgulama	Yalnızlığı kabul etmek		
Organize olma/planlama	Spor yapmaya başlama		
Kendini dönüştürme	Beden sağlığını iyileştirme		
Utanmamak	Bir ürün ortaya çıkarma-başarma		
Sosyal Etki	İlişkilerde ne istediğini bilme	Farklılıklara saygı duymaya başlama	
	İlişkilerde kendi olabilme	Başkasına farkındalık ve anlayış gösterme	
	İnsanlara (arkadaşlara) kendini gösterebilme	Başkasının iyi oluşunu isteme	
	İlişkide daha doğru beklentiler	Daha sağlıklı iletişim ve ilişkiler	
	Arkadaş edinmekte seçici olma	Çevreyle etkileşimi geliştirme	
Denge (tamamlayıcılık)	Sınır koymayı öğrenme/öğretme (mahremiyet)		
Yıkıcı Etki	Bedensel enerjisizlik/hareketsizlik		
	Can sıkıntısı		
	Depresif olma/belirtiler	Bu hep böyle mi olacak endişesi	
	Belirsizlik ve gelecek kaygısı	Kendini kapatmak/izolasyon/geri çekilme	
	Takılıp kalmak	Sosyal ilişkilerde bıkkınlık-Yılgınlık	
	Sürekli olumsuz düşünmek (Kara kara düşünmek)	Uzayan tek başlanlık	
(Kötümser) Kendini suçlama			

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yardımlarından dolayı Sayın Dr. Sevilay Atmaca'ya teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonun 28.10.2022 tarih ve E-35853172-399-00002486262 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Maarif Modeli İlkokul Öğretim Programında Okuryazarlık Becerileri: Finansal, Görsel ve Eleştirel*

Literacy Skills in the Maarif Model Primary School Curriculum: Financial, Visual and Critical

Behlül Bilal Sezer, Hakan Dedeoğlu

Yazar Bilgileri

Behlül Bilal Sezer 
Arş. Gör., Düzce Üniversitesi,
Temel Eğitim,
behlulbilalsezer@düzce.edu.tr

Hakan Dedeoğlu 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Temel Eğitim,
dede@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerileri yönünden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan ilkokul (1-4) derslerine ait öğrenme çıktılarını değerlendirmektir. Bu nedenle çalışmada ilkokul programında yer alan tüm derslerin öğrenme çıktıları bu okuryazarlık becerileri yönünden incelenmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Hayat bilgisi, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve insan hakları demokrasi ve vatandaşlık dersleri olmak üzere toplamda altı derse ait tüm öğrenme çıktıları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu kapsamda ele alınan öğrenme çıktıları araştırmacı tarafından üç farklı okuryazarlık becerisiyle ilgili 54 okuryazarlık kavramı kullanılarak taranmıştır. Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İncelenen ders öğretim programlarında geçen okuryazarlık kavramlarının sıklığı gözden geçirilerek not edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ele alınan tüm derslere ait öğrenme çıktılarında finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlıkla ilgili okuryazarlık kavramlarına yer verildiği görülmektedir. İlkokul öğretim programında görsel ve eleştirel okuryazarlık türleri en sık kullanılan okuryazarlık türü olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğretim programlarında finansal okuryazarlıkla ilgili kavramların görece daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hayat boyu öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla aile ve öğretmenlerin finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin iyileştirilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca, öğretim programı geliştiricilere, öğretim programlarındaki okuryazarlık becerilerini bütüncül yaklaşımı dikkate alarak hazırlamaları ve finansal okuryazarlık becerisiyle ilgili kavramların sayısını arttırmaları önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İlkokul öğretim programı
Finansal okuryazarlık
Görsel okuryazarlık
Eleştirel okuryazarlık

Keywords

Primary school curriculum
Financial literacy
Visual literacy
Critical literacy

Makale Geçmişi

Geliş: 05.07.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the learning outcomes of primary school (grades 1-4) subjects included in the Türkiye Yüzyılı Maarif Model in terms of financial, visual, and critical literacy skills. Therefore, the study examines the learning outcomes of all subjects in the primary school curriculum in relation to these literacy skills. The document analysis method, a qualitative research approach, was chosen for the study. A total of six subjects were included in the research scope: Life Skills, Turkish Language, Mathematics, Natural Sciences, Social Studies and Human Rights, Democracy and Citizenship. The learning outcomes considered in this context were searched by the researcher using 54 literacy concepts related to three different literacy skills. A descriptive analysis method was used to analyze the data in the study. The frequency of literacy concepts mentioned in the reviewed course curricula was examined and noted. According to the results obtained in the study, literacy concepts related to financial, visual, and critical literacy were included in the learning outcomes of all the subjects studied. Visual and critical literacy types emerged as the most frequently used literacies in the primary school curriculum. On the other hand, it was concluded that concepts related to financial literacy were relatively less common in the curriculum. It is recommended to improve the financial, visual and critical literacy skills of parents and teachers in order to support students' lifelong learning processes. Furthermore, it is recommended that curriculum developers prepare literacy skills in their curriculum by taking into account the holistic approach and increasing the number of concepts related to financial literacy skills.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Sezer, B. B. & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif Modeli ilkokul öğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. *TEBD*, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>

Giriş

Okuryazarlık becerisi okuma ve yazma öğrenmenin yanı sıra hayatın birçok aşamasında bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma, kullanma ve iletme olarak da ifade edilmektedir (Metz, 2020). Önceki yıllarda okuma ve yazma bilmenin önemi daha fazla vurgulanırken günümüzde farklı alanlarda okuryazar bireyler yetiştirmenin önemi ön plana çıkmaktadır. Okuryazarlık için ortaya koyulan tanımlamaların çoğunda belirli bir dilin geleneksel yazılı işaretlerini kullanarak okuma ve yazma becerisi olarak ifade edildiği görülmektedir (Morrow ve Tracey, 2004, s. 476; Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 12). Okuryazarlığın ayrıca pek çok bilişsel işlevin birlikte kullanılmasıyla gerçekleştiği belirtilmektedir (Aşıcı, 2009). Bu yönüyle okuryazarlık, sadece yazılı metinleri anlamlandırma olarak sınırlandırılmamakta; özel bir alanda bilgi sahibi olmayı ifade etmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018). Günümüz bilgi toplumunda yapılan modern tanımlamalarda okuryazarlığın sadece okulda gerçekleşen bir süreç olmadığı üzerinde durulmaktadır (Tok ve Canatar, 2023). Okuryazarlık becerileri öğrencilerin akademik hayatlarını desteklemenin yanında hayat boyu öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022). Çocuklar, henüz öğretmenle tanışmadan önce yaşadıkları toplumun okuryazarlık süreçleri içerisinde büyümektedir. Bu nedenle okuryazarlık sürecini sosyal, ekonomik ve teknolojik faktörlerden bağımsız ele almamak gerekmektedir (Kress, 2003). Okuryazarlık becerilerinin aynı zamanda öğrencilerin çevresiyle etkileşimini artırmaya yardımcı olduğu söylenebilir.

Okuryazarlığın genişleyen kapsamından dolayı ortaya çıkan yeni okuryazarlık türleriyle ilgili alanyazında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Burnett ve Merchant, 2018; Kellner, 2001; Maya ve Suseno, 2022; Metz, 2020; Sur, 2022). Ortaya çıkan bu yeni okuryazarlık türleriyle birlikte okuryazarlığın dinamik yapısına dikkat çekilerek yeni nesillere bilgiyi farklı şekillerde kullanabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Altun, 2005; Leu, 2000). Bu yaklaşıma benzer şekilde UNESCO (2023), okuryazarlığı sadece okuma ve yazma becerisi olarak kabul etmenin yanı sıra hızla gelişen dünyada bilgiyi anlamlandırma ve etkili şekilde kullanma aracı olarak görmektedir. OECD'nin (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011) yayınladığı rapora göre, bireylere hayat boyu öğrenme alışkanlığının kazandırılması ve öğrenme konusunda yeni beceriler öğretilmesi, okuryazarlık başarılarıyla doğru orantılı şekilde gerçekleşmektedir.

Eğitim sistemimizin genel amaçlarından biri de okuryazarlık becerilerini kullanma yönünden yetkin bireyler yetiştirmektir. Okuryazarlık becerilerini öğrencilere kazandırmak ve çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirme konusunda ders öğretim programlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Altun ve Bangir-Alpan (2021), Aşıcı (2009) ve Önal'ın (2010) çalışmaları doğrultusunda okuryazarlık becerileri toplumların eğitim politikaları içinde önemli bir kavram olarak görülmekte ve eğitim sisteminde dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır. Bununla birlikte bu okuryazarlık becerilerinin

eğitim programlarına nasıl entegre edileceği konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır (Coiro, 2021; Pangrazio vd., 2020). Ülkemizin de arasında olduğu birçok Avrupa ülkesi öğrencilerin gelecekte sahip olması gereken beceriler ve yeterlilikler için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ni referans kabul ederek ulusal çerçevelerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde Meslekî Yeterlilik Kurumu (MYK), eğitim ve iş dünyası arasındaki bağların kuvvetlendirilmesi, geçmiş öğrenmelerin tanınması, nitelikli iş gücünün oluşturulması ve hayat boyu öğrenmenin desteklenmesi gibi konularda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni (TYÇ) hazırlamıştır (MYK, 2015). Hazırlanan bu çerçevede yeterlilik süreçleri okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı seviyeler kapsamında ele alınmıştır. Ayrıca bu girişimlerle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2016 yılında temel eğitim kademesine yönelik program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan evrensel ölçekteki gelişim ve değişimleri tüm eğitim kademelerine yansıtacak, 21. yüzyıl becerilerinin yeni nesillere kazandırılmasını sağlayacak bir metne duyulan ihtiyaç, K12 Beceriler Çerçevesi'nin hazırlanmasına zemin oluşturmuştur. Bu nedenle, mevcut öğretim programlarının analiz edilmesinin K12 Beceriler Çerçevesi'nin işlevinin somutlaştırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Cırık vd., 2023).

21. yüzyıl becerileriyle ilgili ülkemizde gerçekleştirilen en güncel çalışmalardan biri MEB tarafından yürütölen "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" olarak görölmektedir. K12 kavramı; ABD, Kanada, Danimarka gibi gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim sürecinden zorunlu eğitimin sonuna kadar olan eğitim süresini kapsadığı ifade edilmektedir (Balcı, 2021). MEB (2023) tarafından K12 Beceriler Çerçevesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarla öğrencilerin akademik bilgileriyle birlikte bu bilgilerin 21. yüzyıl becerileriyle desteklemesinin amaçladığını ifade edilmektedir. 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (Partnership for 21st Century Skills [P21]) Çerçevesi'nde (2015) okuryazarlık becerilerinin disiplinler arası bir yaklaşım kullanılarak kazandırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle okuryazarlık becerileri öğretim programına ayrı bir ders şeklinde okutulmaktan ziyade ara disiplin olarak bütün programlara entegre edilmesinin daha işlevsel olduğu belirtilmektedir (Kahramanoğlu vd., 2024). Yeni öğretim programlarında okuryazarlık becerileri, temel bir bileşen olarak ele alınmış ve her derse açık bir şekilde entegre edilmiştir. Bu bağlamda, "sistem okuryazarlığı" kavramı ilk defa programa dâhil edilmiştir. Sistem okuryazarlığı, öğrencilerin herhangi bir konuda öğrenme süreçlerini kendi belirledikleri ve kendi kendilerine öğrenme yetilerini geliştirdikleri bir hedef doğrultusunda tanımlanmıştır. Bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (MEB, 2023) çalışmasında dokuz farklı alt okuryazarlık türü belirlenmiştir. Bu okuryazarlık türleri; bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir. Bu okuryazarlık türlerinin öğrencilere okul öncesi dönemden itibaren aşamalı ve

bütüncül bir yaklaşımla kazandırılması düşünölmektedir (MEB, 2024). Bu sayede öğrenciler farklı okuryazarlık becerileri arasında ilişki kurmayı daha kolay öğrenebilmektedir.

Türkçe (MEB, 2019), matematik (MEB, 2018a) ve sosyal bilgiler (MEB, 2018b) derslerinin öğretim programları incelendiğinde çoklu okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve politik okuryazarlık olmak üzere farklı okuryazarlık türlerine yer verildiği görölmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenecek olan finansal okuryazarlık ve görsel okuryazarlığa yeni öğretim programında aynı isimle yer verilirken, eleştirel okuryazarlık bilgi okuryazarlığı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretim programında incelenecek ilk beceri; finansal okuryazarlık becerisidir. Finansal okuryazarlık, bireylerin sağlıklı finansal kararlar verebilmeleri amacıyla, finansal kaynakları etkili bir şekilde yönetebilmelerini sağlayacak temel düzeyde bilgi ve yeterliliklerin elde edilmesi ve bunların kullanılması olarak ifade edilmektedir (Gedik ve Açı, 2020). İncelemesi yapılacak diğer beceri ise görsel okuryazarlık becerisidir. Bu beceri, görsel imgeleri (resimsel ve grafiksel) eleştirel olarak anlama ve yorumlama becerisi şeklinde tanımlanmaktadır (Brown, 2004). Aynı zamanda görsel okuryazarlık, görsel dili okuyup yazma, görsel olarak ifade edilen iletileri anlamlandırma becerisi olarak ifade edilmektedir (Bamford, 2003). Öğretim programında son olarak incelenecek okuryazarlık becerisi eleştirel okuryazarlıktır. Eleştirel okuryazarlık, okuyucuların metinleri yalnızca kendi perspektiflerinden değil, aynı zamanda diğer bakış açılarını da dikkate alarak anlamaya çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Bircan, 2022). Creighton (1997) çalışmasında eleştirel okuryazarlığı, gerekli koşulları öğrencilerin okudukları metinden edindiği düşünceleri özgürce ifade edebilme becerisi olarak ifade etmiştir.

Okuryazarlık becerileri öğretim programlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Son zamanlarda dünyanın yaşadığı ekonomik ve finansal krizler öğretim programlarında finansal okuryazarlık becerisinin kritik beceriler arasına girmesine neden olmuştur. OECD (2013) raporuna göre, çeşitli finansal araçların çocuklar tarafından yaygın şekilde kullanımının ve özellikle mobil ödeme yöntemlerinin tercih edilmesi ilkokul döneminde görölmeye başlanmıştır. Dünya çapında ortaya çıkan finansal gelişmelerden dolayı özellikle ilkokul düzeyinde finansal okuryazarlık eğitime daha fazla önem verilmelidir. Mandell'in (2009) çocuklarla yürüttüğü finansal okuryazarlık çalışmasında, finansal bilgileri öğrenme ve bunları tutum değişikliğine dönüştürmenin yaşla ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuca göre, çocuklarla finansal eğitimin erken yaşlarda başlatılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Diğer bir taraftan günümüzde eğitim alanında bilgi akışının çoğunluğunun görsel şekilde olmasından dolayı görsel kullanımı okullarda verilen eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir (Çelik vd., 2023). Görsel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında özellikle çocukluk dönemi oldukça kritik bir dönemdir. Bu sebeple, çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin erken yaşlarda desteklenmesi gerekmektedir (Ateş vd., 2020). Bu sayede

eğitim sistemi öğrencilere görsel bilgilerin nasıl kullanılacağını ve yorumlanacağını öğreterek eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayabilir. Ateş (2013), eleştirel okumayı bir beceri öğretimi olarak incelediği çalışmasında, eleştirel okumanın üst düzey bir beceri olduğunu ve öğretim programlarında olmakla birlikte alanyazın incelendiğinde bu becerinin etkili şekilde kazandırılmadığını belirtmektedir. Bacon (2017), eleştirel okuryazarlığı günümüz toplumunun eleştirel dönüşüm aracı olarak ifade etmekte ve okuryazarlık kapsamının genişlediğinden bahsetmektedir. Bu yönüyle Gregory ve Cahill (2009), eleştirel okuryazarlığı kazandırmanın ilkokul düzeyinden yetişkin eğitime kadar tüm düzeylerdeki eğitimi kapsadığını ifade etmektedir. Eleştirel okuryazarlık sayesinde öğrenciler düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirme fırsatı elde etmektedir (Devecioğlu, 2021). Özet olarak, toplumsal kalkınmanın istenen seviyeye gelebilmesi için ilkokul öğretim programında finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir.

Öğretim programlarının içeriğinde ele alınan okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemden başlanarak bütüncül model yaklaşımıyla sarmal bir yapıda kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde merkeze insanın alındığı bütüncül bakış açısına dayanmaktadır (MEB, 2024). Öğretim programında kullanılan yaklaşım aynı zamanda bütüncül eğitim modeli şeklinde bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır. Bütüncül eğitim yaklaşımı; bireyin sosyal, entelektüel, ruhsal ve fiziksel gelişimini destekleyerek onun akademik alan gelişimine ilaveten bütün olarak gelişim sağlamasına yardımcı olmak anlamına gelmektedir (Altan ve Yıldırım, 2022). İnsanlık tarihi son zamanlarda salgın, finans krizler, demografik değişiklikler, çevresel felaketler, insan hakları ihlalleri ve terör gibi pek çok tehditle karşı karşıya gelmiştir (Altan, 2021). Maalesef mevcut eğitim sistemi anlayışının bahsedilen bu küresel sorunları çözümlenmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle yeni öğretim programında temele alınan bütüncül eğitim felsefesi sayesinde, öğrenciler küresel topluluk olabilmeye bilinci, sağlıklı kişiler arası ilişkiler, sürdürülebilir kalkınma konusunda bilinçli ve kendi kendine hesap verebilirliği teşvik etmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamına sahip olacaklardır (Altan ve Yıldırım, 2022). 2024 öğretim programı, eğitimde bütüncül yaklaşımın önemini vurgulayan bir çerçeve sunmaktadır. Bütüncül yaklaşım, öğrenmeyi, öğrencilerin sadece akademik bilgilerini değil, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini de göz önünde bulundurarak ele alır. Bu yaklaşım, eğitim sürecinin çok boyutlu olduğunu kabul etmekte ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır (MEB, 2024). Sonuç olarak, 2024 öğretim programı ve bütüncül yaklaşım, eğitimde yenilikçi ve kapsamlı bir anlayışı temsil etmekte, bu da geleceğin bireylerine okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır.

2017 ve 2018 yılında hazırlanan öğretim programları okuryazarlık becerileri odağında incelendiğinde 2005 yılında hazırlanan öğretim programına dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık becerilerini dâhil edilerek bu konudaki eksiklikler tamamlanmaya

çalışılmıştır (Çelik, 2021). Aynı şekilde 2024 yılı öğretim programı, 2017 ve 2018 öğretim programlarına göre okuryazarlık becerileri yönünden bazı önemli yenilikler içermektedir. 2024 programı, bütüncül yaklaşımı benimsemekte ve okuryazarlık becerilerini disiplinler arası bir yaklaşım ile geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu sayede öğrencilerin farklı alanlardaki bilgi ve becerilerini entegre ederek daha derinlemesine bir anlayış ve eleştirel düşünme yetisi kazanmaları sağlanmaktadır (MEB, 2024). Örneğin, 2024 öncesi öğretim programlarında (2017-2018) dijital okuryazarlık becerileri (Hobbs, 2010) sadece ayrı bir ders olarak ve sınırlı bir şekilde işlenmekteydi. Ayrıca, alanyazında son yıllarda yapılan araştırmalarda daha çok ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerine (Aydemir vd., 2019; Şahin vd., 2022; Taş, 2023) odaklanıldığı görülmektedir. 2024 yılı öncesindeki öğretim programlarının okuryazarlık becerilerinin temel düzeyde ele alındığı ve farklı okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle 2024 programı, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirerek, disiplinler arası bir yaklaşım benimseyerek eksiklikleri gidermeyi ve daha bütüncül bir okuryazarlık anlayışı sunmayı amaçlamaktadır.

Günümüz dünyasında hızla gelişen finansal, teknolojik ve sosyal dinamikler, okuryazarlık becerilerine olan bakış açısının değişmesine neden olmuştur. Lusardi ve Mitchell (2014), finansal okuryazarlık seviyesi düşük olan bireylerin mali sorunlarla karşılaşma olasılıklarının artacağını ortaya koymaktadır. Özellikle yeni nesil öğrenciler, öğrendikleri finansal bilgileri hayatlarına entegre edebilme yetenekleriyle, gelecekteki mali zorlukları aşma konusunda daha donanımlı hale gelmektedir. Sonuç olarak, günümüz tüketim toplumunda finansal okuryazarlık, bireylerin mali kararlarını daha bilinçli bir şekilde alabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. İlkokul döneminde finansal okuryazarlıkla ilgili son zamanlarda yapılan çalışmalar (Bayram, 2024; Çelikten, 2024; Ünlüer, 2021) bu becerinin ilkokul düzeyinde ne kadar kritik bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Son dönemde medya ve kitle iletişim araçlarının teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatımızın büyük bir bölümünü kapsamıyla birlikte görsel okuryazarlık becerisi oldukça önemli hale gelmiştir. Bu yönüyle ülkemizde görsel okuryazarlık becerisi ilkokul öğretim programında yerini almaya başlamıştır (Şakiroğlu, 2021). Bu okuryazarlık becerilerinin yanında eleştirel okuryazarlık becerisi de 21. yüz yıl eğitim yaklaşımında önemle üzerinde durulması gereken bir beceri haline gelmiştir. Eleştirel okuryazarlık becerisinin özellikle ilkokuldan itibaren desteklenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Bruyere, 2019; Weng, 2021; Zuryanty vd., 2019). Eleştirel okuryazarlık becerisinin diğer okuryazarlık becerileri ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi (Akbiyık, 2002; Zuryanty vd., 2019) düşünüldüğünde ilkokul öğretim programı için aslında ne kadar önemli bir beceri olduğu görülmektedir.

Günümüz dünyasındaki gelişmelere ilkokul öğrencilerinin daha hızlı uyum sağlayabilmesi ve diğer belirtilen nedenler doğrultusunda, bu çalışmada özellikle finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık türlerine odaklanılmış; dijital, kültürel, sürdürülebilir ve sanat okuryazarlığı gibi diğer

okuryazarlık türleri ise kapsam dışı bırakılmıştır. Yürütülen çalışmada amaç, ilkökul öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarında finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerileriyle ilgili kavramların kullanılma sıklığını incelemektir. 2024 öncesi ilkökul öğretim programlarında eleştirel okuryazarlık becerisi olarak ifade edildiği, 2024 öğretim programında bilgi okuryazarlığı başlığının altında yer aldığı ve bilgi okuryazarlığının daha geniş kapsamlı bir anlama sahip olmasından dolayı çalışmada özellikle eleştirel okuryazarlık becerisinin incelenmesine karar verilmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırmanın, ulusal alanyazında aynı hedef çalışma grubuyla ilgili yeterli çalışmanın olmaması nedeniyle yapılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, ilk okuma ve yazma öğretimi ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin kurulması ve öğrencilerin temel okuryazarlık kavramlarını öğrenme süreçlerini ortaya koyma kaygısı taşımaktadır. Bunun için ilkökul seviyesinde bulunan tüm derslerin öğrenme çıktıları finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık yönünden incelenmiştir. Özellikle yeni öğretim programında okuryazarlık becerilerinin nerdeyse tüm öğrenme çıktılarıyla ilişkisinin olması çalışmayı ilgi çekici bir hâle getirmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yeni ilkökul öğretim programında tüm derslere ait öğrenme çıktılarının çeşitli okuryazarlık becerileri yönünden incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama yöntemi olarak ifade edilen doküman analizi yönteminde, var olan bilgi ve belgeler incelenerek veriler elde edilmektedir (Sak vd., 2021). Bu süreç aynı zamanda resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Ekiz, 2015). Bu çalışmada incelenecek dokümanların kapsamı, MEB tarafından yayınlanan ilkökul öğretim programında bulunan öğrenme çıktılarıdır. Bu doğrultuda hayat bilgisi, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, insan hakları demokrasi ve vatandaşlık dersleri olmak üzere toplamda altı derse ait tüm öğrenme çıktıları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yapıldığı ve veri toplama sürecine yer verilmediğinden dolayı herhangi bir etik izin başvurusu yapılmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar bu çalışmayı tasarlarırken aynı zamanda öğretim programı güncelleme çalışmalarında da yer aldıklarından dolayı yeni ilkökul öğretim programını farklı açılardan değerlendirmeleri kolaylaşmıştır. Araştırmanın birinci basamağında, MEB (2024) resmî internet sitesinden 2024-2025 güz döneminde kullanılmaya başlanacak öğretim programı ortak metni bilgisayar ortamına kaydedilerek detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ardından araştırma kapsamına alınan tüm ilkökul derslerine ve öğrenme çıktılarına MEB'e (2024) ait resmi internet sitesi aracılığıyla ulaşılmıştır. Öğrenme çıktıları araştırmacı tarafından üç farklı okuryazarlık becerisiyle ilgili 54 anahtar

okuryazarlık kavramı kullanılarak taranmıştır. Araştırmada kullanılan bu anahtar kavramlar üç farklı alan uzmanının görüşlerine göre belirlenmiş ve kavram listesi halinde Tablo1’de sunulmuştur. Her dersin öğretim programında bu anahtar kavramların ilgili öğrenme çıktısında kullanılma sıklığı kontrol edilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Programı İncelemesinde Kullanılan Okuryazarlık Kavramları Listesi

<i>Finansal okuryazarlık</i>			<i>Görsel okuryazarlık</i>			<i>Eleştirel okuryazarlık</i>		
Ekonomi	Nakit	Yatırım	Fotoğraf	Akıllı İşaret	Figür	Eşitsizlik	Ön Yargı	Mantık
Üretim	Mobil bankacılık	Vade	Reklam	Logo	Taslak	Eleştiri	Farklı bakış açısı	Entelektüel
Harçlık	Tasarruf	Son kullanma tarihi	Desen	Video	Şekil	Merak	Bilinç	Bilgi kaynağı
Tüketim	Para	Vergi	Görsel	Resim	Obje	Yanlı Bilgi	Empati	Olumsuz tepki
Bütçe	Sigorta	Risk	Harita	Tasarım	Estetik	Araştırma	Kanıt	Felsefe
Enflasyon	Borç	Tutumluluk	Sembol	Animasyon	Görüntü	Tartışma	Öneri	Farkındalık

Tablo incelendiğinde her bir okuryazarlık türünden 18 farklı anahtar kavramın yer aldığı görülmektedir. Tabloda yer alan anahtar kavramlara alanyazın taramasının ardından konuyla ilgili geliştirilmiş ölçekler yardımı ve alan uzmanı görüşleri alınarak karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yeni ilkökul öğretim programında (MEB, 2024) belirlenen okuryazarlık türlerine (finansal-görsel-eleştirel) yer verilme sıklığını ortaya koymak amacıyla araştırmanın yönteminde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemi tercih etmenin esas amacı, ders öğretim programları analiz edilirken kategoriler oluşturma esnasında belirlenen kelimelerin veya kavramların tekrar etme sıklığını tespit etmektedir. Betimsel analizdeki esas hedef, toplanan verileri açıklayacak kavramlar ve ilişkiler ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada belirlenen okuryazarlıkla ilgili anahtar kelimelerin ders öğretim programı öğrenme çıktıları arasında bulunup bulunmadığı incelenen tüm dersler bazında kontrol edilerek bu kelimelerin frekansları tablolar hâlinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği için, okuryazarlıkla ilgili anahtar kavram listesi oluşturma aşamasında alanyazından faydalanılmış ve araştırmanın yöntemi ile benzer niteliğe sahip özgün çalışmalar incelenmiş; araştırma yöntemine, verilerin nasıl toplandığına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Ayrıca veri toplamak oluşturulan okuryazarlık kavram listesi için alan uzmanı olan üç akademisyenin ve MEB’de görevli iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda kavram listesi güncellenerek analiz işlemine geçilmiştir. Diğer taraftan, öğretim programında açık bir şekilde tarama işlemi yapıldığından aranan kavram ya vardır ya da yoktur. Bu açıdan yapılan işlemin güvenilirliği oldukça yüksektir. Miles ve Huberman (1994), özellikle nitel araştırmalarda kodlama güvenilirliğini sağlamanın

oldukça önemli olduğunu ifade eder. Ders öğretim programında okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde kullanıldığını ortaya koyma amacıyla elde edilen verilerin analizinde güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla okuryazarlık anahtar kavram formu bir alan uzmanıyla daha paylaşılarak kodlama konusunda yardım alınmıştır. İki araştırmacının yaptıkları kodlamalar arasında tutarlılık katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik değeri hesaplanırken %70'in üzerinde bir değerin güvenilir olduğu kabul eden araştırmacılar bulunmaktadır (George ve Mallery, 2003). Bu nedenle, elde edilen güvenilirlik katsayısı, çalışmanın güvenilirliğini desteklemekte ve bulguların güvenilir bir şekilde yorumlanabileceğini göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul öğretim programındaki her bir derse ait öğrenme çıktıları okuryazarlık becerileri yönünden analiz edilerek bu öğrenme çıktılarında geçen okuryazarlık kavramları frekansıyla birlikte verilmiştir. Aralarında ilişkili bulunan öğrenme çıktıları ve okuryazarlık kavramları derslere göre tablolara ayrılarak bulgulara dönüştürülmüştür. Aşağıda Tablo 2'de hayat bilgisi dersi öğretim programında geçen okuryazarlık kavramlarına ve ilişkili olduğu okuryazarlık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Dersine Ait Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Finansal, Görsel ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları

<i>Okuryazarlık Kavramı / Okuryazarlık Türü</i>	<i>Finansal</i>	<i>Görsel</i>	<i>Eleştirel</i>
Tasarruf	1	-	-
Merak	-	-	3
Bilgi	-	-	3

Hayat bilgisi dersine ait öğrenme çıktıları araştırmanın problemi doğrultusunda incelendiğinde bir kez "tasarruf", üç kez "merak" ve üç kez "bilgi" okuryazarlık kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 3'te Türkçe dersi öğretim programında geçen okuryazarlık kavramlarına ve ilişkili olduğu okuryazarlık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Dersine Ait Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Finansal, Görsel ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları

<i>Okuryazarlık Kavramı / Okuryazarlık Türü</i>	<i>Finansal</i>	<i>Görsel</i>	<i>Eleştirel</i>
Görsel	-	27	-
Sembol	-	2	-
Bilgi	-	-	22

Türkçe dersi öğrenme çıktılarında iki farklı okuryazarlık türünden üç farklı okuryazarlık kavramının ifade edildiği görülmektedir. İlgili öğrenme çıktıları incelendiğinde "görsel" kavramının 27 kez, "sembol" kavramının 2 kez ve "bilgi" okuryazarlık kavramının ise 22 kez kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Aşağıda Tablo 4'te ise matematik dersi öğretim programında geçen okuryazarlık kavramlarına ve ilişkili olduğu okuryazarlık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Matematik Dersine Ait Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Finansal, Görsel ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları

<i>Okuryazarlık Kavramı / Okuryazarlık Türü</i>	<i>Finansal</i>	<i>Görsel</i>	<i>Eleştirel</i>
Para	3	-	-
Sembol	-	1	-
Şekil	-	18	-
Araştırma			2

Matematik dersi öğrenme çıktıları aynı doğrultuda incelendiğinde 3 kez “*para*”, 1 kez “*sembol*”, 18 kez “*şekil*” ve 2 kez “*araştırma*” okuryazarlık kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 5’te fen bilimleri dersi öğretim programında geçen okuryazarlık kavramlarına ve ilişkili olduğu okuryazarlık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Dersine Ait Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Finansal, Görsel ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları

<i>Okuryazarlık Kavramı / Okuryazarlık Türü</i>	<i>Finansal</i>	<i>Görsel</i>	<i>Eleştirel</i>
Tasarruf	1	-	-
Bilgi	-	-	2
Kanıt	-	-	1

Fen Bilimleri dersi öğrenme çıktıları incelendiğinde “*tasarruf*” kavramının bir kez, “*bilgi*” kavramının iki kez ve “*kanıt*” okuryazarlık kavramının bir kez kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Aşağıda Tablo 6’da sosyal bilgiler dersi öğretim programında geçen okuryazarlık kavramlarına ve ilişkili olduğu okuryazarlık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersine Ait Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Finansal, Görsel ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları

<i>Okuryazarlık Kavramı / Okuryazarlık Türü</i>	<i>Finansal</i>	<i>Görsel</i>	<i>Eleştirel</i>
Üretim	1	-	-
Tüketim	2	-	-
Harita	-	1	-
Bilinç	-	-	1

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme çıktılarında bir kez “*üretim*”, iki kez “*tüketim*”, bir kez “*harita*” ve bir kez “*bilinç*” okuryazarlık kavramının kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 7’de insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında geçen okuryazarlık kavramlarına ve ilişkili olduğu okuryazarlık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi Dersine Ait Öğrenme Çıktılarında Yer Alan Finansal, Görsel ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramları

<i>Okuryazarlık Kavramı / Okuryazarlık Türü</i>	<i>Finansal</i>	<i>Görsel</i>	<i>Eleştirel</i>
Eşitlik	-	-	3
Kanıt	-	-	1

İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğrenme çıktılarının yer aldığı tablo incelendiğinde üç kez “*eşitlik*” ve bir kez “*kanıt*” ile ilgili okuryazarlık kavramlarının bulunduğu görülmektedir. Bu derse ait öğrenme çıktıları arasında finansal ve görsel okuryazarlık kavramlarının geçmediği görülmektedir.

Tartışma

Öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmaların neticesinde, K12 beceriler çerçevesinde tanımlanan okuryazarlık becerileri ve okuryazarlık türlerinin disiplinler arası yaklaşım esas alınarak öğretim programına entegre edilmesi fikri tartışılmaktadır (Gözütok ve Alkın-Şahin, 2014). Çünkü Türk eğitim sistemi felsefesine göre eğitim-öğretim süreçlerini zenginleştirmek amacıyla öğretim programı hazırlanırken disiplinler arası yaklaşımdan yararlanılmaktadır (MEB, 2024). Bu çalışmada aynı derse ait öğrenme çıktılarının iki veya üç farklı okuryazarlık kavramını birlikte içeriyor olması disiplinler arası yaklaşıma örnek gösterilebilir. Bu nedenle, günlük yaşantımızda karşılaştığımız olay ve sorunların genellikle tek bir disiplinle sınırlı olmadığı, bu nedenle entegrasyonun gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Cengizhan ve Balcı, 2022). Ayrıca, bilginin artışı ve küreselleşme nedeniyle, problemlerin kapsamlı bir şekilde çözülmesi için daha geniş ve çok disiplinli bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu, farklı alt disiplinlerin de dâhil edildiği çalışmaların önemini artırmaktadır (Bakar, 2023). Bu yaklaşım sayesinde farklı disiplinler arasında köprü kurularak öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay hale getirilmekte ve bir konuya farklı bakış açıları kazanmaları sağlanmaktadır. 2024 ilkökul öğretim programında okuryazarlık becerileri, öğrencilerin bilgiye erişim, eleştirel ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Program, geleneksel okuryazarlığın ötesine geçerek eleştirel ve görsel okuryazarlık becerilerini de kapsamakta, bu sayede öğrencilerin çağdaş bilgi kaynaklarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2024).

Kahramanoğlu vd.'nin (2024) yaptığı çalışmaya göre, okuryazarlık becerileri öğrencilere süreç içerisinde yapılan çeşitli etkinliklerle kazandırılabilir. Bu nedenle, öğretim programı içeriğinde yer alan öğrenme çıktılarına yönelik sınıf içi ve dışı düzenlenecek tüm etkinliklerde uygun yerlere okuryazarlık süreç bileşenleri dâhil edilerek okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Birinci sınıflar öğretim programında yer alan becerilerinin programdaki oransal dağılımlarına bakıldığında %24,41 ile en yüksek orana sahip alan becerileriyken, bunu %22,86 oranla okuryazarlık becerileri takip etmektedir (MEB, 2024). Bu verilere dayanarak, ilkökul birinci sınıf düzeyinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için programın öncelikli hedeflerinden birinin bu becerilerin kazandırılması olduğu söylenebilir. Ayrıca, programdaki bu oransal dağılım öğrencilerin ilerleyen eğitim yaşamlarında başarılı olmaları adına planlı bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretim programlarının güncellenmesi ve uygulama süreçlerinin dikkatle planlanması, okuryazarlık becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Son zamanlarda yaşanan sosyo-kültürel değişimlerden dolayı okuryazarlık becerilerinin kapsamının genişleyerek bütüncül olarak ele alınmasını gerektiğini ortaya koyan çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Altun vd., 2022; Leu vd., 2017). Farklı bileşenler üzerine temellendirilmiş

yeni öğretim programında anlamlandırmanın kolay olması amacıyla programın bütüncül şekilde ele alınması gerekmektedir. Öğretim programı, kazandırılması hedeflenen beceriler, öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme gibi karmaşık süreçleri içermektedir. Bu bağlamda beceri temelli öğretim yaklaşımına ve ders kapsamalarında belirli bir sadeleştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Karataş, 2024). Kamuoyuyla paylaşımı yapılan taslak öğretim programımız için de buna benzer bir gerekçe gösterilerek programların içeriğinin incelenen diğer ülkelerden daha yoğun olması gerekçesiyle %35 oranında sadeleşmeye gidildiği açıklanmıştır (MEB, 2024). Yalnız öğretim programlarında bu türlü yapılan değişikliklerin her zaman olumlu sonuç verdiği söylenemez. Örneğin, Japonya’da 2000 yılında öğretim programında köklü değişiklikler yapılmıştır. Proje tabanlı ve disiplinler arası öğrenmeyi teşvik etmek için fen bilimleri, matematik ve Japonca gibi derslerin içerikleri %30 oranında sadeleştirilmiş ve bu derslerin saatleri azaltılmıştır (Yamanaka ve Suzuki, 2020). Fakat öğretim programında yapılan bu değişiklik Japonya’daki ulusal sınavlara katılan öğrencilerin hem PISA (2003, 2006) hem de TIMSS başarılarının azalmasına neden olmuştur. Bu nedenle öğretim programında yapılacak değişikliklerde denge ve bütünlüğün gözden kaçırılması uzun vadede istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkökul öğretim programı öğrenme çıktılarının okuryazarlık becerileri yönünden incelendiği bu çalışma sonucunda ele alınan tüm derslere ait öğrenme çıktılarında finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlıkla ilgili kavramlara yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmada analiz işlemi sırasında sadece öğrenme çıktılarına ait ana ifadeler ve bunların alt başlıkları analiz işlemine tabi tutulmuştur. İncelenen öğretim programında görsel ve eleştirel okuryazarlık kavramlarına göre finansal okuryazarlıkla ilgili kavramlara daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hayat bilgisi dersinde finansal ve eleştirel okuryazarlık kavramları bulunurken görsel okuryazarlıkla ilgili kavrama rastlanmamıştır. Türkçe dersinde özellikle eleştirel ve görsel okuryazarlık kavramına tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Matematik dersi öğretim programında incelenen üç okuryazarlık türüyle de ilgili okuryazarlık kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında hayat bilgi dersine benzer şekilde sadece görsel okuryazarlıkla ilgili kavram bulunmamaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde ise tüm okuryazarlık türünden kavramlara yer verildiği görülmektedir. İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğrenme çıktıları sadece eleştirel okuryazarlıkla ilgili kavramlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak incelenen ilkökul öğretim programlarında okuryazarlık türlerine göre ortaya çıkan okuryazarlık kavramları ve sıklıkları şu şekilde özetlenebilir. Görsel okuryazarlıkla ilgili 27 kez “görsel”, 18 kez “şekil”, 3 kez “sembol” ve 1 kez “harita” kavramları kullanılmıştır. Finansal okuryazarlıkla ilgili 3 kez “para”, 2 kez “tüketim”, 1 kez “tasarruf” ve 1 kez “üretim” kavramlarına yer

verilirken, eleştirel okuryazarlık türünde ise 27 kez “bilgi”, 3 kez “eşitlik”, 3 kez “merak”, 2 kez “kanıt”, 2 kez “araştırma” ve 1 kez “bilinç” kavramlarının kullanıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerinin yolunu açmak ve çeşitli okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına küçük yaşlardan itibaren temel okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir. Özellikle okula başlamadan önceki dönemlerde evde geçirilen zaman zarfı düşünüldüğünde ebeveynlerin finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerinin gözden geçirilmesi ve bu becerilerinin desteklenmesi tavsiye edilmektedir. İçinde bulunduğumuz çağın ihtiyaç duyduğu finansal, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin farkında ve bunları yeri geldiğinde en üst düzeyde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretim programı geliştiricilerine, öğretim programına okuryazarlık becerilerini bütüncül yaklaşım çerçevesinde eklemeleri ve finansal okuryazarlık becerisiyle ilgili kavramların sayısını arttırmaları tavsiye edilmektedir. Bu çalışmada ilkökul öğretim programı sadece üç farklı (finansal, görsel ve eleştirel) okuryazarlık becerisi yönünden incelenmiştir. Bu nedenle bu konuda çalışma gerçekleştirecek diğer araştırmacılara ilkökul öğretim programında yer alan farklı okuryazarlık becerilerini incelemeleri önerilmektedir. Çalışmayla ilgili ulusal alanyazında öğretim programının farklı okuryazarlık becerileri yönünden incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmıştır. Bu konuda çalışma yürütecek araştırmacılara tüm okuryazarlık becerilerini işe koşmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altan, M. Z. (2021). *Terör ya öyle değilse?* (1. b.). Ideal Kültür.
- Altan, M. Z. & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlık*. Anı.
- Altun, D., Aydemir, Z., Akyol, H., & Snow, E. (2022). *Okuryazarlık alanında yürütülen güncel araştırmalar: Ulusal alanda 2022 yılında öncelenen ve öncelenmeyen konular nelerdir?* 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 14-17 Kasım, Antalya, Türkiye.
- Altun, N. & Bangir-Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 280-294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, M., Sur, E., & Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.0>

- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Bacon, C. K. (2017). Multilanguage, multipurpose: A literature review, synthesis, and framework for critical literacies in English language teaching. *Journal of Literacy Research*, 49(3), 424-453. <https://doi.org/10.1177/1086296X17718324>
- Bakar, E. (2023). Fen bilimleri dersinde beceri eğitimi için disiplinlerarası ilişkilendirme. *Millî Eğitim*, 52[Özel Sayı], 513-536. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309008>
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. A Global Imperative.
- Bayram, R. (2024). *İlkokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bircan, A. (2022). *Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, I. (2004). Global trends in art education: New technologies and the paradigm shift to visual literacy. *The International Journal of Arts Education*, 2(3), 50- 61.
- Bruyere, J. (2019). Critical literacy in early elementary grades. <https://www.edutopia.org/article/critical-literacy-early-elementary-grades> sayfasından erişilmiştir.
- Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>
- Cengizhan S. & Balcı, S. (2022) Evaluation of students', teacher's, parents' views on interdisciplinary preschool education teaching on science practices. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 164-176. <https://doi.org/10.30703/cije.975249>
- Cırık, İ., Genç, E., Demirel, E., & Yılmaz, M. İ. (2023). K12 beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar ögeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 997-1026. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307715>
- Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Creighton, D. C. (1997). Critical literacy in the elementary classroom. *Language Arts*, 74(6), 438-445.
- Çelik, E., Çelik, H., & Aktay, S. (2023). *Görsel okuryazarlık üzerine bibliyometrik analiz*. ESA.

- Çelikten, L. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal tutum ve davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: Finansal okuryazarlığın duygusal yönü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 190-213. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1221527>
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919620>
- Devecioğlu, D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuryazarlık açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Gedik, H. & Açıl, F. B. (2020). 21. yüzyılda sosyal bilgiler için farklı okuryazarlıklara bakış. N. E. Akhan & S. Demirezen (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif konular* içinde (s. 137-180). Nobel.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4. b.). Allyn & Bacon.
- Gözütok, F. D. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretim programlarında ara disiplin yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 287-306.
- Gregory, A. E. & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D. & Bakan-Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kellner, D. (2001). New technologies new literacies: Restructuring education for a new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(3), 67-81. <https://doi.org/10.1023/A:1011270402858>
- Kress, G. (2003). *Literacy in new media age*. Routledge.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 743-770). Erlbaum.

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *American Economic Journal: Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Maya, L. & Suseno, M. (2022). Investigating the incorporation of digital literacy and 21st-century skills into postgraduate students' learning activities. *English Language Education (ELE) Reviews*, 2(5), 13-27. <https://doi.org/10.22515/elereviews.v2i1.5121>
- Mandell, L. (2009). *Two cheers for school-based financial education: Initiative on Financial Security*. Aspen Institute.
- MEB. (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- MEB. (2018b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- MEB. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. MEB.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 109-120.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morrow, L. M. & Tracey, D. H. (2004). Instructional environments for language and learning: Considerations for young children. J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heat (Ed.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (s. 475-485). Taylor and Francis.
- MYK. (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2013). *Financial literacy framework, PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-7-en>
- OECD. (2011). PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance (Vol. VI). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.15612/BD.2010.258>

- Pangrazio, L., Godhe, A. L., & Ledesma, A. G. L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-learning and Digital Media*, 17(6), 442-459. <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>
- P21. (2015). Partnership for 21st century skills-core content integration. https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.27>
- Şahin, A., Asal-Özkan, R., & Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630. <https://doi.org/10.16916/aded.1109283>
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119. <https://doi.org/10.48066/kusob.935691>
- Taş, M. (2023). *İlkokul öğrencilerinin dijital hikâye okuryazarlığında STEM etkinlikleri: Bir karma desen araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, O. & Canatar, M. (2023). Evde erken okuryazarlık ve kütüphane algıları ölçeğinin ön analiz uygulamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 19, 41-71. <http://doi.org/10.26650/bba.2023.19.1290351>
- UNESCO. (2023). What you need to know about literacy. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2022). Institute for Lifelong Learning (UIL): Annual Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384704> sayfasından erişilmiştir.
- Ünlüer, G. (2021). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin eylem araştırması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 277-303.
- Yamanaka, S. & Suzuki, H. K. (2020). *Japanese education reform towards twenty-first century education*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-41882-3> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Weng, T. S. (2021). Creating critical literacy praxis: Bridging the gap between theory and practice. *Relc Journal*, 54(1), 1-12.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers.

S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 11-29). Guilford.

Zuryanty, Kenedi, A. K., Chandra, R., Hamimah, & Fitria, Y. (2019). Problem based learning: a way to improve critical thinking ability of elementary school students on science learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1424(1), 012037. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1424/1/012037>

Extended Summary

Literacy skills are defined not only as learning to read and write but also as acquiring, interpreting, using, and communicating information at various stages of life (Mete, 2020). It is stated that literacy occurs through the combined use of many cognitive functions (Aşıcı, 2009). Modern definitions in today's information society emphasize that literacy is not a process that takes place solely in school (Tok and Canatar, 2023). Children grow up within the literacy processes of the society they live in, even before they meet a teacher. Therefore, the literacy process should not be considered independently of social, economic, and technological factors (Kress, 2003). With the emergence of these new types of literacy, efforts are being made to equip new generations with the ability to use information in different ways, highlighting the dynamic nature of literacy (Altun, 2005). In a similar approach, UNESCO (2023) sees literacy not only as a reading and writing skill but also as a tool for interpreting and effectively using information in a rapidly developing world.

Studies in the literature indicate that literacy skills are considered an important concept within the educational policies of societies and should be carefully addressed in the education system. Additionally, there are different perspectives on how these literacy skills should be integrated into curricula (Coiro, 2021; Pangrazio et al., 2020). In our country, a national qualifications framework has been prepared, taking the European Qualifications Framework as a reference for the skills and competencies students need to have in the future. Along with these initiatives, the Ministry of National Education (MoNE) initiated rapid curriculum development studies for primary education in 2016. In this regard, literacy skills hold a very important position in curricula. Recent economic and financial crises worldwide have led to the inclusion of financial literacy skills among critical skills in curricula (OECD, 2013). On the other hand, the high proportion of visual data flow in today's education has made the use of visuals an important part of the education provided in schools (Çelik et al., 2023). Therefore, children's visual literacy skills need to be supported at an early age (Ateş et al., 2020). In his study examining critical reading as a skill, Ateş (2013) states that critical reading is a higher-level skill and that although it is included in curricula, it is not effectively imparted according to the literature review. In summary, one of the primary goals of the newly developed curricula is to

equip students of all ages with various literacy skills to enhance societal development to the desired level (MEB, 2024).

The literacy skills addressed in the content of the curricula aim to be imparted in a spiral structure with a holistic model approach starting from the preschool period. Research indicates that literacy has gone through different stages up to the present, has been applied for different purposes and forms, and that changing educational standards, different teaching methods for reading and writing, changing conditions and perspectives over time, and the need for reading and writing have emphasized the importance of the concept of literacy in academic life. From this perspective, the aim of the conducted study is to examine the consideration of various literacy skills in the learning outcomes included in the primary school curriculum. For this purpose, the learning outcomes of all subjects at the primary school level will be examined in terms of financial, visual, and critical literacy. The fact that literacy skills are associated with almost all learning outcomes in the new curriculum has made this study a more important.

In this research, which examines the learning outcomes of all subjects in the new primary school curriculum in terms of various literacy skills, the document analysis method, one of the qualitative research approaches, was preferred. The scope of the documents to be examined in this study includes the learning outcomes in the primary school curriculum published by the Ministry of National Education. Accordingly, all the learning outcomes of six subjects, including life science, Turkish, mathematics, science, social studies, and human rights, democracy, and citizenship, were included in the research scope.

The learning outcomes were reviewed by the researcher using 54 key literacy concepts related to three different literacy skills. Some literacy concepts used in the study include financial concepts such as savings, production, and consumption; visual concepts such as symbol, visual, and shape; and finally, critical concepts such as equality, discussion, and evidence. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data in the research. The main objective of descriptive analysis is to present concepts and relationships that explain the collected data (Yıldırım and Şimşek, 2008).

For the validity of the research, the stage of creating the list of key concepts related to literacy was informed by the literature, and original studies with similar characteristics to the research method were examined. Detailed information on the research method, data collection, data analysis, and interpretation was provided. Miles and Huberman (1994) state that ensuring coding reliability is particularly important in qualitative research. When calculating the reliability value, a value above 70% is considered reliable for the analysis. To ensure the reliability of the data analysis obtained to reveal the extent to which literacy skills are used in the subject curriculum, the literacy key concepts

form was shared with another field expert for assistance in coding. The consistency coefficient between the codings performed by the two researchers was found to be above 0.80.

In the Türkiye Yüzyılı Maarif Model Curriculum examining the learning outcomes of the primary school curriculum in terms of literacy skills, it was observed that the concepts related to financial, visual, and critical literacy were included in the learning outcomes of all subjects covered in this study. In this study, during the analysis process, only the main statements and subheadings of the learning outcomes were subjected to analysis. In the life science course, financial and critical literacy concepts were found, but no visual literacy concept was encountered. In the Turkish course, it was observed that the concepts of critical and visual literacy were included at all grade levels. The mathematics curriculum includes literacy concepts related to all three types of literacy examined. The science curriculum, similar to the life science course, did not contain any visual literacy concepts. When the social studies curriculum was examined, it was observed that concepts from all types of literacy were included. The learning outcomes of the human rights, citizenship, and democracy course were found to have only concepts related to critical literacy.

In order to pave the way for lifelong learning of students and to develop various literacy skills, it is recommended to support foundational literacy skills from an early age. It is proposed to train teachers who are aware of the financial, visual and critical literacy skills needed by the current age and who can use them at the highest level when appropriate. In addition, it is recommended that curriculum developers prepare literacy skills in their curriculum taking into account the holistic approach and increase the number of concepts related to financial literacy skills. The national literature on this topic indicates that studies examining curricula from the perspective of different literacy skills are quite limited. Researchers who will conduct research on this subject are advised to design studies with other literacy skills other than these three literacy types taking into account this situation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmada alanyazın taraması birinci yazar tarafından yapılmıştır. Araştırmanın yöntem bölümü, verilerin analizi, bulguların incelenmesi ve tartışılmasında her iki yazar da eşit derecede yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Türkçe Dersi Geçme Not Ortalamasının Yükseltilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Increase of the Passing Grade Average in Turkish Course

Leyla Ayan, Beytullah Karagöz

Yazar Bilgileri

Leyla Ayan 

Doktora Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, leyla.ayan6223@gop.edu.tr

Beytullah Karagöz 

Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, beytullah.karagoz@gop.edu.tr

ÖZ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan temel araçtır. Ana dili ise çocuğun önce ailesinden daha sonra toplumdan ve okullardan planlı bir şekilde öğrendiği dildir. Ana dili becerilerinin geliştirilmesi dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Ana dili becerilerinin okullarda planlı bir şekilde geliştirilmesinde temel unsur Türkçe dersidir. Türkçe derslerinde öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra dil sevgisi, dil bilinci ve dili günlük hayatta kullanma gibi hedefler de kazandırılmaya çalışılır. Türkçe dersinin uygulayıcıları ise Türkçe öğretmenleridir. Bu çalışma, 2023 yılı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Ekim ayında yapılan son değişikliğe göre Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülen bu çalışmada, öğretmen görüşlerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ve Bursa illerinde devlet okullarında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular kategorize edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencilerin temel dil becerilerini ve Türkçe dersine yönelik bakış açısını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarından hareketle temel dil becerileri, dil bilinci ve sınavlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Türkçe
Türkçe Öğretim Programı
Temel beceri
Ölçme ve değerlendirme
Öğretmen

Keywords

Turkish
Turkish Curriculum
Basic skills
Measurement and evaluation
Teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 09.07.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

Language is the basic tool that enables communication between people. Mother tongue is the language that the child learns first from his/her family and then from the society and schools in a planned manner. The development of mother tongue skills is possible by developing the four basic skills of language: listening, speaking, reading and writing. The main element in the planned development of mother tongue skills in schools is Turkish lessons. In Turkish lessons, in addition to the development of the four basic language skills, students are also taught to gain learning outcomes such as love of language, language awareness and using language in daily life. The practitioners of Turkish lessons are Turkish teachers. This study was conducted to determine the opinions and suggestions of teachers regarding the increase of the passing grade average in the Turkish course according to the latest amendment made in the Regulation on Preschool Education and Primary Education Institutions in October 2023. In this study, which was conducted in accordance with the qualitative research, a semi-structured interview form was used to determine teacher opinions. The participants consisted of 25 Turkish teachers working in public schools in Tokat and Bursa provinces in the 2023-2024 academic year. The findings were categorized and interpreted. As a result of the research, teachers stated that raising the passing grade average in Turkish course would positively affect students' basic language skills and their perspective towards Turkish course. In addition, based on the results of the research, suggestions were made regarding basic language skills, language awareness and exams.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Ayan, L. & Karagöz, B. (2024). Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *TEBD*, 22(3), 2028-2053. <https://doi.org/10.37217/tebd.1513560>

Giriş

Ana dili; çocuğun önce anne, babası ve yakın çevresinden öğrendiği, daha sonra ilişki kurulan kişi ve dış çevrenin etkisiyle gelişen dildir (Barın, 2004). Ana dili gelişimi ise dilin temel becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişerek ilerlemesini ifade eder. Henüz anne karnında olan bebek annesinin kalp atışını, çevresinden duyduğu sesleri, kelimeleri duymaya başlar. Doğduğunda ise sık sık tekrarlanan kelimeleri, anne ve babasının adını bilir haldedir (Güneş, 2021, s. 80). Dinleme becerisinin gelişmesiyle başlayan bu süreç konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hem ailede hem de eğitim yoluyla okullarda gelişmesiyle devam eder. Ana dili eğitiminde hedef, bireylerin uygun zamanda ve yerde dili yazılı ve sözlü olarak etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını, ana dilinin özelliklerini ve zenginliğini fark ederek yazılı ve sözlü üretimde bulunmalarını sağlamaktır. İnsan, ana dilinin getirisi olan temel dil becerileri sayesinde toplum içerisinde varlığını sürdürür iletişim kurar. Dil becerileri sayesinde bilgiye ulaşır, yeni bilgileri zihninde yapılandırır, üretir ve aktarır. Ayrıca bireyin anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerisi; anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerileri ne kadar gelişirse bireyin kurduğu iletişim, kendini doğru ifade etme, karşıdaki kişiyi doğru anlama, duygudaşlık yeteneği, bilgiyi algılama ve anlamlandırma becerisi de o kadar gelişir. Temel dil becerileri tek başına değil, birbiri üzerine inşa edilen bir süreç içerisinde gelişim gösterir.

Eğitim, insanlarda davranış değişikliği oluşturma, ihtiyaç duyulan beceri ve davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanır (Çelikkaya, 1990). Eğitim, planlı olarak sadece okullarda öğretilir. Ana dili eğitimi de Türkçe dersiyle birlikte verilir (Altunkeser ve Coşkun, 2016). Türkçe dersi, kuramsal bilgi dersi değil, bir beceri dersidir. Türkçe dersinde dilin dört temel becerisinden olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve Türkçe öğretim programında yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi amaçlanır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu bağlamda teknolojinin ve sosyal etkileşimin hızla arttığı 21. yüzyıla uyum sağlamanın ve sağlam bir kişilik geliştirmenin ana koşulu, bireyin temel dil becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanmasıdır. Bu açıdan Türkçe dersi, öğrencilerin akademik ve dil becerilerinin yanı sıra topluma ayak uydurabilen bir insan tipi oluşturma açısından da son derece önemlidir. Bu amaçlara uygun olarak Türkçe dersi öğretim programlarının hedefleri belirlenmiş ve belirlenen programlara uygun ölçme ve değerlendirme süreci sunulmuştur.

Öğretim Programları ve Ölçme Değerlendirme

Ülkeler, yürüttükleri politikaları eğitim uygulamalarına yansıtır. Bireylere ülke politikalarının öngördüğü özelliklerin kazandırılması, uygulanan eğitim programlarıyla gerçekleşmektedir (Bıçak ve Alver, 2018). Öğretim programları, eğitim ve öğretimin genel planını çizer ve bu sürecin hangi doğrultuda izleneceğini planlar. Öğretim programları; eğitim, kültür, teknoloji vb. meydana gelen değişimler nedeniyle toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla güncellenir veya değiştirilir.

Hazırlanan öğretim programları, öğrencilerin ana dili becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde çizdiği yol, önerdiği yöntemler açısından son derece önemlidir. Bu doğrultuda yapılandırıcı yaklaşımı temel alarak hazırlanan ilk program olan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en son güncelleme 2019 yılında yapılmıştır. Ölçme değerlendirme öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçasıdır çünkü belirlenen hedeflerin ve eğitim çıktılarının ne kadarına ulaşıldığının tespit edilmesi yetkin bir ölçme değerlendirmeye bağlıdır. Ölçme değerlendirme olmadan verilen eğitimin etkililik düzeyi tespit edilemez. Bu çerçevede Türkçe dersi öğretim programları ve programlarda yer alan ölçme değerlendirme süreçleri aşağıdaki biçimde yer almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2004 yılında taslak hâlinde hazırlanıp 2005 yılında son hâli verilerek basılan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (1-5. sınıflar) ve 2006 yılında ilköğretim 2. kademe (6, 7, 8. sınıflar) için hazırlanan öğretim programında merkeze alınan yaklaşımın yapılandırıcı yaklaşım olduğu görülür. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci bilgiyi ezberlemez, önceki bilgileriyle bütünleştirir. Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda eleştiren, sorgulayan, duygu ve düşüncelerini anlatan, sorumluluk ve girişimcilik niteliklerine sahip bireylerin yetişmesi hedeflenir (MEB, 2006, s. 3). Hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesi ve bu doğrultuda Türkçenin kurallarına uygun olarak doğru ve etkili kullanılması hedeflenmektedir. Bu programda ölçme değerlendirme ayrı bir başlık altında ele alınmış, ölçme değerlendirme araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Bağcı-Ayrancı ve Mutlu, 2017). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006, s. 219) ölçme değerlendirme öğretim süreci başında, öğretim süreci ortasında ve öğretim süreci sonunda olmak üzere üç aşamadan oluşur. Buna göre öğretim süreci başında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılır. Bu tespitler için gözlem, tutum ölçekleri, başarı testi, dereceli puanlama gibi araçlar kullanılır. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirmede ise verilen kazanımların ne derece edinildiğine yönelik olarak testler, öğrenci ürün dosyaları gibi araçlar kullanılır. Öğretim süreci sonunda ise başarı testleri kullanılır.

Bir diğer program olan 2009 yılı Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, öğretim süreci ve öğretim sonucu olmak üzere iki başlı bir ölçme değerlendirme önerir. Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, kısa cevaplı, süreci değerlendirmeye yönelik formlar, gözlem ve görüşme formları, öz değerlendirme formları ve öğrenci ürün dosyaları kullanılır (MEB, 2009, s. 383). Bu programda ölçme araçlarının neler olduğu, nasıl uygulanacağını yanı sıra ölçme araçlarıyla ilgili örneklere de yer verilmiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bir diğer program olan 2015 yılı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, üç başlı bir ölçme değerlendirme önerir. Eğitim öğretim sürecinin başında öğrenci hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, eğitim

öğretim sürecinde öğrenme gelişiminin izlenmesi ve eğitim öğretim süreci sonunda kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçme değerlendirme yapılır (MEB, 2015, s. 13). Programda, ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili örneklemelere gidilmemiş; ancak öğrenme alanına ve sınıf düzeylerine göre hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Altunkeser ve Coşkun, 2016). Ayrıca 2015 Türkçe Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme kısmında temel dil becerileriyle ilgili açıklamalar verilmiştir. Burada yapılan açıklamalarda konuşma kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için konuşmaya hazırlık yapma, çeşitli kaynaklardan bilgi edinme, kaynaklara atıfta bulunma, görüşlerini gerekçelerle destekleme gibi etkinliklerle yapılması ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dinleme ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için dinlediğini doğru anlama, yeniden ifade etme, dinlediklerinde geçen gerçek veya kurgu ifadeleri belirleme, örtük anlamı tespit etme gibi etkinliklerle yapılır. Okuma kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin saptanması için okuduğunu anlama, nesnel bir şekilde özetleme, bir işin veya işlemin basamaklarını doğru şekilde anlama, doğru bir şekilde alıntılama ve atıf yapma gibi etkinliklerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazma becerisi kazanımlarının değerlendirilmesi için bilgilendirici metin yazmada görüşlerini desteklemek için edindiği bilgileri gerekçeler ile değerlendirerek yazma, hayal güçlerini yazma yetenekleri ile birleştirerek öyküleyici metinler yazma, öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasındaki farklılıkları belirleme vb. etkinlikler yoluyla saptanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu programda temel becerilerin uygulamalar yoluyla değerlendirilmesi hedeflenmiş ancak ayrı bir ölçme değerlendirme metot veya süreci önerilmemiştir.

Bir diğer program ise 2017 yılında hazırlanıp 2018 yılında son değişiklikler yapılarak uygulamaya konulan 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Bu program tüm kademeleri (1-8. sınıf) kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu programda ölçme değerlendirme faaliyetleri; tanıma, izleme ve sonuç olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Tanıma aşamasında öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilir. Bu amaçla hazırbulunmuşluk testleri, gözlem ve görüşme formları kullanılır. İzleme aşamasında, eğitim sürecinin başından bulunulan noktaya kadar olan gelişim kontrol edilir. Bunun için izleme testleri, uygulama etkinlikleri, dereceli puanlama anahtarları, açık uçlu sorular, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi ölçme araçları kullanılır. Sonuç aşamasında ise öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyi belirlenmeye çalışır (MEB, 2017, s. 7-8). Hazırlanan bu programda ölçme araçlarının açıklama ve örneklerine yer verilmemiş ancak diğer programa göre daha güncel ölçme ve değerlendirme önermiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Son olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı izleme ve sonuç olmak üzere iki aşamanın izlendiği bir ölçme değerlendirme sunar ancak programda hangi ölçme değerlendirme araçlarından faydalanabileceği konusuna değinilmemiştir. Bunun yerine çok odaklı ölçme değerlendirmenin önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2019, s. 5). Hazırlanan bu programlar incelendiğinde farklı

süreçler, ölçme değerlendirme yöntemleri önerilmiştir ancak hiçbirinde temel dil becerilerinin ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiği ibaresine rastlanmamıştır.

2023 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Türkçe Dersi Geçme Not Ortalaması ve Beceri Sınavları

2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme değerlendirme süreçlerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Buna göre öğrencilerin öğretim süreci ve öğretim süreci sonunda değerlendirmesinin yanı sıra temel dil becerileri ayrı olarak ölçülmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'e göre 28. maddede "Bir üst sınıfa devam etmek için öğrencinin iki dönem puanının aritmetik ortalaması, Türkçe dersi için 70,00'ten; diğer dersler için 50,00'den az olamaz" ibaresi eklenmiştir (MEB, 2023a). Ayrıca MEB tarafından yayımlanan yönergede "Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınav puanları; yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i alınarak hesaplanır." ibaresi yer almıştır (MEB, 2023b). Millî Eğitim Bakanı, bu konuyla ilgili yaptığı açıklamada çocukların daha fazla Türkçe kelimeyle konuşması ve Türkçeyi doğru kullanmalarını sağlamak amacıyla bir yönetmelik yayımlayacaklarını ifade etmiştir (MEB, 2023c). Millî Eğitim Bakanı tarafından bu konuyla ilgili yapılan açıklamalardan hareketle yeni düzenlemeyle birlikte ana dili kelime hazinesinin artması, daha fazla Türkçe kelime kullanılarak konuşulması, ana dilini daha bilinçli ve etkili kullanmak ve dilin getirilerinden hareketle kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılır.

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürü, son beş yıla ait Türkçe verilerinin incelendiğini ve bunun sonucunda böyle bir düzenlemenin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanı öncülüğünde eğitimde Türkçeyi odak alan çalışma yürüttüklerini ifade eden Genel Müdür, Türkçe dil becerisi gelişmeyen çocukların diğer derslerde ve ikinci dil öğrenmede zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (MEB, 2023d). Yapılan bu değişikliğin ansızın olan bir değişiklik değil, eğitim sistemi incelenerek alınan bir karar olduğu ifade edilmiş; Türkçe temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle aynı zamanda ikinci dil öğrenmenin de kolaylaşması hedeflenmiştir. Tüm bu nedenlerle temel eğitimde öncelikle Türkçe dil eğitimine yönelik önlemleri hayata geçirdiklerini belirtmiştir.

Yapılan bu değişikliklerle ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla ulusal düzeyde Gün ve Durmuş-Öz (2024), Bakırcı vd. (2024), Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Mevcut çalışmanın amacı, Türkçe dersinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesi, ölçme değerlendirmede yapılan değişiklik sonucu dinleme ve konuşma sınavlarının uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "Türkçe dersi geçme not ortalamasının

yükseltmesi hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise Türkçe öğretmenlerine aşağıdaki şekilde yöneltilmiştir:

- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin uygun bulunup bulunmaması,
- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencileri etkileme durumu,
- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemi,
- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencinin Türkçe öğretmenine ve derse olan bakış açısına etkisi,
- Öğrencilerin mevcut ana dili becerilerinin, Türkçe dersi geçme not ortalamasına ulaşmak için yeterli olup olmaması, yeterli puana ulaşamayan öğrenciler için hangi önlem ve uygulamaların alınabileceği,
- Türkçe dersi geçme not ortalamasını belirlemek için karar verici kişi Türkçe öğretmenleri olsaydı ana dili becerilerini belirlemek için hangi ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılacağı olarak sıralanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. "Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içerisinde olan bir yöntemdir" (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, problemlerin algılanmasına, olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alınmasına yönelik yorumlayıcı bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu tür araştırmalar, sayısal olmayan verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve olguları, olayları doğal hâliyle anlayıp yorumlamayı öngörür (Arı ve Kaya, 2014). Bu çalışmada Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri detaylı biçimde belirlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Etik Bildirim

Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Komisyonundan 26.03.2024 tarihli ve 409799 sayılı yazısıyla etik izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 yılı eğitim-öğretim döneminde Tokat ve Bursa illerinde devlet okullarında görevli 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" ile belirlenmiştir. Patton'a göre bu örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak

vermektedir (aktaran Uçar ve Özerbaş, 2013). Araştırma kapsamında Tokat ilinin tercih edilme sebebi, ulaşım ve maliyet faktörlerinin ekonomikliğidir. Bursa'nın seçilmesi ise ikinci araştırmacının daha önce bu ilde çeşitli görevlerde bulunması nedeniyle bu ilin kolay erişilebilir olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 1`de katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

<i>Sayı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>Görüşme</i>
K1	Kadın	5 yıl	Yüksek Lisans	Çevrim içi
K2	Kadın	5 yıl	Lisans	Çevrim içi
K3	Kadın	6 yıl	Yüksek Lisans	Çevrim içi
K4	Kadın	6 yıl	Yüksek Lisans	Çevrim içi
K5	Kadın	9 yıl	Yüksek Lisans	Çevrim içi
K6	Erkek	9 yıl	Lisans	Yüz yüze
K7	Erkek	9 yıl	Lisans	Çevrim içi
K8	Kadın	10 yıl	Yüksek Lisans	Çevrim içi
K9	Kadın	10 yıl	Lisans	Çevrim içi
K10	Kadın	10 yıl	Lisans	Yüz yüze
K11	Kadın	10 yıl	Lisans	Yüz yüze
K12	Kadın	11 yıl	Lisans	Yüz yüze
K13	Erkek	11 yıl	Doktora	Çevrim içi
K14	Kadın	11 yıl	Lisans	Çevrim içi
K15	Kadın	12 yıl	Doktora	Yüz yüze
K16	Kadın	12 yıl	Yüksek Lisans	Çevrim içi
K17	Kadın	16 yıl	Lisans	Çevrim içi
K18	Kadın	17 yıl	Lisans	Çevrim içi
K19	Erkek	18 yıl	Lisans	Çevrim içi
K20	Kadın	18 yıl	Lisans	Çevrim içi
K21	Erkek	18 yıl	Lisans	Yüz yüze
K22	Kadın	19 yıl	Yüksek Lisans	Yüz yüze
K23	Kadın	19 yıl	Lisans	Çevrim içi
K24	Erkek	19 yıl	Lisans	Çevrim içi
K25	Erkek	30 yıl	Lisans	Çevrim içi

K: Katılımcı

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılardan 25 öğretmenin 18'i kadın, 7'si erkektir. İki katılımcı 5 yıl, iki katılımcı 6 yıl, üç katılımcı 9 yıl, dört katılımcı 10 yıl, üç katılımcı 11 yıl, iki katılımcı 12 yıl, bir katılımcı 16 yıl, bir katılımcı 17 yıl, üç katılımcı 18 yıl, üç katılımcı 19 yıl, bir katılımcı 30 yıl arasında hizmet vermektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler devlet okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 16 öğretmen lisans, 7 öğretmen tezli yüksek lisans, 2 öğretmen doktora mezunudur. 18 katılımcı ile çevrim içi, 7 katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin görüşlerini bütüncül bir biçimde ele alabilmek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı soruları önceden hazırlar. Bu veri toplama aracında araştırmacı, görüşmedeki soruları

yanıtlayan katılımcılara esneklik sağlar; soruların katılımcılar tarafından yorumlanmasını ve detaylandırılmasını isteyebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, soruların önceden hazırlanarak daha planlı ve karşılaştırılabilir bilgiler sunmasıdır (Türnüklü, 2000). Verilerin toplanması için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda hangi soruların yer alması gerektiğini belirlemek için alan taraması yapılmış ve Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik toplam altı soruluk bir taslak hazırlanmıştır. Taslak formu hazırlanırken katılımcıların görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yönlendirmeden uzak, açık ve anlaşılır sorular hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Taslak formu, Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirim sonrası altı soru yarı yapılandırılmış görüşme formuna aktarılmıştır. Verilerin güvenilirliği için çalışmaya geçilmeden önce araştırmaya dâhil olmayan altı Türkçe öğretmeni ile bir pilot uygulama yapılmış, araştırmacının tasarladığı soruların pilot katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşıldığı, herhangi bir akademik ve dilsel karmaşıklık yaşanmadığı tespit edilmiştir. Görüşme formu katılımcı öğretmenlere form olarak gönderilmiş ve cevaplar yazılı olarak geri alınmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde de benzer bir anlayış ve yaklaşım izlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmış, araştırma sonucunda elde edilen bulgular kategorize edilerek yorumlanmıştır. İçerik analizi, görüşme sonucunda toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavramlara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizinde toplanan verilerden birbirine benzeyen görüşler belirli kategoriler ve temalar kapsamında bir araya getirilir ve yorumlanır (Baltacı, 2019). Kodlamalar, hazırlanan araştırma sorularına dayanılarak oluşturulmuş ve kodlamaların da sorulara uygunluğu denetlenmiştir. Kodlama sürecinde katılımcıların görüşme formunda verdiği cevaplardan da yararlanılmış ve sıklıkla tekrar edilen ve görüşme açısından önemli görülen cümleler doğrudan alıntılama yoluyla aktarılmıştır. Görüşme tekniğine yönelik bir başka güvenilirlik basamağı ise görüşme sürecinde elde edilen verilerin yazıya dökümü sırasındaki tutarlılıktır (Türnüklü, 2000). Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde ortaya çıkabilecek yanlışların en aza indirilmesi için elde edilen görüşmelerin farklı iki zamanda tekrar çözümlenmesi ve bu çözümlenmeler arasındaki tutarlılığa bakılması gereklidir. Tutarlılık düzeyini belirlemek için kodlamalar incelenmiş ve tutarlılık katsayısını belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Huberman'ın formülüne göre farklı uzmanlarca yapılan kodlamalar karşılaştırılır ve uyum yüzdesi %70 üzerindeyse güvenilirlik için yeterlidir (Tutar, 2022). Tutarlılık katsayısını belirlemek için kodlamalar incelenmiş ve çözümlenen veriler alanda uzman bir araştırmacıyla değerlendirilmiş ve tutarlılık

katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçta uyuşum 0,72 olarak tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç güvenilirlik için yeterlidir.

Bulgular

Araştırma sorularından elde edilen veriler ışığında bulgular altı başlıklar hâlinde verilmiştir. Ayrıca araştırma sorularından elde edilen verilerden hareketle araştırma sorularının alt amaçlarını oluşturan kategoriler belirlenmiş ve içerik analizi tablolarında daha açık görülmesi için sıklık ve yüzdelik olarak verilmiştir.

Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Dersi Geçme Not Ortalamasının Yükseltilmesine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Görüş/Alt Tema	f	K
Derse karşı ilginin ve verilen önemin artması	15	K1, K2, K3, K4, K10, K11, K12, K13, K15, K17, K18, K20, K22, K23, K25
ŞÖK, öğrenci ve öğretmen yükünün artması	8	K5, K6, K7, K14, K16, K19, K21, K24,
Öğrenci seviyesine göre değişkenlik	2	K8, K9
Toplam	25	

Olumlu görüş bildiren katılımcılar “ilgi, önem verme, ana dil becerilerine katkı, çaba” kelimelerine vurgu yapmışlardır. Olumlu görüş bildiren katılımcılardan biri, yapılan düzenlemenin öğrenciye katkısını şu şekilde ifade etmiştir: “Yapılan bu düzenleme, öğrencilerin belirlenen nota ulaşmaları için Türkçe dersine yönelik ilgilerinin artmasını ve derse önem vermelerini sağlayacaktır.” (K1). Katılımcı, yapılan düzenlemenin öğrencilerin derse yönelik gayretlerinin artmasını sağlayacağını ve sonuç olarak öğrencilerin dersle daha fazla ilgileneceğini belirtmiştir. Yapılan düzenleme sonucunda, hedeflenen nota ulaşabilmek için öğrencilerin derse verdikleri önemin artacağını savunan bir başka katılımcı ise şu yönde bir görüş belirtmiştir: “Geçme notunun yükseltilmesi dersin önemini artırmıştır ve bu da öğrencilerin derse karşı tutumunu artırdığı için yeni düzenlemeyi olumlu buluyorum.” (K2). Bir başka katılımcı yapılan değişikliğin öğrencileri daha çok çalışmaya yönlendireceğini ve bu durumun da temel dil becerilerinin gelişimini artıracığı yönünde bir görüş dile getirmiştir: “Geçme notu olarak 70 puanın yerinde bir karar olduğunu düşünüyorum. Böylece hedefe ulaşmak için ana dile verilen önem artacaktır. Okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri gelişmiş öğrencilerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.” (K3). Genel olarak bakıldığında olumlu görüş bildiren katılımcılar, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencinin Türkçe dersine olan ilgisini ve verdiği önemin artacağını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumlarının artmasının Türkçe dersindeki akademik başarıya ve temel dil becerilerinin de gelişmesine yansıtacağını belirtmiştir.

Olumsuz görüş bildiren katılımcılar ise “ŞÖK (Şube Öğretmenler Kurulu Kararı), öğrenci ve öğretmen sorumluluğu, notun yüksek olması” gibi kelimelere vurgu yapmışlardır. Olumsuz görüş

bildiren katılımcılardan biri yapılan değişikliğin herhangi olumlu bir sonucu olmayacağını, ŞÖK nedeniyle öğrencilerin sınıf geçeceğini şu şekilde ifade etmiştir: “Geçme notunun yükseltilmesiyle birlikte ya sınavları daha kolay yapacağız ya da yüksek notlar verip öğrenciyi geçireceğiz. Mevcut sistem zaten öğrenci kalsa bile ŞÖK ile birlikte öğrencinin sınıf geçmesini sağlıyor. Bu yüzden herhangi bir olumlu etkisi olacağını sanmıyorum.” (K5). Bir başka katılımcı ise yapılan değişikliğin öğretmen ve öğrenci yükünü artırdığını ve bu kadar sorumlulukla başa çıkmanın arasında derse herhangi bir olumlu katkısı olmayacağını belirtmiştir: “Geçme notunun 70 olması öğrenci ve öğretmenin sorumluluğunu artırmıştır, bu kadar çok sorumluluk altında derse odaklanmak pek mümkün olmayacaktır.” (K6). Bir başka katılımcı da geçme not ortalamasının öğrenciler için oldukça yüksek olduğunu ve bu durumun öğrenciler için olumsuz olduğunu dile getirmiştir: “Geçme notunun 70 puan olması öğrenci için oldukça yüksek. Pek çok öğrencinin akademik seviyesi düşük olduğu için o notu alması zor.” (K7). Genel olarak olumsuz görüş bildiren katılımcılar, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencinin dersten kalmasına neden olsa dahi ŞÖK ile dersten geçirildiklerini, sınıf tekrarına bırakılmadıklarını, öğrenci ve öğretmenin sorumluluğunu, iş yükünü artırdığını ve öğrencinin yükseltilen nota ulaşmada zorlanacağını ifade etmiştir.

Katılımcılardan hem olumlu hem olumsuz görüş bildirenler ise yapılan düzenlemenin tek yönlü bir sonucu olmayacağını belirtmiştir. Katılımcılardan biri, yapılan değişikliğin öğrenci seviyesine bağlı olarak olumlu veya olumsuz olacağını belirtmiştir: “Öğrenci seviyesi düşükse bu nota ulaşmak öğrenci için mümkün olmayacaktır. Eğer öğrenci seviyesi orta veya yüksek ise öğrenci, bu nota ulaşmak için öğrenci daha çok çalışacaktır.” (K8). Bir başka katılımcı, yapılan değişikliğin derse karşı ilginin artması açısından olumlu ancak hedeflenen nota her öğrencinin ulaşamayacağı açısından olumsuz olacağını şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması yönünden olumlu ancak hedeflenen nota her öğrenci ulaşamayacağı ve derse yönelik korku duyacakları için olumsuz bir durum meydana gelecektir.” (K9).

Tablo 3. Türkçe Dersi Geçme Not Ortalamasının Yükseltilmesinin Öğrencileri Nasıl Etkileyeceğine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüş /Alt Tema	f	K
İlgi ve tutumun artması	9	K2, K7, K8, K11, K14, K15, K21, K22, K25
Derste zorlanmak	3	K10, K12, K13
Derse/ hedeflenen nota yönelik kaygı	12	K1, K3, K4, K5, K6, K9, K16, K17, K18, K20, K23, K24
ŞÖK ile sınıfı geçme.	1	K19
Toplam	25	

Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencileri nasıl etkileyeceğine yönelik katılımcı görüşlerinde “öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgi, tutum, disiplini artar.” diyen katılımcılar; Türkçe sevgisi, derse verilen önem ve sorumluluk, derste aktiflik gibi kavramlara vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan yapılan değişiklik sayesinde hedeflenen nota ulaşmak için öğrencinin daha çok

çalışacağını, derse karşı ilgisinin artacağını ve bunun da başarıya yansıtacağını düşünen bir kişi görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Türkçe dersi geçme not ortalamasının artması derse karşı ilgiyi ve özeni artıracığı için öğrenci daha çok çalışacak ve böylelikle Türkçe dersine ve Türk diline önem verme derecesi artacaktır.”* (K11). Başka bir katılımcı, öğrencilerin hedeflenen nota ulaşmak için sorumluluklarını daha ciddiye alarak çalışacaklarını belirtmiştir: *“Hedeflenen not ortalaması arttığı için öğrencilerin dersi, sorumluluklarını daha ciddiye alacaklarını düşünüyorum.”* (K14). Bir başka katılımcı, yapılan değişiklikle birlikte geçme not ortalamasının artmasının bir sonucu olarak öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha fazla zaman ayıracaklarını ifade etmiştir: *“Öğrenciler, psikolojik olarak Türkçe dersini diğer derslerden daha önemli görecekler ve çalışmak için daha çok zaman ayıracaklardır.”* (K15). Katılımcılar genel olarak Türkçe dersine verilen önemin artacağını ve bunun sonucunda Türkçe dersi not ortalamasının yükseltilmesinin öğrenciyi olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır.

“Öğrenciler derste zorlanır.” diyen katılımcılar; derste zorlanma, fazladan gayret, olumsuzluk kavramlarına vurgu yapmıştır. Katılımcılardan biri, öğrencilerin Türkçe dersi başarısının zaten düşük olduğunu ve hedeflenen notun da bu seviye için oldukça yüksek olduğunu ifade etmiştir: *“Öğrencilerin başarısı zaten düşük olduğu için bu nota ulaşmak için derste daha da zorlanacaklar.”* (K10). Bir başka katılımcı, önceden daha düşük olan nota ulaşamayan öğrenciler varken artırılan nota ulaşmanın öğrenciler için oldukça zor olduğu belirtmiştir: *“Öğrenciler, hedeflenen puan arttığı için bu nota ulaşma konusunda daha da zorlanacaklardır; çünkü eski geçme notuna dahi ulaşamayan öğrenciler var.”* (K12). Öğrencilerin Türkçe başarısı seviyesinin düşük olduğunu ve getirilen yeni düzenlemenin temel dil becerilerini de kapsamadığını öğrencileri oldukça zorlayacağını ifade eden bir katılımcı ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu durum öğrencileri çeşitli sebeplerle olumsuz etkileyecektir. Hem hedeflenen nota ulaşma konusunda hem de diğer beceri sınavlarında zorlanacakları açıktır.”* (K13). Katılımcılar, yapılan değişiklikle öğrencilerin derste zorlanacaklarını belirtmiş; bunun asıl nedenini de öğrencilerin Türkçe başarısının zaten düşük olması ve ortalama notunun yükseltilmesiyle hedeflenen nota ulaşmada yaşanacak olan güçlük olarak belirtmiştir.

“Öğrencilerde derse ve hedeflenen nota karşı kaygı gelişir.” diyen katılımcılar “kaygı, endişe, tedirginlik” kavramlarına vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan biri yapılan değişiklikle birlikte öğrencilerin hedeflenen nota ulaşma konusunda kaygı yaşayacaklarını ve bu yüzden derse önem vereceklerini; ancak tüm çabanın hedeflenen nota ulaşmak olduğunu ileri sürmüştür: *“Öğrencilerde not kaygısından dolayı derse önem verme gerçekleşecektir; ancak not kaygısı ortadan kalktığında derse önem verme de ortadan kalkacaktır.”* (K16). Bir başka katılımcı da yapılan değişikliğin bir anda olmasının öğrencide şaşkınlık yaratacağını, zaman içerisinde hedeflenen nota ulaşamazsa öğrencinin derste başarısız olacağını ifade etmiştir: *“Bu değişikliğin bir anda olması başlangıçta tedirginlik yaratacaktır; zaman içerisinde öğrenci düşük notlar almaya başlarsa kaygı gittikçe artacak ve öğrenci başarısız olacaktır.”* (K17). Bir başka

katılımcı ise yapılan değişikliğin öğrencilerde kaygıya sebep olacağı ve kaygının öğrenciyi çalışmaya yönlendireceğini ve bunun de temel becerilere yansıtacağını söylemiştir: *“Geçmelkalma kaygısı oluşacağını düşünüyorum. Öğrencilerde çalışma isteği olmasa bile geçmelkalma kaygısından ötürü öğrenciler ders çalışmaya yönelecektir. Kitap okuma oranında artış olacağı düşüncesindeyim.”* (K18). Katılımcılar, genel olarak kaygının belli bir düzeye kadar artmasından dolayı öğrencilerin derse daha çok çalışacaklarını veya kaygının gereğinden fazla artmasından dolayı stres yaşayıp derse karşı ön yargı oluşturacaklarını ifade etmiştir.

“Öğrenciler, ŞÖK ile geçecektir.” diyen katılımcı ise; yapılan değişikliğin seviyesi düşük olan öğrencilerde herhangi bir değişikliğe neden olmayacağı, öğrencilerin ŞÖK ile sınıfı geçtiklerini ifade etmiştir: *“Öğrenciler, 70 puana ulaşamayacakları için ŞÖK ile geçeceklerdir. Bu durum ise not değişikliğini etkisiz kılacak ve değişen bir şey olmayacaktır.”* (K19). Katılımcı, sınıf tekrarına kalan öğrencinin ŞÖK ile geçirildiği için yapılan düzenlemenin, seviyesi düşük öğrenci açısından bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir.

Tablo 4. Türkçe Dersi Geçme Not Ortalamasının Yükseltilmesinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Açısından Öneme Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüş/ Alt Tema	f	K
Derse ve dil becerilerine önem vermek	21	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K24, K25
Nota bağlılık/sorumluluk artışı	4	K20, K21, K22, K23
Toplam	25	

Katılımcılardan *“Önemlidir.”* diyenler *“dile önem verme, dil becerilerinin gelişimi, ders başarısı”* kelimelerinin üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan not ortalamasının yükseltilmesini önemli bulan bir kişi, bu durumun hem akademik başarıya hem de temel dil becerilerine olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir: *“Önemlidir, öğrenci bundan dolayı derse daha çok ağırlık verecek ve temel dil becerilerinde gelişme olacaktır.”* (K1). Bir başka katılımcı ise öğrencilerin hali hazırda dil becerileri seviyelerinin düşük olduğunu ve bu düzenlemeyle olumlu bir gelişim göstereceğini şöyle açıklamıştır: *“Önemlidir; çünkü dil becerilerinde öğrencilerin seviyeleri gerçekten çok düşük, bu değişiklikte birlikte dil becerilerinde gelişim yaşanacaktır.”* (K2). Bir başka katılımcı ölçme değerlendirme temelde dil becerilerini kapsamasının, öğrencileri tüm yönlerden değerlendirme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır: *“Ölçme değerlendirme sınavının yazılı, sözlü ve dinleme becerilerini kapsamı çok önemli bir gelişmedir. Çünkü Türkçe dersi dört temel dil becerisi üzerine kurulu bir derstir. Bu becerilerin hepsinin ölçmeye dâhil edilmesi öğrencinin başarısının tam anlamıyla değerlendirilmesi açısından önemlidir.”* (K3). Türkçe dersi geçme not ortalamasının artırılmasının öğrencilerin temel dil becerilerini geliştireceğini düşünen bir başka katılımcı ise *“Geçme notunun yükseltilmesiyle temel dil becerilerine verilen önemde artış olacaktır. Böylece öğrencilerin temel dil becerileri çalışmalarına bağlı olarak gelişecektir.”* (K4). diyerek görüşünü açıklamıştır. Genel olarak katılımcılar, Türkçe dersi geçme not ortalamasının

yükseltmesiyle birlikte temel dil becerilerini de kapsayan sınavların yapılacağını ve beceri eğitimine ağırlık verildiği için temel dil becerilerinin de gelişeceğini belirtmiştir.

Katılımcılardan “Önemli değildir.” diyenler “nota bağıllık, sorumluluk artması” gibi kavramlara vurgu yapmıştır. Katılımcılardan biri; yapılan değişikliğin temel dil becerilerini geliştirmeyeceği, sadece hedeflenen nota ulaşmanın amaçlanacağını söylemiştir: “Hayır, önemli değil. Öğrencilerde nota bağıllık söz konusu olduğu için temel dil becerilerine etkisi olmaz, öğrencilerin tek amacı hedeflenen nota ulaşmak olur.” (K20). Bir başka katılımcı ise not ile temel dil becerilerinin geliştirilmesi arasında doğrudan bir orantı kurulamayacağını, farkı etkenlerin işin içerisine gireceğini ileri sürmüştür: “Notun yükselmesi, becerinin geliştirilmesi ile tam olarak doğru orantılı değildir. Bu durum, kimi öğrenciler için tedirgin olma ve belki de bu dersten kalma korkusunu doğuracaktır.” (K21). Bir diğer katılımcı da birden çok sınav uygulanacağı için öğretmen yükünün artacağını ve bunun sonucunda öğretmenlerin kolay soru sorma yolunun seçilebileceğini belirtmiştir: “Çok önemli olduğunu düşünmüyorum, çocuklar ve öğretmenlere sorumluluk yüklendiği için öğretmen daha kolay soru sorma eğilimine gidebilir. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi geçme notunun artırılması ile değil, öğretim sürecinin geliştirilmesiyle olur.” (K22). Bir başka katılımcı ise, temel dil becerilerinin sınava dayalı olarak değil sürece dayalı olarak gerçekleştirilirse verimli olacağını şu şekilde açıklamıştır: “Zamanla bu durum, ölçülecek beceri düzeyini düşüreceğinden öğrenciden beklenen temel dil beceri düzeyinin gelişimine katkı sunmaz; aksine bunları olumsuz etkiler. Geçme notu yerine, öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik değerlendirme daha doğru olacaktır.” (K23). Bütünsel bir bakışla katılımcılar; nota bağıllık, tedirginlik ve dersten kalma korkusu, öğretmenin sorumluluğunun artmasına bağlı olarak kolay soru sorma eğiliminin artması gibi nedenlerden dolayı yapılan değişikliğin temel dil becerilerine herhangi bir etkisinin olmayacağını ifade etmiştir.

Tablo 5. Türkçe Dersi Geçme Not Ortalamasının Yükseltilmesinin Öğrencinin Türkçe Dersine ve Öğretmenine Olan Bakış Açısına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüş /Alt Tema	f	K
Derse ve öğretmene verilen önem ve tutumun artması	13	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K20, K23
Derse ve öğretmene yönelik olumsuz tutum geliştirmek	8	K6, K10, K13, K15, K16, K17, K18, K19
Öğretmen tutumuna bağlı	2	K21, K22
Etkisiz	2	K24, K25
Toplam	25	

Katılımcılardan “Öğrencinin Türkçe öğretmenine ve derse verdiği önem, ilgi ve tutumu olumlu olarak etkiler.” diyenler “önem verme, dikkate alma, saygı, sorumluluk alma” gibi kavramları vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin derse ayrılan çalışma zamanının artmasını sağlayacağını ifade etmiştir: “Derse ayrılan zaman ve verilen değer artacaktır. Bu durum, öğrencilerin ders başarısına da yansıtacaktır.” (K1). Bir başka katılımcı da hedeflenen

nota ulaşmak amacıyla öğrencilerin hem derste katılım olarak hem de değerlendirme aşamasında çaba olarak derse daha fazla önem vereceklerini şu şekilde açıklamıştır: “Öğrencilerin hedeflenen nota ulaşmak için derslerde daha aktif olacaklarını ve derse karşı daha ilgili olacaklarını düşünüyorum.” (K2). Diğer bir katılımcı da Türkçe öğretmenin, dersin öneminin artmasından dolayı önemli bir konuma geleceğini, öğrenciler tarafından daha çok saygı duyulacağını ileri sürmüştür: “Türkçe öğretmeni geçme notunun artmasından dolayı daha önemli bir konuma gelir. Türkçe dersinin sınıf geçmede baraj ders olması, sınıf yönetimi konusunda öğretmene yardımcı olacaktır.” (K3). Bir başka katılımcı, geçme not ortalamasının yükseltilmesiyle öğrencinin hedeflenen nota ulaşabilmek için daha fazla çalışacağını belirtmiştir: “Yapılan değişikliklerle not ortalaması yükseltilmiş ve hedeflenen not artmıştır. Böylelikle de öğrencinin Türkçe dersine verdiği önem ve ayırdığı çalışma zamanı artmıştır.” (K4). Genel bir değerlendirme ile katılımcılar derse ayrılan zamanın, verilen değer, alınan sorumlulukların artacağını ve Türkçe öğretmenin daha önemli bir konuma geleceğini belirtmiştir.

Katılımcılardan “Derse ve öğretmene yönelik kaygı, korku, ön yargı, olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.” diyenler “korku, öğretmene karşı olumsuz tutum, kaygı” gibi kavramları vurgulamışlardır. Katılımcılardan olumsuz görüş bildirenlerden biri, yapılan değişikliğin öğrencinin derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olacağını ifade etmiştir: “İlk bakışta sanki öğretmenin ve dersin değerinin arttığı gibi bir algı var. Ancak zaman içerisinde tam tersi bir etki oluşacaktır. Başarısız öğrenci sayısı artacak, derse yönelik kaygı düzeyi artarak öğretmene ve derse yönelik olumsuz bakış açısı oluşacaktır.” (K16). Diğer bir katılımcı, hedeflenen nota ulaşmaktan kaynaklı bir korku geliştireceğini belirtmiştir: “Türkçe dersine karşı bir hedeflenen nota ulaşmamaktan kaynaklı bir korku geliştireceğini gözlemlediğimi söyleyebilirim. Eğer öğrenci nota ulaşamayacağına kendini inandırırsa çalışmayı da bırakır.” (K17). Hedeflenen notun yüksek olmasından dolayı öğrencilerin, belirlenen nota ulaşma konusunda kaygı yaşayacaklarını düşünen bir katılımcı da görüşünü şöyle açıklamıştır: “Hedeflenen not yüksek olduğu için derse karşı bir korku oluşacak ve derse yönelik bakış açıları da olumsuz olacaktır. Olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları bir dersi de öğrenciler çalışmak istemeyebilirler.” (K18). Katılımcılar geçme not ortalamasının yükseltilmesi sonucunda, öğrencilerde Türkçe dersine ve öğretmene yönelik korku ve endişe oluşabileceğini ve buna bağlı olarak ders başarısında bir düşüş gözlemlenebileceği görüşündedir.

Katılımcılardan “Öğretmen tutumuna göre değişir.” diyenler ise derse yönelik tutum üzerinde yalnızca notun değil öğretmen tutumunun da etkili olduğunu ileri sürmüştür: “Bu, öğretmen tutumuna bağlı olacaktır. Eğer tehditkâr bir şekilde öğrenciye yaklaşırsa öğrenci, derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirir; ama öğrenciye bu durumun neden gerekli olduğunu açıklarsa, öğrenci olumlu tutum geliştirecektir.” (K21). Öğretmen tutumunun önemini vurgulayan başka bir katılımcı da, “Öğretmen korku unsuru da olabilir ya da öğrenci dersi daha dikkatli dinleyeceği için öğretmene duyulan sevgi ve saygı da artabilir. Öğrenci

bakış açısını da şekillendiren öğretmen olacağı için bu durum, öğretmene bağlıdır.” (K22) diyerek görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar, derse yönelik tutumda öğretmenin belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılardan *“Herhangi bir değişiklik olmaz.”* diyenler yapılan değişikliğin öğrenci başarısıyla doğru orantılı olduğunu ve öğrenci tutumuna yönelik herhangi bir etkisi olmayacağı yönünde görüş belirtmiştir: *“Öğrencilerin akademik başarısı yüksek ise hedeflenen nota ulaşacak; kötüyse zaten ulaşamayacaktır. Bu yüzden etkili ve geçerli bir uygulama olduğunu düşünmüyorum.”* (K24). Bu düşüncede olan bir diğer katılımcı ise *“Öğrencilerin derse ve öğretmene karşı tutumu notla değil, kendi başarısı ve ilgisiyle ilgili olduğu için bu değişikliğin bir etkisi yoktur.”* (K25). Bu bağlamda katılımcılar, öğrencilerin derse yönelik tutumunda bir değişiklik olmayacağını, öğrenci başarılıysa yine başarılı, başarılı değilse yine başarısız olacağını düşünmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Mevcut Ana Dili Becerilerinin Türkçe Dersi Geçme Ortalama Notuna Ulaşmak için Yeterli Olup Olmadığına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüş/Alt Tema	f	K
Notun ulaşılabilirliği	5	K1, K2, K23, K24, K25
Başarı düzeyi/süreç yetersizliği	20	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22
Toplam	25	

Katılımcılardan *“Yeterlidir.”* diyenler *“notun ulaşılabilirliği”ne* vurgu yapmışlardır. Bu katılımcılar, hedeflenen nota ulaşmada ve temel dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci çalışmasının belirleyici olacağını belirtmiştir: *“Öğrenciler çalıştığı takdirde not, ulaşılabilirlik açısından yeterlidir. Daha işlevsel ve çok yönlü uygulama sınavları yapılabilir.”* (K1). Bir başka katılımcı da, *“Hedeflenen 70 puan yeterlidir; ama becerilerin kalıcı olarak öğrenilmesinde not etkili olmaz. Öğrenci, öğrendiklerini uygulayabildiği zaman öğrenir.”* (K2) diyerek görüşünü açıklamıştır. Katılımcılara göre hedeflenen puanın öğrenciler için ulaşılabilir bir düzeyde olduğu ifade edilmektedir.

Katılımcılardan *“Yeterli değildir.”* diyenler *“öğrenci seviyesinin yetersizliği, uygulamanın ilkökul seviyesinde başlaması, sürece dayalı olması”* gibi kavramlara vurgu yapmıştır. Katılımcılar, öğrencinin temel dil becerileri seviyesinin çok düşük olduğunu, bu uygulamanın da ansızın ortaokul düzeyinde başlamasından dolayı temel dil becerilerinin hedeflenen nota ulaşmada yeterli olmayacağını belirtmiştir: *“Hedeflenen not, öğrenci dil becerileri çok düşük olduğu için yeterli değildir. Dil becerilerinin gelişimi bir süreçtir, sonuç değildir. Bu nedenle not hedefinden ziyade beceri hedeflenmelidir.”* (K12). Uygulamanın ilkökoldan itibaren uygulanmasını savunan bir katılımcı ise *“Birçok öğrencinin akademik seviyesi düşük olduğu için yeterli değildir. Bu uygulamanın ilkökoldan itibaren başlatılması gerekiyor ki ortaokulda da başarı devam edebilsin. Öğrenciler ortaokula dil becerileri yönünden eksik geliyor.”* (K13) diyerek görüşünü açıklamıştır. Öğrencilerin temel dil becerilerinin yetersiz olması ve önlem olarak bu becerilerin geliştirilmesi için sınıf içi etkinlikler öneren bir katılımcı ise şöyle demiştir: *“Öğrencilerin temel dil becerilerinin dersi geçme notuna ulaşmak için yeterli olmadığını düşünüyorum. Önlem olarak ise*

dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik etkinlikler planlanabilir. Buna rağmen geçme notuna ulaşamayan öğrenciler olursa bu öğrencilerin sınıf tekrarı yapması gerekir." (K14). Katılımcıların tamamına yakını, öğrencilerin mevcut dil becerilerinin hedeflenen nota ulaşmak için yetersiz olduğunu, dil becerilerinin ilkokuldan itibaren önem verilmesi gereken bir alan olduğunu ve sürece dayalı bir gelişim izlediğini belirtmiş; yapılan düzenlemenin ilkokuldan itibaren geçerli olmasının daha etkili olacağını savunmuştur.

Tablo 7. Türkçe Dersi Geçme Ortalama Notunu Belirlemek için Karar Verici Kişi Türkçe Öğretmenleri Olsaydı Ana Dili Becerilerini Belirlemek için Hangi Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılacağına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Görüş/Alt Tema	f	K
Karma ölçme değerlendirme	16	K2, K3, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K23
İlkokuldan itibaren temel dil becerileri izlenmesi	3	K1, K20, K21
Okuma etkinlikleri	4	K5, K6, K24, K25
Görüş yok	2	K22, K4
Toplam	25	

Katılımcılardan "Karma/temel dil becerilerine yönelik ölçme değerlendirme yapılmalıdır." diyenler katılımcıların yarısından fazlasını oluşturur. Bunlar "süreç odaklı, çeşitli, karma" gibi kavramlara vurgu yapmışlardır. Sınıf; farklı öğrenme yollarına ve düzeylerine sahip öğrencilerden oluştuğundan, her öğrencinin temel dil becerilerinin aynı oranda ölçülebilmesi için karma yöntemleri öneren katılımcılardan biri şöyle bir görüş ileri sürmüştür: "Her öğrenciye hitap edebilen karma ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanırdım ki becerileri eşit oranda ölçebileyim." (K15). Bir başka katılımcı öğrenciye kaygı yaşatmadan temel dil becerilerinin geliştirilmesi için şu şekilde bir görüş belirtmiştir: "Ders ve müfredat düzenlemelerini esas alarak okuma ve anlama etkinliklerinin, sınav kaygısı yaşatmadan anlama, yorumlama, muhakeme yeteneği geliştirecek etkinliklerinin yoğun olduğu ölçme değerlendirme sürecinin daha verimli olacağını düşünüyorum." (K16). Başka bir katılımcı da süreç odaklı değerlendirmenin temel dil becerilerinin gelişimi açısından daha yararlı olacağını söylemiştir: "Sadece sınav odaklı bir değerlendirme yapılması yerine süreç odaklı bir yaklaşımla değerlendirme yapılması taraftayım. Böylelikle sadece sonuç edinmek yerine öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişip gelişmediğini saptayabilirim." (K17). Katılımcılar, sadece sonuç belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme yönteminden ziyade süreci kapsayan, her bir beceri için süreçte etkinliklerin ve bunlara uygun değerlendirmelerin olduğu ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha yararlı olduğu görüşündedir.

Katılımcılardan "Erken sınıflardan itibaren temel dil becerileri izlenmelidir." diyenler, yapılan bu değişikliğin doğrudan ortaokuldan başlanması yerine ilkokul düzeyine indirilmesinin daha faydalı olacağını belirtmiştir: "Birinci sınıftan itibaren temel dil becerilerinin takibi yapılmalı, değerlendirme ise bundan sonra yapılmalıdır. İlkokuldan eksik temel dil becerileriyle gelen öğrencinin, ortaokulda birden gelişim göstermesi beklenemez." (K20). Bu görüş doğrultusunda bir diğer katılımcı da benzer bir görüş ileri

sürer: “Müfredat olarak ilkokuldan itibaren bu becerilerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır ki öğrenci ortaokula hazır olabilsin. Öğrencinin daha aktif yer aldığı etkinlikler yapılmalı ve not kaygısı ortadan kaldırılmalıdır.” (K21). Katılımcılar, bu uygulamanın sadece ortaokul için değil; ilkokuldan itibaren düzenli olarak yapılması ve izlenmesi gerektiğini, ortaokula ise öğrencilerin temel dil becerileri açısından hazır olarak gelmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan “Kitap okuma ve okumaya dayalı etkinlikler artırılmalıdır.” diyenler, temel dil becerilerinde kitap okumanın önemli bir yeri olduğunu ve bu davranışın diğer becerileri de olumlu olarak etkileyeceğini ifade etmiştir: “Okuma alışkanlığı kazandırmak için kitap okuma ve bu okuma için belirlenen ölçüt göre not verme işlemi yapılabilir.” (K24). Benzer bir görüş ileri süren bir katılımcı da, “Öğrenciler kitap okumaya yönlendirilmeli ve okuduğunu anlama çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar, diğer becerilerin de gelişimini sağlayacaktır.” (K25) diyerek görüşünü açıklamıştır. Katılımcılar, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasının anlama ve anlatma becerilerine de katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Tartışma

Ölçme değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin bir parçasıdır. Ölçme değerlendirme olmadan eğitim programlarının ve eğitim sürecinin somut bir anlamı olmaz. Değerlendirme, öğrenme yaşantılarına göre sistemin düzenlenmesidir (Maden ve Durukan, 2011). Türkçe dersinde ölçme değerlendirme; öğretim süreci öncesi, öğretim süreci sırası ve öğretim süreci sonu olmak üzere üç aşamada ele alınır. 2023 yılı Ekim ayında yayımlanan ölçme değerlendirme yönetmeliğine göre Türkçe dersinde bir üst sınıfa devam etmek için geçme not ortalaması daha önce 45 iken 70 olarak güncellenmiş ve temel dil becerilerinden sınav yapılması zorunluluğu getirilmiştir. Yurt dışındaki ülkelere bakıldığında Danimarka’da öğrencinin bir üst sınıfa devam edip etmemesi için özel bir ölçüt verilmemiştir ancak öğrencinin sınıf tekrarı söz konusu olursa öğrenci lehine karar verildiği görülmüştür. Hollanda’da ise ilköğretimde ilerlemek için gerekli koşullarla ilgili yasal kurallar vardır ve her okul kendi kurallarını belirtmek zorundadır. İngiltere’de ise bir öğrencinin kendi öğretim yılı dışına taşımak için yönetmeliklerde herhangi bir ölçüt yoktur ve öğrencinin sınıf tekrarı yaptırılması istisnai bir durumdur. Bir öğrencinin bir üst sınıfa devam edip etmemesine karar vermenin merkezi yönetmeliklerle belirlendiği ülkelerde en yaygın ölçütlerden biri akademik ilerleme diğeri ise devamsızlıktır. Çekya, İrlanda, Slovakya, Yunanistan, Portekiz gibi ülkelerde öğrenciler devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapabilir. Öğrencinin genel akademik ilerlemesini esas alan ülkelerden Belçika, İspanya, Fransa, Lüksemburg, Litvanya, Slovenya ve İsveç’te öğrencinin hem süreç hem de yılsonu notları dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır ancak bu değerlendirme öğrencinin bir üst sınıfa geçip geçmemesi için bir ölçüt değildir (MEB, 2023e).

Bu doğrultuda yapılan araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin katılımcı görüşlerinde, katılımcıların yarıdan fazlası olumlu görüş bildirmiştir. Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesi sonucunda öğrencilerin hedeflenen nota ulaşabilmek için derse karşı daha ilgili olmaları ve derse verdikleri önemin artması, bunun sonucunda daha disiplinli çalışma yapacak olmaları katılımcıların olumlu görüş bildirmelerinin nedenleri arasındadır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının artması, akademik başarıya ve temel becerilerin gelişimine de olumlu yönde etki edeceği için Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesi katılımcılar tarafından oldukça olumlu bulunmuştur. Bakırcı vd. (2024) yaptığı çalışmada, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesini olumlu bulan öğretmenler, bu duruma gerekçe olarak Türkçe dersinin sınıf geçmede bir ölçüt olduğu için öğrencilerin derse verdikleri önemin artacağını ve akademik başarıya odaklanacaklarını göstermiştir. Bu sonuç, benzer şekilde çalışmada elde edilen verileri desteklemektedir. Her iki çalışma da öğretmenler, yapılan değişikliğin sınıf geçmede bir ölçüt olmasından dolayı öğrencileri Türkçe dersinde akademik olarak daha iyi bir konuma getireceği yönünde fikir birliği içindedir. Genel olarak bakıldığında elde edilen bulgular, Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştireceğinden ve derse daha fazla zaman ve önem verileceğinden dolayı akademik başarının da artacağını desteklemektedir.

Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencileri nasıl etkileyeceğine yönelik katılımcı görüşlerinde katılımcıların yarıya yakını öğrencilerde derse karşı kaygı oluşacağını belirtmiştir. Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesi, yeni bir durum olduğundan dolayı öğrencilerin derse ve hedeflenen nota ulaşma konusunda kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu kaygının yüksek düzeyde olması ise başarısız olma ihtimalinin artmasına veya temel amacın öğrenmeden çok hedeflenen nota odaklanılmasına yol açabilir. Katılımcıların bu yönde görüş belirtme gerekçeleri arasında bu faktörler önemli bir yer tutmaktadır. Benzer şekilde Bakırcı vd. (2024) çalışmasında olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin sadece hedeflenen nota ulaşmak için çabalayabileceklerini ve kalıcı bilginin sağlanamayacağını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında yapılan değişikliğin kalıcı öğrenmeden çok hedeflenen nota ulaşmak gibi bir sonuç doğurabileceği sonucuna ulaşılabilir. Not barajının yükseltilmesinin öğrencileri olumlu yönde etkileyeceğinin ilişkin veriler de bulunmaktadır. Gerekçe olarak, hedeflenen notun artması nedeniyle öğrencilerin derse karşı daha ilgili, ders sürecinde daha aktif ve disiplinli olmalarının sağlanacağı ve bu durumun öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceği gösterilmiştir. Nitekim Eroğlu vd. (2020) dil becerilerinin gelişmesinin bireyin sosyal ve akademik hayatını pozitif yönde etkileyeceği bulgusuyla bu araştırmanın anılan bulgusu koşutluk göstermektedir.

Temel dil becerileri açısından Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin önemine yönelik katılımcı görüşlerinde, büyük çoğunluğunun bu hususun önemli olduğu yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Katılımcıların bu yönde görüş bildirmesinin gerekçeleri arasında hedeflenen notun artması sonucunda öğrencilerin derse karşı daha ilgili ve disiplinli olması, temel dil becerilerinin ayrı bir sınav olarak yapılması, bu sınavlara öğrencilerin ayrı bir zaman ve emek vermesi sonucunda temel dil becerilerine olumlu katkı sağlaması gerekçe olarak gösterilmiştir. Bu bulgu Türkçe dersinin uzun vadede dil gelişimine ve bireyin psikolojik gelişimine anlamlı etkiye bulunduğu bulgusunu desteklemektedir (Çevik ve Güneş, 2017; Temizkan, 2003; Yılmaz, 2014). Ayrıca Gün ve Durmuş-Öz'ün (2024) çalışmasında temel dil becerilerine yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenler Türkçe dersinin büyük ölçüde temel dil becerilerine dayalı olduğunu, bu temel dil becerilerin geliştirilmesinin öğrencilerin Türkçe dersi başarısının geliştirilmesi adına faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle temel dil becerilerine yönelik değerlendirmenin olumlu karşılanmasının nedeni olarak yalnızca sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirme içermesi, temel dil becerilerinin yalnızca Türkçe dersi için değil tüm dersler için gerekli olduğu, toplumun bir parçası olarak bu becerilerin hayat boyu kullanılacağı için geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrencinin Türkçe öğretmenine ve derse bakış açısına olan etkisine yönelik katılımcı görüşlerinde, katılımcıların yarıdan fazlasının olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Bu duruma gerekçe olarak, geçme notunun artmasıyla birlikte Türkçe öğretmenin öneminin artması, hedeflenen nota ulaşmak için öğrencilerin daha disiplinli ve ilgili olmaları gerekliliği ve hedeflenen nota ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmeleri gösterilmiştir. Diğer bir çoğunluk ise, hedeflenen notun yükseltilmesinin Türkçe dersini ve öğretmeni öğrenciler için korku ve kaygı unsuru haline getirebileceğini, bu durumun da derse karşı motivasyon eksikliği yaratabileceğini belirterek olumsuz görüş belirtmiştir. Kazazoğlu'na (2011) göre Türkçe derslerinde akademik başarı öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüksek olmasına bağlıdır. Bu kapsamda ana dil öğretimi sürecinde derse karşı olan tutum çok önemlidir. Benzer şekilde Bakırcı vd. (2024) çalışmasından elde ettiği bulguda geçme notunun yükseltilmesinin Türkçe dersinde başarısız olan öğrencilerin derse karşı motivasyonunu düşüreceğini, bu öğrencilerde not korkusu oluşturabileceğini ve bu öğrenciler için Türkçe dersinin sadece geçmesi beklenen bir ders olabileceğini ifade etmiştir. Her iki çalışmada da benzer sonuçların ortaya konulması, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırıcı tekniklerin kullanılmasının ve öğretmen tutumunun öğrenci başarısı üzerinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin mevcut ana dili becerilerinin hedeflenen nota ulaşma konusunda yeterli olup olmadığına yönelik katılımcı görüşlerinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu duruma gerekçe olarak öğrencilerin ilkokuldan itibaren temel becerilerde eksiklik

yaşayarak ortaokula gelmiş olduklarını, temel dil becerileri gelişiminin bir dönemlik değil; adım adım gelişim gösteren bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, yapılan düzenlemeyle birlikte temel dil becerilerinin ayrı olarak ölçülmesinin, temel dil becerileri açısından yetersiz bir şekilde ortaokula gelen öğrenciler için olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu Eroğlu vd. (2020) temel dil becerilerinin bütüncül biçimde ölçülmesi gerektiği şeklindeki verilerini desteklemektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle; temel dil becerilerine öğretim sürecinin en başından itibaren önem verilmesi, bu becerilerin geliştirilmesi ve izlenmesi gerektiğinin ne kadar önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Türkçe dersi geçme not ortalamasında karar verici kişi Türkçe öğretmenleri, olsaydı hangi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılacağına yönelik katılımcı görüşlerinde, katılımcıların yarıdan fazlası karma ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini (akran, grup, öz değerlendirme, öğrenci dosyası, başarı testleri, performans değerlendirme vb.) kullanacaklarını ifade etmiştir. Bu duruma gerekçe olarak sınıfın farklı başarı ve öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerden oluşması, sonuç odaklı bir ölçme yerine süreci ölçmeyi esas alan, her bir beceri için ayrı etkinliklerin ve değerlendirmelerin tanımlandığı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının, öğrencilerin hedeflenen nota ulaşmasında ve temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak olması gösterilmiştir. Elde edilen bu bulgu, Bakırcı vd. (2024) yaptığı çalışmada öğrencilerin not kaygısıyla çalışma yaptıklarını ve kalıcı öğrenmenin sağlanamayacağını ifade etmiştir. Bu duruma yönelik motivasyonu artırıcı stratejilerin kullanılmasının ve mevcut ölçme değerlendirme stratejilerinin gözden geçirilmesinin önemli olacağını belirtmiştir. Her iki çalışmada da benzer bulguların elde edilmesi; öğrencilerin akademik gelişim seviyelerine uygun ölçme değerlendirme araçlarının seçilmesinin gerekliliğini, öğrencileri yalnızca hedeflenen nota değil süreç olarak temel dil becerilerinin geliştirilmesi için motive edici stratejilerin izlenmesinin önemini ortaya koyar.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine dair katılımcı görüşünde öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından olumlu bulunmuştur.
- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin öğrenciyi nasıl etkileyeceğine yönelik katılımcı görüşünde öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerde kaygı oluşturabileceği yönünde görüş bildirmiştir.
- Temel dil becerileri açısından Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin önemine katılımcı görüşlerinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu olumlu etki edeceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

- Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesinin Türkçe öğretmenine ve Türkçe dersine bakış açısına etkisine yönelik katılımcı görüşünde katılımcıların yarıdan fazlası olumlu etki edeceğine yönelik görüş bildirmiştir.
- Öğrencilerin mevcut dil becerilerinin hedeflenen nota ulaşmada yeterli olup olmadığına yönelik katılımcı görüşünde katılımcıların büyük bir çoğunluğu yeterli olmadığını ifade etmiştir.
- Türkçe dersi geçme not ortalamasının belirlenmesinde karar verici kişi Türkçe öğretmenleri olsaydı hangi ölçme değerlendirme araçlarının kullanılacağına yönelik katılımcı görüşlerinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu karma ölçme değerlendirme araçlarını kullanacaklarını belirtmiştir.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmenlerine ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler hazırlanmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Türkçe dersinde tüm temel dil becerilerine aynı oranda ağırlık verilmeli, beceriler birbirini destekleyecek şekilde geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin dil sevgisi ve bilincini geliştirmek için çeşitli türde yazılı ve dinleme metinleri kullanılmalı, öğrencilerin ilgi duyduğu türler belirlenerek bu metinler üzerinden temel dil becerilerini geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Türkçe dersi sınavları için Bakanlık tarafından temel becerileri ölçmeye yönelik ölçme ve değerlendirme araçları önerilmeli, öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirmede birlik olmalıdır.

Kaynaklar

- Altunkeser, F. & Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 114-135), 11-14 Mayıs 2016, USOS 2016. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Arı, Y. & Kaya, İ. (2014). *Coğrafya araştırma yöntemleri*. Coğrafyacılar Derneği.
- Bağcı-Ayrancı, B. & Mutlu, H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy, 20*, 119-130. <https://doi.org/10.18033/ijla.3793>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barın, E. (2004). *Türkçe öğretiminde ilkeler*. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları.

- Bakırcı, H., Akbulut, B., & Rençber, O. (2024). Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olması konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(39), 75-91. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1471647>
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511188#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkaya, H. (1990). Eğitim olgusunun özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 67-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/351/1894> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1063919> sayfasından erişilmiştir.
- Gün, M. & Durmuş-Öz, B. (2024). Dört beceride Türkçe dil sınavına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 68, 570-588. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.73176>
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modelleri*. Pegem Akademi.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). www.tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Anadili Eğitim Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442568> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023a). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023b). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023c). Bakan Yusuf Tekin, Ülke TV'de eğitim gündemini değerlendirdi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-yusuf-tekin-ulke-tvde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/31008/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023d). MEB'in araştırma sonuçları Türkçe dersiyle ilgili alınan önlemlerin gereklilik olduğunu ortaya koydu. <https://www.meb.gov.tr/mebin-arastirma-sonuclari-turkce-dersi-ile-ilgili-alinan-onlemlerin-gereklilik-oldugunu-ortayakoydu/haber/31241/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023e). Avrupa'da zorunlu eğitim sürecinde sınıf tekrarı. https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/23154904_avrupada_zor_egit_boyunca_si_tekrari.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Sevim, O. & Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(39), 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(13), 219-231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177010> sayfasından erişilmiştir.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10372/126941> sayfasından erişilmiştir.

Uçar, C. & Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 2146-9199. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28_canan_ucar_mehmet_arif_ozerbass.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95826> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Mother tongue is the language that the child learns first from his/her family and then from the society and schools in a planned manner. The development of mother tongue skills is possible through the development of listening, speaking, reading and writing skills, which are the four basic skills of language. The main purpose of mother tongue education, which is carried out in a planned manner in schools, is to ensure that language is used as an effective means of communication both orally and in writing at the appropriate time and place. The main element in the planned development of mother tongue skills in schools is the Turkish lessons. The characteristics desired to be gained by individuals are realized through curricula. Curricula draw the general plan of education and training and determine the learning outcomes for which education will take place. In time, curriculum are updated or changed in order to respond to new needs in line with changes and innovations that occur in the world and society. When the Turkish Curricula are examined, the first curriculum prepared based on constructivist approach is the one prepared for the first level of primary education in 2005 and for the second level of primary education in 2006. In these curricula, measurement and evaluation is proposed at the beginning, throughout the teaching process at the end 2009. Turkish Curriculum (grades 1-5) proposed measurement and evaluation at the beginning and end of the process. 2015 Turkish Language Curriculum (grades 1-8) proposed measurement and evaluation at the beginning, throughout the process, and at the end. In addition, in the measurement and evaluation section of this curriculum, explanations about basic language skills are given. In this section, various practices and activities are suggested to determine the level of realisation of basic language skills; however, no process or method for measuring basic language skills separately from the exam is mentioned. In the 2017 Turkish Curriculum (grades 1-8), measurement and evaluation activities are classified as recognition, monitoring and result. In 2019 Turkish Curriculum (grades 1-8) measurement and evaluation is determined as monitoring and result. When the prepared Turkish curricula are examined, it is seen that the measurement and evaluation steps are different, but there is no article in any of curricula for the separate measurement of basic language skills. In October 2023, with the amendment made, it was decided to measure basic language skills separately as well as making

evaluations during and at end of the teaching process. In addition, it was decided to raise the passing grade point average of the Turkish course to seventy in order to continue to next grade. As a result, the written exam was determined to constitute fifty percent of the whole assessment, and the listening and speaking exams were determined to constitute twenty-five percent per each. This study was conducted to determine the opinions and suggestions of Turkish teachers regarding increase of the passing grade average in the Turkish course according to the last amendment made in the Regulation and Preschool Education and Primary Education Institutions in October 2023. The problem statement of the study was determined as "What are teachers' opinions about raising the passing grade point average in Turkish course?" and subquestions were prepared. In this study, which was conducted in accordance with qualitative research paradigm, a semi-structured interview form was used to determine teacher view. The participants consisted of 25 Turkish teachers working in public schools in Tokat and Bursa provinces in the 2023-2024 academic year. A qualitative data collection tool was used in this study. The findings obtained were categorised and interpreted. According to the results obtained, more than half of the participants expressed a positive opinion about raising grade average in the Turkish course. Among the reasons for this situation, it can be shown that they are more interested in the course in order to reach the target grade and that they allocate more time to study. In the participant opinions about the effect of raising the passing grade average in Turkish lesson on student, almost half of the participants emphasised that the increase in the targeted grade may cause anxiety in students. As a justification for this view, it was shown that the fact that raising the targeted grade was a new situation may cause anxiety in students. In the participants opinions on the importance of raising the passing grade average in Turkish language courses in terms of basic language skills, the majority of the participants expressed positive opinions and stated that this situation was important. The reasons for participants' opinions in this direction were that the students were more interested and disciplined in the course as a result of the increase in the targeted grade, the basic language skills were held as a separate exam, and the students contributed positively to the basic language skills as a result of the time and effort they devoted to these exams. In the participant views on the effect of raising the passing grade average on the Turkish teacher and course, the majority of participants stated that the teacher and the course would be more important in order to reach targeted grade. Another majority of participants expressed that raising the targeted grade may cause anxiety towards to course and the teacher of the course. In the participants opinion on whether the current mother tongue skills of the students are sufficient to reach the targeted grade, the majority of the participants stated that the students were insufficient in terms of basic language skills. As a justification for this situation, they stated that students came to secondary school by experiencing deficiencies in basic language skills from primary school, that was late at this stage, and that this

change should be implemented from primary school. More than half of the participants suggested mixed assessment and evaluation tools (peer, group, self-assessment, student file, achievement tests, performance evaluation, etc.) in the participants opinions regarding the question “What kind of assessment and evaluation tools and material would you use if the decision maker in the passing grade average of the Turkish lesson was a Turkish teacher?” The reason for this situation was that the students were different from each other in terms of learning and achievement level. In the light of the data obtained from this study based on the opinions of Turkish teachers, suggestions for Turkish teachers and future studies have been prepared:

- In Turkish lessons, all basic language skills should be emphasised at the same rate and skills should be developed in a way to support each other.
- In order to develop students` love and awareness of language, various types of written and listening texts should be used, the genres that students are interested in should be determined and studies should be carried out to develop basic language skills through these texts.
- The Ministry should propose assessment and evaluation tools to measure basic skills for Turkish language exams, and there should be unity among teachers in assessment and evaluation.
- The Ministry should regularly monitor the extent to which assessment and evaluation practices are implemented correctly.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ve kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Tokat Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 26.03.2024 tarih ve 409799 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Fen Eğitiminde Eğitsel Oyunlar: Biopoly Örneği*

Educational Games in Science Education: The Example of Biopoly

Esmâ Eser, Keziban Dişli, Zeynep Çakır, Ferhat Karakaya

Yazar Bilgileri

Esmâ Eser

Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi,
eeser.esmaa@gmail.com

Keziban Dişli

Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi,
dislikeziban@gmail.com

Zeynep Çakır

Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi,
zc2831915@gmail.com

Ferhat Karakaya

Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi,
ferhatk26@gmail.com

ÖZ

Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitsel oyunlarla biyoloji konularını ilişkilendirebilmeleri mesleki gelişimleri ve başarılarını artıracaktır. Ayrıca eğitsel oyunların fen eğitimindeki yeri, sağladığı avantajlar ve geliştirme sürecinde yaşanan zorlukların bilinmesi gerek akademik çalışmalar gerekse saha uygulamaları açısından önemlidir. Araştırmada, genel biyoloji konularını kapsayan eğitsel oyunun geliştirilmesi ve fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 29 fen bilimleri öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunların fen eğitiminde kullanımının konuları pekiştirme, ilgi çekme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından yararlı olduğu belirlenmiştir. Ancak sınıf yönetimi, kavram yanlışlarının oluşumu ve uygulama zamanı açısından zorlukların yaşanması gibi nedenlerden dolayı olumsuz görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında fen eğitiminde eğitsel oyunların kullanımının artırılmasına yönelik uygulamaların teşvik edilmesi, gerekli pedagojik ve teknik desteğin sağlanması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Biyoloji
Eğitsel oyun
Fen bilimleri öğretmen adayları
Oyun

Keywords

Biology
Educational game
Pre-service science teachers
Game

Makale Geçmişi

Geliş: 04.06.2024
Kabul: 04.11.2024

ABSTRACT

Pre-service science teachers' associating educational games with biology subjects will increase their professional development and success. In addition, it is important to know the place of educational games in science education, the advantages they provide and the difficulties experienced in the development process, in terms of both academic studies and field applications. In the research, it was aimed to develop an educational game covering general biology topics and to determine the views of pre-service science teachers about educational games. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consisted of 29 pre-service science teacher studying in the 2nd and 3rd grades. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data. The data were analyzed using the content analysis method. As a result of the research, it was determined that the use of educational games in science education was beneficial in terms of reinforcing the subjects, attracting attention and providing permanent learning. However, it was determined that there were negative opinions due to reasons such as classroom management, the formation of misconceptions and difficulties in terms of practice time. Considering the research results, it is recommended that practices aimed at increasing the use of educational games in science education be encouraged and the necessary pedagogical and technical support be provided.

*Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A kapsamında desteklenmiştir.

Makale Türü

Araştırma

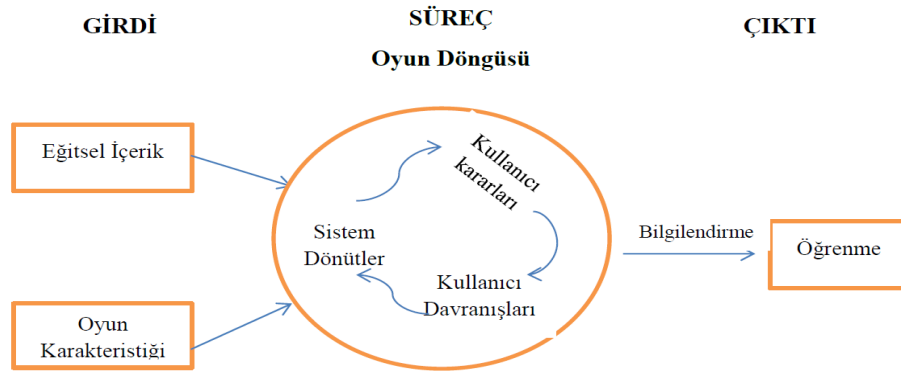
Önerilen Atıf

Eser, E., Dişli, K., Çakır, Z., & Karakaya, F. (2024). Fen eğitiminde eğitsel oyunlar: Biopoly örneği. *TEBD*, 22(3), 2054-2074. <https://doi.org/10.37217/tebd.1495666>

Giriş

En genel tanımıyla yaşam bilimi olarak bilinen biyoloji, konuları itibariyle insana en yakın bilim dallarından biridir. Bu nedenle biyoloji ile ilgili kavramların doğru bir şekilde bilinmesi eğitim ve kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Nitekim öğretim programları incelendiğinde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b) bireylerin gerek kişisel gelişimleri gerekse akademik gelişimleri açısından özel amaçların olduğu görülmektedir. Örneğin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında "doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek" (MEB, 2018a, s. 9) yer almaktadır. Öğretim programlarındaki özel amaçlara, kazanımlara ve hedeflere ulaşılabilmesi için fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji konularına yönelik farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde gerek öğretmenlerde gerekse öğretmen adaylarında biyoloji konularına yönelik kavram yanlışlarının olduğunu belirlenmiştir (Alkan vd., 2016; Karakaya vd., 2021; Mann ve Treagust, 2010; Yılmaz vd., 2021). Ayrıca öğretim programlarını referans alarak hazırlanan ders kitaplarında biyoloji konularına yönelik bilimsel hataların bulunduğu ve hatalı bilgilerin bireylerde kavram yanlışları oluşturduğu saptanmıştır (Gündüz vd., 2016; Yılmaz vd., 2020).

Yaşanılan sorunların ortadan kaldırılması ve öğretim programındaki kazanımlara başarıyla ulaşılabilmesi için öğretmenlerin kavram yanlışlarına sahip olmaması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirerek sınıflarında uygulayabilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, ezbere bilgi depolamaya neden olan uygulamalara değil öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak uygulamalara yönelmelidirler. Bilgilerin kalıcılığının sağlayabileceği yollardan biri eğitsel oyunlardır. Oyun, "belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız uygulanabilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak bulunduğu, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimini temel alan, gerçek yaşamın bir parçası ve çocuk için önemli bir öğrenme süreci" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006, s. 5). Adıgüzel'e (2010) göre oyun, bireylere belli bilgi ve becerileri kazandırma sağlayan, yaratıcılık özelliklerini geliştiren bir araçtır. Oyun, dersi daha eğlenceli hale getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca derse heyecan katar ve dersi ilgi çekici hale getirir. Bu nedenle oyun eğitim sürecinde kullanılabilir bir teknik olarak ifade edilebilir. Nitekim Garris vd. (2002), oyun yoluyla öğrenmenin nasıl olacağına dair bir model ortaya koymuştur. Bu model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Girdi-Süreç-Çıktı Oyun Modeli. Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan oyunlar eğitsel oyun olarak ifade edilmektedir. Eğitsel oyun, bilgilerin rahat bir ortamda tasarlanması, önceki öğrenilen bilgilerin birbirleriyle bağlantısının sağlanması ve kalıcı öğrenme için pekiştirilmesini sağlayan eğlenceli öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2011). Alanyazın incelendiğinde eğitsel oyunların fen eğitiminde kullanılmasının akademik başarı, motivasyon, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve dersin eğlenceli hâle gelmesi gibi farklı faktörlerde olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir (Bayat vd., 2014; Gençler ve Karamustafaoğlu, 2014; Giannakos, 2013; Kaya ve Elgün, 2015; Vos vd., 2011). Ayrıca özellikle son yıllarda teknolojik uygulamaların eğitsel oyunlara entegre edildiği çalışmaların sayısı da artmıştır (Pabuçcu-Akiş ve Demirer, 2023; Seçkin-Kapucu ve Çağlak, 2018). Çünkü teknolojinin eğitsel oyunlar yoluyla eğitime entegrasyonu, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Koray ve Duman, 2022). Ayrıca eğitsel oyunların ve robotik uygulamaların fen eğitiminde yer alması öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve öğretmenlerin rolünü etkilemektedir (Ekström ve Pareto, 2022; Woo vd., 2021).

Ülkelerin küresel güç olabilmesi için gerekli olan nitelikli bireylerden karşılaştıkları problemleri eleştirel düşünce yapısı ile sorgulayan, araştıran ve problemin çözümü için fikir üretme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Hacıoğlu ve Başpınar, 2020; Harari, 2018). Hedeflenen bireylerin yetiştirilmesi ve küresel etki oluşturulabilmesi için eğitim sistemleri oldukça önemlidir. Yıldırım'a (2016) göre, etkili eğitim sistemleri bireylerin sorumluluk almalarını, nitelikli bilgi üretmelerini ve bilgiye ulaşma süreçlerinin gelişmesini sağlamaktadır. Artık eğitim programlarının hedefleri bilgilerin öğrenciye aktarılması yerine bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılmasını şeklinde düzenlenmektedir (Çakıcı, 2009). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerin olduğu görülmektedir (MEB, 2017, s. 8). Ayrıca öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmenlerden alan eğitimi bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında, "sosyobilimsel

konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek" hedeflenmektedir (MEB, 2018a, s. 9). Bu nedenle kavramların öğrenilmesinde, öğrenci yeni bir kavramı önceki bilgi birikimiyle ilişkilendirerek öğrenmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere kendi bilgilerini oluşturabilecekleri deneyimleri sınama fırsatı verecek öğrenme ortamları sunmaları ve öğretim materyalleri sağlamaları oldukça önemlidir (Coştu vd., 2003). Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini takip ederek sınıflarında kavram öğrenme için uygulama çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Fen eğitimine yönelik eğitsel oyunların geliştirilmesi, öğretmen ve öğretmen adaylarının deneyimlerinin ortaya çıkartılmasının mesleki yeterlikler açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, biyoloji 1 dersi kapsamında yer alan konulara yönelik eğitsel oyunun geliştirilmesinin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmada, genel biyoloji konularını kapsayan eğitsel oyunun geliştirilmesi ve fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen eğitiminde eğitsel oyunların kullanımının yararlı olup olmadığına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Fen eğitiminde eğitsel oyunların öğrenci motivasyonuna etkisinin olup olmadığına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Fen eğitiminde eğitsel oyunların uygulama sürecinde oluşabilecek sorunlar hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Fen eğitiminde eğitsel oyunların uygulama sürecinin doğru yönetilebilmesi için fen bilimleri öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgu bilim deseninde amaç, bir olguya ait yaşantıları ve yaşantılara yüklenen anlamları ortaya çıkarmaktır (Kocabıyık, 2015). Bireylerle yapılan görüşler ışığında, yaşantılar ve deneyimler ortaya çıkartılabilir. Bu noktadan hareketle, fen bilimleri öğretmen adaylarının Biopoly oyunundan elde ettikleri deneyimleri dikkate alarak eğitsel oyunlar hakkında görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi; belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel

durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Başaran, 2024). Bu araştırmada fen bilgisi eğitimi ana bilim dalının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 29 fen bilimleri öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. İkinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adayları “biyoloji 1 dersi” kapsamında yer alan ünite/konuları daha önceki eğitim-öğretim yıllarında öğrenmiş olmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerine ulaşılmakta zorluk yaşandığı araştırmaya dâhil edilememiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

<i>Demografik bilgi</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	23	79,3
	Erkek	6	20,7
Akademik Not Ortalaması (GANO)	0.00-3.00	11	37,9
	3.01-3.50	14	48,2
	3.51-4.00	4	13,9
Eğitsel Oyun Etkinliğine Katılma Durumu	Evet	18	62,1
	Hayır	11	37,9

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunun %79,3’ü (n=23) kadın ve %20,7’sinin (n=6) erkek fen bilimleri öğretmen adaylarından oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet dağılımının büyük oranda kadınlardan oluşması bu çalışmaya da yansdığı ifade edilebilir. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının %62,1’i (n=18) daha önce eğitsel oyun etkinliklerine katıldığını, %37,9’u (n=11) katılmadığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda, özellikle fen eğitiminde eğitsel oyunların kullanımının yararları, zararları, uygulama sürecinde oluşabilecek sorunlar ve sürecin doğru yönetilebilmesi için önerilerin belirlenmesi gibi farklı bakış açısını ortaya çıkartacak sorulara yer verilmiştir. Taslak olarak oluşturulan forma yönelik içerik, amaç ve dil yönünden uzmanların (bir biyoloji, bir fen bilimleri öğretim elemanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı, iki fen bilimleri öğretmeni ve bir dil uzmanı) görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda form, dört sorudan oluşan nihai hâline dönüştürülmüştür.

Eğitsel Oyunun Geliştirilme Süreci

Araştırmada, biyoloji 1 dersi kapsamında yer alan konuları içerecek eğitsel oyunun geliştirilme süreci Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Eğitsel oyunun geliştirilme süreci

Kavramların Belirlenmesi ve Soru Havuzunun Oluşturulması

Kavramların ve soru havuzunun oluşturulma aşamasında kolay ve anlaşılır şekilde bilgi değerlendirilmesinin yapılması ve biyoloji 1 dersi kapsamında yer alan ünite/konuların olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda fen bilgisi eğitimi ana bilim dalı biyoloji 1 programında yer alan konular aşağıda özetlenmiştir:

- Biyoloji bilimine giriş
- Hücre içerisine yolculuk
- Hücre döngüsü
- Canlının yapısında bulunan temel bileşenler
- Canlıların ortak özellikleri
- Canlıların sınıflandırılması

Ayrıca konulara yönelik kavramların seçilmesinde MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı” ve “Biyoloji Dersi Öğretim Programı” referans alınmıştır (MEB, 2018a, 2018b). İlgili soruların oluşturulma aşamasında alanyazın incelenerek kavramlara yönelik bilimsel hatalardan arındırılmış tanımlamalar belirlenmiştir. Bu süreçte ders kitaplarındaki hatalı bilgilerin ve öğrencilerde kavram yanlışlığına neden olabilecek soru kalıplarının oyun içerisinde yer almamasına dikkat edilmiştir. Soruların oluşturulmasında uluslararası kabul görmüş alan kitapları (Campbell Biyoloji, Zooloji Entegre Prensipler ve Yaşam Bilimi Biyoloji) referans alınmıştır.

Uzman Görüşünün Alınması

Araştırma kapsamında belirlenen kavramlar, içerikler, bilimsel tanımlamalar ve hazırlanan soru havuzu hakkında uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü; araştırmanın hem kapsam geçerliği hem de içerik geçerliği için önemli bir süreçtir. Uzmanlar fen bilgisi ve biyoloji eğitiminde görev yapan ve biyoloji 1 dersi kapsamında yer alan konulara yönelik çalışmaları bulunan öğretim

üyelerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında üç farklı uzmandan (bir profesör, bir doçent ve bir doktor öğretim üyesi) görüş alınmıştır.

Araştırma İçeriğinin Düzenlenmesi

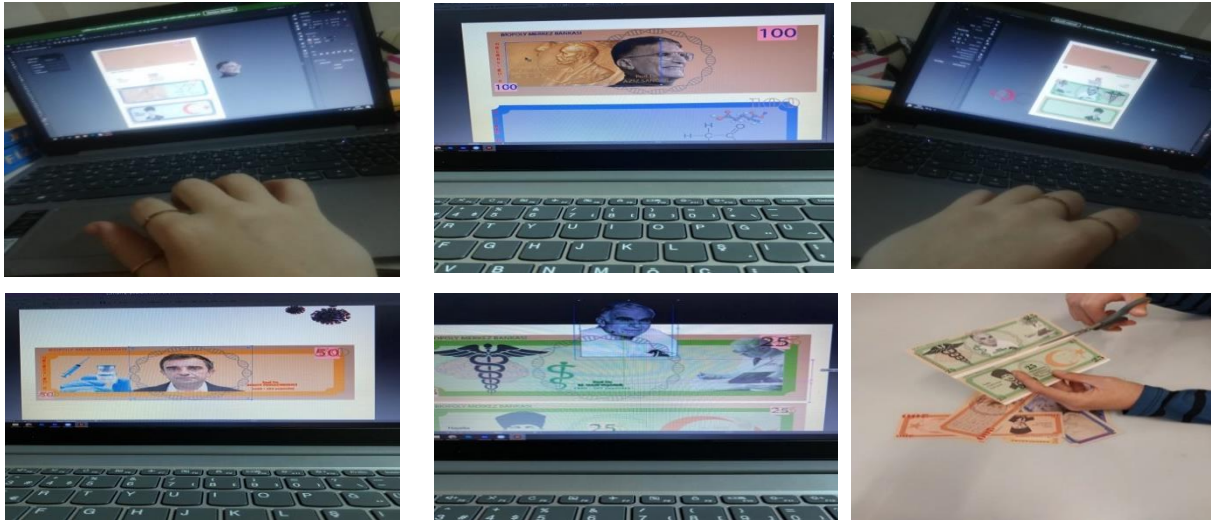
Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda araştırma içerisinde yer alması gereken bilgiler, kavramlar, görseller ve sorular organize edilmiştir.

Biopoly Eğitsel Oyunun Geliştirilmesi

Bu kapsamda araştırmanın içeriği, soru havuzu ve belirlenen kavramlar ışığında araştırmacılar tarafından "Biopoly" oyunu geliştirilmiştir. Oyunun kuralları sorulara verilecek tüm cevaplar ve alternatif süreçler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Eğitsel oyun içerisinde yer alacak unsurlar araştırmacılar tarafından hem biyoloji bilimi hem de bölgesel değerler dikkate alınarak geliştirilmiştir. İlgili içerikler aşağıda özetlenmiştir:

BİYOPARA'nın Tasarımı

Oyun içerisinde kullanılacak olan sembolik paraların tasarımında dünyada önemli başarılarla imza atmış Türk bilim insanları tercih edilmiştir. Sembolik paralarda Türk bilim insanlarının kullanılmasıyla oyun içerisinde yer alacak hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına bilim insanlarına yönelik farkındalık kazandırılması hedeflemektedir. Ayrıca biyoloji konularının temsili olması nedeniyle sembolik paraların arka yüzünde biyolojiyi temsil etmesi adına DNA sembolüne yer verilmiştir. Paraların tasarım sürecine yönelik görseller Şekil 3'te verilmiştir.

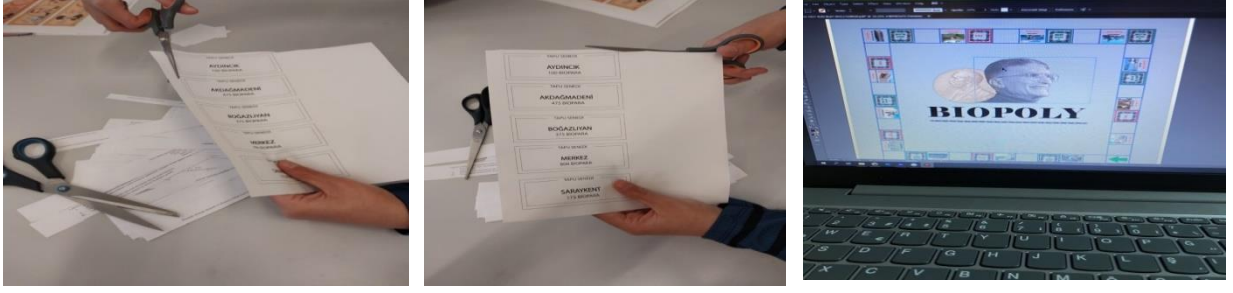


Şekil 3. Biyoparaların tasarım süreci

Arsa ve Tapularının Tasarımı

Arsa ve tapular; araştırmanın yapıldığı üniversitenin bulunduğu şehre ait değerler (ilçelerde yer alan kültürel ve mimari eserler) dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bu tasarım süreciyle şehrin

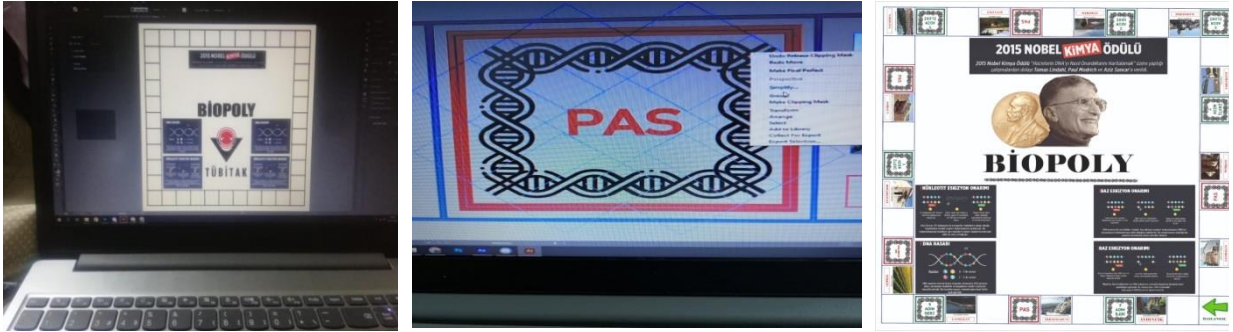
değerlerine yönelik farkındalıkların artırılması amaçlanmıştır. Arsa ve tapuların tasarım sürecine yönelik görseller Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Arsa ve tapuların tasarım süreci

Komutların Tasarımı

Biyoloji sembolü olan DNA çerçevesi içerisine komutlar (pas, ileri, geri ve başlangıca dön) yerleştirilmiştir. Komutların tasarım süreçlerine yönelik görseller Şekil 5'te verilmiştir.



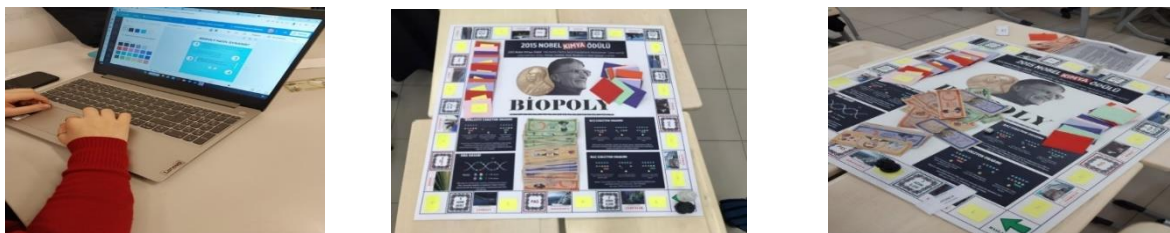
Şekil 5. Komutların tasarım süreci

Soruların Tasarımı

Araştırmacılar tarafından oyun kapsamında hazırlanan genel biyoloji konularını kapsayan sorular oyun içerisinde yer alan boş kutular dikkate alınarak zarflar içerisinde yerleştirilmiştir. Soruların yazım sürecinde yazı karakteri olarak ise Times New Roman tercih edilmiştir.

Eğitsel Oyun Kurallarının Belirlenmesi ve Son Halinin Verilmesi

Hazırlanan eğitsel oyunun gerek içerik gerekse tasarımsal (kurallar ve sorular) olarak alan uzmanının (biyoloji eğitimi) görüşüne sunulmuştur. Ayrıca kuralların son hâlinin verilmesi için pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve aksayan yönler tespit edilerek oyun kuralları oluşturulmuştur. Oyun kurallarının oluşturulma ve oyunun son hâline yönelik süreç Şekil 6'da verilmiştir.



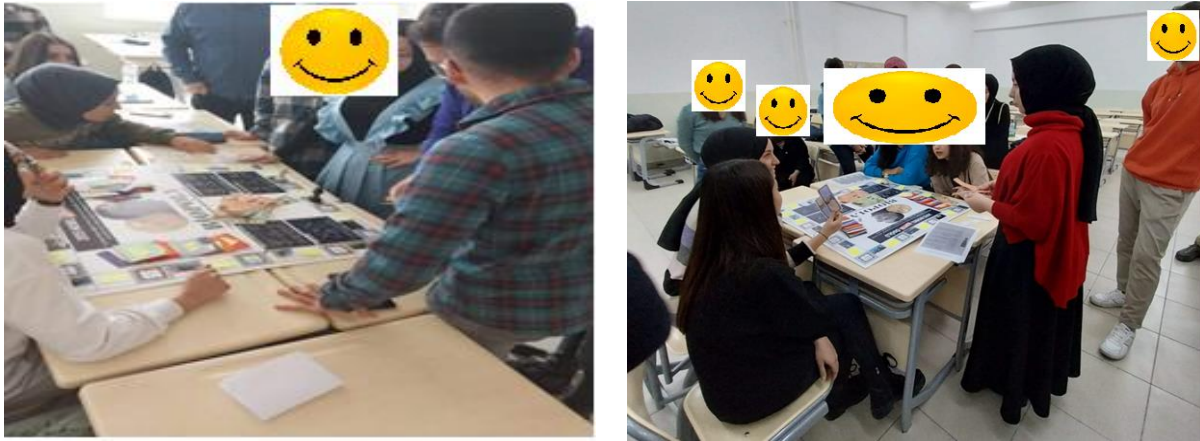
Şekil 6. Biyopoly oyunu ve kuralları

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma süreci kişisel hakların korunumu ve etik ilkeler dikkate alınarak yürütülmüştür. Bu kapsamda etik komisyondan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra geliştirilen oyunun içeriğı ve uygulama süreci olarak gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Araştırma kapsamında, fen bilimleri öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar, gizlilik esas ve kişisel hakların korunumu dikkate alınarak kodlanmıştır. Çalışma çerçevesinde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak iki farklı araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. İçerik analizi yardımıyla materyal belirli başlıklar altında tasnif edilerek aralarındaki ilişkiler ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlayıcılar arasında tutarlık olup olmadığını tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu Güvenirlik=Görüş birliğı/Tüm görüşler formülünden yararlanılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kodlayıcılar arasındaki farklılıklar ortak görüş birliğı sağlanarak giderilmiştir.

Oyunun Deneyimlenmesi

Katılımcıların eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi için araştırma kapsamında geliştirilen Biopoly oyununu deneyimleri sağlanmıştır. Geliştirilen oyun ve yönergesi öncelikle katılımcılara açıklanmıştır. Daha sonra, gönüllülük esasına göre katılımcılar sırayla oyunu eşli olarak (ikili) deneyimlemiştir. Katılımcıların oyun deneyimlerine yönelik görseller Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Eğitsel oyun deneyimleme örnekleri

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları kapsamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına fen bilimleri öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar kod, tema ve örnek görüşler şeklinde verilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak "Fen eğitiminde eğitsel oyunların kullanımının yararlı olup olmadığına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitsel Oyunun Yararlarına Yönelik Bulgular

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğrenme süreçleri	Eğlenerek öğrenme	13
	Kalıcı öğrenme	11
	Ölçme ve değerlendirme	3
	Anlamli öğrenme	2
	Kolay öğrenme	2
	Ön bilgiler aktifleştirilmesi	1
	Beceri gelişimi	1
	Yaparak-yaşayarak	1
Öğrenci	İlgi çekmesi	9
	Aktif katılım sağlaması	5
	Odaklanma	1

Tablo 2’de verilen bulgular incelendiğinde eğitsel oyunların öğrenme süreçleri (f=34) ve öğrenci (f=15) açısından yararlı olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adayları; ders içeriklerinin eğlenceli hale getirilmesi, ilgi düzeyinin yükseltmesi, bireylerin aktif katılımını sağlaması gibi nedenlerden dolayı eğitsel oyunların öğrenme süreçleri ve öğrenci açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, fen eğitiminde eğitsel oyunların olumlu etkiler oluşturacağı söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Öğrenciler eğitsel oyun süreçleri ve görsellerle konuya yönelik kalıcı öğrenme gerçekleştireceklerini düşünmekteyim.” (Kalıcı öğrenme).

Ö4: “Yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitsel oyunlar, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır.” (Eğlenerek öğrenme/Kalıcı öğrenme).

Ö7: “Eğitsel oyunlar sayesinde hem eğlenerek öğrenme hem de öğrencilerin fen dersine yönelik ilgilerinin artması sağlanabilir.” (Eğlenerek öğrenme/İlgi çekme).

Ö10: “Öğrenmelerin artmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin aktif olmalarını sağlar.” (Aktif katılım sağlama)

Ö14: “Eğitsel oyunlar, öğrencilerin kolay öğrenmesini ve konuların akılda kalıcılığını artırır.” (Kolay öğrenme/Kalıcı öğrenme)

Ö24: “Ders sonu uygulamalarla eğitsel oyunlar öğrenme süreçlerinin ölçme ve değerlendirilme aşamasında kullanılabilir.” (Ölçme ve değerlendirme).

Ö29: “Eğitsel oyunlar anlamli öğrenmeyi sağlar. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrenir.” (Anlamli öğrenme/Yaparak yaşayarak öğrenme).

Araştırmada “Fen eğitiminde eğitsel oyunların öğrenci motivasyonuna etkisinin olup olmadığına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitsel Oyunların Öğrenci Motivasyonuna Etkisine Yönelik Bulgular

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğrenme süreçleri	Eğlenerek öğrenme	9
	Kalıcı öğrenme	5
	Rahat öğrenme	2
	Ders veriminin yükselmesi	1
	Yaparak-yaşayarak	1

Öğrenci	İlgiyi artırma	7
	Öğrenciyi aktif kılma	4
	Özgüveni artırma	2
	Rekabeti artırma	2
	Odaklanmayı sağlama	1
	Motivasyonu düşürme	1

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde eğitsel oyunların öğrenme süreçleri (f=18) ve öğrenci (f=17) açısından motivasyonu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri; kalıcı öğrenme, eğlenerek öğrenme, öğrenciyi aktif kılma gibi faktörlerden dolayı eğitsel oyunların öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ancak, eğitsel oyunların öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği (f=1) sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, fen eğitiminde öğrenci motivasyonu açısından eğitsel oyunların olumlu katkılarının yüksek olduğunu söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö3: "Eğitsel oyunlar eğlenerek öğrenmenin olmasını sağlaması açısından motivasyonu artırmaktadır." (Eğlenerek öğrenme).

Ö4: "Öğrencileri motive eder. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve kalıcı bilgilerin oluşmasını sağlar." (Eğlenerek öğrenme/kalıcı öğrenme).

Ö8: "Öğrencilerin derse olan ilgisini artırır ve motivasyonlarının yükselmesini sağlar." (İlgiyi artırma).

Ö9: "Motivasyonu artırır. Çünkü öğrencilerin etkinliğe katılım sağlaması onların öz güvenlerini yükseltir." (Özgüveni artırma).

Ö19: "Öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını düşünüyorum. Çünkü öğrenci eğitsel oyunlarda aktif katılım sağlar ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirir." (Yaparak-yaşayarak öğrenme).

Ö28: "Öğrenci eğer katılım sağlamazsa motivasyonu düşürür." (Motivasyonu düşürme)

Araştırmada "Fen eğitiminde eğitsel oyunların uygulama sürecinde oluşabilecek sorunlar hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitsel Oyunların Uygulama Sürecinde Yaşanabilecek Sorunlara Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	f
Eğitim-öğretim süreçleri	Sınıf yönetimi	12
	Kavram yanlışları	8
	Zaman yetersizliği	2
	Sınıfların mevcudu	1
Öğrenci	Kurallara uyulmaması	2
	Fikir ayrılıkları	1
	Başarısızlık duygusu	1
	Dikkat dağınıklığı	1
Oyun	Kuralların anlaşılabilmesi	2
	Maddi ihtiyaçlar	1
	Pedagojik durum	1
	Amaca hizmet etmemesi	1
	Rehber ihtiyacı	1
	Sürdürülebilirlik	1

Tablo 4'te verilen bulgular incelendiğinde eğitim-öğretim süreçleri (f=23), öğrenci (f=5) ve oyun (f=7) açısından eğitsel oyunların uygulama sürecinde yaşanabilecek sorunların oluşabileceği belirlenmiştir. Özellikle fen bilimleri öğretmen adayları sınıf yönetimi (f=12) ve kavram yanlışlarının oluşumuna (f=8) yönelik kaygılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adayları; sınıf yönetimi, kavram yanlışlığı oluşturma, zaman planlaması, kurallar ve sürdürülebilirlik gibi nedenlerden dolayı eğitsel oyunların sorunlara neden olacağını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, eğitsel oyunların fen eğitiminde kullanımına yönelik pedagojik ve teknik yeterliklerin sağlanması gerektiği söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: "Oyun içerisinde kullanılan bilgilerin bilimsel alt yapısının dikkatle analiz edilmesi gerekmektedir. Eğer içerikte yer alan bilgiler bilimsel değil ise öğrencilerde kavram yanlışlığına neden olabilir." (Kavram yanlışlığı).

Ö3: "Öğrenciler eğitsel oyun süreçleri dersten kopabilir. Bu durum öğretmenin sınıf yönetimini sağlayamamasına neden olur." (Sınıf yönetimi).

Ö4: "Öğrenciler oyun kurallarına uymayabilir ve arkadaşlarıyla sorunlar yaşayabilir." (Kurallara uyulmaması).

Ö9: "Bu tür oyunların sürdürülebilir ve güncellenebilir olması gerekir. Ancak birçok oyun tek bir odak noktasından oluşmaktadır." (Sürdürülebilirlik).

Ö10: "Bilgiler öğrenciye aktarılırken kolay olsun düşüncesiyle verirse, kavram yanlışlarına ve yanlış öğrenmelere neden olabilir." (Kavram yanlışlığı).

Ö12: "Eğitsel oyunlarda hem kuralların takibi hem de sürecin yönetimi için rehber ihtiyacı vardır." (Rehber ihtiyacı).

Ö16: "Hazırlanan oyun ilgili yaş grubuna hitap etmeyebilir. Bu pedagojik sorunların ortaya çıkmasına neden olur." (Pedagojik durum).

Ö26: "Sınıfın yönetimi açısından dezavantajlar ortaya çıkabilir." (Sınıf yönetimi).

Araştırmada "Fen eğitiminde eğitsel oyunların uygulama sürecinin doğru yönetilebilmesi için fen bilimleri öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitsel Oyunların Doğru Yönetilmesine Yönelik Öneriler

Tema	Kodlar	f
Uygulama	Kuralların tanımlanması	12
	Sınıf yönetimi	6
	Kurallara uyulması	5
	Öğretmen rehberliği	4
	Grup uygulaması	4
	Her öğrencinin katılımı	3
	Uygulama zamanı	2
İçerik	Pedagojik seviyeye uygunluk	6
	Kavram yanlışlığı oluşturmaması	4

Tablo 5'te verilen bulgular incelendiğinde eğitsel oyunların doğru yönetilebilmesi için uygulama (f=36) ve içerik (f=10) açısından fen bilimleri öğretmen adaylarının önerilerinin olduğu

belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri; etkin ve verimli eğitsel oyunlar için kural, pedagojik yeterlik, katılım ve uygulama süreçleri gibi konularda doğru planlamaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö2: *“Eğitsel oyun içeriklerinin öğrenci akademik, yaş gibi değişkenleri dikkate alınarak hazırlanması gereklidir.”* (Pedagojik seviyeye uygunluk).

Ö3: *“Oyun kurallarının en ince ayrıntısına kadar düşünülerek hazırlanması önemlidir.”* (Kuralların tanımlanması).

Ö5: *“Eğitsel oyunlar kazanım açısından doğru hazırlanması, öğrencide kavram yanlışlığı oluşturabilecek bilgiler içermemelidir. Ayrıca öğretmenin sınıf yönetimi açısından sorunlar çıkaracak nitelikte kurallarının olmaması gerekmektedir.”* (Kavram yanlışlığının oluşturulmaması/Sınıf yönetimi).

Ö6: *“Her öğrencinin sürece dâhil edilmesi sağlanmalıdır.”* (Her öğrencinin katılımı).

Ö10: *“Öğretmenin sınıf içi uygulamalarda rehber konumunda olmalı ve öğrenci katılımını sağlamalıdır.”* (Öğretmen rehberliği/ Her öğrencinin katılımı).

Ö17: *“Oyunun kuralları öğrencilere anlatılmalı ve oyunların grup etkinliği olarak uygulanması sağlanmalıdır.”* (Kuralların tanımlanması/ Grup uygulaması).

Ö21: *“Bu tür eğitsel oyunlar ders ve konu bitiminde uygulanmalıdır.”* (Uygulama zamanı).

Ö23: *“Öncelikle eğitsel oyun etkinliğinin kuralları net bir şekilde tanımlanmalıdır. Etkinliğe her öğrencinin katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca hazırlanan eğitsel oyunun dersin hedefleriyle uyumu gerekmektedir.”* (Kuralların tanımlanması/ Her öğrencinin katılımı/Pedagojik seviyeye uygunluk).

Tartışma

Bu araştırmada, genel biyoloji konularını kapsayan eğitsel oyunun geliştirilmesi ve fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitsel oyunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, genel biyoloji konularını kapsayan ve sürdürülebilirliği olan bir eğitsel oyun geliştirilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adayları eğitsel oyunların eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme, öğrencinin ilgisini çekme, aktif katılım sağlama gibi farklı nedenlerden dolayı yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitsel oyunların öğrenme süreçleri ve öğrenci açısından motivasyonları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu durumun oluşmasında geliştirilen etkinliğin uygulanabilir, sürdürülebilir ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak alt yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üçüncü vd. (2020), geliştirilen etkinliklerin uygulanabilir olması öğrencilerin aktif katılım sağlamalarında etken olduğunu ifade etmiştir. Laçin-Şimşek vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada, kalıcı öğrenme, eğlenerek öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlaması açısından eğitsel oyunların eğitim sisteminde yararlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar eğitsel oyunların derslerde eğlenceli bir ortam oluşturması açısından faydalı olduğunu göstermiştir (Atwood-Blaine ve Huffman, 2017; Everett ve Piscitelli, 2006; Hakverdi-Can, 2013; Kisiel, 2006). Karamustafaoğlu ve Aksoy'un (2020) yaptıkları araştırma, eğitsel oyunlar sayesinde fen bilimleri derslerindeki soyut kavramların somutlaştırıldığı ve öğrencilerin farklı becerilerinin gelişimine katkı

sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Hazar ve Altun'a (2018) göre, eğitsel oyunlarla yürütülen derslerin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağladığı ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması nedeniyle fen eğitiminde tercih edilmelidir. Korkmaz (2018) ise eğitsel oyunların öğrencilerin dersi sevmesi, motivasyonlarının yükselmesi, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ve katılım oranının artırılmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yükseköğretimde eğitsel oyunların bireyler arası iş birliğinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Subhash ve Cudney, 2018).

Araştırmada, fen bilimleri öğretmen adayları eğitsel oyunların uygulama sürecine yönelik sınıf yönetimi, kavram yanlışlarının oluşması, öğrencilerin kurallara uymaması, başarısızlık duygusu, kuralların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesinin sağlanamaması ve amaca hizmet etmemesi gibi sorunların oluşabileceği ifade etmişlerdir. Bu durumun oluşmasında fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanlışlarının ve pedagojik olarak kendilerini yeterli bulmamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının genel biyoloji konularına yönelik kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir (Çokadar, 2012; Espinoza vd., 2022; Karakaya ve Yılmaz, 2021; Karakaya vd., 2021). Ayrıca, sınıfların kalabalık olması eğitsel oyunların uygulanabilirliği açısından öğretmenlerde kaygı oluşturduğu düşünülmektedir (Dolunay ve Karamustafaoğlu, 2021).

Araştırmada, fen bilimleri öğretmen adayları eğitsel oyunların doğru yönetilebilmesi için kurallarının tanımlanması, sınıf yönetiminin sağlanması, öğretmenin rehber rolünün üstlenmesi, grup uygulamalarının sağlanması, katılımcı uygulama, pedagojik düzeye uygunluk ve kavram yanlışlarının oluşturulmaması gibi kriterlere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların (Eliasa, 2014; Izgar, 2020; Karamustafaoğlu ve Aksoy, 2020; Yeşilyurt, 2019) yer aldığı görülmektedir. Eliasa (2014), eğitsel oyunların öğrenciler arasında işbirliğini ve beceri gelişimini artırdığını, bu nedenle daha fazla sorumluluk bilinci oluşturmak amacıyla eğitsel oyunlara önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yeşilyurt (2019) yaptığı çalışmada eğitsel oyunun kurallarının tespit edilip uygulanmasının, aralarındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının, analiz edilmesinin ve oyunun oyun kurallarına göre değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca alanyazında yer alan araştırmalar, çocukların kendilerini oyuna adanma, kurallara uymada ısrar, kendi işiymiş gibi kurallara uyma, kendileriyle çelişmediği sürece kuralları güncelleme gibi davranışlar göstermesi gerektiğini göstermiştir (Izgar, 2020; Yeşilyurt, 2019).

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak eğitsel oyunların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Eğitsel oyunların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımı eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme gibi öğrenme süreçleri açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle farklı konuları içerisine alan oyunların geliştirilmesi önemlidir.
- Öğretmen adaylarının eğitsel oyunları geliştirebilmeleri için daha çok deneyim yaşamaları sağlanmalıdır. Bu noktada gerek ders içeriklerinde gerekse kurs ve seminerlerle onların deneyimlerinin artırılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel.
- Alkan, İ., Akkaya, G., & Köksal, M. S. (2016). Determining misconceptions of prospective science teachers by using modeling approach as a data collection way. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 121-135. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.8>
- Atwood-Blaine, D. & Huffman, D. (2017). Mobile gaming and student interactions in a science center: The future of gaming in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 45-65. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9801-y>
- Başaran, Y. K. (2024). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Bayat, S., Kılıçarslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Analysing the effects of educational games in science and technology course on seventh grade students' academic achievements. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091535>
- Coştu, B., Karataş, F. Ö., & Ayaş, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 33-48.
- Çakıcı, Y. (2009). A prerequisite in science education: understanding nature of science. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 57-74.
- Çokadar, H. (2012). Photosynthesis and respiration processes: Prospective teachers' conception levels. *Education and Science*, 37(164), 81-93.
- Dolunay, A. & Karamustafaoğlu, O. (2021). Opinions of science teachers about educational games: "The Fastest Sound" game. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(16), 48-69. <https://doi.org/10.46778/goputeb.872860>
- Ekström, S. & Pareto, L. (2022). The dual role of humanoid robots in education: As didactic tools and social actors. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12609-12644. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11132-2>

- Eliasa, E. I. (2014). Increasing values of teamwork and responsibility of the students through games: Integrating education character in lectures. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1415>
- Espinoza, C., Orvis, K. S., & Brophy, S. P. (2022). Learning the electron transport chain process in photosynthesis using video and serious game. *Journal of Biological Education*, 56(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1808511>
- Everett, M. & Piscitelli, B. (2006). Hands-on trolleys: Facilitating learning through play. *Visitors Studies Today*, 9, 10-17.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gençer, S. & Karamustafaoğlu, O. (2014). The views of students regarding teaching of "Static Electricity" with educational games. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.
- Giannakos, M. N. (2013). Enjoy and learn with educational games: Examining factors affecting learning performance. *Computers & Education*, 68, 429-439. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.005>
- Güler, T. D. (2011). 6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., & Çimen, O. (2016). The investigation of the 10th year biology text book of national education ministry (MoNE) as regards to scientific concept. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 414-430.
- Hacıoğlu, Y. & Başpınar, A. (2020). A elementary teacher's and students' first STEM education experiences. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(22), 1-23. <https://doi.org/10.38155/ksbd.690919>
- Hakverdi-Can, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim merkezindeki deney setleri hakkındaki görüşleri ve öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1[Özel Sayı], 219-229.
- Harari, N. Y. (2018). *21. yüzyıl 21 ders*. Kolektif Kitap.
- Hazar, Z. & Altun, M. (2018). Investigation of teacher opinions and competencies for educational games. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Izgar, G. (2020). The effect of educational games on students' acquisition of value: A case study. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241. <https://doi.org/10.34234/ded.736639>
- Karakaya, F. & Yılmaz, M. (2021). Investigating pre-service science teachers' misconceptions about the concept of organelle. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 403-420. <https://doi.org/10.37217/tebd.884899>

- Karakaya, F., Yılmaz, M., & Aka, E. I. (2021). Examination of pre-service science teachers' conceptual perceptions and misconceptions about photosynthesis. *Pedagogical Research*, 6(4), em0104. <https://doi.org/10.29333/pr/11216>
- Karamustafaoğlu, O. & Aksoy, S. (2020). Teachers' views about the educational game developed on "Classification of Living Things". *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Kaya, S. & Elgün, A. (2015). The influence of instructional games in science teaching on primary students' achievement. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kisiel, J. F. (2006). Making field trips work. *The Science Teacher*, 3(1), 46-48.
- Kocabıyık, O. O. (2015). Olgu bilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Koray, A. & Duman, F. G. (2022). Subject-oriented educational robotics applications with Arduino in science teaching: digital dynamometer activity in accordance with 5E instructional model. *Science Activities*, 59(4), 168-179. <https://doi.org/10.1080/00368121.2022.2093824>
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Laçın-Şimşek, C., Öztuna-Kaplan, A., & Sever, T. (2022). Educational games in science center: Experiences of pre-service science teachers. *SAGE Open*, 12(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244022110477>
- Mann, M. & Treagust, D. F. (2010). Students' conceptions about energy and the human body. *Science Education International*, 21(3), 144-159.
- MEB. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: MEB. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215535566-Biyoloji%20d%C3%B6p.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Pabuççu-Akiş, A. & Demirer, I. (2023). Integrated STEM activity with 3D printing and entrepreneurship applications. *Science Activities*, 60(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/00368121.2022.2120452>

- Seçkin-Kapucu, M. & Çağlak, S. (2018). Pre-service science teachers' skills and experience on designing educational games: A case study. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 537-573.
- Subhash, S. & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.0>
- Üçüncü, G., Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2020). An activity for gifted and talented students to learn the concept of keystone species. *Participatory Educational Research*, 7(2), 19-32. <https://doi.org/10.17275/per.20.17.7.2>
- Vos, N., Van Der Meijden, H., & Denessen, E. (2011). Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Computers & Education*, 56(1), 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.013>
- Woo, H., LeTendre, G. K., Pham-Shouse, T., & Xiong, Y. (2021). The use of social robots in classrooms: A review of field-based studies. *Educational Research Review*, 33(2021), 100388. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100388>
- Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitime uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 121-146.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Seçkin.
- Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf Fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M., Karakaya, F., Çimen, O., & Adıgüzel, M. (2020). Identifying and correcting pre-service teachers' misconceptions about the alternation of generations. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1047-1063. <https://doi.org/10.30703/cije.654967>
- Yılmaz, M., Karakaya, F., Çimen, O., & Adıgüzel, M. (2021). Examining the concept complexity of pre-service teachers in terms of species diversity and species richness. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.17556/erziefd.524708>

Extended Summary

Biology, is known as the science of life in its most general definition, is one of the branches of science closest to human in terms of its subjects. For this reason, it is very important to know the concepts related to biology correctly in terms of education and personality development. However, when the relevant literature is examined, it has been determined that both teachers and prospective teachers have misconceptions about biology (Alkan et al., 2016; Karakaya et al., 2021; Mann and Treagust, 2010; Yılmaz et al., 2021). Qualified individuals, who are necessary for countries to become a

global power, are expected to have the skills to question and research the problems they face with a critical thinking structure and to produce ideas for the solution of the problem (Hacıoğlu and Başpınar, 2020; Harari, 2018). Education systems are very important for raising targeted individuals and creating a global impact. According to Yıldırım (2016), effective education systems enable individuals to take responsibility, produce qualified information and develop the processes of accessing information. Now, the learning outcomes of the curricula are arranged as the acquisition of scientific thinking skills instead of transferring the information to the students (Çakıcı, 2009). When the general competencies of the teaching profession are examined, it is determined that professional knowledge, professional skills, attitudes and values are defined (MEB, 2017, p. 8).

In order to eliminate the problems experienced and to achieve the learning outcomes in the curriculum, teachers; should not have misconceptions, and should be able to develop different teaching methods and techniques and apply them in their classrooms. Educational games are one of the ways that they can ensure the permanence of their knowledge. Educational game is defined as an entertaining teaching method that allows designing information in a comfortable environment, connecting previously learned information with each other and reinforcing it for permanent learning (Güler, 2011). When the literature is examined, it has been determined that the use of educational games in science education contributes positively to different factors such as academic success, motivation, creativity, technology literacy, and making the lesson fun (Bayat et al., 2014; Gençer and Karamustafaoğlu, 2014; Giannakos, 2013; Kaya and Elgün, 2015; Vos vd., 2011). In addition, especially in recent years, the number of studies in which technological applications are integrated into educational games has increased (Pabuçcu-Akiş and Demirer, 2023; Seçkin-Kapucu and Çağlak, 2018). Because the integration of technology into education through educational games helps students develop 21st century skills development (Koray and Duman, 2022). In addition, the inclusion of educational games and robotic applications in science education affects students' learning experiences and the role of teachers (Ekström and Pareto, 2022; Woo et al., 2021).

In the specific objectives of the science curriculum, it is aimed to "develop reasoning ability, scientific thinking habits and decision-making skills by using socioscientific issues" (MEB, 2018a, p.9). For this reason, students should be taught free from conceptual scientific errors and by associating them with each other. In order to achieve the goals and objectives specified in the curricula, teachers are expected to create learning environments and materials that will enable learning by doing and experiencing (Coştu et al., 2003). It is thought that developing educational games for science education and revealing the experiences of teachers and prospective teachers are of critical importance. It is thought that developing educational games for science education and revealing the experiences of teachers and pre-service teachers are of critical importance. From this point of view, it is predicted that

the development of the educational game for the subjects included in the biology 1 course and the determination of the views of the pre-service teachers will contribute to the literature.

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consisted of 29 pre-service science teachers studying in the 2nd and 3rd grades. Within the scope of the research, an educational game was developed to include the topics in the general biology course. In the development of the educational game, the steps of determining the concepts and creating a pool of questions, taking expert opinions, organizing the research content, developing the Biopoly educational game and giving the last version of the game were followed. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data. The data were analyzed using the content analysis method.

As a result of the research, it was determined that the use of educational games in science education was beneficial in terms of reinforcing the subjects, attracting attention and providing permanent learning. However it was determined that there were negative opinions due to reasons such as classroom management, the formation of misconceptions and difficulties in terms of practice time. Pre-service science teachers stated that educational games were beneficial for different reasons such as learning with fun, permanent learning, attracting students' attention, and active participation. In addition, it was determined that educational games were a positive effect on learning processes and motivation in terms of students. It is thought that the activity developed in the formation of this situation is applicable, sustainable and has the infrastructure that will enable the active participation of students. In the research, pre-service science teachers stated that problems such as classroom management, misconceptions, sense, feeling of failure, the rules that were not followed the rules by the students, lack of sustainability and being out of purpose, may occur in the application process of educational games. It is thought that the misconceptions of the pre-service science teachers and the fact that they do not find themselves sufficient pedagogically are effective in the formation of this situation.

In the research, pre-service science teachers stated that in order to manage educational games correctly, it was necessary to pay attention to criteria such as defining the rules, providing classroom management, taking the role of the teacher's guide, providing group practices, participatory practice, compliance with the pedagogical level and not creating misconceptions. When the literature is examined, it is seen that there are studies supporting the findings of the research (Eliasa, 2014; Izgar, 2020; Karamustafaoğlu and Aksoy, 2020; Yeşilyurt, 2019).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A (Proje No: 1919B012305617) kapsamında desteklenmiştir. Bu nedenle TÜBİTAK'a teşekkür ediyoruz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonunun 24.11.2022 tarih ve 39/04 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Cinsiyet Eşit(siz)liği ve Matematik Benlik Algıları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Gender (In)Equity and Mathematics Self-Concept of Primary School Students in Mathematics Lessons

Nisa Selin Dursun, Naciye Aksoy

Yazar Bilgileri

Nisa Selin Dursun 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
nisa.odabas52@gmail.com

Naciye Aksoy 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Temel Eğitim,
naciye@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algıları ile matematik dersindeki benlik algılarını betimleyerek bu algılar arasında bir ilişki olup olmadığını ve algıların cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemektir. Çalışma betimsel ve ilişkisel araştırma modellerine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki kamuya bağlı ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 596 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan "Matematik ve Ben Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Matematik Dersinde Cinsiyet Eşit(siz)liği Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algıları Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda kız ve erkek öğrencilerin matematik benlik algılarının farklılık göstermediği; her iki cinsiyetin de benlik algılarının yüksek olduğu ve kız öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algılarının erkek öğrencilerin algılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik benlik algıları ile öğretmenlerinin matematik dersindeki davranışlarına yönelik cinsiyet eşit(siz)liği algıları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematik dersi
Benlik algısı
Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği
İlkokul

Keywords
Mathematics
Self-concept
Gender (in)equality
Primary school

Makale Geçmişi
Geliş: 03.04.2024
Kabul: 10.11.2024

ABSTRACT

The overall aim of this study is to describe fourth grade primary school students' perceptions of their teachers' gender inequality behaviors in mathematics lessons and their self-concept in mathematics and to examine whether there is a relationship between these perceptions. The study was conducted based on the descriptive and correlational research model. The population consisted of fourth-graders of state primary schools in Keçiören district of Ankara province in the 2021-2022 academic year. The study was conducted with 596 fourth-grade primary school students, determined by convenience sampling. The data were collected using the "Math and Me Survey," and the "Perceptions of Teacher Equality Survey" adapted into Turkish by the researchers. The data were analyzed using percentage, frequency, arithmetic mean, t-test and Pearson Product Moment Correlation Coefficient. As a result of the analysis, it was found that the mathematical self-concepts of boys and girls did not differ, that both genders had high self-concept, and that girls' perceptions of gender equity behaviors of teachers were lower than boys' perceptions. It was also determined that there was a low level of negative correlation between perceptions of students in their mathematical self-concepts and teacher's (in)equal gender behaviors.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Dursun, N. S. & Aksoy, N. (2024). İlkokul öğrencilerinin matematik dersinde cinsiyet eşit(siz)liği ve matematik benlik algıları arasındaki ilişki. *TEBD*, 22(3), 2075-2096. <https://doi.org/10.37217/tebd.1464170>

Giriş

Cinsiyet bireylerin genleri vasıtasıyla doğuştan meydana gelen biyolojik bir durumu ifade etmektedir. Kadın ya da erkek olma durumu olarak açıklanabilen cinsiyet, bireyler arasında fizyolojik bir farklılıktır. Dökmen'e (2009) göre cinsiyet biyolojik bir özellik olup insanların nüfus cüzdanlarında yer alan kadın/erkek terimlerinin karşılığıdır. Toplumsal cinsiyet kavramı (gender) ise biyolojik cinsiyetten farklı olarak sosyal anlamlar taşır. Bireyler cinsiyetleri nedeniyle toplum içinde farklı beklenti, tutum ve davranışlara maruz kalırlar. Toplumsal cinsiyet toplumun kadın ve erkek için uygun bulunduğu, toplumsal olarak inşa edilmiş rolleri, davranışları, aktiviteleri ve niteliklerini kastetmektedir (Van Der Veur vd., 2007). Toplumsal cinsiyet toplumun bireyin cinsiyetine yönelik olarak beklentilerinin bütünüdür. Ellemers'e (2018) göre toplumsal cinsiyet kalıp yargıları erkeklerin ve kadınların farklı yaşam alanlarında nasıl davranmaları gerektiğini öngören toplumsal kabullerdir. Kadın ve erkek olarak kategorize edilen bireylerin birbiriyle benzer özelliklere sahip olmadıkları varsayılmakta ve iş, aile rolleri, sosyal yaşam gibi durumlar içerisinde bu ayrıma göre hayatlarını inşa etmeleri beklenmektedir (Lorber, 2010). Toplumsal cinsiyet rolleri, bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşimlerin ürünüdür ve bireylere hangi cinsiyete uygun olduğuna inanılan davranışın ipuçlarını verir (Blackstone, 2003).

Birey okul çağına kadar toplumsal cinsiyete ilişkin birçok kalıp yargıyı aile içerisinde öğrenir (Herts vd., 2019; Lindberg vd., 2008). Okul çağına geldiğinde ise arkadaşları, öğretmenleri, okul ile bağlantılı çevresi tarafından bu kalıp yargıları pekiştirir. Işık-Demirhan (2021), okul kültürü, öğretmen davranışları, öğretim programları, ders kitapları gibi öğelerin toplumsal cinsiyet algısını etkilediğini belirtmektedir. Farklı kademelerde kullanılan ders kitaplarında cinsiyet eşitsizliğine yönelik ifadeler yer verildiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Gümüšoğlu, 2008; Nurlu, 2021). Sayılan'a (2014) göre eğitim sistemleri okulda sunulan bilgi süreçleriyle okulun kültürel iklimi içinde cinsiyetçi kalıp yargıların yeniden üretiminde önem arz etmektedir; okul farklı toplumsal sınıfların eğitim ve bilgiyle eşitsiz ilişki kurmasını biçimlendirirken asıl olarak egemen görüşleri ve kültürel değerleri yeniden üretir. Başerer-Berber (2021) toplumsal cinsiyet eşitsizliğini; yoksulluk koşulları, geleneksel bakış açılarının yaygınlığı, kadınların okuma oranının düşük olması ve okula gönderilmelerine karşı olunması, kadınlar arasında ayrımcı muamele, çocuk evlilikleri, annelerin kız çocuklarına olan tutumları, ebeveynlerin eğitim durumu gibi faktörlerin pekiştirdiğini ifade etmektedir. Yoksulluk, kırsalda yaşıyor olmak, zorunlu göç, engelli olmak gibi birden çok dezavantaja sahip kızlar eğitime erişim açısından en sorunlu grubu oluşturmaktadır (Sayılan, 2012). Tan (2008), çalışmasında kız öğrencilerin okullaşma ve eğitime katılımının yıllara göre artış gösterdiğini ancak bu artışın yeterli düzeyde olmadığını vurgulamıştır. Sayılan (2014), sosyo-ekonomik faktörler, erken evlilik, kadınlara yönelik şiddet, ataerkil tutum, coğrafi izolasyon gibi durumların kadınları eğitim

hayatı içinde dezavantajlı duruma düşürdüğünü belirtmektedir. Sayılan ve Özkazanç (2009) araştırmalarında kız öğrencilerde toplumsal cinsiyet sorununun daha belirgin olarak gözlemlendiği ve okul sürecinde kız öğrencilerin eğitiminin erkek egemen topluma göre şekillendiği sonucuna varmışlardır. Eren-Deniz (2014) çalışmasında okulda toplumsal cinsiyet rollerinin/kimliklerinin resmi söylemler ve örtük program yoluyla yeniden üretildiği; sürecin daha çok kültür, ideoloji ve hegemonya yoluyla işlediği ve öğrencilerin okul yaşantıları ile gündelik yaşantılarının toplumsal cinsiyet rollerinin inşasında birbirlerini beslediği sonucuna ulaşmıştır. Kadınlarla erkekler arasındaki eşitsizliklerin ataerkil sistemin bir sonucu olduğu ve eğitimle ilgili eşitsizliklerin de ancak bu sistemin dönüştürülmesiyle giderilebileceği yadsınamaz (Tan, 2008).

Okulun temel yapı taşlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenler okul süreci içerisinde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların aktarılması ve cinsiyet eşit(siz)liğine yönelik davranışların pekiştirilmesinde istemli ya da istemsiz rol oynamaktadırlar. Öğretmenler de toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumlarda yetiştikleri için o toplumun değerlerinin ve kültürel kodlarının taşıyıcısıdır ki buna bağlı olarak da sınıftaki etkinlikleri ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri (bilinçli ya da bilinçsiz) toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar bağlamında yapılandırır (Esen, 2013). Tezer-Asan (2010), öğretmenlerin içinde yaşadıkları kültüre ait cinsiyete dayalı rol ayrımcılığının ne ölçüde farkında olduklarının ve buna karşı üstlendikleri tavırların sınıfta çocuklarla iletişimini, tavırlarını, davranışlarını ve uygulamalarını etkileyeceğini belirtmektedir. Şahin (2007), çalışmasında öğretmenlerin kız öğrencilerin başarılarını daha çok çalışmalarına bağladıklarını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mantıksal ve matematiksel yeteneklerinin daha fazla olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Çakıroğlu (1999) da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre fen ve matematik bilimleri alanlarında daha geri planda kaldığını ve iki cinsiyet arasındaki başarı farkının artarak devam ettiğini vurgulamaktadır. Toplumsal bağlam kendinizin kim olduğunuzu, nasıl düşündüğünüzü ve ne yaptığınızı etkiler; düşünceleriniz, tutumlarınız ve davranışlarınız toplumsal bağlamın bir parçası olur (Fine, 2011). Toplum tarafından oluşturulan bu kalıp yargılar bireylerin benlik algıları üzerinde etki göstermektedir.

Benlik; kişinin öz varlığı, onu kendisi yapan şeydir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Benlik bireyin kendine ilişkin düşüncelerini, değerlendirmelerini ve kendini tanımlamaya ilişkin algılarının bütünüdür. Benliğin gelişiminde bireyin çevresinin olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Dündar'a (2010) göre bireyin doğuştan getirmiş olduğu özellikleri ve kendini algılama biçimi içinde bulunduğu çevre ile etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Benlik algısı kişinin kendine ilişkin oluşturmuş olduğu algıların tamamıdır. Benlik algısı, çocuklar için koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinde, çocukların kişilik gelişimlerinde, kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirmelerinde, akademik başarılarında, özerklik ve kimlik gelişimlerinde etkili olan oldukça önemli bir psikolojik özelliktir (Şekercioğlu ve Koç, 2017).

Benlik algısı (self-concept) kavramı yerine alanyazında öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı da kullanılmaktadır ancak bu çalışmada benlik algısı kavramı tercih edilmiştir. Benlik algısının oluşumunda birey “Ben kimin, hangi alanlarda iyiyim, eksik olduğumu düşündüğüm yanlarım neler, neleri severim ya da sevmem?” gibi soruların cevabını arar. Kişinin kendi ile ilişkili fikirlerini etkileyen iki unsur vardır. Bunlar; bireyin kendine ilişkin bakış açısı ve bireyin çevresidir (Rogers, 1965). İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresindekilerin düşüncelerinden, tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Hood’a (2012) göre insanlar kendilerine diğer insanların kavrayışlarına uydurmak için şekil verir; eş, yönetici, iş arkadaşları gibi kişiler insanlara ayna tutmaktadır ve insanlar onlara farklı bir benlik sunmaktadırlar. İkiz’e (2009) göre çocukluktan itibaren tüm yaşam boyu çevredeki insanlarla kurulan ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu gelişmede bir yandan insanın toplumsallaşmasını, öte yandan kendi benliğini tanımasını sağlar.

Bireylerin küçük yaştan itibaren içinde bulunduğu çevrelerin başında okullar gelmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, çocuk kitapları, dil, ebeveynler ve öğretmenler aracılığıyla da bir nesilden bir sonraki nesle aktarılmaktadır (Nurlu, 2017). Okul, çocukları yalnızca genel bir biçimde toplumsallaştırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin ayrıştırılıp kodlanmasında da güçlü ve sınırlayıcı bir etkiye sahiptir (Esen, 2013). Kız ve erkek öğrencilere ilişkin cinsiyetçi yaklaşımlar öğrencilerin ders başarıları üzerindeki düşüncelere de etki etmektedir. Kız öğrencilerin daha çok sözel derslerde başarılı olduğu, erkek öğrencilerin ise sayısal beceri gerektiren matematik, fen bilimleri gibi derslerde başarılı olduğu düşüncesi çocukların benlik algısını şekillendirmektedir. Bireyin matematik alanında kendine ilişkin algısına “matematik benlik algısı” denir. Hackett’e (1985) göre matematik benlik algısı bireyin matematik derslerinde veya matematik ile ilgili görevlerde iyi performans göstereceğine olan güvenidir. Matematik benlik algısı, bireyin matematik yapma konusundaki güvenidir ve matematiğe olan ilgisini, matematiğe devam etme çabasını ve ısrarını doğrudan etkiler (Ashcraft ve Rudig, 2012).

Bireylerin matematik benlik algılarının belirlenmesinde bireyin içinde yaşadığı toplumun toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine ilişkin düşünce ve kalıp yargıları etkili olmaktadır. Pajares (1996) düşük benlik algısına sahip olan bireylerin işlerinde gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanabileceklerini ve bu inancın stres, depresyon gibi durumlara yol açabileceğini belirtmiştir. Guiso vd. (2008), toplumsal cinsiyet eşitliğinin daha fazla olduğu toplumlarda kızların matematikte erkekler kadar iyi performans gösterebildiklerini belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine yönelik tutum ve davranışlar çerçevesinde bireyde oluşan matematik benlik algısı bireyin matematiğe olan ilgisi, matematiği sevme/sevmeme durumunu, matematikte kendini başarılı/başarısız bulmasını, alan ve meslek seçimini etkilemektedir. Türkiye’de matematikle ilgili alanlara giren erkek öğrenci sayısı kız öğrencilere göre çok daha fazladır. Bilgi ve iletişim teknolojileri bölümlerine erkek kayıt sayısı kız

öğrencilerin yaklaşık dört katıdır (Nurlu-Üstün ve Aksoy, 2022). Frenzel vd. (2007), OECD ülkelerinin çoğunda bölümlerin mezuniyet oranlarında cinsiyet eşitsizliğinin görüldüğünü belirtmektedir. Matematik ve teknolojiye yönelik bölümlerden (bilgisayar vb.) mezun olanların çoğu erkektir, kadınların mezun olma oranları bu bölümlerde yalnızca %30'dur.

Toplumsal cinsiyet üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Kız ve erkek çocukların okullaşma oranları, meslek seçimleri (Tan, 2008; Tarhan vd., 2014), okul öncesi dönemde ailelerin toplumsal cinsiyet algısına etkisi (Yağan-Güder ve Güler-Yıldız, 2016), ders kitaplarında ve çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet etkisi (Balcı ve Sel, 2017; Gümüšoğlu, 2008; Kırbaşoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011), üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları (Öngen ve Aytaç, 2013) gibi başlıklarda çalışmalar mevcuttur. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin matematik dersinde gösterdikleri toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarının ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisi ve bu öğrencilerin matematik benlik algılarının ilişkilendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu (Nurlu, 2018; Özdemir ve Karaboğa, 2019) görülmektedir. Öğretmenlerin matematik derslerinde öğrencilerine yönelik eşit/eşitsiz davranışlarının öğrencilerin matematik benlik algılarına olan etkilerinin incelenmesi, öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinin, matematik başarılarının, matematiğe karşı tutumlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunması açısından da önem arz etmektedir. Bu önemden hareketle bu araştırmanın genel amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ile matematik dersinde öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır sorusunun cevabını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algıları öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ile öğretmenlerinin matematik dersindeki cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları, matematik dersinde öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liğı davranışlarına yönelik algıları, algular arası ilişkinin ve alguların cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunun incelendiğı nicel yaklaşımla yürütülmüş, betimsel ve ilişkisel bir araştırmadır. Çalışmada öğrencilerin matematik dersinde öğretmenlerinin gösterdiği cinsiyet eşit(siz)liğı davranışlarına yönelik alguları ile kendilerinin matematik benlik alguları arasında bir ilişki olup olmadığı ve ilişkinin ne yönde olduğu tespit edildiğı için ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Öğrencilerin bağımlı değişken olarak kabul edilen algularının bağımsız değişken olan cinsiyetlerine göre değişip değişmediğı de betimsel olarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki kamu ilkökullarında öğrenim görmekte olan yaklaşık 13,000 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü 0,5'lik sapma miktarına göre belirlenmiştir. Buna göre çalışmada 600 dördüncü sınıf öğrencisinin yeterli örneklem büyüklüğü olduğuna karar verilmiştir. 20 binlik bir evrende 0,5'lik sapma miktarına göre gerekli olan örneklem büyüklüğünün 644 olabileceğı (Büyüköztürk vd., 2014) göz önüne alındığında bu çalışma için belirlenen 600 kişilik örneklem büyüklüğünün amacı gerçekleştirmek açısından yeterli olduğu görülmüştür. Verilerin toplanma süreci pandemi döneminde gerçekleştiğı ve çoğu okulun dışardan ziyaretçi kabul etmemesi nedeniyle çalışmada uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Böylece veri toplama aracı uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 600 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ancak eksik ve hatalı doldurmalar nedeniyle 596 öğrencinin verileri analiz sürecine dâhil edilmiştir. Böylece araştırma örneklemini 286'sı kız, 310'u erkek olmak üzere toplam 596 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

İlkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ile öğretmenlerinin matematik dersinde gösterdikleri cinsiyet eşit(siz)liğı davranışlarına yönelik alguları arasındaki ilişkinin incelendiğı bu araştırmada veri toplama aracı olarak Jacobson (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Math and Me Survey" ve "Perceptions of Teacher Equity Survey" ölçekleri araştırmanın amacına uygun olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler için ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracı "Matematik ve Ben" ve "Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeğı" olarak uyarlanmıştır. Her bir madde 3'lü Likert tipi ölçek ile düzenlenmiştir. Maddelere verilecek cevaplar "Katılıyorum.", "Orta Düzeyde Katılıyorum." ve "Katılmıyorum." şeklindedir. Veri toplama araçları ilk olarak Türkçeye

çevrilmiştir, daha sonra yapılan çevirinin uygunluğu üç İngilizce dil uzmanına sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Yazım ve anlam bakımından uygunluğunun değerlendirmesi için veri toplama aracı Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine sunulup ölçeğin son haline gelmesi sağlanmıştır. Araştırma için veri toplama aracının uygunluğu Etik Kurul Komisyonu tarafından incelenmiş, etik kurul onayı (E-77082166-302.08.01-9218) alınmıştır. Veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanabilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığına başvurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığında veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli izinler alınmıştır.

Ölçeğin ön uygulaması 110 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve veri analizi de bu ölçekler üzerinden yapılmıştır. On katılımcının cevapları uygun olmadığı için geçersiz sayılmıştır ve analize dâhil edilmemiştir. Ters maddeler belirlenmiş ve bu maddelerde tersine kodlamalar yapılmıştır. Veri toplama aracının yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla ön uygulama sırasında öğrenciler tarafından doldurulan ölçeklere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizini değerlendirebilmek adına öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi Barlett Sphericity ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2020) göre faktörleşebilirlik için KMO değerinin 0,60'tan büyük olması gerekmektedir. Ön uygulama sonucunda "Matematik ve Ben Ölçeği"nden elde edilen verilerin analizinde KMO değerine bakılmış ve değer 0,79 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde 0,79 değerinin analiz için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Barlett Küresellik (Sphericity) Testi değişkenlerinin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ölçmek için kullanılır. Test sonucunda elde edilmiş olan p değerinin 0,05 ve altında olması beklenir. Hesaplanan ki kare istatistiğinin anlamlı çıkması veri matrisinin uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2020). Analiz sonucunda elde edilen verilere göre p değeri 0,01'den küçük hesaplanmış ve değer yeterli olduğu görülmüştür. Faktör analizi yapılmadan önce "Matematik ve Ben Ölçeği"ne ait maddelerin toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Bununla birlikte maddelere ait yük değerleri incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda "Matematik ve Ben Ölçeği"nde yer alan 6. maddenin öğrenciler tarafından yeteri kadar anlaşılmadığı düşünüldüğünden ve bu maddenin değerlere olan olumsuz etkisinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

"Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği"nden elde edilen verilerin analizinde KMO değerine bakılmış ve değer 0,76 olarak belirlenmiştir. 0,76 değerinin analiz için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Barlett Küresellik (Sphericity) Testi sonucunda elde edilmiş olan p değerinin 0,05 ve altında olması beklenir; analiz sonucunda elde edilen p değeri 0,01'den küçük hesaplanmış ve değer yeterli olduğu görülmüştür. Faktör analizi yapılmadan önce "Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği"ne ait maddelerin toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Bununla birlikte maddelere ait yük değerleri incelenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”nde yer alan 7. maddenin öğrenciler tarafından yeteri kadar anlaşılmadığı düşünüldüğünden ve bu maddenin değerlere olan olumsuz etkisinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler ile faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu ölçeklerin tek faktörlü olduğu görülmüştür. “Matematik ve Ben Ölçeği”nin varyansın %53’ünü karşılarken “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği” varyansın %44’ünü karşıladığı görülmüştür.

“Matematik ve Ben Ölçeği” ve “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”ne ait maddelerin kırıldığı noktalardan kaç boyutlu olduğu Scree Plot diyagramı ile belirlenmiştir. Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği dikey ekseninde öz değer miktarlarını verirken yatay ekseninde faktörleri gösterir; grafikte yüksek ivmeli ve hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2020). “Matematik ve Ben Ölçeği” ve “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”ne ait Scree Plot diyagramlarından elde edilen verilere göre ölçeklerin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir.

Ölçeklere ilişkin Cronbach’s Alpha katsayıları incelendiğinde “Matematik ve Ben Ölçeği”nin katsayısının 0,81 ve “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”nin katsayısının 0,85 olduğu belirtilmiştir. Büyüköztürk’e (2020) göre hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha üzerinde olması test puanlarının güvenilir sayılması için yeterli görülmektedir. Elde edilen veriler .70’ten büyük olduğu için ölçekler yüksek güvenilirlik özelliklerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

“Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği” Ankara ili Keçiören ilçesine bağlı kamu ilkokullarında okuyan 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 596 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Her iki ölçek de Likert tipinde hazırlanmış olup Katılıyorum=3, Orta Düzeyde Katılıyorum=2 ve Katılmıyorum=1 olarak kodlanmıştır.

Verilere öncelikle ters madde ataması yapılmış ve ters olan maddelerin kodlaması düzenlenmiştir. Ardından verilerin kayıp veri ataması yapılmıştır. Her iki ölçek için de Z puanı ve Mahalanobis değerlerine bakılmış ve uç değer ataması yapılmıştır. Bu değerler sonucunda dört aracın değerlendirme dışı bırakılması uygun görülmüştür. Veri analizine 596 adet ölçek ile devam edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen ortalama puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik varsayımlarına bakılmış ve Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

Tablo 1. Matematik ve Ben Ölçeği ile Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kolmogorov Smirnov</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Matematik ve Ben (Ortalama)	Kız	.17	286	.00
	Erkek	.17	310	.00
Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı (Ortalama)	Kız	.19	286	.00
	Erkek	.12	310	.00

Yapılan normallik dağılım testi ve histogram grafiklerinden elde edilen sonuçlara göre her iki ölçekte de kız ve erkek öğrencilere ait ortalama puanların normal dağılım göstermediği ve non-parametrik test yapılması gerektiği görülmüştür. Ancak örneklemin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için betimsel istatistiklere de bakılmıştır.

Tablo 2. Matematik ve Ben Ölçeği ile Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	<i>Cinsiyet</i>	\bar{x}	<i>Mod</i>	<i>Medyan</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Matematik ve Ben (Ortalama)	Kız	2,52	2,83	2,66	-0,75	-0,31
	Erkek	2,55	2,67	2,66	-0,84	-0,01
Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı (Ortalama)	Kız	1,39	1,00	1,20	1,44	1,61
	Erkek	1,52	1,00	1,40	.68	-0,52

Analiz sonucunda n değerinin 30'dan büyük olması, mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 değerleri (George ve Mallery, 2010) arasında olması nedeniyle non-parametrik test yerine parametrik test yapılmasına karar verilmiştir. Bu veriler sonucunda normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmasının ardından Homojenlik testine geçilmiştir.

Tablo 3. Matematik ve Ben Ölçeği ile Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Homojenlik Testi Sonuçları

	<i>Levene İstatistik</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>
Matematik ve Ben (Ortalama)	.43	1	594
Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı (Ortalama)	.27	1	594

“Matematik ve Ben Ölçeği” ve “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”ne ait homojenlik testi sonucunda p değerinin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Değişkenlerin tüm veri setinde homojen olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumları alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları nasıldır?” şeklindeki birinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik ve Ben Ölçeği'ne İlişkin Puanları

<i>Cinsiyet</i>		<i>Matematik ve Ben</i>
Kız	n	286
	\bar{x}	2,52
	Ss	.37
Erkek	n	310
	\bar{x}	2,55
	Ss	.39

Tabloda da görüldüğü üzere kız öğrencilerin “Matematik ve Ben Ölçeği”nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2,52$) ile erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2,55$) bir birine oldukça yakındır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Matematik ve Ben Ölçeği'nin maddelerinden aldıkları puanlar da incelenmiştir (Ek-1). Kız ve erkek öğrencilerin matematikte benlik algılarını ortaya çıkaran maddelere ait ortalama değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Maddelere ilişkin ortalama değerler incelendiğinde kız öğrencilere ait en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=2,74$) “Matematiği anlıyorum.” ifadesine ait olduğu; en düşük ortalama değer ise ($\bar{x}=2,13$) “Zor matematik problemlerini çözebilirim.” ifadesinde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilere ait veriler incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya sahip ifade ($\bar{x}=2,72$) “Matematikte gerçekten iyiyim.” iken en düşük ortalamaya sahip ifade ($\bar{x}=2,18$) “Zor matematik problemlerini çözebilirim.” ifadesidir. Ölçek maddelerinden alınabilecek en yüksek değer üç olduğu göz önünde bulundurulduğunda kız ve erkek öğrencilere ait ortalama değerlerin “Katılıyorum.” seçeneğine daha yakın olduğu görülmektedir. Ancak her iki grupta da “Zor matematik problemlerini çözebilirim.” ifadesine orta düzeyde katılım söz konusudur. Bu yakınlık dikkate alındığında hem kız hem de erkek öğrencilerin matematik benlik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklinde olan ikinci alt problemine yönelik “Matematik ve Ben Ölçeği”ne ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Matematik ve Ben Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Matematik ve Ben Ölçeği	Erkek	310	2,55	.39	-1,05	594	.29
	Kız	286	2,52	.37			

“Matematik ve Ben Ölçeği”ne ilişkin yapılmış olan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kız ve erkek öğrencilere ait matematik benlik algısının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Benlik algıları her iki cinsiyet için de yüksektir.

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğretmenlerinin cinsiyet eşit(siz)liği davranışlarına yönelik algıları nasıldır?” şeklinde olan üçüncü alt problemine yönelik analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Puanları

Cinsiyet	Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği	
	n	
Kız	n	286
	\bar{x}	1,39
	Ss	.47
Erkek	n	310
	\bar{x}	1,52
	Ss	.45

Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilere ait ortalama değer $\bar{x}=1,39$, erkek öğrencinin ortalama değeri de $\bar{x}=1,52$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin maddelere ilişkin aldıkları ortalama değerlere bakıldığında (Ek-2), en yüksek ortalama değer kız öğrenciler için, “Öğretmenim bilim insanı, polis, mühendis gibi işler için kızlardan daha çok erkekleri örnek verir.” ($\bar{x}=1,56$) ve “Matematik dersinde kızlar erkeklerden daha çok tahtaya çıkar.” ($\bar{x}=1,56$) maddelerinde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilere ilişkin madde ortalamalarına bakıldığında “Öğretmenim bilim insanı, polis, mühendis gibi işler için kızlardan daha çok erkekleri örnek verir.” en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=2,74$) sahip maddedir. En düşük ortalama değerler incelendiğinde ise kız öğrencilerin, “Öğretmenim matematik dersinde aynı cevabı verseler bile erkeklere kızlardan daha çok puan verir.” ($\bar{x}=1,23$); erkek öğrencilerin, “Öğretmenim matematik dersinde aynı cevabı verseler bile erkeklere kızlardan daha çok puan verir.” ($\bar{x}=1,36$) ve “Öğretmenim erkeklerin büyüyünce ne isterlerse olabileceklerini ama kızların yalnızca hemşire, öğretmen ya da hostes olabileceğini söyler.” ($\bar{x}=1,36$) maddelerine ilişkin olduğu görülmektedir. “Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”ne ilişkin ortalama değerler ve maddelere verilen cevapların ortalama değerleri kız ve erkeklere göre incelendiğinde erkeklerin ortalama değerlerinin kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Burada çok yüksek bir farklılık olmasa dahi erkeklerin matematik dersinde öğretmenlerinin eşitlikçi davranışlarına yönelik algıları daha olumlu iken kızların daha olumsuz olduğu belirtilebilir. Bir başka ifadeyle matematik derslerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretmenlerinin yaklaşımlarını daha eşit bulduğu yönündedir.

Öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarına yönelik eşitlik algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 7. Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Öğrencilerin Eşitlik Algısına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği	Erkek	310	1,52	.45	-3,25	594	.001*
	Kız	286	1,39	.47			

p<.05

“Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği”ne ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında öğretmenlerinin matematik derslerindeki eşitlikçi davranışlarına yönelik algılar farklılık göstermektedir ($p < .05$). Verilere göre erkek öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarına yönelik eşitlik algıları ($\bar{x}=1,52$) kız öğrencilere göre ($\bar{x}=1,39$) daha yüksektir. Bu durum matematik dersinde kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını farklı değerlendirdiğini, erkek öğrencilerin eşitlik algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, kız öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını erkek öğrenciler kadar eşit algılamadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ile öğretmenlerinin matematik dersindeki cinsiyet eşi(siz)liği davranışlarına yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde olan alt problemine ilişkin verilere ulaşmak için Pearson çarpım moment korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Tablo 8. Matematik ve Ben Ölçeği ile Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri

<i>Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği</i>		
	Pearson Korelasyonu	
Matematik ve Ben Ölçeği	P	-.24
	N	596

Öğrencilerin matematiğe ilişkin benlik algıları ile matematik dersinde öğretmenlerinin davranışlarına yönelik eşitlik algılarına ilişkin Pearson korelasyon değerlerine bakıldığında p değerinin 0,05'ten küçük çıktığı, Pearson korelasyon değerinin ise .24 olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında aradaki ilişkinin anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu iki algı arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları incelendiğinde ilgili ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar “Katılıyorum.” seçeneğine daha yakındır. Buna göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Her iki cinsiyetteki öğrenciler matematikte kendilerini yeterli görmekte, matematik sorularını cevaplamakta zorlanmadıklarını belirtmekte, matematik problemlerini çözme konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirmektedirler. Pajares ve Miller (1994) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre matematik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken Cooper ve Robinson (1991) lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada matematik özyeterlik algısı ile cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları cinsiyet değişkeni yönünden anlamlılık göstermemektedir. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde kız ve erkek

öğrencilerin matematik benlik algıları farklılık göstermemekle beraber her iki cinsiyetin de matematik benlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Delioğlu'nun (2017), 8. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasının sonucuyla tutarlılık göstermektedir ki ilgili çalışmada da matematik öz-yeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Yine Tarte ve Fennema (1995), yapmış oldukları çalışmada 6, 8, 10 ve 12. sınıf düzeylerinde 60 öğrenciyi gözlemlemişler ve uygulamış oldukları ölçekler doğrultusunda kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin akademik benlik kavramları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırma bulgularına göre ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğretmenlerinin davranışlarına yönelik eşitlik algılarına ilişkin değerler kız öğrencilerde erkek öğrencilerden az da olsa daha düşük düzeydedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğretmenlerinin davranışlarına yönelik eşitlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum matematik dersinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eşitsiz durumla karşılaştığını, öğretmenlerinin eşit olmayan davranışlarda bulunduğunu hissettiklerini düşündürmektedir. Kız öğrencilerin bu şekilde hissetmeleri patriarkal sistem içinde yetişen öğretmenlerin içselleştirdikleri toplumsal cinsiyet anlayışlarını sınıf içinde farkında olarak ya da fark etmeden gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Şahin (2007) de öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirdiklerine vurgu yapmaktadır. Tsouroufli'nin (2002) yapmış olduğu araştırma sonucu da öğretmenlerin sınıf içerisinde kız ve erkek öğrencilere eşit davranmadıklarını ve sınıf ortamında cinsiyetçi tavırlarının bulunduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın bu bulgusu ile Nurlu-Üstün ve Aksoy'un (2022) matematikle ilişkili olarak öğretmenlerin cinsiyetçi kalıp yargılarını incelikleri çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nurlu-Üstün ve Aksoy (2022) araştırmalarının sonucunda ilkököl düzeyinde öğretmenlerin matematiksel cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını, matematik derslerinde erkek öğrencilerin dersin odak noktası olduğunu ve genellikle erkek öğrencilerin derse katılmalarının daha çok teşvik edildiğini ortaya koymuşlardır. Tezer-Asan da (2010) ilköğretim kademesinde öğrencilere okulun genel akademik ve duygusal iklimi ve öğretmenlerin cinsiyetçi sistemden ne kadar etkilendiklerinin farkında olup olmamalarına göre değişebilen erkek egemen değerler öğretildiğinin ve benimsetildiğinin altını çizmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları ile öğretmenlerinin matematik dersindeki cinsiyet eşi(siz)liği davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde aradaki ilişkinin negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu iki algı arasındaki ilişki ters yönlü olarak belirlenmiştir. Zedan ve Bitar (2014), 900 lise öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada matematik benlik algısının sınıf iklimi, öğretmen desteği, cinsiyetçi olmayan yaklaşımlar ile pozitif yönlü bir ilişkide olduğunu ortaya koymuşlardır. Yıldız (2020) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik algısının beşinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeylerinden daha yüksek

olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler çocuğun erken yaşta yetiştirilmesinde önemli rol oynar ve onların düşünce kalıpları üzerinde etkilidir. Bir öğretmen eylemlerinin, tutumunun, davranışının, yaklaşımının, üslubunun, bakış açısının, zihniyetinin çocuğun toplumsal cinsiyet rolünü şekillendirmeye yardımcı olacağı gerçeğinin sürekli farkında olmalıdır (Allana vd., 2010).

Bu araştırma özellikle küçük çocukların sınıf içinde tanık oldukları ve algıladıkları matematik dersindeki eşit(siz)lik sorunlarından bahsetmede önemli veriler sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik benlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Ancak matematik dersinde öğretmenlerinin davranışlarına yönelik eşitlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin daha düşük eşitlik algısına sahip olmasının nedenlerine yönelik farklı sosyo-kültürel ortamlarda yeni araştırmaların yapılması algının yaygınlığının tespit edilmesine ve çözüm yolları geliştirilmesine hizmet edebilir.

Öğrencilerin cinsiyet eşit(siz)liği algılarına yönelik yapılacak yeni çalışmalarda nicel veriler yanı sıra verilerin öğrencilerle görüşmeler yoluyla toplanması da öğrencilerin konuya ilişkin deneyimlerinin açığa çıkarılması ve algılarının nedenlerinin tespit edilmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğrencilerin eşit(siz)lik algılarının kaynağının araştırılması için ders içinde gözleme dayalı olarak yapılabilecek çalışmalar öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarının yerinde ve süreç içerisinde tespit edilmesi ve davranışlara yönelik geri bildirim verilmesi açısından faydalı olabilir. Öğretmenler için toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine yönelik eğitimlerin artırılması öğretmenlerde farkındalık oluşturmaya katkı sağlayabilir. Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine yönelik davranışları bilinçli ya da bilinçsiz olarak yapan öğretmenlere, davranışlarına yönelik düşünme ve değerlendirme fırsatı sunmak bu davranışların giderilmesinde önemli rol oynayabilir.

Kaynaklar

- Allana, A., Asad, N., & Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 343-348.
- Aratemur-Çimen, C. & Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72-102.
- Ashcraft, M. H. & Rudig, N. O. (2012). Higher cognition is altered by noncognitive factors: How affect enhances and disrupts mathematics performance in adolescence and young adulthood. V. F. Reyna, S. B. Chapman, M. R. Dougherty, & J. Confrey (Ed.) *The adolescent brain: Learning, reasoning, and decision making* içinde (s. 243–263). American Psychological Association.

- Balcı, E. & Sel, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 723-740.
- Başerer-Berber, Z. (2021). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1215-1223.
- Blackstone, A. (2003). Human ecology: An encyclopedia of children, families, communities, and environments. J. R. Miller, R. M. Lerner, & L. B. Schiamberg (Ed.). *Gender roles and society* içinde (s. 335-338). Santa Barbara.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cooper, S. & Robinson, D. (1991). Cooper the relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling*, 24, 5-11.
- Çakıroğlu, J. (1999). Gender difference in the science classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 127-133.
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dökmen, Z. (2009). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi.
- Dündar, B. (2010). *Okul öncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275-298.
- Eren-Deniz, E. (2014). *Kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan süreçlerin analizi: Ankara ili Mamak ilçesinde bir Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Fine, C. (2011). *Toplumsal cinsiyet yanulsaması zihnimiz, toplum ve nörocinsiyetçilik nasıl fark yaratıyor?* (K. Tanrıyar, Çev.). Sel.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics a hopeless issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.

- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. b.). Pearson.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender and math. *Science*, 320, 1164-1165.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 47-56.
- Herts, J. B., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). The role of parents' and teachers' math anxiety in children's math learning and attitudes. I. C. Mammarella, S. Caviola, & A. Dowker (Ed). *Mathematics anxiety what is known, and what is still missing* içinde (s. 190-211). Routledge.
- Hood, B. (2012). *Benlik yanlısamları: Sosyal beyin, kimliği nasıl oluşturur?* (E. Özdemir, Çev.). Ayrıntı.
- Işık-Demirhan, E. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programı ve ders kitabı inceleme (4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi). *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 69-82.
- İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jacobson, D. (2015). *Elementary students' perceptions of gender equity in mathematics classes* (Doktora Tezi). <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2089&context=doctoral> sayfasından erişilmiştir.
- Kırbaşoğlu-Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., & Hirsch, L. M. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework: The importance of individual differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 232-255. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0017>
- Lorber, J. (2010). *Gender inequality*. Roxbury.
- Nurlu-Üstün, Ö. & Aksoy, N. (2022). Determination of primary school teachers' mathematical gender stereotypes and examination of their reflection on students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 235-264.
- Nurlu, Ö. (2017). Developing a teachers' gender stereotype scale toward mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 287-299.
- Nurlu, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin matematiğe ilişkin cinsiyet kalıp yargılarının belirlenmesi ve öğrencilere yansımalarının incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Nurlu, Ö. (2021). Analysis of gender fairness of primary school mathematics textbooks in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 78-95.
- Öngen, B. & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *İstanbul Journal of Sociological Studies*(48), 1-18.
- Özdemir, E. & Karaboğa A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self efficacy and self concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Rogers, C. (1965). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin Company.
- Sayılan, F. & Özkazanç, A. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Dipnot.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), 17-23.
- Şahin, B. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve başarı: Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencileri örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şekercioğlu, G. & Koç, N. (2017). Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve farklı değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin test edilmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1425-1450.
- Tan, M. (2008). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri (Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset raporunun güncellenmesi)*. TÜSİAD-KAGİDER.
- Tarhan, S., Çetin-Gündüz, H., & Kılıç, Z. (2014). Cinsiyet kalıp yargılarının aşılmasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. S. Doğan (Ed.), *Benim Madam Curie’ın eğitici el kitabı* içinde (s. 15-45). MG Yapım, Ajans, Halkla İlişkiler.
- Tarte, L. A. & Fennema, E. (1995). Mathematics achievement and gender: A longitudinal study of selected cognitive and affective variables (grade 6-12). *Educational Studies in Mathematics*, 28, 199-217.
- TDK. (2023). *Benlik*. Türkçe sözlük: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=benlik> sayfasından erişilmiştir.
- Tezer-Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.

- Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education, 14*(2), 135-147.
- Van Der Veur, D., Ohana, Y., Titley, G., Buldioski, G., & Schneider, A. (2007). *Gender matters: A manual on addressing gender-based violence affecting young people*. Council of Europe.
- Yağın-Güder, S. & Güler-Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 424-446.
- Yıldız, A. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları, akademik öz-yeterlikleri ile benlik kavramları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7*(59), 2628-2636.
- Zedan, R. & Bitar, J. (2014). Environment learning as a predictor of mathematics self efficacy and math achievement. *American International Journal of Social Science, 3*(6), 85-97.

Extended Summary

Gender refers to the biological condition that arises from individuals' genes at birth. It is a physiological difference among individuals that can be described as being either female or male. According to Dökmen (2009), gender is a biological characteristic corresponding to the terms "female" or "male" found in individuals' identity documents. On the other hand, the concept of gender, or social gender, carries social meanings distinct from biological gender. Individuals are subjected to different societal expectations, attitudes, and behaviors due to their genders. Social gender encompasses the entirety of society's expectations regarding an individual's gender. It refers to the socially constructed roles, behaviors, activities, and qualities deemed appropriate for women and men (Van Der Veur et al., 2007). Society expects individuals to exhibit behaviors that conform to cultural norms and traditions predetermined for them based on their gender. Individuals categorized as female or male are assumed not to possess similar characteristics, and they are expected to construct their lives according to this division in situations such as work, family roles, and social life (Lorber, 2010).

Teachers are fundamental components of the educational system. They play intentional or unintentional roles in transmitting societal gender stereotypes and reinforcing behaviors related to gender equality. These societal stereotypes created by society affect individuals' self-concept. It encompasses all the perceptions an individual has about themselves. In the formation of self-concept, individuals seek answers to questions such as "Who am I, what are my strengths, what are my weaknesses, what do I like or dislike?"

The contents of schools and educational practices convey societal gender stereotypes to students through implicit or explicit messages. Mathematical self-concept refers to an individual's self-concept in mathematics. Teachers' gender-biased approaches influence whether individuals develop a

positive or negative mathematical self-concept within school environments. Attitudes and behaviors regarding gender equality shape individuals' mathematical self-concept, affecting their interest in mathematics, their perception of success or failure in mathematics, and their choice of field or profession. In Turkey, the number of male students entering mathematical fields is significantly higher than that of female students. The number of male enrollments in the Information and Communication Technologies departments is approximately four times higher than that of female students (Nurlu-Üstün and Aksoy, 2022).

It is observed that there is limited research on the impact of teachers' gender equality behaviors in mathematics classes on primary school students' mathematical self-concepts in Türkiye (Nurlu, 2018; Özdemir and Karaboğa, 2019). Examining the effects of teachers' equal/unequal behaviors towards students in mathematics classes on students' mathematical self-concepts is important in of providing valuable insights for improving and enhancing students' interest in mathematics, their mathematical achievements, and their attitudes toward mathematics. This study aims to determine whether there is a relationship between primary school fourth-grade students' mathematical self-concepts and their perceptions of teachers' gender equality behaviors in mathematics classes.

The study aims to describe fourth grade primary school students' perceptions of their teachers' gender inequality behaviors in mathematics lessons and their self-concept in mathematics and to examine whether there is a relationship between these perceptions. The study was conducted using the descriptive and correlational research model. The population of the study consisted of fourth-grade students attending state primary schools in the Keçiören district of Ankara province during the 2021-2022 academic year. The study was conducted with 596 fourth-grade students selected through appropriate sampling methods. The data for the research were collected using the "Mathematics and Me Survey" adapted into Turkish by the researchers and the "Student Perceptions of Teachers' Gender Equality Behaviors in Mathematics Classes Scale". The data were analyzed using percentage, frequency, arithmetic mean, t-test and Pearson product moment correlation coefficient. When the mathematical self-concepts of fourth-grade elementary school students were examined, it was found that their responses to the relevant scale items were closer to the "Agree" option. Based on these responses, it can be concluded that fourth-grade elementary school students had high mathematical self-concepts. Both boys and girls perceived themselves as competent in mathematics, indicating that they did not have difficulty answering mathematical questions and evaluate themselves as successful in solving mathematical problems. Studies have indicated that students with positive self-concept may also have high levels of achievement.

The mathematical self-concepts of fourth-grade elementary school students participating in the research did not show significance regarding gender. It was observed that the mathematical self-concepts of both boys and girls at the fourth-grade level did not differ, and both genders had high mathematical self-concepts. It was also observed in this study that mathematical self-concepts did not differ in terms of gender and that both genders had high mathematical self-concepts. While having a high mathematical self-concept is a positive situation, it can be interpreted that both genders perceive themselves as competent in mathematics and have similar beliefs in their ability to succeed in mathematics.

According to the research findings, fourth-grade elementary school students' perceptions of teachers' behaviors regarding equality in mathematics classes were slightly lower in girls than boys. There was a significant difference in fourth-grade elementary school students' perceptions of teachers' behaviors regarding equality in mathematics lessons in terms of gender. It suggests that girls encounter more unequal situations in mathematics lessons and feel that their teachers engage in unequal behaviors more than boys.

When examining the relationship between fourth-grade elementary school students' mathematical self-concepts and their perceptions of teachers' gender equality behaviors in mathematics lessons, it was observed that there was a low-level negative relationship between these two perceptions. The relationship between these two perceptions was determined to be inversely related.

According to the research findings, the mathematical self-concepts of fourth-grade elementary school students did not differ based on gender. However, perceptions of teachers' behaviors regarding equality in mathematics classes varied based on gender. Further research in different socio-cultural environments could be conducted to investigate the reasons behind female students having lower perceptions of equality. This could contribute to identifying the prevalence of such perceptions and developing solutions.

In future studies focusing on students' perceptions of gender equality, gathering data through interviews with students, in addition to quantitative data, could provide significant contributions by revealing students' experiences related to the subject and identifying the reasons behind their perceptions.

Increasing the number of seminars, conferences, and in-service training for teachers on gender equality could raise awareness among teachers. Providing opportunities for teachers who exhibit gender-biased behaviors, whether consciously or unconsciously, to reflect on and evaluate their behaviors may play a role in addressing these behaviors.

Ekler

Ek-1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik ve Ben Ölçeği'nin Maddelerine İlişkin Puanları

Cinsiyet	Kız			Erkek		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Matematikte gerçekten iyiyim.	286	2,67	0,51	310	2,72	0,48
Matematiği anlıyorum.	286	2,74	0,48	310	2,74	0,49
Zor matematik problemlerini çözebilirim.	286	2,13	0,65	310	2,18	0,65
Matematik benim için çok zor.	286	2,57	0,7	310	2,58	0,68
Matematik kafamı karıştırıyor.	286	2,44	0,74	310	2,45	0,74
Matematik ile uğraşmak benim için çok kolay.	286	2,54	0,65	310	2,62	0,58

Ek-2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik Dersinde Öğretmenin Davranışlarına Yönelik Eşitlik Algısı Ölçeği'nin Maddelerine İlişkin Puanları

Cinsiyet	Kız			Erkek		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Öğretmenim matematik dersinde kızlara erkeklerden daha çok söz hakkı verir.	286	1,46	0,75	310	1,62	0,79
Öğretmenim matematik dersinde örnek verirken kızlardan daha çok erkek isimleri kullanır.	286	1,5	0,71	310	1,68	0,73
Öğretmenim matematik dersinde aynı cevabı verseler bile erkekler kızlardan daha çok puan verir.	286	1,23	0,57	310	1,36	0,65
Öğretmenim bilim insanı, polis, mühendis gibi işler için kızlardan daha çok erkekleri örnek verir.	286	1,56	0,74	310	1,74	0,77
Öğretmenim erkeklerin matematikte kızlardan daha iyi olduğunu söyler.	286	1,35	0,64	310	1,49	0,7
Öğretmenim erkeklerin matematikte yanlış, kızların ise doğru yaptığını söyler.	286	1,4	0,68	310	1,42	0,7
Öğretmenim erkeklerin büyüyünce ne isterlerse olabileceklerini ama kızların yalnızca hemşire, öğretmen ya da hostes olabileceğini söyler.	286	1,24	0,59	310	1,36	0,67
Öğretmenim kızlardan daha çok erkeklerin konuşmasını teşvik eder.	286	1,35	0,65	310	1,47	0,67
Öğretmenim matematik sorularını çözerken erkekler kızlardan daha çok süre verir.	286	1,29	0,61	310	1,37	0,68
Matematik dersinde kızlar erkeklerden daha çok tahtaya çıkar.	286	1,56	0,76	310	1,68	0,81

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.10.2020 tarih ve E-77082166-302.08.01-9218 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ana Fikir Sorularına Verilen Cevapların Okur-Tepki Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi*

Evaluation of the Answers to the Main Idea Questions in the Context of Reader-Response Theory

Sibel Gültekin Pala, Pınar Kanık Uysal

Yazar Bilgileri

Sibel Gültekin Pala 
Bilim Uzmanı, Ordu
Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,
sibelgpala@gmail.com

Pınar Kanık Uysal 
Doç. Dr., Ordu Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi,
pinaruysal32@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, ana fikir sorularına verilen cevapların okur tepkileri bağlamında değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmış, çalışma yedinci sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öyküleyici ve bilgilendirici metinler, gözlem ve görüşme formu kullanılmış; verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapların kendi yaşantı ve deneyimleriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin metinlerle ilişkilendirdikleri kişisel yaşantılarının, ana fikri bulma ve ifade etme süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Ana fikir sorularına verilen cevapların öğrenciler ve öğretmenler için değişkenlik gösterdiği, her iki katılımcı grubunun da metinlere verdikleri cevaplarla aynı ana fikir etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapların metin türünden bağımsız olarak farklılaştığı ve hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde ana fikir bulurken ayrıştıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden de yola çıkılarak metin türünün ana fikir bulmaya tek başına bir etkisinin olmadığı ve öğrencilerin okudukları her iki metin türünde de tek bir ana fikir etrafında toplanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Ana fikir
Okur-Tepki Teorisi
Metin

Keywords

Main idea
Reader-Response Theory
Text

Makale Geçmişi

Geliş: 06.08.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the answers given to the main idea questions in the context of reader reactions. The case study method was used in the research, and the study was conducted with seventh-grade students and Turkish teachers. Narrative and informative texts, observation and interview forms were used as data collection tools. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data. The findings showed that the students' answers to the main idea questions were compatible with their own life and experiences. It was concluded that the experiences of the students associated with the texts had an effect on their finding and expressing the main idea. It was observed that the answers given to the main idea questions varied for students and teachers and that both groups of participants could not gather around the same main idea with their answers to the texts. In addition, when the research findings were analyzed, it was seen that the differentiation in the answers given to the main idea questions of the narrative and informative texts was independent of the text type. Based on the teachers' opinions, it was concluded that the text type alone did not have an effect on finding the main idea and that students could not gather around a single main idea in both text types they read.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Gültekin-Pala, S. & Kanık-Uysal, P. (2024). Ana fikir sorularına verilen cevapların Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi. *TEBD*, 22(3), 2097-2122. <https://doi.org/10.37217/tebd.1528981>

Giriş

Öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Öğrencinin akıcı okuma becerileri, kelime hazinesi, ön bilgileri, okuduğu metnin özellikleri ve duyuşsal faktörler okuduğunu anlama üzerinde yadsınamaz etkilere sahiptir. Okuyucunun anlam çıkardıktan sonra o anlamı yorumlamasını etkileyen faktörlerin başında ise ön bilgileri gelmektedir. Okuyucunun bir metinden anlam çıkarabilmesi için ön bilgilerini kullanması ve okudukları ile kendi yaşamı arasında bağ kurarak metni yorumlaması gerekmektedir (May ve Malitzky, 1998; Willenberg, 1999). Okuma, metni tahlil etmenin yanında yorumlamayı da gerektirdiği için okuyucu kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak metni yorumlar (Benzer ve Bozkurt, 2021). Dolayısı ile anlama, bireyin okuma sürecinde aktif olması ve metni ön bilgileri ışığında yorumlaması ile gerçekleşir. Bu etkin ve bilinçli okuma sürecinin sonunda okur, okuduğu metinde yazarın açık ya da örtük şekilde verdiği mesajları kavrayarak metnin ana fikrine ulaşır.

Okuyucunun okuduğu metinde kendince en önemli olarak görüp odaklandığı yer, yazar ya da diğer okuyucularla aynı olmayabilir. Çeşitli çalışmalar, okuyucuların metinlerle kurdukları kişisel bağların okuma sürecinde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Holland (1975), üniversite öğrencilerinin bireysel farklılıklarının okuma deneyimlerine nasıl yansıdığını göstermek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin edebî eserlerden edindikleri aynı deneyimleri bireysel farklılıklarını yansıtmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Many ve Wiseman (1992) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yaşantılarına dayalı tepkiler ve karakterler ile gerçek kişiler arasında benzerlikler kurduğunu ve okumayı estetik bir deneyim olarak ele aldığını gösteren yanıtlar verdiklerini ortaya koymuştur. Yapılan diğer çalışmalar da okur tepkilerinin kişisel deneyimler, yaş, cinsiyet ve sosyal çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Çubukçu, 2017; Tüzel ve Kurudayıoğlu, 2013; Ulusoy, 2016). Özellikle çocuk ve genç okurlar üzerinde yapılan araştırmalar, bu grupların metinlerle nasıl etkileşim kurduklarını ve kendi yaşamlarıyla nasıl bağdaştırdıklarını incelemiştir (Kanık-Uysal ve Ateş, 2020; Serin, 2023). Bu araştırmaların sonuçları, okuma sürecinin yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda duygusal ve estetik bir deneyim olduğunu ve bu sürecin bireysel farklılıklar temelinde şekillendiğini ortaya koymuştur.

Okuyucuların metinleri nasıl algıladıkları, anladıkları ve yorumladıkları, çeşitli faktörlerden etkilenir ve bu faktörlerin etkisi birçok edebiyat teorisi tarafından da ele alınmıştır. Okuyucuların edebî eserlerle etkileşim kurarken duygusal tepkiler verdiği ve bu tepkilerin eserin anlamını ve değerini belirlediği fikrini savunan Duygusal Etki Kuramı, William K. Wimsatt ve Monroe Beardsley tarafından ortaya atılmıştır. Araştırmacıların "The Intentional Fallacy" (Wimsatt ve Beardsley, 1946) ve "The Affective Fallacy" (Wimsatt ve Beardsley, 1949) adlı makaleleri bu kuramın temellerini oluşturur. Bu makalelerde, sanat eserlerinin anlamının yalnızca yazarın niyetiyle belirlenemeyeceği ve

eserden çıkarılacak anlamın üzerinde okurun duygusal tepkilerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanır. Bu kurama göre okuma sadece bilişsel bir süreç değildir. Okuma aynı zamanda duygusal bir deneyimdir. Okuyucular metinleri okurken duygusal bağlar kurabilir, metindeki olaylarla kendilerini özdeşleştirebilirler. Edebi eserlerin anlamının sadece eserin içeriğinden değil, aynı zamanda okurun metinle kurduğu ilişki ve deneyimlerden de meydana geldiğini ileri süren Alımlama Estetiği Kuramında da Hans Robert Jauss (1976), Wolfgang Iser (1975), Stanley Fish (1980) ve Umberto Eco (2001) gibi önemli eleştirmenlerin çalışmaları bulunmaktadır. Bu eleştirmenler, eserlerin değerinin ve etkisinin, okuyucunun algı ve yorumlarına bağlı olarak değişebileceğini ve edebi eserlerin anlamının ve potansiyelinin nihai olarak okuyucunun yorumuna ve çıkarımlarına bağlı olduğunu savunur. Iser'e (1975) göre, edebi eserlerin anlamı, yazarın metinle oluşturduğu yapı ile okurun metinle kurduğu etkileşimin sonucunda ortaya çıkar. Bu etkileşim, yazarın bıraktığı boşluklar ve okurun bu boşlukları doldurmasıyla gerçekleşir. Postmodern eleştiri ve edebiyat teorisinin temel taşlarından biri olarak kabul edilen ve Rosenblatt (1978) tarafından kavramsallaştırılan Okur-Tepki Teorisi de edebi eserlerin anlamının sabit ve nesnel olmadığını, aksine okuyucunun deneyimi ve yorumuyla belirlendiğini savunmaktadır. Rosenblatt (1983), bir edebiyat eserinin okunmasının, okuyucunun aklını ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir oluşum olduğunu belirtir.

Okur-Tepki Teorisi'nde iki tür okumadan söz edilmektedir. Bunlar, estetik okuma ve bilgi edinme amaçlı okumadır (Rosenblatt, 1982). Estetik okumada okuyucunun deneyimleri ön plana çıkarken, bilgi edinme amaçlı okumada okurun ön bilgileri ışığında okuduğu metinden bilgi edinme amacı ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle Lee'nin (2013) de belirtmiş olduğu gibi özellikle estetik okumada; okumanın bilişsel, yönlendirici, olgusal, analitik yönü değil duygusal, etkileyici yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır. Kanık-Uysal ve Ateş (2020) metinlerin yazarın ve okuyucunun yaşam deneyimlerinin ve dünya görüşlerinin bulunduğu bir alan olduğunu, ancak her okuyucunun okuduğu metinden farklı anlamlar çıkarabileceğini ve bu anlam arayışının okuyucunun kendi dünyasındaki değişkenlere bağlı olarak genişleyebileceğini ifade etmişlerdir. Metindeki örtük anlamları ve yazarın bilinçli ya da bilinçsiz olarak bıraktığı boşlukları okuyucu kendi yaşam deneyimleri ve artalan bilgisini ile doldurmaktadır. Her insanın yaşamının biricik olduğu düşünüldüğünde de okuyucuların aynı deneyimleri paylaşmadıkları için okudukları metinleri tam olarak aynı doğrultuda yorumlamaları beklenemez.

Bireyin duygu ve düşünce dünyası büyüdüğü çevre ile gelişir ve şekillenir. Kişi okuduğu metinden yapacağı çıkarımları da kendi düşünce dünyasında yorumlayacağı ve bu düşünce dünyasını etkileyen değişkenlerin her birey için farklı olacağı göz önüne alındığında, okunanlarla ilgili yorumlama sürecinin bireyden bireye farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Ana fikir bulma süreci metinden çıkarılacak sonuç olarak değerlendirildiğinde tüm okuyucuların ortak bir ana fikir etrafında

toplanması zorlaşmaktadır. Çünkü metin, her zaman tek bir anlam içermeyebilir. Metin üzerindeki okur hâkimiyetini geri plana atan birçok geleneksel yaklaşımın aksine Okur-Tepki Teorisi yazarın okura bakış açısı, okuyucu türleri ve okurun anlamı ortaya çıkarırken yaşadığı süreç, içinde bulunduğu ruh hali, geçmişten getirdiği okuma alışkanlıkları gibi değişkenlere bakarak anlam kurma sürecini açıklamaya çalışır. Okur-Tepki Teorisi'ne göre metinden çıkarılacak sonuç yazarın amacı, okuyucunun anladığı ve metnin anlattığı şeklinde bir etkileşimin sonucunda, karmaşık bir süreçten geçerek ortaya çıkar. Okur-Tepki Teorisi anlam çıkarma sürecinde okurun rolünü önemser. Bu teoride pusula bir nevi okura çevrilmiş durumdadır. Metnin varması gereken tek bir yer olduğu düşüncesi Okur-Tepki Teorisi ile yerini, okurun metnin sınırları ve genel çerçevesi içerisinde özgürce anlam oluşturmaya bırakır. Bu kuramda, sanat eserlerinin anlamının yalnızca yazarın niyetiyle belirlenemeyeceği ve eserden çıkarılacak anlamın üzerinde okurun duygusal tepkilerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanır.

Okur-Tepki Teorisi okumayı sadece bilişsel bir süreç olarak ele almaz. Teoriye göre, okuma aynı zamanda duygusal bir deneyimdir. Okuyucular metinleri okurken duygusal bağlar kurabilir, metindeki olaylarla kendilerini özdeşleştirebilirler. Bu bağlamda okuma, aynı zamanda okuyucunun duygusal deneyimler oluşturduğu bir süreçtir. Okur merkezli kuramlar edebi eserleri yalnızca yazılı bir metin olarak görmemiş, okuyucunun yorumlama ve anlama sürecindeki etkileşimleriyle şekillenen canlı ve etkileyici bir sanat eseri olarak nitelendirmiş, eser üzerinde sadece yazarın değil, okuyucunun da katkılarının olduğunu savunmuşlardır. Okur-Tepki Teorisi'ne göre, okuyucu metinle girdiği etkileşim sonucunda deneyimleri, değerleri ve bakış açısından etkilenecek anlamı şekillendirir. Dolayısıyla edebi eserin sabit ve tek bir anlamı olamayacağı, edebi eserlerin anlamının ve değerinin, okuyucunun kişisel deneyimlerine ve bakış açısına göre değişebileceği öne sürülür.

Anlama süreci, okuyucunun mevcut deneyim, yaşam birikimi ve bilgilerini metne aktardığı aktif bir süreçtir. Ülper (2019), okur şemalarının anlamayı etkilediğini belirtmiş ve okuma-anlama terimi yerine okuma-anlamlandırma terimini kullanarak okurun anlamlandırma sürecindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ancak anlam oluşturulurken metnin çizdiği sınırların dışına çıkmamak önemlidir. Eserin bütünlüğü onu oluşturan parçalar arasındaki denge ile sağlandığından, anlam oluştururken okur her ne kadar özgür de bırakılsa parça ve bütün arasındaki dokunun korunması gerekmektedir. Aydın (2007) da anlamlandırma sürecinin yazardan ve metinden bağımsız olarak yapılmasının okuyucunun metnin dışında anlamlar oluşturmaya sebep olacağını belirterek okuma sürecinin sadece okuyucu ile sınırlı olmaması gerektiğini ve anlamlandırma sürecinde yazar, metin ve okur iş birliğinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Okur-Tepki Teorisi'nin bahsedilen ilkeleri göz önüne alındığında ve ana fikir bulma ile ilişkilendirildiğinde öğrenciler de genellikle metnin çizdiği sınırlar çerçevesinde birden fazla ana fikre ulaşmaktadır. Ancak öğrencilerden genellikle benzer ana fikir

cevaplarına ulaşmaları beklendiğinden ana fikir konusunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir stres kaynağı haline geldiği görülmektedir. Nitekim yapılan birçok çalışmada öğrencilerin ana fikir belirleme sürecinde sorunlar yaşadığı, (Chang ve Ku, 2014; Çetinkaya vd., 2013; Kathleen, 2015; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara, 2016) ana fikir ile konu, ana fikir ile yardımcı fikir gibi kavramlarını karıştırdıkları (İlter, 2018; Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala, 2022; Kırnık, 2017; Özdemir ve Kıroğlu, 2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) konu ve ana fikir belirleme kazanımlarının alt açıklaması olmadan yer verilmesinin öğrenmeleri olumsuz etkilediği (Kaya ve Kurudayıoğlu, 2023) tespit edilmiştir.

Okur-Tepki Teorisi bütünüyle okurun merkezde olduğu bir anlayışıyla anlam oluşturulmakta, anlam bireye özgü bir deneyim olarak tanımlanmakta ve bir metnin herkes tarafından farklı şekilde anlamlandırıldığı kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle farklı okurlar aynı metne farklı tepkiler verebilir çünkü metnin tek bir nesnel anlamı yoktur (Rosenblatt, 1978). Diğer taraftan ise okurlar, metni kendi duygu ve düşüncelerine göre yorumladıkları için anlam göreceli ve öznedir. Okurlar metne ilişkin kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtır, metinde anlatılanlarla kendi yaşanmışlıklarını ilişkilendirir (Karagöz, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin bir metne farklı ana fikir cevapları veriyor olmaları Okur-Tepki Teorisi'nin öngördüğü gibi metni anlamlandırırken ön bilgilerinin kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, ana fikir sorusu dışındaki okuduğunu anlama sorularına doğru cevaplar verebiliyorken ana fikir sorularına verdikleri cevaplarda ayrışıyorlarsa ana fikri bulmanın sadece okuduğunu anlama becerisiyle bağdaştırılması ana fikir bulma ile ilgili yaşanan sorunu daha da derinleştirebilecektir. Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala (2022) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin verdiği ana fikir cevaplarını değerlendirirken öğretmenlerin ortak bir kanıda olmadıkları, bazı öğretmenlerin tek bir ana fikir cevabı bekliyorken bazı öğretmenlerin ise metin sınırları dâhilinde verilmiş cevapları da ana fikir olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum hangi cevapların ana fikir olarak kabul edileceği konusunda öğretmenler arasında da fikir ayrılıkları olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde ana fikir üzerine yapılmış (Çelik ve Bulut, 2010; Çetinkaya vd., 2013; İlter, 2018; Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala, 2022; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Pilten, 2007; Yıldırım vd., 2021) sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Okur-Tepki Teorisi ile ilgili yapılmış olan (Alabulut, 2017; Çelik, 2016; Kanık-Uysal ve Ateş, 2020; Karaca, 2007; Karagöz, 2018; Kırcı, 2020; Many, 1991; Onarıcıoğlu, 2020; Öztürk, 2017; Serin, 2023; Tal-Or ve Cohen, 2010; Tüzel ve Kurudayıoğlu, 2013; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2017; Yıldırım vd., 2021) çalışmalarda da ana fikir ve Okur-Tepki Teorisi'ni birlikte değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma, okurun farklı deneyimleri ve bilgileri nedeniyle ortaya çıkan yorum farklılıklarının, metnin ana fikrini bulurken verdiği cevaplara nasıl yansıdığını tespit edebilmek açısından önemli görülmektedir. Bu

araştırmada, özellikle eğitim ortamlarında kullanılan metinlerdeki ana fikir sorularına verilen cevapların, Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğrenci ve öğretmenlerin ana fikir sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiş, ardından öğrenci ve öğretmenlerden hem yazılı görüş alınarak hem de sözlü görüşmeler yapılarak derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okuyucuların metnin ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtma durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?
4. Öğrenci ile öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma oranı nedir?
5. Metin türü öğrencilerin ana fikri bulmasını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ordu ilindeki MEB'e bağlı okulların 7. sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. "Çoklu durum çalışması birden fazla durumun kendi içlerinde ve diğer durumlarla birlikte incelenmesine dayalı araştırma yöntemidir" (Stake, 2005, s. 39). Merriam (2013) ise durum çalışmasını bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlar. Bu araştırmanın amacı da ders kitaplarındaki metinlerin ana fikir sorularına verilen cevapları hem öğretmen hem de öğrenci açısından Okur-Tepki Teorisi çerçevesinde incelemek olduğundan araştırma için durum çalışması deseni uygun görülmüştür.

Etik Bildirim

Araştırma için Ordu Üniversitesi Etik Komisyonundan 07.12.2023 tarihli ve 2023-215 karar sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiş 10 öğrenci ve 5 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapları okur tepkileri bağlamında incelemeyi amaçladığı için katılımcı öğrenci grubunun okuduğunu anlama düzeyleri (okudukları metinleri anlıyor olmaları) temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Ana fikir bulma uygulamasının yapılacağı katılımcı grubunu belirlemek amacı ile 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile okuduğunu anlama düzeylerini ölçecek bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma için bir öyküleyici metin seçilmiş ve bu metin için hazırlanmış olan metin altı soruları ile

öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Bu tespit çalışmasından elde edilen sonuçlardan hareketle seçilmiş olan öğrenci bilgileri ve en az 10 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları ölçüt olarak kabul edilen katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Öğrenci Kodu</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Yaşı</i>
Ö1	Erkek	12
Ö2	Erkek	12
Ö3	Kız	11
Ö4	Erkek	12
Ö5	Erkek	11
Ö6	Erkek	12
Ö7	Erkek	13
Ö8	Kız	12
Ö9	Erkek	12
Ö10	Erkek	12
<i>Öğretmen Kodu</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Meslek Tecrübesi</i>
K1	Erkek	12
K2	Kadın	12
K3	Erkek	11
K4	Erkek	12
K5	Erkek	11

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, bilgilendirici ve öyküleyici metinler, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Veri toplama araçlarının hazırlanması dört adımdan oluşmuş ve bu süreçte şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan ana fikir sorusu sorulmuş metinlerin belirlenmesi.
2. Belirlenen metinlerin İşeri'nin (2014) metinsellik ölçütleri ölçeğindeki maddelere göre değerlendirilmesi ve çalışma metinlerinin seçilmesi.
3. Okur tepkilerini ortaya çıkarmak için yapılacak görüşmenin ve metin altı okuduğunu anlama sorularının seçimi ve hazırlanması.
4. Gözlem formunun hazırlanması.

Metinler

Araştırmada kullanılacak metinlerin belirlenmesi için son dokuz yılda (2015-2023) yedinci sınıf ders kitabı olarak kullanılmış hemen tüm yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarına ulaşılmış ve kitaplar taranmıştır. Metinler seçilirken öncelikle metin altı sorularında ana fikir sorusuna yer verilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra metinlerin kısaltılmamış olmasının ana fikir belirleme sürecinde önemli olduğu düşünülmüş ancak teferruatlı tarama sürecinde ders kitaplarındaki ana fikir sorusu sorulan metinlerin çok büyük bir çoğunluğunun kısaltılmış metinlerden oluştuğu görülmüştür. Öyle ki araştırmacı çalışma için kullanılması uygun görülecek nitelikte öyküleyici türde

kısaltılmamış metin bulamamıştır. Var olan metinlerden hareketle İşeri'nin (2014) belirlediği ölçütlere uygun oluşturulan metin havuzu ve bu metinlere yönelik hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan (üç Türkçe öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı) gelen dönütler doğrultusunda araştırmada kullanılacak metinler belirlenmiştir. Seçilen metinlere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki "*Ampulün İlk Yanışı*", 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen MEB Yayınları kitabındaki "*A Harfi*", "*Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim*", 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Dörtel Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "*Eskici*", 08.04.2011 tarihli ve 263 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilen MEB Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "*Tatlı Dil*" adlı metin veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Görüşme ve Gözlem Formu

Görüşme formu hazırlanırken sorulacak soruların öğrencilerin okuyucu tepkilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasına ve oluşturulacak soruların öğrencilere hem yazılı hem de sözlü olarak sunulacağı için açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne (üç Türkçe öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı) sunulmuş ve onay almıştır. Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunun Türkçe öğretmeni olduğu için detaylı gözlem sonuçlarının yansıtılabileceği bir gözlem formu hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilen bu formla öğrencilerin kişisel deneyimlerinin başka bir deyişle öğrenci cevaplarının arka planını görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda formda öğrencinin ailesi, ekonomik vb. durumlarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli mercilerden izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmış, süreç öncesinde çalışma grubundaki öğrenciler ve öğretmenler araştırma aşamaları ve sürecin işleyişi hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrenciler için aileleri tarafından veli onam formu, öğretmenler için gönüllü onam formu imzalandıktan sonra çalışmalara başlanmıştır. Metinler okunduktan hemen sonra yazılı tepkiler, akabinde de sözlü tepkilerin alınmasının çalışmanın tutarlı sonuçlar verebilmesi açısından önemli olduğundan her metin için haftada iki saat çalışma yapılmıştır. Okur tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler, öğrencilere ve öğretmenlere okutulduktan sonra hazırlanan metin altı sorular ile sözlü olarak okuduğunu anlama

çalışması yapılarak anlama belirginleştirilmiş, ardından araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ile önce yazılı ardından sözlü görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kullanılacak formda metnin ana fikrini belirlerken öğrencinin kişisel tepkilerini ortaya koyup koymadığını, alımladığı noktaların ön bilgileriyle ne derece bağıntılı olduğunu ölçecek sorular yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ana fikir sorularına verilen cevaplardan hareketle ilk olarak “özdeşlik, özdeşim ve çağrışım” temalarına ulaşılmış daha sonra verilen cevaplar ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmış, ortak uzlaşa sağlandıktan sonra kodlamaya son hali verilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman (Türkçe eğitimi) gelen dönütler doğrultusunda tema ve kodlamalarda bir değişikliğe gidilmemiş, bulgularda doğrudan alıntı sayısı artırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırma metinler, görüşme ve gözlem formları kullanılarak çoklu veri toplama araçları ile yürütülmüştür. Araştırma güvenliğinin sağlanabilmesi için kodlama ölçütleri belirlenmiş, ana fikir sorularına verilen yanıtlar bu ölçütlere göre iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerliği ve güvenliğinin artırılması amacıyla öğrenci ve öğretmen cevapları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Okuyucuların metnin ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtırma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel hislerini yansıtırma durumlarına, “Metinde kendine benzettiğin bir karakter var mı? Metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin? Bu metinde çevrendeki insanlara benzeyen bir karakter var mı?” soruları ile cevap aranmıştır. Bu sorularla kişisel deneyim ve hislerin ana fikir sorularına verilen cevapları etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular özdeşlik, özdeşim ve çağrışım kategorilerinde ele alınmış ve öğrenci cevapları Şekil 4’te gösterilmiştir. Okunan metinlerden “Tatlı Dil” adlı metinde karakter olmadığından bu alt problemde bu metne ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.



Şekil 1. Okuyucuların ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtmaları

“*Özdeşlik*” kategorisinde öğrencilerin metindeki karakterlerden hangisini kendisine benzettiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin “A Harfi” adlı metindeki karakterlerden anneyi (Bayan Brown) ve çocuğu (Christy), “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı anı türündeki metinde “futbolcu olmak isteyen çocuk” ya da “yazar” cevaplarını vererek metnin anlatıcısını; “Eskici” adlı metindeki karakterlerden, Hasan’ı ve ayakkabıcıyı, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metindeki karakterlerden Edison’u ve Edison’un arkadaşlarını kendilerine benzettikleri görülmüştür.

“*Özdeşim*” kategorisinde öğrencilerin metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak istediklerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve öğrencilerin “A Harfi” adlı metindeki karakterlerden Christy, anne ve yakınlarının yerinde olmak istedikleri, “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metindeki karakterlerden futbolcu olmak isteyen karakterin yerinde olmak istedikleri, “Eskici” adlı metindeki Hasan, ayakkabıcı ve hala karakterlerinin yerinde olmak istedikleri, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metinde yer alan karakterlerden ise Edison’un yerinde olmak istedikleri görülmüştür.

“*Çağrışım*” kategorisinde öğrencilerin metindeki karakterlerden hangisini çevresindeki insanlara benzettiklerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve öğrencilerin “A Harfi” adlı metindeki karakterlerin kendisine komşusunu veya annesini hatırlattığını, “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metindeki karakterin kendisine arkadaşını ve kuzenini hatırlattığını, “Eskici” adlı metindeki karakterlerin kendisine komşusunu, arkadaşını, dedesini, yaşadığı yerdeki esnafı, babaannesini, teyzesini hatırlattığını, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metindeki karakterlerin ise kendisine babasını, arkadaşını, arkadaşının babasını, dedesini ve öğretmenini hatırlattığı görülmüştür.

Elde edilen tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kişisel deneyimlerinin ana fikir sorularına verdikleri cevapları etkilediği, öğrencilerin ana fikir sorularına cevap verirken kişisel yaşantı ve deneyimlerine odaklandığını göstermiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1, "A Harfi" adlı metnin ana fikri nedir sorusuna "*Hocam ölümcül de olsa çocuğunuzun hastalığı pes etmeyin diyor.*" cevabını vermiş, pes etmemesi gerekenin anne olduğunu söylemiştir. Kendi annesinin de ona çok düşkün olduğunu, "*Annem benim için her şeyi yapmaya hazır, çok güçlü.*" şeklinde ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencinin aslında metindeki çocuk karakteri ile özdeşlik kurduğu, bu özdeşliğin sebebinin de annesiyle olan deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı öğrencinin "Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim" adlı metnin ana fikir sorusuna, "*Futbol oynuyorsak devam ettirmemiz gerektiği sonucuna vardım.*" cevabını vermiş, diğer görüşme sorularında, "*Evet hocam, futbolcu olmak isteyen çocuğu hayalinden vazgeçtiği için kendime benzettim.*" demiştir. Öğrenci ailesi istemediği için bu hayalinden vazgeçtiğini "*... ben istiyorum hocam ama ailem istemiyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Buradan öğrencinin futbol oynamaya devam edilmesi gerektiğini düşünmesi ailesinin görüşlerinden etkilenecek şekilde hayalinden vazgeçtiğini ortaya koymaktadır.

Ö3'ün "A Harfi" adlı metnin ana fikri nedir sorusuna, "*Bir insanın annesi hayatında olduğunda mücadelesinden asla vazgeçmeyeceğini, kendine daha motive ve destek sağlayacağını söylüyor.*" cevabını vermesi öğrenci kişisel bilgilerinden ulaşılan annesinin olmaması durumu ile açıklanabilir. Aynı öğrencinin metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin sorusuna, "*Annesinin yerinde olmak isterdim. Çünkü annesi orada çok motive etmiş.*" cevabını vermesi de öğrencinin yaşamındaki anne eksikliğinden kaynaklı olarak metnin anne ile ilgili bölümüne odaklandığını kanıtlar niteliktedir. Aynı öğrencinin "Eskici" adlı metnin ana fikir sorusuna, "*Hiçbir çocuğun annesiz babasız kalmaması gerektiği mesajını veriyor.*" cevabını vermesi de metni okurken kişisel tepkilerini yansıttığını ve ana fikri ifade ederken yaşamındaki anne eksikliği hissinden yola çıktığını göstermektedir.

Ö4'ün "A Harfi" adlı metnin, "*Bir insanı küçümsememiz lazım. Şimdi annesi de diğer insanlar gibi onu küçümseydi onu yalnız bıraksaydı. Belki de bu olmayacaktı yani küçümsememenin önemine şey yaptım.*" cevabını verdikten sonra bu yanıtı verme sebebini, "*Doğruyu konuşayım ailem tarafından bazen küçümsemişiyim, sen ne anlarsın diyorlar.*" şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin metinde odaklandığı yerin yaşam deneyimleri ve kişisel hisleriyle doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu öğrenci "Tatlı Dil" adlı metnin ana fikir sorusuna, "*Tatlı dilli ve insanlara karşı anlayışlı olmalıyız. Kendimizle ilgili olan sorunları başkasına yansıtmamalıyız.*" cevabını vermiş ve bu yanıtı verirken yaşantısından yola çıktığını görüşmenin devamında dile getirdiği, "*Ailemden birilerinin sözleri beni çok kırmıştı. Benimle ilgili olmayan durumda beni kırmıştı.*" sözleriyle ortaya koymuştur.

Ö9'un "A Harfi" adlı metnin ana fikir sorusuna, "*Hocam, bir engelli insanın yeteneklerini asla küçümsememeliyiz.*" şeklinde verdiği cevap, kişisel bilgilerinden ulaşılan babasının özel gereksinimli olması ile bağdaştırılabilir. Öğrencinin, "*Hocam, babam dedi ki bana: Küçükken oğlum beni çok küçümsüyorlardı, daha da büyüyünce bir şey yapamazsın diyorlardı ama şimdi elimden her iş geliyor, eğer seni de biri küçümserse onları dinleme, dedi.*" yanıtı bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenci

metindeki karakterlerden kimsenin yerinde olmak istemediğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Hocam, hiç kimsenin başına gelmesin, insan hayatını zorlaştırıyor ama bazı mucizeleri de ayağına götürüyor yani.”* Bu öğrenci *“Eskici”* adlı metnin ana fikir sorusuna, *“Başkasının isteklerini yapan insanlar mutlu değildir, herkes kendi istediğini yapmalıdır.”* cevabını vermiştir. Öğrenci bu cevabı kişisel deneyimlerinden yola çıkarak verdiğini görüşmenin devamında, *“Biri bize yardım etmek için kıyafet vermişti. Bu durumda utanıyorum.”* sözleriyle göstermiştir. Öğrenci kişisel bilgilerinden ekonomik durumunun yetersiz olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumdan ve öğrencinin ifadelerinden yola çıkılarak öğrencinin metnin ana fikrini bulurken yaşam deneyimlerini yansıttığı açıkça görülmektedir.

Ö5, *“Futbolcu Olmaya Karar Vermişim”* adlı metnin ana fikir sorusuna, *“Ne olursa olsun ders çalışmalıyız.”* cevabını vermiş, bu cevabı verme sebebini, *“Kendimi futbolcu olmak isteyen çocuğa benzettim. Dersleri bir yere kadar iyiymiş ama arkadaş ortamına ayak uydurduğu için dersleri kötüye gitmiş. Benim de derslerim arkadaş ortamı yüzünden kötüye gitti.”* şeklinde açıklamıştır. Metinden çıkarılması beklenen ana fikir cevaplarına oldukça uzak olan bu cevabın öğrencinin yaşam deneyimleriyle ilgili olduğu görülmektedir.

Ö6, *“Futbolcu Olmaya Karar Vermişim”* adlı metnin ana fikir sorusuna, *“Ders çalışalım, geleceği olmayan mesleklerle zaman kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor.”* cevabını vermiştir. Araştırmacı gözlemlerine bakıldığında öğrencinin derslerine oldukça önem verdiği görülmüştür. Öğrenci, *“Futbolculuğa heves ettiği için bir yerden sonra dersleri düşüyor. Aynı zamanda diğer futbolcular tarafından küçümseniyor ve tekrar kendisini toparlaması çok zor oluyor.”* diyerek derslerinde başarısız olma endişesini ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencinin kişisel kaygılarının ana fikri bulurken odaklandığı noktaları yönlendirdiği sonucuna ulaşılabılır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde *“Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?”* alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Metinlere verilen ana fikir cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Metinlere Verdikleri Ana Fikir Cevapları

Metnin adı	Cevaplar
A Harfi	Ö1, <i>“Hocam yani ölümcül de olsa o çocuğun hastalığı pes etmeyin diyor, pes etmeyin.”</i>
	Ö3, <i>“Bir insanın annesi hayatında olduğunda mücadelesinden asla vazgeçmeyeceğini ve kendini daha motive edeceğini ve destek sağlayacağını.”</i>
	Ö8, <i>“Hocam, bir engelli insanın yeteneklerini asla küçümsememeliyiz.”</i>
Tatlı Dil	Ö1, <i>“İnsanlar iyi de konuşsa kötü de konuşsa yararı da zararı da kendi içindir. Anlayışlı olmamız gerekir.”</i>
	Ö3, <i>“Tatlı dille konuşmamız gerektiğini anlatıyor.”</i>
Futbolcu Olmaya Karar Vermişim	Ö9, <i>“Asla hayallerimizden vazgeçmememiz gerektiği sonucuna vardım.”</i>
	Ö6, <i>“Elimizden geldiği kadar ders çalışalım, geleceği olmayan mesleklerle zaman kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor.”</i>
	Ö7, <i>“Olmayacak hayaller için zamanımızı harcamamız gerekir. Sınırı yoktur ama yeteneğimiz olamayan bir şey için çabalamamalıyız.”</i>
	Ö2, <i>“Kimseye özenmemeliyiz mesajını çıkardım hocam.”</i>
	Ö10, <i>“Herkesin futbolcu olamayacağını, çalışsa bile takımda yer alamayacağını belirtmiştir.”</i>

Eskici	Ö1, "Hasan başkasının kıyafetlerini giymiş. Başkası istediği için saçını kestirmiş. Bence herkes istediğini yapmalıdır." Ö2, "İnsanın mutluluğunu kendi ile konuşan insanlarda bulur." Ö3, "Herkesin annesinin ölebileceği sonucunu çıkardım." Ö6, "Memleket sevdası mesajı vermek istemiştir." Ö8, "Hiçbir çocuğun annesiz babasız kalmaması gerektiği mesajını veriyor." Ö9, "Kimseyi küçük görmememiz gerektiği mesajını vermiştir." Ö10, "İnsanları küçük düşürmemeliyiz."
Ampulün İlk Yanışı	Ö3, "Uğraşlarımızın sonucu olumsuz olsa dahi asla vazgeçmememiz gerekir." Ö2, "Herhangi biri bize güvenmediğini söylese de bizim kendimize güvenmemiz gerekir."

Tablo 2’de yer alan örnek öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin aynı ana fikir etrafında toplanamadıkları görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

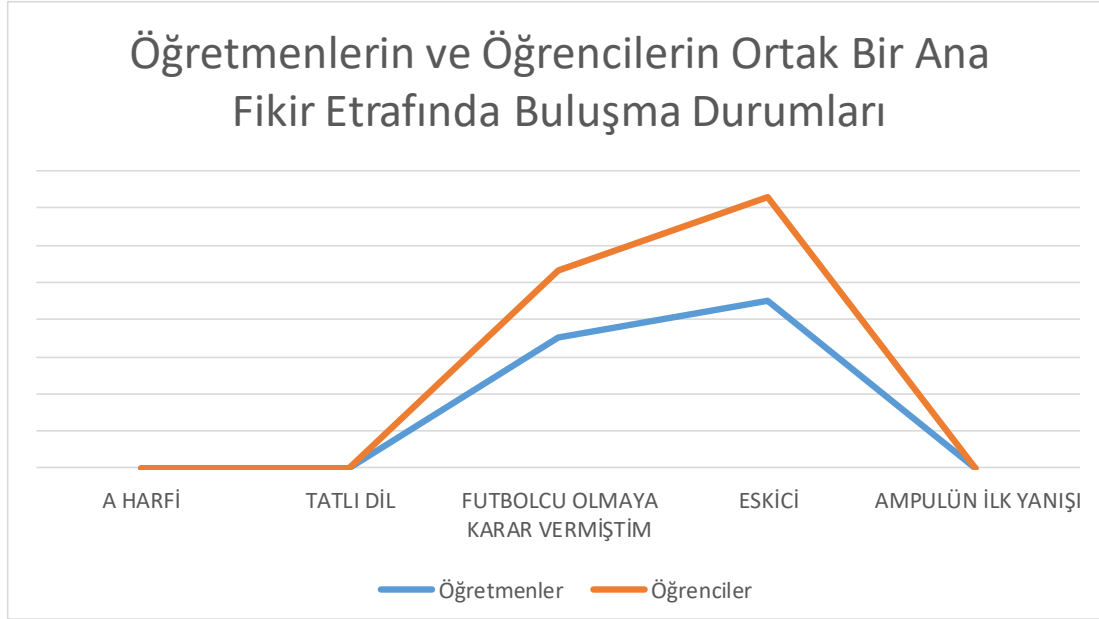
Tablo 3. Öğretmenlerin Metinlere Verdikleri Ana Fikir Cevapları

Metnin adı	Cevaplar
A Harfi	K4, "Bu öyküde yazar bütün zorluklara rağmen vazgeçmemesi gerektiğini söylüyor bana göre." K5, "Yani hayattaki en büyük engel toplumdur. Yani dıştaki doktorlardan tut akrabalara kadar zaten bu engelli, hiçbir şey yapamaz ilgilenmeyin gibi cümleler kullanılıyor ve bizim toplumumuzda da zaten bu var. Hani engelliye genelde toplumun dışına itiyoruz, o yüzden hayattaki en büyük engel genelde çevre."
Tatlı Dil	K2, "Tatlı dil her kapıyı açar." K4, "Doğru iletişimle sorunlar çözülür."
Futbolcu Olmaya Karar Vermişim	K2, "Bazı şeylerden vazgeçmeyi bilmeliyiz." K3, "Başarıya giden yolda mutlaka bazı zorluklar olacaktır." K5, "Bazen hayallerimizi verdiğimiz kararlarla kendimiz yıkıyoruz."
Eskici	K1, "Aynı dili konuşan, aynı duyguları hisseden insanlar kendilerini birbirlerine daha yakın bulurlar." K4, "Eskici adlı metnin ana fikrinin memleketinden yaşadığı dünyadan uzaklaşan bir çocuğun kendini yalnız hissetmesi, bu durumun onda oluşturmuş olduğu zorluklar diye düşünüyorum." K5, "Aslında iki mesaj var. Bir de gizli mesaj var. Gizli mesaj, insan doğup büyüdüğü vatanını özler. Ancak metinde doğup büyüdüğü vatana gözlemekten ziyade, kendi diliyle konuşabileceği anlaşabileceği kişilere dair bir özlem var diye söyleyebilirim."
Ampulün İlk Yanışı	K1, "Pes etmemeliyiz." K3, "Bir iş için peşine düştüğümüzü azimle bu işi devam ettirmemiz gerektiği, karşımıza çıkan güçlüler ya da yenilgiler karşısında yılmamamız gerektiğidir."

Tablo 3’te yer alan örnek öğretmen cevapları incelendiğinde öğretmenlerin metinlerin ana fikir sorularına cevap verirken ayrıştıkları görülmektedir. Öğretmenler yalnızca “Ampulün İlk Yanışı” adlı metne cevap verirken “Pes etmemeliyiz” ortak kodu etrafında toplanabilmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin “A Harfi”, “Tatlı Dil” ve “Ampulün İlk Yanışı” adlı metinlere verdikleri cevaplarda sadece bir tane ortak cevap olduğu görülmektedir. “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” ve “Eskici” adlı metinlere verdikleri cevaplar ise tamamıyla farklılaşmış ve iki grup arasında ortak hiçbir cevaba rastlanamamıştır.

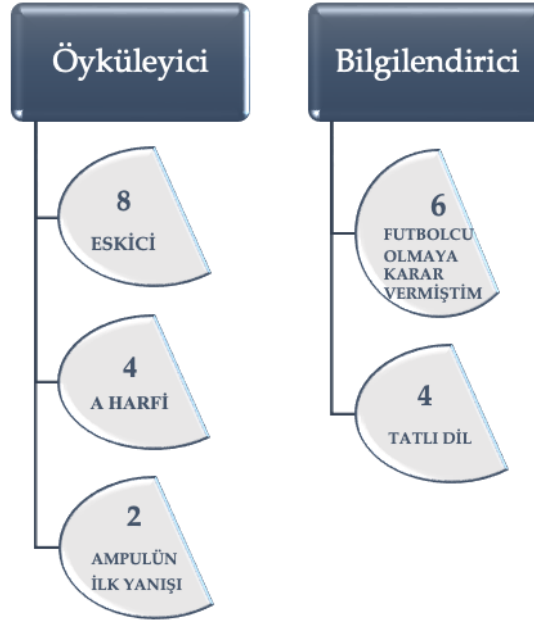
“A Harfi” adlı metinde öğrencilerden Ö1, Ö5, Ö6, Ö7; Öğretmenlerden K1, K4 “*Pes etmemeliyiz.*” şeklinde yanıt vererek ortak bir kod oluşturabilmişlerdir.

“Tatlı Dil” adlı metinde Ö7 ve K2’nin “*Tatlı dil her sorunu çözer.*” şeklindeki cevaplarının birbiri ile uyduğu görülmüştür.

“Ampulün İlk Yanışı” adlı metinde ise öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, öğretmenlerin ise tamamı “*Pes etmemeliyiz.*” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin kendi aralarında tam uyum yakaladığı tek metin olan bu metninde öğrencilerin de büyük çoğunluğu aynı noktada birleşmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Metin türü öğrencilerin ana fikri bulmasını nasıl etkilemiştir?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Metinlerde öğrencilerin ayrışma durumları başka bir deyişle ana fikir sorularına verdikleri farklı cevap sayıları Şekil 3’te gösterilmiş ve bu konudaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin metin türüne göre verdikleri farklı yanıtlar

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici metinlerden “Eskici” adlı metnin ana fikir sorusuna sekiz, “A Harfi” adlı metnin ana fikir sorusuna dört, “Ampulün İlk Yanışı” adlı metnin ana fikir sorusuna iki farklı ana fikir cümlesi yazdıkları görülmektedir. Öğrenciler bilgilendirici metinlerden olan “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metnin ana fikir sorusuna altı, “Tatlı Dil” adlı metnin ana fikir sorusuna dört farklı ana fikir cümlesi ile cevap vermişlerdir.

Ana fikir sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hem öyküleyici metinler olan “A Harfi”, “Eskici” ve “Ampulün İlk Yanışı”nda hem de bilgilendirici metinler olan “Tatlı Dil” ve “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metinlerde ayrıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin metin türünün öğrencilerin benzer ana fikir cevapları vermesine olan etkisi konusundaki görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerden **K1**, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana fikre daha kolay ulaşabildiklerini söylemiş, **K2** de öğrencilerin düşünce metinlerinde ana fikre daha kolay ulaştığını, hikâye edici metinlerde ana fikir ve yardımcı fikirlerin karıştığını belirtmiştir. Ancak **K3**, öğrencilerin olay ağırlıklı metinlerde ana fikri daha kolay bulduklarını belirtmiş, bilgilendirici metinde öğrencinin metni anlamlandırmasının yazarın anlatımıyla çok ilgili olduğunu söylemiştir. **K4** ise bir metnin öyküleyici ya da açıklayıcı olmasının yanında yazarın bu durumdaki tutumu ve üslubunun çok önemli olduğunu, **K5** ise öğrencilerin olay ağırlıklı metinlerde daha fazla savrulduğunu ancak bunun metinden metine değiştiğini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ana fikir sorularına verilen cevapların Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan, “Öğrencilerin ana fikir

sorularına verdikleri okur tepkileri nelerdir?" sorusuna cevap aramak için öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerinden yola çıkılmış ve verdikleri cevaplar özdeşlik, özdeşim ve çağrışım kategorilerinde ele alınmıştır. Öğrencilerin okunan metinlerden dördüne verdikleri okur merkezli cevaplar incelenmiş ve öğrencilerin ana fikir sorularında verdikleri farklı cevaplarda metinlerdeki karakterlerden bazılarını kendilerine benzettikleri, bazı karakterlerin yerinde olmak istedikleri, bazı karakterleri ise çevresindekilere benzettikleri görülmüştür. Ayrıca verdikleri cevaplardan yola çıkarak ana fikir cevabı verirken kişisel deneyimlerini yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cevapları ele alındığında ana fikir sorularına verdikleri cevapların kişisel deneyimlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin metinlerle ilişkilendirdikleri yaşantılarının, ana fikri bulmalarına ve ifade etmelerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci cevaplarından yola çıkarak her öğrencinin ana fikir sorusuna verdiği cevabın yaşam deneyimlerinden yola çıkarak şekillendiği, bu sebeple de öğrencilerin verdikleri cevapların değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Çevik ve Müldür'ün (2019) beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin okudukları kitapla kişisel bağ kurdukları ve kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki göstererek okur-merkezli tepkiler verdikleri tespit edilmiştir. Yekeler ve Ulusoy'un (2017) yaptığı araştırmanın "ana fikir" alt temasında öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okur-Tepki Teorisi'ne göre okurun metinden çıkaracağı anlam okurun geçmişi, deneyimine, okuma düzeyine, algı ve isteğine göre değişebileceğinden bir metne ilişkin çıkarımlar okurdan okura farklılık gösterebilir. Holland (1975), bu durumu edebî bir deneyim yaşayan öğrencilerin tepkisinde metne ait değil, kendilerine ait şeylerden bahsettiklerini söyleyerek açıklamıştır. Bu araştırmanın sonucu da bu görüşle uyumluluk göstermekte ve öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri yanıtlarda okur merkezli cevaplar vererek kendi deneyimlerini yansıttıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, "Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?" ve üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?" sorularına yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin tamamı metin sınırları içerisinde kalarak bir iletiye ulaşabilmiş ve bunu bir cümle ile ifade edebilmiştir. Ancak öğrencilerin ve öğretmenlerin metinlerin genelinde ortak bir kod etrafında toplanamadıkları, veri toplama aracı olarak kullanılan beş metnin her birine farklı cevaplar vererek ayrıştıkları görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak ana fikir sorularına verilen cevapların sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler de ana fikir sorusuna verdikleri cevaplarla birbirlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla ana fikir bulunurken bilişsel düzey ve meslek fark etmeksizin verilen cevapların ayrıştığı söylenebilir. Ana fikir bulmayı öğrencilere öğretmekle mükellef olan öğretmenlerin de öğrenciler gibi ortak bir cevap etrafında

toplanamamaları, ana fikri ortak bir cümle ile ifade edememeleri verilen cevapların okuyucu yaşantılarıyla doğrudan bağlantılı olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Bu doğrultuda bir metinden herkesin aynı çıkarımda bulunamaması, kendince metnin özü diye tabir ettiği bölümün ya da cümlelerin farklılaşması ana fikir bulunurken de hazırbulunuşluğu ve özelliğın etkisi olduğunu göstermektedir. Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala'nın (2022) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlandıkları, aynı cevap etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları da bu çalışma sonucu ile paralellik göstermiş ve öğrencilerin de öğretmenlerin de ana fikri bulurken okur merkezli cevaplara yöneldikleri görülmüştür.

Ana fikir bulma, içerisinde önemli bilişsel süreçleri barındıran, anlamının üst düzey becerilerinden biridir (Çetinkaya vd., 2013; Ülper, 2019). Her kademedeki öğrenci ve yine her sınıf düzeyinden ve farklı bölümlerden öğretmen adayı ile yapılmış birçok araştırma sonucunda katılımcıların ana fikir bulmakta zorlandıkları (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Chang ve Ku, 2014; İltter, 2018; Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala, 2022; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Özkara, 2016; Pilten, 2007; Ülper, 2019) görülmüştür. Yapılan bu araştırmaların çoğunda öğrencilerin metni anlamış olmalarına rağmen ana fikir sorularına verdikleri cevaplarda farklılaştığı görülmektedir. Ana fikir bulmanın, bazı stratejiler uygulandığında başarıya ulaştığı biliniyor olsa da (Kırnık, 2017), bu stratejiler tüm metinlerde ve metin türlerinde ana fikir bulmanın bir sorun olmaktan çıkması için yeterli olmayabilir. Okuyucuların bir metni okurken ve o metinden çıkarımlar yaparken önbilgilerini işe koştukları bilinmektedir. Rosenblatt'a (1983) göre, anlam yalnızca metinde veya okuyucuda bulunmaz. Anlam yazar, okur, metin ve kültürel çevre arasında dinamik bir ilişkinin sonucunda oluşmaktadır. Okuyucular metni okurken bu dinamiklerden oluşan anlamlar inşa etmektedir. Tüm okuyucuların metin ve kültürel çevresi arasında aynı ilişkiyi kurabilmesi her bir okuyucu için kültürün çeşitlendiği ve yaşam deneyimlerinin farklılaştığı düşünüldüğünde mümkün görünmemektedir. Bu doğrultuda bir metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargı, yazarın vermek istediği mesaj, metinde anlatılan asıl şey gibi sorulara da tüm okuyucuların aynı cevabı verememesi, herkesin önemli olarak algıladığı, yaşamına aktarmak için aldığı mesajın farklılaşması yaşantı ve deneyim değişkeninin getirdiği bir sonuç olabilir. Yazar her ne kadar bir metni yazarken bir ileti vermeyi amaçlıyor olsa da yapılan araştırmalar gösteriyor ki (Marhaeni, 1998) okuyucunun deneyimsel birikimi anlamın oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğrenci ana fikir bulurken metnin sınırları içinde ama yazarın amacıyla aynı doğrultuda olmayan iletilere ulaşabilir. Rosenblatt'ın (1983) Okur-Tepki Teorisi'nde okuma eylemi yazar ve okur arasında bir etkileşim olarak ele alınarak her okurun farklı deneyimlere sahip olduğu ve her okumanın da farklı bir okuma olduğu belirtilir. Okuru merkeze alan yaklaşımlarda eserlerin anlamının sabit olmadığı, aksine okurun zamanla değişen yorumlarına ve

deneyimlerine bağlı olarak anlamın şekillendiği öne sürülür. Okur-Tepki Teorisi'nde de eserlerin farklı okuyucular arasında farklı yorumlara açık olmasının, eserin zenginliğini ve derinliğini artırdığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda ana fikir sorularına verilen cevapların farklılaşmasının da öğrencilerin okuduğu metinlere yükledikleri anlamların, metnin satır aralarında kendi yaşamlarına dair izlere rastlamalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, “Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları nasıldır?” sorusuna yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin metinlerin sadece birinde aynı ana fikir cevabını verdikleri görülmüştür. Metinlerin ikisinde öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri bazı cevapların benzerlik oluşturduğu ancak diğer iki metinde verdikleri cevaplarda aynı kodu oluşturacak bir tane bile yanıt bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, metinde ana fikir açık bir ileti şeklinde verilmişse okuyucuların ortak bir ana fikir cevabı verebildiklerini ancak ana fikir iletisi örtük verilmişse tüm okuyucuların farklı yanıtlar vererek ayrıştığını göstermektedir. Ana fikir bariz bir şekilde verildiyse ve metin okuyucu yorumuna açık bir metin değilse okuyucular ana fikir konusunda ortak bir kod oluşturabilmektedir. Ancak ana fikir açık verilmediyse, metinde anlatılanlar okuyucu tarafından yorumlamalara, anlamlandırmalara açıksa verilen cevapların çeşitlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin ya da kitabın beklediği ana fikir cevabından uzak bir cevap veren öğrenciye okuduğunu anlamadığı ya da ana fikir bulma becerisine sahip olmadığı şeklinde bir yorum getirmek doğru olmayabilir. Çünkü araştırma sonuçları açıkça ortaya koymaktadır ki okuduğunu anlayan bireyler de birbirinden farklı ve yazarın amacı dışında cevaplar verebilmektedir. Ayrıca öğretmen cevapları da kendi içerisinde ayrılmış ve onların da metin özelliklerine göre birbirinden uzak yanıtlar verdikleri görülmüştür. Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin uygulayıcısının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde aynı metnin işlendiği her sınıf için öğretmenlerin kabul edeceği ana fikir cevabının farklı olma olasılığı yüksektir. Yine bu alt problemin de bulguları ışığında ana fikir bulunurken ortaya çıkan okur tepkileri yazarın ya da ders kitabının beklediği ana fikir cevabının tek bir noktada yoğunlaşmasının önüne geçmektedir. Dolayısıyla ana fikrin tek bir cümle ya da birbirine benzer yanıtlarla sınırlı tutulmasının her metin için gerekçi bir beklenti olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Metin türü öğrencilerin ana fikri bulmasını nasıl etkilemiştir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okutulan üç öyküleyici, iki bilgilendirici metnin ana fikir sorularına verdikleri cevapların metin türünden bağımsız olarak farklılaştığı görülmüştür. Baki (2022), öğretmen adayları ile yaptığı araştırma sonucunda adayların, ana fikir ve konuyu ayırırken ve şiir türündeki metinlerin ana fikrini belirlerken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Eser (2017), Türkçe 3. sınıf öğretmen adaylarının metinlerde konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları, özellikle de duyguya dayalı metin türlerinin konu ve ana fikrini büyük ölçüde tespit

edemedikleri bilgilerine ulaşılmıştır. Yıldırım vd. (2010), yaptıkları araştırmada hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde okutulan üç öyküleyici, iki bilgilendirici metnin her birinde öğrencilerin cevaplarının farklılaştığı, okuyucuya daha fazla yorumlama imkânı sunan metinlerde metin türünden bağımsız olarak ana fikir sorularına verilen cevapların çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin hangi metin türünde ana fikir bulmakta zorlandıklarına yönündeki görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde de öğretmenlerin bu konuda bir fikir birliğine varamadığı, öğrencilerin hangi metin türünde ana fikri bulmakta daha çok zorlandıkları konusundaki görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda ana fikir bulmada metin türünün etkisine yönelik yapılan araştırmalar, öğrencilerin çalışma içerisinde okutulan metinlere verdikleri yanıtlar ve öğretmen görüşleri incelendiğinde metin türünün ana fikir bulmaya doğrudan ve tek başına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak anlama ve ana fikri bulmayı metin türünün yanında anlatımın açıklığı, metnin yapısı gibi birçok değişkenin etkileyeceği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin ana fikir sorularına farklı yanıtlar vermesi, metnin türünden ziyade okuyucu deneyimlerini yansıtabilmeye açık olmasıyla ve yazarın bilinçli ya da bilinçsiz bıraktığı boşlukları okuyucuların kendi yaşamsal tecrübeleriyle doldurmasıyla bağdaştırılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen tüm bu sonuçlardan hareketle genel bir değerlendirme yapılmak istendiğinde “ana fikir bulma” becerisine yönelik ön kabullerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilere ana fikir bulma becerisinin kazandırılması bir gereklilikken mevcut sistemde bu kazanımın ana fikir bulmaya uygun olmayan metinlerle verilmeye çalışılması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel sınavlar başta olmak üzere tek bir ana fikir etrafında toplanmayı gerektiren çoktan seçmeli sınavlarda, öğrenciler çeldiricileri eleyerek ortak bir ana fikre ulaşabilmektedir. Onlara sunulan metin ve seçeneklerin sınırları içinde en doğru olanı bulma zorunluluğu okuduğunu anlamanın bir koşulu olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Nitekim PIRLS (Progress International Reading Literacy Study) gibi uluslararası sınavlarda da bu beceri bir okuduğunu anlama yeterliliği olarak ölçülmektedir (Akyıldız, 2009). Ancak bu sınavlarda seçilen metinler tek bir ana fikir etrafında toplanmayı mümkün kılmakta ve bu metinler ilgili kazanım için özel seçilmektedir. Ders kitaplarında yer alan ana fikir sorusu sorulmuş metinlerin de ana fikir bulmaya uygun olarak özel seçilmesi gerekmektedir. Bu sağlandığı takdirde öğrencilerden ortak bir cevap beklenmek yerinde olacaktır. Ancak ana fikir soruları ders kitabındaki metinlerde gelişigüzel yer aldığına öğrenciler ana fikir bulmada başarısız olduklarını düşünmekte, öğretmenler de ana fikir öğretiminde kendini yetersiz hissetmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinlerin ana fikir bulmaya uygunluğuna bakılmaksızın tek bir ana fikir cevabının beklenmesi durumu tartışmaya açık bir şekilde varlığını sürdürmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle;

- ❖ Farklı araştırma yöntemleriyle Okur-Tepki Teorisinin ana fikir bulma üzerine etkisini inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Kısaltılmış metinlerin öğrencilerin ana fikir bulmasına olan etkisinin tespit edilebilmesi için kısaltılmış ve kısaltılmamış metinlerle çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Ana fikri buldurmaya yönelik farklı formdaki soruların öğrencilerin ana fikri bulmasına etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Okur tepkilerinin ana fikir bulmaya etkisi üzerine daha büyük bir örneklem grubu ile sayıca fazla ve farklı metin türü ile yeni çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alabulut, S. (2017). *Alımlama estetiği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Nobel.
- Baki, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik alguları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1717-1742.
- Benzer, A. & Bozkurt, B. (2021). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Chang, W. C. & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Çelik, M. (2016). *Okuma etiği: Ingarden, Iser, Ricoeur*. Sussex Üniversitesi.
- Çelik, Y. & Bulut, B. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının metinde ana fikri bulma ve konuyu bulma becerileri üzerinde bir değerlendirme*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çevik, A. & Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Çubukçu, F. (2017). Dilin unutulmaz öykülerinde örtük okuma öğrenciler. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 5(3), 249-256.

- Duffelmeyer, F. A. & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*(45), 252-253.
- Eco, U. (2001). *Açık yapıt*. Can.
- Eser, E. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 12(4), 181-192. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10086>
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?* Harvard University.
- Holland, J. H. (1975). *Doğal ve yapay sistemlerde adaptasyon* (2. b.). MIT.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- Iser, W. (1975). Die appellstruktur der texte. R. Warning (Ed.) *Rezeptionsästhetik theorie und praxis* içinde (s. 228-252). Wilhelm Fink Verlag.
- İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (s. 91-113). Pegem Akademi.
- Jauss, H. R. (1976). *Literaturgeschichte als provokation der literaturwissenschaft*. *Rezeptionsästhetik: Theorie und praxis*. Wilhelm Fink Verlag.
- Kanık-Uysal, P. & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/56147/713103> sayfasından erişilmiştir.
- Kanık-Uysal, P. & Gültekin-Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/70811/1112647> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, E. Z. (2007). *Alımlama estetiği ilkelerinin Ernest Sábato'nun El Túnel adlı yapıtında kavramsal uygulaması* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218. <https://doi.org/10.16916/aded.429948>
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. & Kurudayıoğlu, M. (2023). Türkiye'de anlama göstergesi olarak özetleme: Müfredat, ders kitapları ve öğretmenler. *Eğitim ve Bilim*, 48(216), 161-184. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.12132>
- Kırcı, A. (2020). *Sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri üzerine okur merkezli bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Lee, H. C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203.
- Many, J. E. (1991). The effects of stance and age level on children's literary responses. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 61-85.
- Many, J. E. & Wiseman, D. J. (1992). The role of literature in the social development of young children. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), 161-177.
- Marhaeni, A. A. I. N. (1998). Rosenblatt's transactional theory and its implementation in teaching of integrated reading. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(4), 206-219.
- May, P. & Malitzky, V. (1998). Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekunderstufe mit der Hamburger Schreibprobe. E. W. Owafozky (Ed.), *Für erfolgreiche Beratungsarbeit mit schülern* içinde (s. 1-10). WEKA Verlag.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Onarıcıoğlu A. S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği kuramı açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Y. & Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özkara, Y. (2016). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(33), 175-187.
- Öztürk, H. (2017). *Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma)* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration* (4. b.). Modern Language Association.

- Serin, N. (2023). Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: "Sadako" örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö13), 624-641. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379202>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. b.) içinde (s. 443-466). Sage.
- Tal-Or, N. & Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38(4), 402-418.
- Tüzel, S. & Kurudayıoğlu, M. (2013). Alımlama estetiği kuramı doğrultusunda okurun beklenti ufkunun tespit edilmesi üzerine uygulamalı bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 101-123.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 492-495. <http://dergipark.gov.tr/tr/doi/10.17051/io.2016.02208> sayfasından erişilmiştir.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1946). The intentional fallacy. *Sewanee Review*, 54, 468-488. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781474465519-013/html> sayfasından erişilmiştir.
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1949). The affective fallacy. *The Sewanee Review*, 57(1), 31-55. <https://www.jstor.org/stable/pdf/27537883.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yekeler, A. D. & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri (ilkokul öğrencilerinin bilgilendirici resimli kitaplara cevapları). *Anadolu Kültür Araştırmaları Dergisi (JANCR)*, 1(2), 20-39.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., & Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 690-710. <https://doi.org/10.21666/muefd.869258>

Extended Summary

Reading is a skill that encompasses not only the recognition and interpretation of symbols but also comprehension. This skill enhances an individual's ability to understand, interpret, and critically

analyze information. Information gains value through the process of comprehension, making the acquisition of robust reading skills essential for maximizing the benefits of reading. The reading process begins within the family and continues in school, where the focus is on fostering students' abilities to read independently and interpret what they have read.

Many factors influence students' reading comprehension, including reading fluency, vocabulary, text characteristics, and emotional factors. A reader must use prior knowledge and connect the text to life experiences to derive meaning (May and Malitzky, 1998; Willenberg, 1999). Reading involves not only analyzing the text but also interpreting it, a process shaped by personal life experiences (Benzer and Bozkurt, 2021). Additionally, a reader's socio-cultural background can play a crucial role in shaping the interpretation of a text. Readers from different cultural or social backgrounds may bring varied perspectives to the same text, leading to diverse interpretations.

At the end of this active and conscious reading process, the reader grasps the explicit or implicit messages within the text and arrives at the main idea. However, reaching the main idea is not always straightforward. Readers must often navigate various layers of meaning, distinguish between relevant and irrelevant information, and sometimes even question their own biases. This complexity underscores the importance of instructional strategies that develop critical reading skills, such as questioning, summarizing, and predicting, which can help readers more effectively identify the main ideas in a text.

Readers may prioritize different parts of a text that they find significant, differing from the author or other readers. The ways in which readers perceive, comprehend, and interpret texts are influenced by various factors, which have been addressed by numerous literary theories. The Reader-Response Theory, conceptualized by Rosenblatt (1978), explains how readers construct meaning from a text and experience it emotionally. Rosenblatt (1983) describes the reading of a literary work as an individual and unique event that involves the reader's mind and emotions. In this theory, the text is not seen as an independent and objective entity but as a catalyst for the reader's personal response. This perspective shifts the focus from the author's intent to the reader's experience, acknowledging that each reading event is unique and influenced by the reader's psychological and emotional state at the time of reading.

The Reader-Response Theory distinguishes between aesthetic and efferent reading. In aesthetic reading, the reader's personal experiences are paramount, while in efferent reading, prior knowledge takes precedence (Lee, 2013; Rosenblatt, 1982). This distinction is crucial for understanding how different texts can be approached and interpreted. For example, a poem might be read aesthetically, where the reader's emotions and personal connections to the text are central, whereas a scientific article might be read efferently, with the focus on extracting factual information. The

flexibility of Reader-Response Theory allows it to be applied to a wide range of texts and reading situations, making it a versatile tool in literary analysis.

Readers expand their search for meaning in a text according to the variables in their own worlds, gaining different insights in the process (Kanık-Uysal and Ateş, 2020). This meaning-making process is dynamic and ongoing, with each new reading potentially offering new perspectives and interpretations. Readers' evolving life experiences and knowledge bases can lead to new understandings, reinforcing the idea that meaning is not fixed but fluid and subject to change.

An individual's thoughts and emotions are shaped by their environment, influencing the process of interpreting a text. The diversity in readers' life experiences and thought worlds creates variability in text interpretation. When the process of identifying the main idea is considered as the interpretation and outcome of a text, it becomes challenging for all readers to converge on a single main idea. A text may not always contain a single meaning, and Reader-Response Theory considers readers' individual experiences and past reading habits when constructing the meaning of a text. According to this theory, the outcome derived from a text is influenced by the author's intent, the reader's understanding, and the interaction between the two.

This study aims to examine how responses to main idea questions can be evaluated within the context of reader responses. It particularly investigates how responses to main idea questions in educational texts can be analyzed through the lens of Reader-Response Theory. The literature reveals a limited number of studies on the main idea and even fewer that explore the main idea in conjunction with Reader-Response Theory. This study seeks to demonstrate that expressing the main idea in different sentences is not problematic and to identify the interpretive differences arising from readers' varied experiences.

Since the study aims to analyze students' responses to main idea questions within the context of reader responses, the reading comprehension levels of the participating students were determined as a basic criterion. Seventh-grade students were selected for the main idea identification exercise, and a narrative text was used to assess their reading comprehension levels. The students' reading comprehension levels were determined through text-related questions prepared for this text. The research data were collected through informative and narrative texts, observations, and semi-structured interview forms. The selection of texts during the data collection process is crucial, with attention paid to ensure they are age-appropriate and relevant to the students' experiences. The texts selected for the study were designed to challenge the students' thinking and encourage them to draw on their personal experiences when answering questions related to the main idea.

Five texts selected from seventh-grade Turkish textbooks were read by students and teachers, followed by reading comprehension practice using text-related questions. After clarifying the

meaning, written and oral interviews were conducted with questions prepared by the researcher. The data collected through these methods were meticulously analyzed to identify patterns in how students interpreted the main ideas of the texts. The analysis revealed that students' responses were significantly influenced by their personal experiences, with many drawing on these experiences to justify their answers. This finding supports the core principles of Reader-Response Theory, demonstrating that personal context plays a crucial role in reading comprehension.

The findings showed that students' personal experiences affected their responses to main idea questions. Students were found to use their personal experiences and backgrounds when answering main idea questions. This underscores the importance of considering individual differences in educational settings. Educators should be aware of the diverse backgrounds of their students and take these differences into account when designing instruction and assessments. By doing so, a more inclusive and effective learning environment can be created, one that acknowledges and values the unique perspectives that each student brings to the reading process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.12.2023 tarih ve 2023-215 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Açık Uçlu Maddelerin Puanlanmasında Dereceli Puanlama Anahtarı Türünün Puanlayıcı Davranışlarına Etkisi

The Effect of the Type of Rubric on Rater Behavior in Scoring Open-Ended Items

Umur Öç, Esra Onkun Özgür, İsmail Karakaya

Yazar Bilgileri

Umur Öç

Millî Eğitim Bakanlığı,
umur586@hotmail.com

Esra Onkun Özgür

Millî Eğitim Bakanlığı,
esraonkunozgur@gmail.com

İsmail Karakaya

Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,
ikarakaya@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma, rutin olmayan açık uçlu matematik maddelerini içeren matematik başarı testinin puanlanmasında analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımının puanlayıcı davranışlarına etkisini çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, açık uçlu rutin olmayan matematik problemlerinden oluşan başarı testinin uygulandığı, devlet okulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ve cevaplanan başarı testini değerlendiren 16 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada, Onkun-Özgür (2024) tarafından hazırlanmış, 15 farklı rutin olmayan açık uçlu matematik probleminden oluşan başarı testi, iki farklı oturum şeklinde, iki günde öğrencilere uygulanmıştır. Puanlayıcılardan elde edilen veriler çok yüzeyli Rasch modeli ile değerlendirilmiştir. Çalışmada, puanlayıcılara ait merkeze eğilim, yanlılık ve halo etkisi davranışları incelenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde yapılan tüm puanlamalarda puanlayıcı, birey ve madde yüzeylerinde model veri uyumunun sağlandığı; bununla birlikte, bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılarda, analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılara göre daha az puanlayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Analitik dereceli puanlama anahtarı
Bütünsel dereceli puanlama anahtarı
Puanlayıcı davranışları
Puanlayıcı yanlılığı
Çok yüzeyli Rasch modeli

Keywords

Analytical rubric
Holistic rubric
Rater behaviors
Rater bias
Many facet Rasch model

Makale Geçmişi

Geliş: 01.07.2024

Kabul: 17.10.2024

ABSTRACT

This research aims to examine the effects of using analytical and holistic rubrics in scoring a mathematics achievement test containing non-routine open-ended mathematics items on rater behaviors using the many-facet Rasch model. The study group of the research consists of 20 eighth-grade students studying in a public school to whom the achievement test consisting of open-ended non-routine mathematics problems was applied and 16 mathematics teachers who evaluated the answered achievement test. In this study, the survey model, one of the descriptive research methods, was used. In this study, the achievement test consisting of 15 different non-routine open-ended mathematics problems prepared by Onkun-Özgür (2024) was applied to the students in two different sessions and on two days. The data obtained from the raters were evaluated using the many-facet Rasch model. In the study, the central tendency, bias and halo effect behaviors of the raters were examined. When the findings of the study were examined, it was seen that model data fit was provided in all scorings on the rater, individual and item surfaces, while raters who used holistic rubrics had less rater effects than raters who used analytical rubrics.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Öç, U., Onkun-Özgür E., & Karakaya, İ. (2024). Açık uçlu maddelerin puanlanmasında dereceli puanlama anahtarı türünün puanlayıcı davranışlarına etkisi. *TEBD*, 22(3), 2123-2151.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1501178>

Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak, gelişimlerini değerlendirmek ve eğitim programlarının etkililiğini belirlemek için kritik bir rol oynar. Öğrenci başarısını ölçmek, uzun yıllar boyunca öğrencilerin öğretim sırasında edindikleri bilgileri ölçmek olarak değerlendirilmiştir ancak günümüzde üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi, eğitim hedeflerinin, ekonomi ve iş gücünün doğasının değişmesi gibi nedenlerden dolayı daha önemli hâle gelmiştir (Aslanoğlu, 2022, s. 2). Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerden beklenen üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi sürecinde yetersiz kalması sebebiyle performans değerlendirmeye dayalı yaklaşımlar önem kazanmıştır. Performans değerlendirme temelli yaklaşımda kullanılan madde türlerinden biri de açık uçlu maddelerdir. Açık uçlu maddeler, öğrencilere kendi cevaplarını oluşturma (Haladyna ve Rodriguez, 2013) fırsatı sunarken öğretmenlere de öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçme fırsatı sunar (Popham, 2001). Açık uçlu maddeler, öğrencilerin derinlemesine düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini değerlendirmenin önemli bir yolu olarak kabul edilir (Karakaya ve Şata, 2022, s. 31). Bu tür maddeler, öğrencilere kavramları anlama ve gerçek dünya problemlerine analitik bir yaklaşımla çözüm üretme fırsatı sağlar (Anderson ve Krathwohl, 2001; Crooks, 1988; Haladyna vd., 2002). Açık uçlu maddelerin sağladığı avantajlar düşünüldüğünde açık uçlu maddelerin kullanım alanlarından biri de rutin olmayan matematik problemleridir.

Rutin olmayan problemler, işlem becerisinden ziyade, verileri sınıflandırma, organize etme, ilişkileri görme gibi becerileri, gerektiğinde arka arkaya kullanmayı gerektiren, ispat fikrini geliştiren, gerçek dünya ile bağlantılar kurarak eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve birden çok çözüm yolu olan problemlerdir (Altun, 2020). Matematik öğretiminde, öğrencilerin sadece temel kavramları öğrenmeleri değil, aynı zamanda derin anlayış geliştirmeleri ve yaratıcı problem çözme becerilerini kazanmaları önemlidir. Matematik öğretiminde bu hedeflere ulaşmak için açık uçlu rutin olmayan matematik problemleri kullanılarak öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerileri teşvik edilmektedir (Kilpatrick ve Lerman, 2020). Ancak bu tür problemlerin değerlendirilmesi ve puanlanması geleneksel çoktan seçmeli veya doğru-yanlış maddelerine göre daha karmaşık bir süreç gerektirmektedir (Crooks, 1988; Romagnano, 2001; Tuckman, 1991). Bu sebeple açık uçlu maddelerin nesnel olarak değerlendirilmesini sağlayacak alternatif yöntemlerin incelenmesi, öğrenci başarısının geçerli ve güvenilir şekilde kestirilebilmesi için önemlidir. Ancak açık uçlu maddelerin sınırlılıklarından bir tanesi de puanlayıcıların objektifliğini sağlamaktır. Puanlayıcıların objektif olamaması ölçüm sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. İlgili alanyazında puanlayıcıdan kaynaklanan varyansa puanlayıcı etkisi, puanlayıcı hatası, puanlayıcı yanlılığı, puanlayıcı davranışları ve problemlerle puanlayıcı davranışları adı verilmektedir (Farrokhi vd., 2011;

Haladyna, 1997, s. 139; Myford ve Wolfe, 2004; Royal ve Hecker, 2016). Araştırma kapsamında puanlayıcı etkisi kavramı kullanılmıştır.

Puanlayıcı etkisi, değerlendirme sürecindeki puanlayıcıların sergiledikleri tutum, davranış ve karar alma süreçlerini ifade eder. Puanlayıcı etkisi, puanlayıcıların katılımı veya cömertliği, ranj sınırlaması, halo etkisi, merkeze yönelme etkisi, yanlılık, tutarsızlık gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Myford ve Wolfe, 2004; Saal vd., 1980). Değerlendirme sürecinin kalitesini artırmak için puanlayıcı etkisinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması önemlidir. Açık uçlu maddelerin puanlanmasında puanlayıcı etkisini azaltmak ya da ortadan kaldırmak için dereceli puanlama anahtarı (Dunbar vd., 2006) ya da birden fazla puanlayıcı kullanılabilir (Şata, 2019). Puanlama anahtarının belirlenen öğrenme amaçlarına göre oluşturulması ve sınav uygulamasından önce hazırlanması geçerlik ve güvenilirlik için önemlidir (Atılğan, 2009; Nitko ve Brookhart, 2014). Puanlama anahtarları, puanlama yapan puanlayıcıya ve zamana bakılmadan puanlama işleminin gerçekleştirilmesini sağlayarak puanlayıcı etkilerinin azalmasına destek olur (Moskal ve Leydens, 2000). Açık uçlu maddelerin puanlanmasında puanlayıcı etkisini azaltmak için puanlama anahtarının doğru şekilde kullanılması gerekmektedir. Açık uçlu maddeleri puanlarken maddelerin her biri için planlanan puan değerlerine uygun puanlama anahtarları kullanılmalıdır. Değerlendirme sürecinde amaç genel bir yargıya ulaşmaksa bütünsel puanlama anahtarı, performansın birbirinden farklı yönleri hakkında bilgi almaksa analitik puanlama anahtarı kullanılmalıdır (Nitko ve Brookhart, 2014). Bu kapsamda rutin olmayan matematik problemlerinin puanlanmasında analitik dereceli puanlama anahtarı da bütünsel dereceli puanlama anahtarı da kullanılabilir. Ancak hangi dereceli puanlama anahtarının kullanımında puanlayıcı etkisinin az olacağının belirlenmesi ölçüm sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir.

Bu çalışmada rutin olmayan matematik problemlerinin puanlanmasında kullanılan analitik dereceli puanlama anahtarı ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı türlerinin puanlayıcıların merkeze eğilim, yanlılık ve halo etkisi davranışlarına etkisi çok yüzeyli Rasch modeliyle belirlenmesi amaçlanmıştır. Linacre (1989) tarafından geliştirilen çok yüzeyli Rasch modeli, eğitim ve psikometri alanlarında yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Bu model, puanlayıcıların cevapları nasıl değerlendirdiğini, hangi faktörlerin değerlendirme kararlarını etkilediğini ve puanlama sürecindeki doğruluk ve tutarlılığı nasıl etkilediğini belirlememize olanak tanır (Abu Kassim, 2007; DeMars, 2010; Wainer ve Thissen, 1993).

Bu çalışma, açık uçlu maddelerin puanlanmasında kullanılan analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarlarının puanlayıcı davranışları üzerindeki etkisini belirleyerek değerlendirme süreçlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırmada puanlayıcıların halo etkisi, merkeze eğilim gibi davranışların yanında puanlayıcıların yanlılık davranışlarına da odaklanılmıştır. Bir diğer ifadeyle

araştırma puanlama anahtarı türünün puanlayıcı davranışlarına etkisine odaklanmaktadır. Bu yönüyle de öğretmenlerin öğrenciler arası göstermiş oldukları puanlayıcı davranışları hakkında ayrıntılı bilgi sunulmaktadır. Bu durum araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının matematik eğitimi ve değerlendirme süreçleri alanında önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında rutin olmayan matematik problemlerini içeren açık uçlu maddelerin puanlanmasında analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımının puanlayıcı davranışlarına etkisi çok yüzeyli Rasch modeli ile araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılarda;
 - a) Birey, madde ve puanlayıcı yüzeylerine ait uyum istatistikleri ve model ölçüm sonuçları nasıldır?
 - b) Merkeze eğilim davranışları nedir?
 - c) Halo etkisi davranışları nedir?
 - d) Yanlılık davranışları nedir?
- 2) Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılarda;
 - a) Birey, madde ve puanlayıcı yüzeylerine ait uyum istatistikleri ve model ölçüm sonuçları nasıldır?
 - b) Merkeze eğilim davranışları nedir?
 - c) Halo etkisi davranışları nedir?
 - d) Yanlılık davranışları nedir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, örneklem/çalışma grubu/araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi, işlem bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, rutin olmayan problemlere yönelik hazırlanan açık uçlu matematik maddelerini içeren başarı testinin puanlanmasında analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımının puanlayıcı davranışlarına etkisini çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesini amaçladığı için tarama modellerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Betimsel tarama modeli, gruplar üzerinden yürütülen ve gruptaki bireylere ait özelliklerin betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012, s. 59). Puanlayıcıların tamamı tüm bireyleri puanladığı için araştırma tümüyle çaprazlanmış desen ile desenlenmiştir. Araştırma kapsamında birey, madde ve puanlayıcı olmak üzere üç yüzey yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu bireyler ve puanlayıcılar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birey grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 20 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler belirlenirken öğrencilerin gönüllülük esası ve kolay ulaşılabilir olması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın puanlayıcı grubu ise farklı devlet okullarında görev yapan 16 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Puanlayıcılar belirlenirken gönüllülük esası ve yazılılarında açık uçlu maddeler kullanmaması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Puanlayıcı grubunda yedi kadın, dokuz erkek puanlayıcı yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Onkun-Özgür (2024) tarafından hazırlanan açık uçlu maddelerden oluşan matematik başarı testi, analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı ve puanlayıcı değerlendirme formu kullanılmıştır. Açık uçlu maddeler, 8. sınıf öğrencilerine uygulanmak amacıyla 20 rutin olmayan matematik problemlerinden oluşmaktadır. Açık uçlu sorular hazırlandıktan sonra dört matematik öğretmeni, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda üç madde testten çıkarılmış ve 17 maddeden oluşan test gerekli izinler alındıktan sonra önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya 30 öğrenci dâhil edilmiş ve madde istatistikleri hesaplanmıştır. İdeal maddelerin ayırt edicilik indeksi 0,30 ve 0,30'dan büyük, madde güçlük indeksi de 0,40 ile 0,60 arasındadır (Crocker ve Algina, 1986; Karakaya ve Şata, 2022, s. 110-113). Bu kapsamda istenen istatistiksel aralığın dışında olan iki madde tekrar dört matematik öğretmeninden görüş alınarak testten çıkarılmış ve araştırmaya 15 madde ile devam edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları geliştirilirken uzman görüşü alınmış, pilot uygulama yapılmış ve dereceli puanlama anahtarlarına son halleri verilmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarında altı ana kriter (1-Temel işlem becerileri, 2-Sembolik ve teknik dil ve işlemleri kullanma, 3- Modelleme, 4- Muhakeme ve argümantasyon, 5- Problem çözme için stratejiler oluşturma, 6- Temsil ile gösterim) yer alırken her ana kriter dört alt kategoriden oluşmaktadır. Bütünsel dereceli puanlama anahtarında ise dört kriter yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ortaokul öğrencilerine rutin olmayan açık uçlu matematik maddelerini içeren başarı testi iki farklı oturum şeklinde, iki günde öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve elde edilen verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında puanlayıcılara hem analitik hem de bütünsel dereceli puanlama anahtarı hakkında bilgi verilmiş ve örnek uygulama yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında

puanlayıcılardan öğrenci kâğıtlarını değerlendirmeleri istenmiştir ve bu sayede araştırma kapsamında ele alınan veriler elde edilmiştir. Araştırma; Onkun-Özgür'ün (2024) yüksek lisans tezi çalışması kapsamında toplanan veriler üzerinde yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde çok yüzeyli Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Analizler yapılırken FACET paket programından faydalanılmıştır. Çok yüzeyli Rasch modeli analizine başlamadan önce çok yüzeyli Rasch modelinin varsayımları incelenmiştir. Çok yüzeyli Rasch modeli, Rasch modellerinden olduğu için Rasch modeli varsayımlarını karşılamalıdır (Baker ve Kim, 2004, s. 115; Eckes, 2015, s. 124; Embretson ve Reise, 2000, s. 65; Farrokhi vd., 2011; Farrokhi vd., 2012). Bu varsayımlar tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model veri uyumudur. Tek boyutluluk, testin bir özelliği ölçmesini ifade etmektedir (Harvey ve Hammer, 1999). Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde veri toplama araçlarının tek bir yapıyı ölçtüğü uzman görüşleri ile belirlenmiştir. Bu kapsamda tek boyutluluk varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Yerel bağımsızlık varsayımı, testte yer alan bir maddeye verilen cevabın diğer maddeye verilen cevaptan etkilenmemesidir (Crocker ve Algina, 1986, s. 343). Yerel bağımsızlık varsayımı, tek boyutluluk varsayımı ile ilişkili olup tek boyutluluk varsayımı karşılandığında yerel bağımsızlık varsayımı da karşılanmaktadır (Hambleton vd., 1991). Model veri uyumu, ± 2 aralığı dışında kalan standartlaştırılmış artıkların oranının toplam etkileşim sayısının %5'ini ve ± 3 aralığı dışında kalan standartlaştırılmış artıkların oranının da toplam etkileşim sayısının %1'ini geçmemesini ifade etmektedir (Linacre, 2014, s. 181). Araştırma kapsamında ± 2 ve ± 3 aralığı dışında kalan standartlaştırılmış artıkların oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Dereceli Puanlama Anahtarı Türüne Göre Standartlaştırılmış Artıklar

<i>Dereceli puanlama anahtarı</i>	<i>Aralık</i>	<i>Artık (n)</i>	<i>Artık (%)</i>
Analitik	± 2	100	2,08
	± 3	62	1,29
Bütünsel	± 2	100	2,08
	± 3	52	1,08

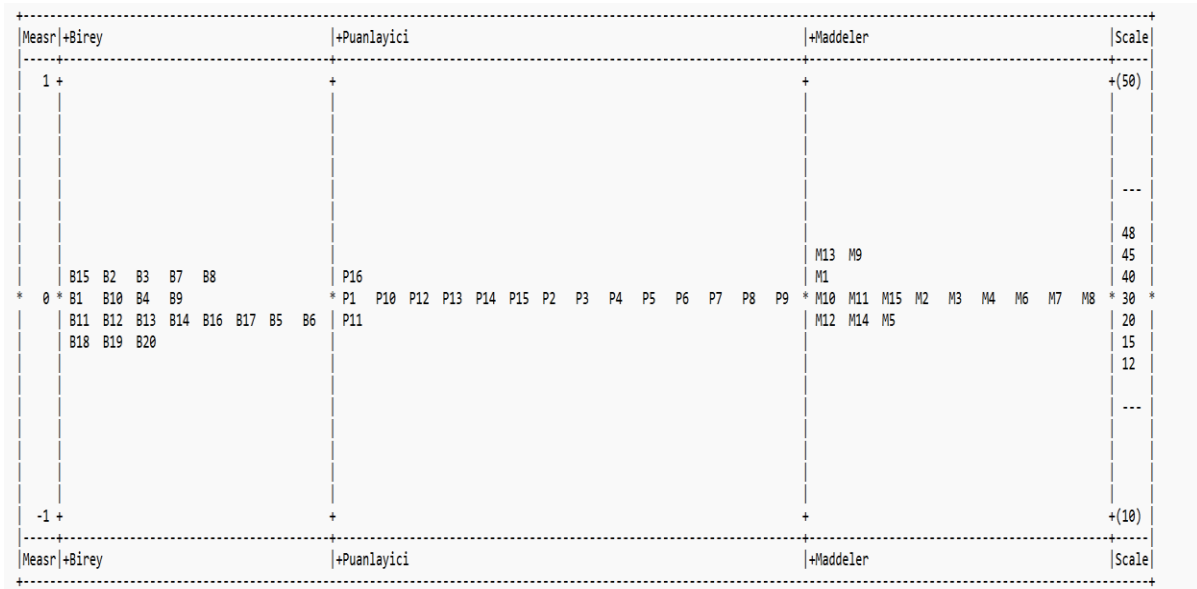
Tablo 1 incelendiğinde her iki dereceli puanlama anahtarı türünün ± 2 aralığında artık yüzdelerinin uygun aralıkta olduğu ancak ± 3 aralığında artık yüzdelerinin uygun aralığın dışında olduğu görülmektedir. McNamara (1996) ± 2 ve ± 3 aralığı dışında kalan artık yüzdesinde çok büyük bir sapma olmadığı sürece analize devam edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü Rasch analizinde uygun model seçme imkânı varken çok yüzeyli Rasch modelinde alternatif bir model bulunmamaktadır. Çok yüzeyli Rasch modeli varsayımları incelendikten sonra analize devam edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı, rutin olmayan problemlere yönelik hazırlanan açık uçlu matematik maddelerini içeren başarı testinin puanlanmasında analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımının puanlayıcı davranışlarına etkisini incelemektir. Bu kapsamda puanlayıcılardan öğrencilerin cevaplarını analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanarak puanlamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, analitik dereceli puanlama anahtarından elde edilen bulgular ve bütünsel dereceli puanlama anahtarından elde edilen bulgular olmak üzere iki farklı başlıkta sunulmuştur.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlayıcı anahtarı kullanan puanlayıcılardan elde edilen verilere ait kalibrasyon haritası Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanımına ait kalibrasyon haritası

Şekil 1’deki analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılara ait logit cetveli incelendiğinde bireylerin, maddelerin ve puanlayıcıların logit cetvelinde sıfır noktası etrafında kümelendiği görülmektedir. Bu durum, birey performanslarının benzer olduğu, maddelerin benzer güçlükte olduğu ve puanlayıcıların analitik dereceli puanlama anahtarı kullanırken benzer davranışlar sergilemiş olabileceklerini göstermektedir. Logit cetvelinde artan logit değeri birey yüzeyi için yetenek seviyesinin arttığı, madde yüzeyi için madde güçlüğü arttığı anlamına gelmektedir. Örneğin B15, B2, B3, B7 ve B8 numaralı bireyler grup içinde yetenek seviyesi en yüksek bireylerken B18, B19 ve B20 numaralı bireyler de grup içinde yetenek seviyesi en düşük bireylerdir. Benzer şekilde M13 ve M9 numaralı maddelerin madde güçlüğü yüksekken yani maddeler kolayken M12, M14 ve M5 numaralı maddelerin madde güçlüğü düşüktür yani maddeler zordur. Logit cetvelinde puanlayıcı

yüzeyi için artan logit değeri ise puanlayıcı cömertliği davranışına işaret ederken azalan logit değeri puanlayıcı katılığı davranışına işaret etmektedir. Puanlayıcı davranışlarının detaylı incelenmesi için her bir yüzeye ait model ölçüm sonuçları incelenmelidir. Birey yüzeyine ait model ölçüm sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Birey Ölçüm Raporu

<i>Birey</i>	<i>Gözlenen Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>	<i>Logit Değeri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Uyum İçi</i>	<i>Uyum Dışı</i>
B1	26,62	25,90	-0,03	0,01	0,57	0,56
B2	36,93	38,86	0,08	0,01	1,12	1,17
B3	39,75	41,77	0,11	0,01	1,38	1,39
B4	26,87	26,18	-0,03	0,01	1,48	1,61
B5	20,21	18,29	-0,12	0,01	0,81	0,85
B6	22,61	20,92	-0,08	0,01	0,87	0,89
B7	36,83	38,74	0,08	0,01	1,24	1,19
B8	35,69	37,43	0,06	0,01	0,96	0,87
B9	30,93	31,54	0,01	0,01	0,73	0,79
B10	28,55	28,41	-0,01	0,01	1,19	1,15
B11	18,95	17,05	-0,14	0,01	0,68	0,59
B12	19,13	17,19	-0,13	0,01	0,95	1,02
B13	19,38	17,46	-0,13	0,01	0,85	0,95
B14	21,07	19,18	-0,10	0,01	1,15	1,37
B15	37,06	38,97	0,08	0,01	1,10	1,06
B16	21,57	19,76	-0,10	0,01	1,09	0,94
B17	20,25	18,34	-0,11	0,01	0,90	0,99
B18	17,62	15,82	-0,16	0,01	0,93	0,98
B19	17,43	15,67	-0,16	0,01	1,55	1,59
B20	17,48	15,72	-0,16	0,01	0,74	0,67
Ortalama	25,75	25,16	-0,05	0,01	1,01	1,03
S (Evren)	7,59	9,15	0,09	0,00	0,26	0,29
S (Örnekleme)	7,78	9,39	0,09	0,00	0,27	0,30
Model, Evren	RMSE=0,01; Düzeltilmiş S.H.=0,09; Ayırma Oranı=9,15; Ayırma İndeksi=12,54; Güvenirlilik 0,99					
Model, Örnekleme	RMSE=0,01; Düzeltilmiş S.H.=0,09; Ayırma Oranı=9,39; Ayırma İndeksi=12,86; Güvenirlilik=0,99					
Model, Ki-kare (Sabit etkili):	1702,0; sd=19; p=0,00					
Model, Ki-kare (Normal):	18,8; sd=18; p=0,41					

Bireylere ait logit aralığı bireylerin yetenek düzeylerindeki değişimi göstermektedir. Birey yüzeyine ait model ölçüm sonuçlarının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde bireylerin yetenek düzeyleri arasında 0,27 [0,11-(-0,16)] logit değişim olduğu görülmektedir. Bu durum birey performanslarının geniş sayılabilecek bir aralığa sahip olduğunu göstermektedir. Birey yüzeyine ait logit değerleri ortalaması -0,05 iken standart sapma 0,09’dur. Bu kapsamda B19 numaralı birey en düşük yetenek seviyesine sahipken B3 numaralı birey en yüksek yetenek seviyesine sahiptir. Birey yüzeyine ait uyum istatistikleri incelendiğinde uyum içi ve uyum dışı istatistiklerinin ortalamaları bire yakındır. Bu durum birey yüzeyi için model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Birey yüzeyine ait ayırma oranı (9,39), ayırma indeksi (12,86) ve güvenirlilik (0,99) istatistikleri incelendiğinde bu istatistiklerin büyük olduğu görülmektedir. Bu durum birey yeteneklerinin istatistiksel açıdan farklı olduğunu göstermektedir. Ancak birey yetenekleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının kontrol için sabit etkili ki kare değeri incelenmelidir. Sabit etkili ki kare değeri

incelendiğinde bu değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd)=1702,0(19)$; $p=0,00<0,01$). Bu durum birey yeteneklerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Birey yüzeyine ait ölçüm sonuçları incelendikten sonra madde yüzeyine ait ölçüm sonuçları incelenmiştir. Madde yüzeyine ait ölçüm sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Ölçüm Raporu

Maddeler	Gözlenen Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Logit Değeri	Standart Hata	Uyum İçi	Uyum Dışı
M1	32,67	33,97	0,08	0,01	0,54	0,57
M2	26,76	25,76	0,02	0,01	0,74	0,66
M3	24,05	22,15	-0,02	0,01	0,83	0,79
M4	24,23	22,35	-0,01	0,01	0,60	0,56
M5	16,83	14,94	-0,13	0,01	1,20	1,27
M6	23,71	21,76	-0,02	0,01	1,02	0,87
M7	28,37	28,01	0,04	0,01	0,56	0,53
M8	23,62	21,61	-0,02	0,01	1,16	1,23
M9	39,12	41,53	0,16	0,01	1,40	1,29
M10	21,96	19,68	-0,04	0,01	1,63	1,83
M11	22,09	19,83	-0,04	0,01	1,16	1,09
M12	18,23	16,06	-0,10	0,01	1,62	1,47
M13	39,82	42,24	0,17	0,01	0,89	0,94
M14	19,21	16,92	-0,09	0,01	1,64	1,54
M15	32,67	33,97	0,00	0,01	0,84	0,82
Ortalama	25,75	24,73	0,00	0,01	1,06	1,03
S (Evren)	6,60	8,16	0,08	0,00	0,37	0,38
S (Örnekleme)	6,83	8,45	0,09	0,00	0,39	0,40

Model, Evren RMSE=0,01; Düzeltilmiş S.H.=0,08; Ayırma Oranı=9,74; Ayırma İndeksi=13,32; Güvenirlik=0,99

Model, Örnekleme RMSE=0,01; Düzeltilmiş S.H.=0,09; Ayırma Oranı=10,08; Ayırma İndeksi=13,78; Güvenirlik=0,99

Model, Ki-kare (Sabit etkili): 1359,4; sd=14; p=0,00

Model, Ki-kare (Normal): 13,9; sd=13; p=0,38

S: Standart sapma, RMSE: Hata kareleri ortalamasının karekökü, S.H.: Standart hata, sd: Serbestlik derecesi

Analitik dereceli puanlama anahtarı madde yüzeyine ait ölçüm sonuçlarının yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde maddelerin logit değerlerinin -0,13 ile 0,17 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum madde güçlüklerinin arasında 0,30 [0,17-(-0,13)] logit değişim olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerden en küçük logit değerine sahip M5 en zor madde iken en büyük logit değerine sahip M13 ise en kolay maddedir. Madde yüzeyine ait uyum istatistiklerinin ortalaması beklenen değer olan bire oldukça yakındır. Bu durum model veri uyumunun iyi olduğunun göstergesidir. Madde yüzeyine ait ayırma oranı (10,08), ayırma indeksi (13,78) ve güvenirlik (0,99) istatistikleri incelendiğinde bu istatistiklerin büyük olduğu görülmektedir. Bu durum madde güçlüklerinin istatistiksel açıdan farklı olduğunu göstermektedir. Ancak madde güçlükleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını kontrol için sabit etkili ki kare değeri incelenmelidir. Sabit etkili ki kare değeri incelendiğinde bu değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd)=1359,4(14)$; $p=0,00<0,01$). Bu durum madde güçlüklerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Birey ve madde yüzeylerine ait ölçüm sonuçları incelendikten sonra puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm sonuçları incelenmiştir. Puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlayıcı Ölçüm Raporu

<i>Puanlayıcı</i>	<i>Gözlenen Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>	<i>Logit Değeri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Uyum İçi</i>	<i>Uyum Dışı</i>
P1	24,29	22,06	-0,02	0,01	0,69	0,63
P2	28,62	28,30	0,04	0,01	0,81	0,84
P3	26,43	24,95	0,01	0,01	0,80	0,68
P4	23,90	21,47	-0,02	0,01	1,06	1,02
P5	25,72	23,96	0,00	0,01	0,93	0,84
P6	26,18	24,57	0,01	0,01	0,80	0,73
P7	26,49	25,07	0,01	0,01	0,77	0,68
P8	26,45	25,04	0,01	0,01	1,76	2,74
P9	28,92	28,75	0,04	0,01	1,12	1,09
P10	29,11	29,09	0,05	0,01	1,29	1,31
P11	17,90	15,21	-0,12	0,01	0,78	0,71
P12	23,48	20,94	-0,03	0,01	1,05	1,00
P13	23,41	20,86	-0,03	0,01	1,10	1,05
P14	24,87	22,75	-0,01	0,01	0,88	0,90
P15	25,82	24,04	0,00	0,01	1,00	0,90
P16	30,35	31,02	0,06	0,01	1,36	1,40
Ortalama	25,75	24,25	0,00	0,01	1,01	1,03
S (Evren)	2,86	3,77	0,04	0,00	0,27	0,49
S (Örnekleme)	2,96	3,89	0,04	0,00	0,28	0,51

Model, Evren RMSE=0,01; Düzeltilmiş S.H.=0,04; Ayırma Oranı=4,60; Ayırma İndeksi=6,46; Güvenirlik=0,95

Model, Örnekleme RMSE=0,01; Düzeltilmiş S.H.=0,04; Ayırma Oranı=4,76; Ayırma İndeksi=6,67; Güvenirlik=0,96

Model, Ki-kare (Sabit etkili): 299,8; sd=15; p=0,00

Model, Ki-kare (Normal): 14,3; sd=14; p=0,43

S: Standart sapma, RMSE: Hata kareleri ortalamasının karekökü, S.H.: Standart hata, sd: Serbestlik derecesi

Analitik dereceli puanlama anahtarı puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm sonuçlarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde puanlayıcıların logit değerlerinin -0,12 ile 0,06 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum puanlayıcıların katılık ve cömertlik durumları arasında 0,18 [0,06-(-0,12)] logit değişim olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında logit değeri en küçük olan yani en katı puanlayıcının P11, logit değeri en büyük olan yani cömert puanlayıcının da P16 olduğu görülmektedir. Puanlayıcı yüzeyine ait uyum istatistiklerinin ortalaması bire yakındır. Bu durum puanlayıcı yüzeyine ait model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Puanlayıcı yüzeyine ait ayırma oranı (4,76), ayırma indeksi (6,67) ve güvenirlik (0,96) istatistiklerinin büyük olduğu görülmektedir. Bu durum puanlayıcıların puanlama esnasında birbirlerinden farklı puanlayıcı davranışı sergilemiş olabileceklerinin göstergesidir. Bu durumun istatistiksel açıdan değerlendirilmesi için sabit etkili ki-kare değeri incelenmelidir. Sabit etkili ki-kare değeri incelendiğinde bu değer istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2(sd)=299,8(15)$; $p=0,00<0,01$) ve dolayısıyla puanlayıcıların puanlama esnasında farklı davranışlar sergilediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan modeldeki yüzeylere ait ölçüm sonuçları incelendikten sonra puanlayıcı davranışları incelenmiştir. Araştırmada puanlayıcı davranışlarından merkeze eğilim, halo etkisi ve yanlılık davranışları incelenmiştir.

Merkeze Eğilim

Puanlayıcıların merkeze eğilim davranışları incelenirken önce grup düzeyindeki davranışlar sonrasında da bireysel düzeydeki davranışlar incelenmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarı ile puanlama yapan puanlayıcıların grup düzeyinde merkeze eğilim davranışları incelenirken kategori istatistikleri, birey ve madde yüzeylerine ait istatistikler incelenmiştir. Kategori istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Kategori İstatistikleri

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)	Yığılmalı yüzde (%)	Ortalama logit	Beklenen logit	Uyum dışı
10	1570	33	33	-0,14	-0,14	1,10
12	155	3	36	-0,15	-0,13	0,70
13	54	1	37	-0,10	-0,12	2,00
15	47	1	38	-0,12	-0,11	0,90
17	44	1	39	-0,11	-0,11	0,80
18	143	3	42	-0,11	-0,10	0,70
20	464	10	52	-0,08	-0,09	0,70
22	129	3	54	-0,06	-0,08	1,20
23	96	2	56	-0,05	-0,07	0,80
25	63	1	58	-0,04	-0,06	1,00
27	59	1	59	-0,05	-0,05	0,90
28	100	2	61	-0,04	-0,04	0,80
30	221	5	66	-0,04	-0,03	0,70
32	73	2	67	-0,03	-0,02	0,80
33	61	1	68	-0,01	-0,01	0,70
35	57	1	70	-0,02	0,00	1,30
37	65	1	71	0,00	0,01	1,10
38	99	2	73	0,03	0,02	0,70
40	157	3	76	0,02	0,03	1,20
42	51	1	77	0,05	0,04	0,70
43	62	1	79	0,03	0,05	1,90
45	55	1	80	0,05	0,06	1,70
47	61	1	81	0,06	0,07	1,00
48	136	3	84	0,08	0,08	1,00
50	778	16	100	0,09	0,09	1,20

Kategori istatistiklerinin olduğu Tablo 5 incelendiğinde 10, 20 ve 50 numaralı kategorilerin çok kullanıldığı, diğer kategorilerin ise benzer sayıda kullanıldığı görülmektedir. Tablo 5'ten hareketle puanlayıcıların merkeze eğilim davranışları olmadığı söylenebilir. Ancak merkeze eğilim davranışın belirlenmesinde kategori istatistikleri tek başına yeterli değildir. Merkezi eğilim davranışı belirlenirken birey yüzeyine ait istatistikler ve madde yüzeyine ait istatistikler de incelenmelidir. Birey yüzeyine ait istatistikler incelendiğinde (Tablo 2), ayırma oranı (9,39), ayırma indeksi (12,86) ve güvenilirlik (0,99) istatistiklerinin büyük olduğu ve ki-kare istatistiğinin de ($\chi^2(sd)=1702,0(19)$; $p=0,00<0,01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum bireylerin yeteneklerinin doğru ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ayrıldığını göstermektedir. Madde yüzeyine ait uyum istatistikleri de incelendiğinde (Tablo 3) maddelere ait uyum istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Tüm göstergeler bir arada ele alındığında analitik dereceli puanlama anahtarı

kullanan puanlayıcı grubunda, grup düzeyinde merkeze eğilim davranışının olmadığı söylenebilir. Grup düzeyinde merkeze eğilim davranışı incelendikten sonra bireysel düzeyde merkeze eğilim davranışı incelenmiştir. Bireysel düzeyde merkezi eğilim davranışı belirlenirken puanlayıcılara ait kategori istatistikleri ve uyum istatistikleri incelenmektedir. Puanlayıcılara ait uyum istatistikleri incelendiğinde P8 numaralı puanlayıcının uyum dışı istatistiğinin beklenen aralık dışında olduğu görülmektedir. Bu durum P8 numaralı puanlayıcının merkeze eğilim davranışı gösterdiğinin göstergesidir. Merkeze eğilim davranışının belirlenmesindeki bir diğer yöntem de puanlayıcıya ait kategori istatistiklerinden uyum dışı istatistiğinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında maddeler değerlendirilirken kriter ve madde etkileşimi fazla olduğu için her birini tabloda vermek mümkün olmamıştır. Her bir puanlayıcıya ait kategori istatistikleri ve uyum dışı istatistikleri incelendiğinde analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların tamamında merkeze eğilim davranışının olduğu belirlenmiştir.

Halo Etkisi

Puanlayıcıların halo etkisi davranışları incelenirken önce grup düzeyindeki davranışlar sonrasında da bireysel düzeydeki davranışlar incelenmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarı ile puanlama yapan puanlayıcıların grup düzeyinde halo etkisi davranışları incelenirken madde yüzeyine ait istatistikler incelenmiştir. Madde yüzeyine ait istatistikler incelendiğinde (Tablo 3) ayırma oranının (10,08), ayırma indeksinin (13,78) ve güvenilirlik istatistiğinin (0,99) yüksek olduğu ve ki kare istatistiğinin de istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2(sd)=1359,4(14)$; $p=0,00<0,01$) olduğu görülmektedir. Bu durum puanlayıcıların grup düzeyinde halo etkisi davranışına sahip olmadıklarının göstergesidir. Grup düzeyindeki istatistikler incelendikten sonra bireysel istatistikler incelenmiştir. Halo etkisi bireysel istatistiklerde incelenirken öncelikle madde güçlükleri arasındaki farka bakılmaktadır. Madde güçlükleri arasındaki fark büyükse puanlayıcıların uyum istatistiklerinin 1'den çok büyük olması, madde güçlükleri arasındaki fark küçükse puanlayıcıların uyum istatistiklerinin 1'den çok küçük olması halo etkisi davranışına işaret etmektedir (Myford ve Wolfe, 2004). Madde güçlüklerinin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde madde güçlükleri arasındaki farkın küçük (0,30) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Tablo 4'te yer alan puanlayıcılara ait uyum istatistikler incelendiğinde P1 (0,63), P7 (0,68) ve P11 (0,71) numaralı puanlayıcılarda halo etkisi davranışının olduğu söylenebilir. Halo etkisi davranışının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem de madde güçlüklerinin eşitlenerek çok yüzeyli Rasch analizini tekrar etmektir (Linacre, 2023, s. 360). Linacre (2023), madde güçlüklerinin eşitlenerek oluşturulduğu modelde uyum istatistikleri 1'e eşit olan yani modele mükemmel uyum gösteren puanlayıcıların halo etkisi davranışına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu kapsamda madde güçlükleri eşitlenerek yeni birçok yüzeyli Rasch

analizi yapılmıştır. Madde güçlükleri eşitlendikten sonra analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılara ait ölçüm raporu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Madde Güçlükleri Eşitlendikten Sonra Puanlayıcı Yüzeyine Ait Ölçüm Raporu

<i>Puanlayıcı</i>	<i>Uyum İçi</i>	<i>Uyum Dışı</i>
P1	0,77	0,76
P2	0,78	0,8
P3	0,98	0,98
P4	1,05	1,03
P5	0,96	0,95
P6	0,84	0,83
P7	0,9	0,9
P8	1,57	1,65
P9	1,03	1,03
P10	1,11	1,12
P11	0,69	0,69
P12	1,09	1,11
P13	1,13	1,14
P14	0,86	0,85
P15	1,03	1,03
P16	1,16	1,17

Tablo 6'da yer alan her bir puanlayıcıya ait uyum istatistikleri incelendiğinde modele mükemmel uyum sağlayan puanlayıcının olmadığı dolayısıyla halo etkisi davranışı sergileyen puanlayıcının olmadığı söylenebilir.

Tüm bireysel istatistikler göz önüne alındığında analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılardan üç tanesinde (P1, P7, P11) halo etkisi davranışı belirlenmiştir.

Yanlılık

Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların yanlılık davranışının tespiti için *puanlayıcı x birey (pxb)* etkileşimi incelenmiştir. Grup düzeyindeki yanlılık davranışına ait ki kare istatistiği incelendiğinde ki kare istatistiğinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($\chi^2(sd)=286,8(320)$; $p>0,01$). Bu durum, analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların grup düzeyinde yanlılık davranışı olmadığını göstergesidir. Grup düzeyinde istatistikler incelendikten sonra bireysel istatistikler incelenmiştir.

Çok yüzeyle Rasch analizinde bireysel düzeyde yanlılık davranışı incelenirken t istatistiği kullanılmaktadır. Linacre (2023), ± 2 aralığı dışındaki t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı etkileşimler olduğunu ifade etmiştir (s. 190). Araştırma kapsamında 20 birey 16 puanlayıcı olmak üzere 320 etkileşim yer almaktadır. Her bir etkileşimi tabloda vermek mümkün olmadığı için sadece anlamlı etkileşimler raporlanmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanımına ait anlamlı etkileşimler Tablo 7'de yer almaktadır.

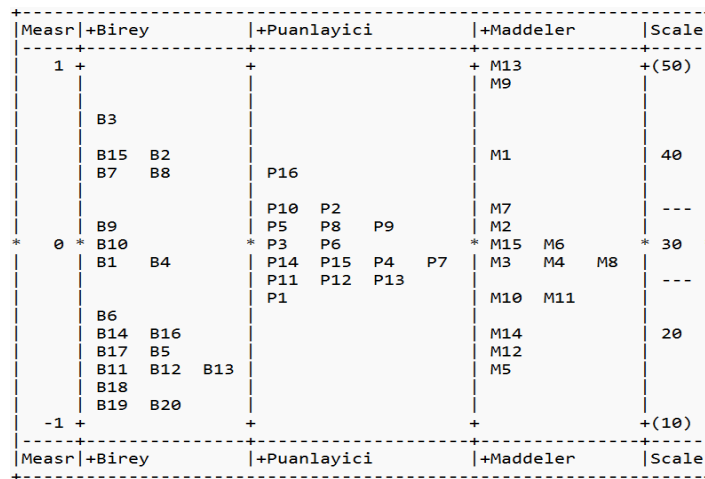
Tablo 7. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımına Ait Anlamlı Etkileşimler

Puanlayıcı	Birey	Gözlenen Puan	Beklenen Puan	Bias (logit)	Standart Hata	t
P8	B17	513,00	390,81	0,15	0,03	4,47
P8	B19	426,00	330,13	0,14	0,03	4,11
P8	B12	450,00	355,98	0,13	0,03	3,74
P8	B5	444,00	363,35	0,10	0,03	3,12
P8	B18	373,00	310,78	0,10	0,04	2,73
P8	B13	403,00	338,54	0,09	0,03	2,61
P13	B2	628,00	559,93	0,09	0,04	2,20
P14	B4	487,00	426,38	0,07	0,03	2,09
P12	B13	178,00	228,18	-0,19	0,10	-2,03
P8	B8	433,00	504,91	-0,08	0,03	-2,43
P8	B15	431,00	516,22	-0,10	0,03	-2,92
P8	B2	422,00	512,35	-0,10	0,03	-3,07
P8	B7	415,00	508,35	-0,11	0,03	-3,15
P8	B3	463,00	553,05	-0,11	0,03	-3,32

Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların yanlışlık davranışlarına ait istatistiklerin yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde dört puanlayıcının toplam 14 yanlışlık davranışı sergilediği görülmektedir. Puanlayıcılardan P13 numaralı puanlayıcının B2 numaralı bireye ve P14 numaralı puanlayıcının da B4 numaralı bireye olması gerekenden fazla puan verdiği görülmektedir. Puanlayıcılardan P12 numaralı puanlayıcının da B13 numaralı bireye olması gerekenden az puan verdiği görülmektedir. P8 numaralı puanlayıcının ise B5, B12, B13, B17, B18 ve B19 numaralı bireylere olması gerekenden fazla ve B2, B3, B7, B8 ve B15 numaralı bireylere de olması gerekenden az puan verdiği görülmektedir.

Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların puanlayıcı davranışları incelendikten sonra bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların puanlayıcı davranışları incelenmiştir. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılara ait kalibrasyon haritası Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımına ait kalibrasyon haritası

Şekil 2'deki bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılara ait logit cetveli incelendiğinde bireylerin, maddelerin ve puanlayıcıların logit cetvelinde uçtan uca sıralandığı görülmektedir. Bu durum, birey performanslarının birbirlerinden ve madde güçlüklerinin birbirlerinden farklı olduğunu ve puanlayıcıların bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanarak farklı davranışlar sergilemiş olabileceklerini göstermektedir. Logit cetvelinde artan logit değeri birey yüzeyi için yetenek seviyesinin arttığı, madde yüzeyi için madde güçlüğünün arttığı anlamına gelmektedir. Örneğin, B3 numaralı birey grup içinde yetenek seviyesi en yüksek bireyken B19 ve B20 numaralı bireyler de grup içinde yetenek seviyesi en düşük bireylerdir. Benzer şekilde M13 numaralı maddenin madde güçlüğü yüksekken yani madde kolayken M5 numaralı maddenin madde güçlüğü düşüktür yani madde zordur. Logit cetvelinde puanlayıcı yüzeyi için artan logit değeri ise puanlayıcı cömertliği davranışına işaret ederken azalan logit değeri puanlayıcı katılığı davranışına işaret etmektedir. Puanlayıcı davranışlarının detaylı incelenmesi için her bir yüzeye ait model ölçüm sonuçları incelenmelidir. Birey yüzeyine ait model ölçüm sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı Birey Ölçüm Raporu

Birey	Gözlenen Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Logit Değeri	Standart Hata	Uyum İçi	Uyum Dışı
B1	27,50	27,24	-0,12	0,05	0,58	0,57
B2	38,00	39,90	0,51	0,05	1,08	1,09
B3	40,75	42,59	0,71	0,06	1,38	1,35
B4	27,92	27,78	-0,10	0,05	1,40	1,45
B5	21,00	19,28	-0,56	0,06	0,78	0,83
B6	23,33	21,99	-0,39	0,05	0,89	0,90
B7	36,62	38,44	0,42	0,05	1,32	1,22
B8	36,58	38,39	0,42	0,05	0,97	0,87
B9	31,33	32,17	0,10	0,05	0,78	0,82
B10	28,83	28,97	-0,04	0,05	1,22	1,23
B11	19,67	17,85	-0,67	0,06	0,74	0,69
B12	19,58	17,77	-0,68	0,06	0,91	0,88
B13	19,42	17,60	-0,69	0,06	0,78	0,83
B14	21,46	19,79	-0,53	0,06	1,10	1,25
B15	37,17	39,02	0,46	0,05	1,25	1,39
B16	22,21	20,65	-0,47	0,06	1,13	1,05
B17	20,58	18,82	-0,60	0,06	0,91	0,97
B18	18,25	16,45	-0,80	0,06	0,89	0,85
B19	17,50	15,75	-0,88	0,07	1,40	1,46
B20	17,42	15,67	-0,88	0,07	0,74	0,70
Ortalama	26,26	25,81	-0,24	0,06	1,01	1,02
S (Evren)	7,68	9,18	0,51	0,01	0,25	0,26
S (Örnekleme)	7,88	9,42	0,52	0,01	0,25	0,27

Model, Evren RMSE=0,06; Düzeltilmiş S.H.=0,50; Ayırma Oranı=8,94; Ayırma İndeksi=12,26; Güvenirlilik=0,99

Model, Örnekleme RMSE=0,06; Düzeltilmiş S.H.=0,52; Ayırma Oranı=9,18; Ayırma İndeksi=12,57; Güvenirlilik=0,99

Model, Ki-kare (Sabit etkili): 1585,6; sd=19; p=0,00

Model, Ki-kare (Normal): 18,8; sd=18; p=0,41

Bireylere ait logit aralığı bireylerin yetenek düzeylerindeki değişimi göstermektedir. Birey yüzeyine ait model ölçüm sonuçlarının yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde bireylerin yetenek düzeyleri arasında 1,59 [0,71-(-0,88)] logit değişim olduğu görülmektedir. Bu durum birey performanslarının

geniş bir aralığa sahip olduğunu göstermektedir. Birey yüzeyine ait logit değerleri ortalaması -0,24 iken standart sapma 0,52'dir. Bu kapsamda B19 ve B21 numaralı bireyler en düşük yetenek seviyesine sahipken B3 numaralı birey en yüksek yetenek seviyesine sahiptir. Birey yüzeyine ait uyum istatistikleri incelendiğinde uyum içi ve uyum dışı istatistiklerinin ortalamaları bire yakındır. Bu durum birey yüzeyi için model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Birey yüzeyine ait ayırma oranı (9,18), ayırma indeksi (12,57) ve güvenilirlik (0,99) istatistikleri incelendiğinde bu istatistiklerin büyük olduğu görülmektedir. Bu durum birey yeteneklerinin istatistiksel açıdan farklı olduğunu göstermektedir. Ancak birey yetenekleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını kontrol için sabit etkili ki kare değeri incelenmelidir. Sabit etkili ki kare değeri incelendiğinde bu değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd)=1585,6(19)$; $p=0,00<0,01$). Bu durum birey yeteneklerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Birey yüzeyine ait ölçüm sonuçları incelendikten sonra madde yüzeyine ait ölçüm sonuçları incelenmiştir. Madde yüzeyine ait ölçüm sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Ölçüm Raporu

<i>Maddeler</i>	<i>Gözlenen Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>	<i>Logit Değeri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Uyum İçi</i>	<i>Uyum Dışı</i>
M1	33,50	35,08	0,48	0,04	0,59	0,66
M2	27,56	27,09	0,11	0,04	0,85	0,79
M3	24,88	23,49	-0,07	0,05	0,96	0,93
M4	24,97	23,61	-0,06	0,05	0,73	0,69
M5	17,47	15,48	-0,67	0,06	1,06	1,01
M6	25,28	24,02	-0,04	0,05	0,98	0,88
M7	28,81	28,82	0,19	0,04	0,60	0,57
M8	23,75	22,06	-0,15	0,05	1,14	1,21
M9	39,94	42,15	0,91	0,05	1,53	1,44
M10	22,31	20,33	-0,25	0,05	1,58	1,77
M11	22,31	20,33	-0,25	0,05	1,12	1,08
M12	17,88	15,83	-0,63	0,06	1,49	1,35
M13	40,50	42,66	0,96	0,05	0,82	0,91
M14	18,97	16,82	-0,52	0,05	1,47	1,22
M15	25,72	24,59	-0,01	0,05	0,81	0,79
Ortalama	26,26	25,49	0,00	0,05	1,05	1,02
S (Evren)	6,80	8,26	0,47	0,00	0,32	0,32
S (Örnekleme)	7,04	8,55	0,49	0,00	0,33	0,33

Model, Evren RMSE=0,05; Düzeltilmiş S.H.=0,47; Ayırma Oranı=9,64; Ayırma İndeksi=13,19; Güvenirlik=0,99

Model, Örnekleme RMSE=0,05; Düzeltilmiş S.H.=0,48; Ayırma Oranı=9,98; Ayırma İndeksi=13,64; Güvenirlik=0,99

Model, Ki-kare (Sabit etkili): 1297,9; sd=14; p=0,00

Model, Ki-kare (Normal): 13,8; sd=13; p=0,38

S: Standart sapma, RMSE: Hata kareleri ortalamasının karekökü, S.H.: Standart hata, sd: Serbestlik derecesi

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı madde yüzeyine ait ölçüm sonuçlarının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde maddelerin logit değerlerinin -0,67 ile 0,96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum madde güçlüklerinin arasında 1,63 [0,96-(-0,67)] logit değişim olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerden en küçük logit değerine sahip M5 en zor madde iken en büyük logit değerine

sahip M13 ise en kolay maddedir. Madde yüzeyine ait uyum istatistiklerinin ortalaması beklenen değer olan bire oldukça yakındır. Bu durum model veri uyumunun iyi olduğunun göstergesidir. Madde yüzeyine ait ayırma oranı (9,98), ayırma indeksi (13,64) ve güvenilirlik (0,99) istatistikleri incelendiğinde bu istatistiklerin büyük olduğu görülmektedir. Bu durum madde güçlüklerinin istatistiksel açıdan farklı olduğunu göstermektedir. Ancak madde güçlükleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını kontrol için sabit etkili ki kare değeri incelenmelidir. Sabit etkili ki kare değeri incelendiğinde bu değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd)=1297,9(14)$; $p=0,00<0,01$). Bu durum madde güçlüklerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Birey ve madde yüzeylerine ait ölçüm sonuçları incelendikten sonra puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm sonuçları incelenmiştir. Puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlayıcı Ölçüm Raporu

<i>Puanlayıcı</i>	<i>Gözlenen Ortalama</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>	<i>Logit Değeri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Uyum İçi</i>	<i>Uyum Dışı</i>
P1	22,83	20,26	-0,26	0,05	1,10	1,01
P2	28,70	28,56	0,18	0,05	0,78	0,79
P3	26,17	24,77	0,00	0,05	0,75	0,64
P4	24,67	22,65	-0,11	0,05	0,84	0,74
P5	27,97	27,45	0,13	0,05	0,85	0,83
P6	26,53	25,30	0,02	0,05	0,77	0,74
P7	25,37	23,62	-0,06	0,05	0,74	0,79
P8	27,43	26,64	0,09	0,05	1,78	2,67
P9	28,00	27,50	0,13	0,05	1,05	0,95
P10	29,53	29,84	0,24	0,05	1,21	1,14
P11	24,10	21,88	-0,16	0,05	1,22	1,06
P12	23,33	20,88	-0,22	0,05	1,01	0,97
P13	23,47	21,05	-0,21	0,05	1,04	1,00
P14	24,97	23,06	-0,09	0,05	0,83	0,82
P15	25,40	23,67	-0,06	0,05	1,03	0,93
P16	31,63	33,00	0,38	0,05	1,28	1,23
Ortalama	26,26	25,01	0,00	0,05	1,02	1,02
S (Evren)	2,39	3,47	0,17	0,00	0,26	0,45
S (Örneklem)	2,47	3,59	0,18	0,00	0,27	0,47

Model, Evren RMSE=0,05; Düzeltilmiş S.H.= 0,17; Ayırma Oranı=3,36; Ayırma İndeksi=4,82; Güvenirlik=0,92

Model, Örneklem RMSE=0,05; Düzeltilmiş S.H.=0,17; Ayırma Oranı=3,48; Ayırma İndeksi=4,98; Güvenirlik=0,92

Model, Ki-kare (Sabit etkili): 198,2; sd=15; p=0,00

Model, Ki-kare (Normal): 13,9; sd=14; p=0,45

S: Standart sapma, RMSE: Hata kareleri ortalamasının karekökü, S.H.: Standart hata, sd: Serbestlik derecesi

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm sonuçlarının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde puanlayıcıların logit değerlerinin -0,26 ile 0,38 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum puanlayıcıların katılık ve cömertlik durumları arasında 0,64 [0,38-(-0,26)] logit değişim olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında logit değeri en küçük olan yani en katı puanlayıcının P1, logit değeri en büyük olan yani cömert puanlayıcının da P16 olduğu görülmektedir. Puanlayıcı yüzeyine ait uyum istatistiklerinin ortalaması bire yakındır. Bu durum puanlayıcı yüzeyine ait model veri uyumunun iyi olduğunun göstergesidir. Puanlayıcı yüzeyine ait ayırma oranı (3,48),

ayırma indeksi (4,98) ve güvenilirlik (0,92) istatistiklerinin büyük olduğu görülmektedir. Bu durum puanlayıcıların puanlama esnasında birbirlerinden farklı puanlayıcı davranışı sergilemiş olabileceklerinin göstergesidir. Bu durumun istatistiksel açıdan değerlendirilmesi için sabit etkili ki-kare değeri incelenmelidir. Sabit etkili ki-kare değeri incelendiğinde bu değer istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2(sd)=198,2(15)$; $p=0,00<0,01$) ve dolayısıyla puanlayıcıların puanlama esnasında farklı davranışlar sergilediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan modeldeki yüzeylere ait ölçüm sonuçları incelendikten sonra puanlayıcı davranışları incelenmiştir. Araştırmada puanlayıcı davranışlarından merkeze eğilim, halo etkisi ve yanlılık davranışları incelenmiştir.

Merkeze Eğilim

Puanlayıcıların merkeze eğilim davranışları incelenirken önce grup düzeyindeki davranışlar sonrasında da bireysel düzeydeki davranışlar incelenmiştir. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı ile puanlama yapan puanlayıcıların grup düzeyinde merkeze eğilim davranışları incelenirken kategori istatistikleri, birey ve madde yüzeylerine ait istatistikler incelenmiştir. Kategori istatistikleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Kategori İstatistikleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>	<i>Yığılmalı yüzde (%)</i>	<i>Ortalama logit</i>	<i>Beklenen logit</i>	<i>Uyum dışı</i>
10	1815	38	38	-0,72	-0,71	1,10
20	777	16	54	-0,43	-0,45	0,80
30	634	13	67	-0,15	-0,15	0,90
40	538	11	78	0,13	0,16	1,00
50	1036	22	100	0,49	0,49	1,10

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımına ait kategori istatistiklerinin olduğu Tablo 11 incelendiğinde 10 ve 50 numaralı kategorilerin çok kullanıldığı, diğer kategorilerin ise benzer sayıda kullanıldığı görülmektedir. Tablo 11'den hareketle puanlayıcıların merkeze eğilim davranışları olmadığı söylenebilir. Ancak merkeze eğilim davranışın belirlenmesinde kategori istatistikleri tek başına yeterli değildir. Merkezi eğilim davranışı belirlenirken birey yüzeyine ait istatistikler ve madde yüzeyine ait istatistikler de incelenmelidir. Birey yüzeyine ait istatistikler incelendiğinde (Tablo 8), ayırma oranı (9,18), ayırma indeksi (12,57) ve güvenilirlik (0,99) istatistiklerinin büyük olduğu ve ki-kare istatistiğinin de ($\chi^2(sd)=1585,6(19)$; $p=0,00<0,01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum bireylerin yeteneklerinin doğru ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ayrıldığını göstermektedir. Madde yüzeyine ait uyum istatistikleri de incelendiğinde (Tablo 9), maddelere ait uyum istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Tüm göstergeler bir arada ele alındığında bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcı grubunda, grup düzeyinde merkeze eğilim davranışının olmadığı söylenebilir. Grup düzeyinde merkeze eğilim davranışı

incelendikten sonra bireysel düzeyde merkeze eğilim davranışı incelenmiştir. Bireysel düzeyde merkezi eğilim davranışı belirlenirken puanlayıcılara ait kategori istatistikleri ve uyum istatistikleri incelenmektedir. Puanlayıcılara ait uyum istatistikleri incelendiğinde P8 numaralı puanlayıcının uyum dışı istatistiğinin beklenen aralık dışında olduğu görülmektedir. Bu durum P8 numaralı puanlayıcının merkeze eğilim davranışı gösterdiğinin göstergesidir. Merkeze eğilim davranışının belirlenmesindeki bir diğer yöntem de puanlayıcıya ait kategori istatistiklerinden uyum dışı istatistiğinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında puanlayıcıların madde kategori istatistikleri, uyum dışı istatistiği ve eşik değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Her Bir Puanlayıcıya Ait Kategori İstatistikleri

Puanlayıcı	Kategori İstatistiği (%)					Uyum Dışı					Eşik Değer				
	10	20	30	40	50	10	20	30	40	50	10	20	30	40	50
P1	58	2	13	10	18	1,60	0,70	0,90	1,00	0,60	2,51	-2,33	0,16	-0,34	
P2	24	18	22	17	18	1,30	0,90	1,10	1,10	0,70	-0,52	-0,55	0,41	0,66	
P3	38	16	13	11	21	1,80	0,70	0,60	0,70	0,80	-0,36	-0,30	0,37	0,29	
P4	38	21	14	10	17	0,90	1,10	1,20	1,00	0,90	-0,39	-0,01	0,42	-0,02	
P5	26	25	14	13	22	1,30	0,70	1,10	1,30	0,80	-0,67	0,28	0,26	0,14	
P6	25	30	16	12	17	1,10	1,00	0,70	0,60	1,10	-1,05	0,26	0,42	0,37	
P7	27	34	11	15	13	1,40	0,80	0,80	1,00	0,80	-1,23	0,71	-0,18	0,70	
P8	36	10	53	45	63	0,90	2,00	1,20	1,20	1,00	0,98	-0,80	0,06	-0,25	
P9	32	22	9	9	28	1,30	0,90	0,60	0,70	1,00	-0,21	0,66	0,11	-0,57	
P10	34	10	15	8	33	1,30	0,60	0,50	1,00	1,00	0,76	-0,55	0,79	-1,01	
P11	52	4	12	5	27	1,00	0,40	0,60	0,40	1,30	1,82	-1,34	0,79	-1,27	
P12	52	12	8	8	21	0,90	0,60	0,70	0,70	2,60	0,53	0,06	0,01	-0,60	
P13	50	16	6	6	22	0,90	0,60	0,70	1,10	2,00	0,26	0,62	0,09	-0,97	
P14	33	25	15	13	14	1,10	0,70	0,80	0,90	1,10	-0,64	0,04	0,21	0,39	
P15	44	12	12	12	20	1,30	1,10	0,50	0,90	0,90	0,52	-0,44	-0,02	-0,06	
P16	33	2	15	16	34	1,40	0,20	0,40	0,70	1,10	2,60	-2,33	0,04	-0,31	

Tablo 12’de her bir puanlayıcının bütünsel dereceli puanlama anahtarını kullanım örüntüsü incelendiğinde P11, P12 ve P16 numaralı puanlayıcılara ait uyum dışı değerlerinin istenen aralık dışında olduğu görülmektedir. Bu durum P11, P12 ve P16 numaralı puanlayıcılarda olmak üzere toplam üç puanlayıcıda merkeze eğilim davranışı olduğunun göstergesidir. Tüm istatistikler incelendiğinde P8, P11, P12 ve P16 numaralı puanlayıcılarda merkeze eğilim davranışı belirlenmiştir. Puanlayıcılar tecrübesiz oldukları için puanlayıcıların tamamında merkeze eğilim davranışı meydana gelmiş olabilir (Baird vd., 2013).

Halo Etkisi

Puanlayıcıların halo etkisi davranışları incelenirken önce grup düzeyindeki davranışlar sonrasında da bireysel düzeydeki davranışlar incelenmiştir. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı ile puanlama yapan puanlayıcıların grup düzeyinde halo etkisi davranışları incelenirken madde yüzeyine ait istatistikler incelenmiştir. Madde yüzeyine ait istatistikler incelendiğinde (Tablo 9) ayırma oranının (9,64), ayırma indeksinin (13,19) ve güvenilirlik istatistiğinin (0,99) yüksek olduğu ve ki kare istatistiğinin de istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2(sd)=1297,9(14)$; $p=0,00<0,01$) olduğu

görülmektedir. Bu durum puanlayıcıların grup düzeyinde halo etkisi davranışına sahip olmadıklarının göstergesidir. Grup düzeyindeki istatistikler incelendikten sonra bireysel istatistikler incelenmiştir. Halo etkisi bireysel istatistiklerde incelenirken öncelikle madde güçlükleri arasındaki farka bakılmaktadır. Madde güçlükleri arasındaki fark büyükse puanlayıcıların uyum istatistiklerinin 1'den çok büyük olması, madde güçlükleri arasındaki fark küçükse puanlayıcıların uyum istatistiklerinin 1'den çok küçük olması halo etkisi davranışına işaret etmektedir (Myford ve Wolfe, 2004). Madde ölçüm raporunun yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde madde güçlükleri arasındaki farkın büyük (1,63) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Tablo 10'da yer alan puanlayıcılara ait uyum istatistikler incelendiğinde P8 (uyum içi: 1,78 uyum dışı: 2,67) numaralı puanlayıcıda halo etkisi davranışının olduğu söylenebilir. Halo etkisi davranışının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem de madde güçlüklerinin eşitlenerek çok yüzeyli Rasch analizini tekrar etmektir (Linacre, 2023, s. 360). Linacre (2023), madde güçlüklerinin eşitlenerek oluşturulduğu modelde uyum istatistikleri 1'e eşit olan yani modele mükemmel uyum gösteren puanlayıcıların halo etkisi davranışına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu kapsamda madde güçlükleri eşitlenerek yeni birçok yüzeyli Rasch analizi yapılmıştır. Madde güçlükleri eşitlendikten sonra bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılara ait ölçüm raporu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Madde Güçlükleri Eşitlendikten Sonra Puanlayıcı Yüzeyine Ait Ölçüm Raporu

<i>Puanlayıcı</i>	<i>Uyum İçi</i>	<i>Uyum Dışı</i>
P1	1,15	1,17
P2	0,76	0,77
P3	0,95	0,95
P4	0,90	0,88
P5	0,88	0,89
P6	0,76	0,77
P7	0,71	0,69
P8	1,57	1,63
P9	0,97	0,97
P10	1,04	1,04
P11	1,28	1,27
P12	1,06	1,06
P13	1,07	1,08
P14	0,83	0,81
P15	1,05	1,05
P16	1,12	1,15

Tablo 13'te yer alan her bir puanlayıcıya ait uyum istatistikleri incelendiğinde modele mükemmel uyum sağlayan puanlayıcının olmadığı dolayısıyla halo etkisi davranışı sergileyen puanlayıcının olmadığı söylenebilir.

Tüm bireysel istatistikler göz önüne alındığında bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılardan bir tanesinde (P8) halo etkisi davranışı belirlenmiştir.

Yanlılık

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların yanlılık davranışının tespiti için *puanlayıcı x birey (pxb)* etkileşimi incelenmiştir. Grup düzeyindeki yanlılık davranışına ait ki kare istatistiği incelendiğinde ki kare istatistiğinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($\chi^2(sd)=271,6(320)$; $p>0,01$). Bu durum, bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların grup düzeyinde yanlılık davranışı olmadığını göstergesidir. Grup düzeyinde istatistikler incelendikten sonra bireysel istatistikler incelenmiştir.

Çok yüzeyli Rasch analizinde bireysel düzeyde yanlılık davranışı incelenirken t istatistiği kullanılmaktadır. Linacre (2023), ± 2 aralığı dışındaki t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı etkileşimler olduğunu ifade etmiştir (s. 190). Araştırma kapsamında 20 birey 16 puanlayıcı olmak üzere 320 etkileşim yer almaktadır. Her bir etkileşimi tabloda vermek mümkün olmadığı için sadece anlamlı etkileşimler raporlanmıştır.

Tablo 14. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımına Ait Anlamlı Etkileşimler

Puanlayıcı	Birey	Gözlenen Puan	Beklenen Puan	Bias (logit)	Standart Hata	t
P8	P2	430	446,21	-0,65	0,20	-3,31
P8	P3	480	495,04	-0,66	0,19	-3,39
P8	P5	460	447,01	0,54	0,19	2,77
P8	P7	440	453,24	-0,52	0,20	-2,67
P8	P8	430	444,18	-0,56	0,20	-2,84
P8	P9	380	391,36	-0,44	0,20	-2,16
P8	P12	420	408,72	0,50	0,20	2,54
P8	P13	440	426,45	0,59	0,20	3,04
P8	P15	430	445,02	-0,60	0,20	-3,03
P8	P17	530	509,34	0,84	0,20	4,22
P8	P18	390	379,56	0,50	0,20	2,49
P8	P19	430	414,34	0,74	0,20	3,76

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcıların yanlılık davranışlarına ait istatistiklerin yer aldığı Tablo 14 incelendiğinde bir puanlayıcının toplam 12 yanlılık davranışı sergilediği görülmektedir. Puanlayıcılardan P8 numaralı puanlayıcının B5, B12, B13, B17, B18 ve B19 numaralı bireylere olması gerekenden fazla ve B2, B3, B7, B8, B9 ve B15 numaralı bireylere de olması gerekenden az puan verdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, rutin olmayan problemlere yönelik hazırlanan açık uçlu matematik maddelerini içeren başarı testinin puanlanmasında analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımının puanlayıcı davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında merkeze eğilim, halo etkisi ve yanlılık davranışları incelenmiştir. Puanlayıcı davranışları belirlenirken çok yüzeyli Rasch modeli kullanılmıştır. Sonuçlar belirtilirken analitik dereceli puanlama anahtarı ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımına göre farklı başlıklar altında sunulmuştur.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırma kapsamında yer alan birey, madde ve puanlayıcı yüzeyleri incelendiğinde tüm yüzeylerin model veri uyumunun iyi olduğu ve dolayısıyla birey performanslarının, madde güçlüklerinin ve puanlayıcı davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Puanlayıcıların merkeze eğilim davranışları incelendiğinde analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcı grubunda grup düzeyinde merkeze eğilim davranışı gözlenmezken bireysel düzeyde tüm puanlayıcılarda merkeze eğilim davranışının yer aldığı belirlenmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarında düzey sayısı çok fazla olduğu için puanlayıcılarda merkeze eğilim davranışı gözlenmiş olabilir. Ayrıca araştırma kapsamında puanlama yapan puanlayıcıların deneyimsiz olmaları puanlayıcıların tamamında merkeze eğilim davranışı oluşmasında etkili olmuş olabilir (Baird vd., 2013).

Puanlayıcıların halo etkisi davranışları incelendiğinde analitik dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcı grubunda grup düzeyinde halo etkisi davranışı olmadığı belirlenmiştir. Puanlayıcılara ait bireysel istatistikler incelendiğinde üç puanlayıcıda halo etkisi davranışı belirlenmiştir.

Puanlayıcıların yanlılık davranışları incelendiğinde merkeze eğilim ve halo etkisi davranışlarında olduğu gibi yanlılık davranışı da grup düzeyinde gözlenmemiştir. Bireysel düzeyde yanlılık davranışları incelendiğinde dört puanlayıcıda yanlılık davranışı belirlenmiştir. Yanlılık davranışının belirlendiği dört puanlayıcının *puanlayıcı x birey* etkileşimlerinden 14 tanesi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Anlamlı etkileşimlerden sekiz tanesinde puanlayıcılar cömert davranırken altı tanesinde de katı davranmışlardır.

Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırma kapsamında yer alan birey, madde ve puanlayıcı yüzeyleri incelendiğinde tüm yüzeylerin model veri uyumunun iyi olduğu ve dolayısıyla birey performanslarının, madde güçlüklerinin ve puanlayıcı davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu belirlenmiştir.

Puanlayıcıların merkeze eğilim davranışları incelendiğinde bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcı grubunda grup düzeyinde merkeze eğilim davranışı gözlenmezken bireysel düzeyde dört puanlayıcıda merkeze eğilim davranışının yer aldığı belirlenmiştir.

Puanlayıcıların halo etkisi davranışları incelendiğinde bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanan puanlayıcı grubunda grup düzeyinde halo etkisi davranışı olmadığı belirlenmiştir. Puanlayıcılara ait bireysel istatistikler incelendiğinde bir puanlayıcıda halo etkisi davranışı belirlenmiştir.

Puanlayıcıların yanlılık davranışları incelendiğinde, merkeze eğilim ve halo etkisi davranışlarında olduğu gibi yanlılık davranışı da grup düzeyinde gözlenmemiştir. Bireysel düzeyde yanlılık davranışları incelendiğinde, bir puanlayıcıda yanlılık davranışı belirlenmiştir. Yanlılık davranışının belirlendiği bir puanlayıcının *puanlayıcı x birey* etkileşimlerinden 12 tanesi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Anlamlı etkileşimlerden altı tanesinde puanlayıcı cömert davranırken altı tanesinde de katı davranmışlardır.

Bütünsel dereceli puanlama anahtarında merkeze eğilim, halo etkisi ve yanlılık davranışını sergileyen puanlayıcı sayısının az olması kategori sayısının az olması ile açıklanabilir. Kategori sayısı az olduğu için puanlayıcılar ölçülen özellikleri arasında ayrımı daha kolay yapmış olabilirler. Ayrıca kategori sayısı az olduğu için puanlayıcılar yorgunluk ve bıkkınlık gibi puanlayıcı davranışlarından da daha az etkilenmiş olabilirler.

Özetle, aynı amaç için hazırlanmış analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarları ile yapılan puanlamalarda bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımında puanlayıcı davranışlarının daha az olduğu söylenebilir. Analitik dereceli puanlama anahtarında ölçülecek özellik parçalara ayrıldığı için daha objektif sonuçlar sağlasa da bütünsel dereceli puanlama anahtarında ölçülecek özellik bir bütün olarak ele alındığı için puanlayıcıları benzer şekilde puanlamaya yönlendiriyor olabilir. Araştırma sonuçları alanyazın ile kıyaslandığında Kutlu vd. (2017), Jonsson ve Svingby (2007) ile Bıkmaz-Bilgen ve Doğan'ın (2017) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Hem analitik dereceli puanlama anahtarı hem de bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımında puanlayıcılarda grup düzeyinde olmasa da bireysel düzeyde merkeze eğilim, halo etkisi ve yanlılık davranışları ortaya çıkmıştır. Bu durum Şata vd. (2020), Esfandiari (2015, 2021), Jones ve Bergin (2019), Linlin (2020), Tursynbayeva vd. (2024), Yılmaz'ın (2017) yapmış oldukları çalışmaları desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle rutin olmayan problemlere yönelik hazırlanan açık uçlu matematik maddelerinin kullanıldığı çalışmalarda puanlayıcı davranışlarını en aza indirmek için bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanımı önerilmektedir. Araştırmada puanlayıcılara ait demografik bilgilere yer verilmemiştir. Yapılacak çalışmalarda puanlayıcıların yaş, cinsiyet, kıdem yılı gibi değişkenler göz önüne alınarak benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerle de benzer çalışmalar yapıp mevcut araştırma sonuçları ile kıyaslanabilir.

Kaynaklar

- Abu Kassim, N. L. (2007). *Exploring rater judging behaviour using the many-facet Rasch model*. The Second Biennial International Conference on Teaching and Learning of English in Asia: Exploring New Frontiers'da (TELiA2) sunulmuş bildiri, Universiti Utara, Malaysia. <https://repo.uum.edu.my/id/eprint/3212/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, M. (2020). *Matematik okuryazarlığı el kitabı*. Aktüel Alfa Akademi.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Addison Wesley Longman.
- Aslanoğlu, A. E. (2022). Açık uçlu maddelerin hazırlanması ve incelenmesi. İ. Karakaya (Ed.), *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (1. b.) içinde (s. 2-27). Pegem Akademi.
- Atılğan, H. (2009). Test geliştirme. H. Atılğan, A. Kan, & N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. b.) içinde (s. 315-348). Anı.
- Baird, J., Hayes, M., Johnson, R., Johnson, S., & Lamprianou, I. (2013). Marker effects and examination reliability: A comparative exploration from the perspectives of generalizability theory, Rasch modelling and multilevel modelling (Research Report No. 5261). <http://dera.ioe.ac.uk/17683/1/2013-01-21-marker-effects-and-examination-reliability.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baker, F. B. & Kim, S.-H. (2004). *Item response theory: Parameter estimation techniques*. Marcel Dekker.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- DeMars, C. (2010). *Item response theory*. Oxford University.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Eckes, T. (2015). *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Peter Lang.
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Multivariate Applications Books Series. Lawrence Erlbaum.

- Esfandiari, R. (2015). Rater errors among peer-assessors: Applying the many-facet Rasch measurement model. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 77-107. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijal.18.2.77>
- Esfandiari, R. (2021). Rater-mediated assessment of Iranian undergraduate students' college essays: Many-facet Rasch modelling. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 9(1), 93-119. <https://doi.org/10.22049/jalda.2021.27032.1234>
- Farrokhi, F., Esfandiari, R., & Dalili, M. V. (2011). Applying the many-facet Rasch model to detect centrality in self-assessment, peer-assessment and teacher assessment. *World Applied Sciences Journal*, 15(11), 76-83.
- Farrokhi, F., Esfandiari, R., & Schaefer, E. (2012). A many-facet Rasch measurement of differential rater severity/leniency in three types of assessment. *JALT Journal*, 34(1), 79-101.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn and Bacon.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-333. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1503_5
- Haladyna, T. M. & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Taylor & Francis.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage.
- Harvey, R. J. & Hammer, A. L. (1999). Item response theory. *The Counseling Psychologist*, 27(3), 353-383.
- Jones, E. & Bergin, C. (2019). Evaluating teacher effectiveness using classroom observations: A Rasch analysis of the rater effects of principals. *Educational Assessment*, 24(2), 91-118.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 57-83). Anı.
- Karakaya, İ. & Şata, M. (2022). Açık uçlu maddelerin hazırlanması ve incelenmesi. İ. Karakaya (Ed.), *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (1. b.) içinde (s. 28-39). Pegem Akademi.
- Kilpatrick, J. & Lerman, S. (2020). Education of professional development providers (for educators of practicing teachers). S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* içinde (s. 262-262). Springer International.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.

- Linacre, J. M. (1989). *Many-faceted Rasch measurement*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global database. (T-30889)
- Linacre, J. M. (2014). *A user's guide to FACETS: Rasch-model computer programs*. Winsteps.
- Linacre, J. M. (2023). *Facets computer program for many-facet Rasch measurement* [version 3.85.1].
- Linlin, C. (2020). Comparison of automatic and expert teachers' rating of computerized English listening-speaking test. *English Language Teaching*, 13(1), 18-30.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow: Longman.
- Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(10), 71-81. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Myford, C. M. & Wolfe, E. W. (2004). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part II. *Journal of Applied Measurement*, 5(2), 189-227.
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (6. b.). Pearson Education.
- Onkun-Özgür, E. (2024). *Dereceli puanlama anahtarı türünün rutin olmayan matematik problemlerinin puanlanmasında puanlayıcı davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Popham, W. J. (2001). *Classroom assesment: What teachers need to know*. Allyn and Bacon.
- Romagano, L. (2001). The myth of objectivity in mathematics assessment. *Principles and Standards for School Mathematics (NCTM)*, 94(1), 22.
- Royal, K. D. & Hecker, K. G. (2016). Rater errors in clinical performance assessments. *Journal of Veterinary Medical Education*, 43(1), 5-8.
- Saal, F. E., Downey, R. G., & Lahey, M. A. (1980). Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin*, 88(2), 413-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.2.413>
- Şata, M. (2019). *Performans değerlendirme sürecinde puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şata, M., Karakaya, İ., & Erman-Aslanoğlu, A. (2020). Evaluation of university students' rating behaviors in self and peer rating process via many facet Rasch model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 25-46.
- Tuckman, B. W. (1991). Evaluating the alternative to multiple-choice testing for teachers. *Contemporary Education*, 62(4), 299.

- Tursynbayeva, N., Öç, U., & Karakaya, İ. (2024). The effect of rater training on rating behaviors in peer assessment among secondary school students. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(3), 507-523. <https://doi.org/10.21449/ijate.1438798>
- Wainer, H. & Thissen, D. (1993). Combining multiple-choice and constructed-response test scores: Toward a Marxist theory of test construction. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 103-118. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0602_1
- Yılmaz, F. N. (2017). Analysis of the rater effects in the rating of diagnostic trees prepared by teacher candidates by the many-facet Rasch model. *JEP*, 8(18).

Extended Summary

Measurement and evaluation play a critical role in the education process to understand students' learning processes, evaluate their development, and determine the effectiveness of curricula. Measuring student success has been considered for many years as measuring the knowledge students acquire during education, but today measuring high-level mental skills has become more important due to reasons such as changing educational goals, economy and the nature of the workforce (Karakaya, 2012). The fact that students create their own answers (Haladyna and Rodriguez, 2013) and receive high-level cognitive responses from students (Popham, 2001) makes the place of open-ended items in the measurement and evaluation process important. In teaching mathematics, it is important that students not only learn basic concepts, but also develop deep understanding and acquire creative problem-solving skills. In order to achieve these and similar goals in mathematics teaching, students' analytical and critical thinking skills are encouraged by using open-ended, non-routine mathematics problems (Kilpatrick and Lerman, 2020). However, evaluating and scoring such problems requires a more complex process. For this reason, examining alternative methods that will enable objective evaluation of open-ended items is important for valid and reliable estimation of student success. This study aims to shed light on evaluation processes by determining the effect of analytical and holistic rubrics used in scoring open-ended questions on rater behavior. The results of the research are expected to make a significant contribution to the field of mathematics education and evaluation processes.

This research was designed with a survey model, one of the best types of research. The study group of this research consisted of 20 students and 16 mathematics teachers studying in the eighth grade of a public school. As data collection tools in the study, a mathematics achievement test consisting of non-routine open-ended items prepared by the researchers, an analytical and holistic rubric developed by the researchers, and a rater evaluation form were used. The data collected within the scope of Onkun-Özgür's (2024) master's thesis study was used in the research.

The results obtained in the research were presented under two different headings including findings obtained from the analytical rubric and findings obtained from the holistic rubric.

For the analytical rubric, when the logit scale was examined, it showed that the individual performances were similar, the items were of similar difficulty, and the raters may have exhibited similar behaviors when using the analytical rubric. When the analytical rubric measurement results were examined, it was determined that the model data fit of all surfaces was good. While the central tendency behaviors of the raters who scored with the analytical rubric were examined at the group level, category statistics, statistics of individual and item surfaces were examined. When all indicators were taken together, it can be said that there was no central tendency behavior at the group level in the rater group using the analytical rubric. When the conformity statistics of the raters were examined, it was seen that the non-conformity statistic of rater R8 was outside the expected range. This was an indication that rater R8 showed a tendency towards the center. While examining the halo effect behavior of the raters at the group level, the statistics of the item surface were examined. When the fit statistics of each rater were examined, it can be said that there was no rater that fits the model perfectly, and therefore there was no rater that exhibited halo effect behavior. Considering all individual statistics, halo effect behavior was determined in three of the raters who used the analytical rubric. Rater \times individual (rxp) interaction was examined to detect bias behavior of raters using analytical rubrics. When the chi-square statistic of bias behavior at the group level was examined, it was seen that the chi-square statistic was not significant, that is, there was no bias behavior at the group level ($\chi^2(sd)=286,8(320)$; $p>0,01$). When the statistics of the bias behaviors of the raters using the analytical rubric were examined, it was seen that four raters exhibited a total of 14 bias behaviors.

For the holistic rubric when the logit scale for the holistic rubric was examined, it was seen that individual performances were similar, the items were of similar difficulty, and the raters may have exhibited similar behaviors when using the holistic rubric. When the holistic rubric measurement results were examined, it was determined that the model data fit of all surfaces was good. While the central tendency behaviors of the raters who scored with the holistic rubric were examined at the group level, category statistics, statistics of individual and item surfaces were examined. When all indicators were taken together, it can be said that there was no central tendency behavior at the group level in the rater group using the holistic rubric. While examining the halo effect behavior of the raters who scored with the holistic rubric at the group level, the statistics of the item surface were examined. Considering all individual statistics, halo effect behavior was detected in one of the raters (R8) who used a holistic rubric. Rater \times individual (rxp) interaction was examined to detect bias behavior of raters using holistic rubrics. When the chi-square statistic of bias behavior at the group level was examined, it was observed that the chi-square statistic was not significant

($\chi^2(sd)=271.6(320); p>0.01$). This indicated that raters using holistic rubrics did not exhibit bias at the group level. When the statistics of bias behaviors of raters using holistic rubrics were examined, it was figured out that one rater exhibited a total of 12 bias behaviors.

It can be said that rater behavior is less when using holistic rubrics when scoring is done with analytical and holistic rubrics prepared for the same purpose. Although the feature to be measured in the analytical rubric provides more objective results because it is divided into parts, it may lead the raters to score in a similar way since the feature to be measured in the holistic rubric is considered as a whole. Based on the research results, the use of holistic rubrics is recommended to minimize rater behavior in studies where open-ended mathematical items prepared for non-routine problems are used.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 14.05.2024 tarih ve E-77082166-604.01-957439 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Ebeveynlere Yönelik Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı Pilot Çalışması: Karma Yöntem Araştırması*

Pilot Study of Emotion Management Psychoeducation Program for Parents: A Mixed Method Research

Mümine Yazar, Meliha Tuzgöl Dost

Yazar Bilgileri

Mümine Yazar 
Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi,
Rektörlük,
mumineyazar@gazi.edu.tr

Meliha Tuzgöl Dost 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
mtuzgol@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Duygu yönetimi odaklı ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde, duygular konusundaki tutumları, duyguları çocuklarına öğretme yaklaşımları ve çocuklarının duygularına verdikleri tepkileridir. Bu çalışmanın amacı, Duygu Odaklı Terapi ve duygu yönetimi odaklı ebeveynlik alanyazını temel alınarak dört oturumluk pilot çalışması oluşturulan Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nun, duygu yönetimi odaklı ebeveynlik, üzerindeki etkisini incelemek ve programın katılımcıların üzerindeki etkisine yönelik ebeveynlerin görüşlerini araştırmaktır. Çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Nicel veriler, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği ile nitel veriler katılımcı oturum değerlendirme formu ile toplanmıştır. Araştırma, Ankara'da okul öncesi dönemde çocuğu olan sekiz ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nun katılımcıların duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel bulgular, ebeveynlerin duyguları destekleyici tepki puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğunu, duyguları destekleyici olmayan tepki puanlarında da anlamlı düzeyde azalma olduğunu göstermiştir. Nitel analiz sonucunda, ebeveynlik stresi, ebeveynlik davranışları, aile içi iletişim ve öz şefkat temalarına ulaşılmıştır. Bulgular, programın ebeveynlik stresini azalttığını, ebeveyn davranışları, aile içi iletişim ve öz şefkat konusunda ise ebeveynlerde farkındalık yarattığını göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Duygu yönetimi
Ebeveynlik
Psikoeğitim programı
Okul öncesi dönem

Keywords
Emotion management
Parenting
Psychoeducation program
Preschool period

Makale Geçmişi
Geliş: 03.09.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

Emotion management-focused parenting involves parents' attitudes toward emotions, their approaches to teaching emotions to their children, and their responses to their children's emotions within their parent-child relationships. The aim of this study is to examine the effect of the Emotion Management Psychoeducation Program, a four-session pilot study based on the Emotion-Focused Therapy and emotion-management-focused parenting literature, on emotion management-focused parenting and to investigate the views of parents on the effect of the program on the participants. The study was conducted with an explanatory sequential design, one of the mixed methods research designs. Quantitative data were collected using the Coping with Children's Negative Emotions Coping Scale while qualitative data were gathered through participant session evaluation forms. The research was conducted with eight parents of preschool children in Ankara. Quantitative data were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test, and qualitative data were analyzed through content analysis. The study found that the Emotion Management Psychoeducation Program had a significant effect on participants' emotion management-focused parenting approach. Quantitative findings indicated a significant increase in parents' supportive response scores to emotions and a significant decrease in non-supportive response scores. Qualitative analysis revealed themes related to parenting stress, parenting behaviors, family communication, and self-compassion. The findings suggest that the program reduced parenting stress and increased parents' awareness regarding parenting behaviors, family communication, and self-compassion.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yazar, M. & Tuzgöl-Dost, M. (2024). Ebeveynlere Yönelik Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı pilot çalışması: Karma yöntem araştırması. *TEBD*, 22(3), 2152-2179. <https://doi.org/10.37217/tebd.1543149>

Giriş

Duygular, insanlara günlük yaşamda neyin önemli ve gerekli olduğu konusunda bilgi sunar, insanları temel ihtiyaçları konusunda motive eder ve onların davranışlarına yol gösterir. Kişilerarası ilişkilere yön veren duygular, bireylere gönderilen sinyallerdir. Duygular; düşünme, planlama, hedefe yönelme, problem çözme gibi alanları etkileyerek zihinsel potansiyelin kullanılmasını sağlar. Aynı zamanda doğaya ve topluma uyum sağlamayı kolaylaştırır (Damasio, 2022, 2023; Denham, 1998; Greenberg, 2004; Sroufe, 1996). Topluma sağlıklı biçimde uyum sağlayabilmek için ise sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilmesi önemlidir. Bu becerilerin öğrenilme süreci ise ailede başlamaktadır. Duyguların tanınması, ifade edilmesi ve yönetilmesi için ailede uygun ortamın sağlanması gerekmektedir.

Çocukların duygularını anlayabilmek, bebeklik döneminden itibaren, doğal bir süreç içinde gelişir. Bebekler, duygusal bir potansiyel ile doğar ve bakım verenleri ile aktif şekilde iletişim kurar. Bebeklerin duygusal dünyaları, bakım verenlerin duygusal mesajlarıyla oluşmaya başlar. Duygularına karşılık bulan çocuklar, duygularının farkında olarak büyür ve çocukların duygusal kapasiteleri gelişir. Sözel olmayan dönemde, bir durum karşısında işlerin yolunda olup olmadığı, duygular ile gösterilir ve ebeveynlerin bu duyguları fark edebilmesi önem taşır (Greenberg, 2015; Saarni vd., 2006). Sözel döneme geçiş ile ebeveynlerin, çocukların duygularına dikkat etme oranı ve aile ile çocuklar arasındaki duygusal etkileşim, bebeklik dönemine göre azalmaya başlar. Çocuk büyüdükçe duygularını kendisinin ifade etmesi beklenir (Greenberg, 2015; Halberstadt ve Eaton, 2002). Bununla birlikte, çocuklar değişken duygusal durumda olduklarından okul öncesi dönemde çocukların duygusal mesajlarının anlaşılabilmesi için yetişkinlere gereksinimleri devam eder. Gerildiklerinde onları sakinleştirme, mutluluğunu ve coşkusunu paylaşabilme gibi duygusal süreçler ile anne baba ve çocuk arasındaki bağ devam eder. Bu duygusal bağ kurulurken bazı ebeveynler, çocuklarının duygularını ve duygularının arka planında ifade edilenleri anlama konusunda güçlük yaşayabilir ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyabilir (Brooks, 2013; Greenberg, 2015; Saarni vd., 2006). Ebeveynler duygularının farkında olduklarında, çocuklarının duygularına ilişkin farkındalıkları da artar (Gottman ve DeClaire, 1998). Bu yüzden ebeveynlerin önce kendi duygusal kapasitelerini geliştirmeleri, duygularını tanımaları ve duygu yönetimi süreçlerini bilmeleri gerekir. Böylece çocuğun duygularını yönetme sürecine de rehberlik etmeleri kolaylaşır.

Ebeveynlerin çocuklarının duygularına rehberlik edebilmek için çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemini ve çocuklarının mizaç özelliklerini bilmeleri gerekir. Okul öncesi dönem, duygusal gelişimin hızlandığı ve çocukların anne babalarının desteğine ihtiyaç duydukları bir dönemdir. Bu gelişim döneminde, duyguları tanıma ve duyguları etiketleme becerisi sayesinde çocuklar duygusal deneyimini paylaşır ve sorun yaşanan durumlarda yardım arayabilir (Saarni vd., 2006; Sroufe, 1995).

Yaşamın önemli yıllarını kapsayan bu dönemde, çocukların duygusal gelişimlerine destek olabilmek, sağlıklı bir kişilik yapısının da temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada, 3-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynler ile çalışılmıştır.

Alanyazında, ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinde duygulara yönelik tutumlarını anlatan çeşitli modeller ve ebeveynlik yaklaşımları vardır. Ebeveynlerin duygulara yönelik tutumları ve çocuklarıyla etkileşimlerinde duygu yönetimine yönelik davranışları, alanyazında “duyguyla ilişkili ebeveynlik (emotion-related parenting), duygu odaklı ebeveynlik (emotion-focused parenting), duyguyu sosyalleştiren ebeveynlik (emotion socialization parenting, parental socialization of emotion, emotion socialization)” (Eisenberg vd., 1998; Havighurst vd., 2019) gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu çalışmada anne babaların çocuklarıyla ilişkilerinde, duyguları ele alış biçimini ifade eden bu yaklaşımlar ve çocuklarının duygularına yönelik sergiledikleri ebeveynlik uygulamaları, “duygu yönetimi odaklı ebeveynlik” olarak kullanılmıştır. Ebeveynlerin, çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler, aile ortamında anne ve babaların gösterdikleri ebeveynlik tutumlarını ve uygulamalarını ifade eden bu yaklaşımlar çocuğun duygu düzenlemesini ve uyumunu etkileyen uygulamalardır (Morris vd., 2007).

Alanyazındaki yaklaşımlardan biri, Gottman vd. (1996) tarafından yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Ebeveynlerle gerçekleştirilen çalışmada, ebeveynlerin çocukların duygularına verdiği tepkiler ve bu konudaki yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin, çocuklarının duygu tepkileri sırasında kendi duygu ve düşüncelerini fark etme kapasiteleri üst-duygu felsefesi olarak adlandırılmıştır. Çalışmada, aynı zamanda ebeveynlerin duyguyla ilişkili ebeveynlik tarzları ortaya konmuştur (Gottman vd., 1996; Gottman ve DeClaire, 1998). Buna göre, bazı ebeveynler duyguları yok sayarken bazı ebeveynler duyguların kontrol edilmesi gerektiğini savunur ve çocukların duygularına dikkat etmez. Bazı ebeveynler, çocuklarının duygularına uygun biçimde rehberlik edebilir, bu, duygu koçluğu olarak adlandırılmaktadır. Ebeveynlerin kendi duygularını yönetme anlayışı, çocukları ile olan ilişkilerinde duyguları destekleyen ya da desteklemeyen tepkiler vermelerinde etkilidir (Gottman ve DeClaire, 2021). Alanyazında aile ifade modeli olarak anlatılan başka bir çalışmada, duyguların ailede ifade edilme biçimleri incelenmiştir (Halberstadt vd., 1995). Eisenberg vd. (1998) tarafından duyguların ebeveynler tarafından sosyalleştirilme şekilleri, bunu etkileyen etmenler ve duyguları destekleyen ya da desteklemeyen tepkiler açıklanmıştır.

Ebeveynlerin, çocukların duygularına destekleyici olan tepkileri ve destekleyici olmayan tepkileri onlar üzerinde farklı etkilere sahiptir (Cui vd., 2021; Fabes vd., 2002). Çocukların duygularını kabul etme, duygusal ihtiyaçlarını fark edebilme ve duygularını yönetmelerine yardımcı olma ebeveynlerin duyguları destekleyici tepkileridir. Bunlar, çocuğun duygusal yeterliliğini artırır (Havighurst vd., 2019). Çocukların duygularını ifade etmelerine izin vermeme, duygularını reddetme,

küçümseme, duygularını cezalandırma ise duyguları destekleyici olmayan ebeveyn tepkileridir. Bunlar, çocukta duygu düzenleme bozukluğu riskini artırmakta ve psikopatoloji gelişmesine yol açabilmektedir (Fabes vd., 2002; Sanders vd., 2015). Duyguların yapıcı şekilde ifade edilememesi ruhsal belirtilere de neden olur. Öfke ve öfkeyle ilişkili duygularını ifade etme fırsatı olmayan çocuklar, kaygı, stres ve depresyon gibi belirtiler göstermektedir (Friedlmeier vd., 2011). Ebeveynlerin duygular konusundaki yaklaşımı, çocuklar büyüdükçe onları daha çok etkiler. Örneğin duyguların görmezden gelindiği bir ailede, çocuğun duyguların önemsiz olduğunu düşünerek hayatına devam etmesi beklenir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi yıllardan ilkökul yıllarına kadar, ailede duyguların ifade edilmesi, çocukların duygulara yönelik tutumuyla olumlu ilişkili bulunmuştur (Halberstadt ve Eaton, 2002). Dil gelişiminin, bilişsel ve duygusal gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönem (Saarni vd., 2006), çocuklara duyguların tanıtılması, etiketlenmesi ve ifade edilmesi için temel oluşturmaktadır. Çocukların bağımsızlaşmaya başladığı bu dönemde (Erikson, 2013) ebeveynler çocuklarının mizaç özelliklerini tanımaya, gelişim özelliklerini bilmeye ve kendi ebeveynlik becerilerini geliştirmeye gereksinim duyabilmektedirler.

Okul öncesi dönemde çocuklar saldırgan olabilir, duygularını kontrol etmekte zorlanabilir, güçlü duygular yaşayabilir ve istekleri konusunda ısrarcı olabilir. Kuralların öğrenildiği ve yaşama uyum becerilerinin kazanılmaya başlandığı bu dönem, ebeveynler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu davranışlar ebeveynlerin kendilerini sorgulamalarına, davranışlarını değiştirip düzenlemelerine yol açabilmektedir (Rubin ve Burgess, 2002). Greenberg'e (2015) göre, çocuklarının duygularına dikkat eden ebeveynler, duygusal zekâ, duygu farkındalığı, empati, duyguları tanıma ve duyguları yönetme konusunda gerekli becerilere sahiptir. Duyguları tanıyıp bilme kapasitesi olan ebeveynler, sıcak bir yaklaşım ile çocuklarına sınır koyabilmektedir. Bu süreçte, duyguların desteklenmesine ve yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için ebeveynler önce çocuklarıyla yaşadıkları karşısında kendi duygularını fark etmeli ve duygularını inkâr etmemelidir. Kendi duygularının farkında olarak, çocukları ile iletişimi sürdürmelidirler. Çocuklarının duygularını adlandırmalıdır, böylece, çocuklar duygularını tanıyıp ve anlamlandırır (Gottman ve DeClaire, 2021; Greenberg, 2015). Ebeveynlerin desteğe ihtiyaç duydukları bu dönemde ebeveynler için psikoeğitim çalışmaları, destek ve müdahale programlarının geliştirilerek uygulanması, sağlıklı çocuklar yetiştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Ebeveyn olmak günümüzde farklı güçlükler içermektedir. Yirmi birinci yüzyılda, aile yapısındaki değişim, dijitalleşme, teknolojik gelişmeler, akademik hedefler, toplumsal beklentiler ve ekonomik zorluklar aileleri yakından etkilemekte ve ebeveynliğin yapısını değiştirmektedir. Bu değişimler ebeveynlerin sorumluluklarını artırmakta ve ebeveynlerle çocuklar arasındaki etkileşimi güçleştirmektedir (Hamamcı ve Sevim, 2004; Park ve Lee, 2017; Şirin, 2019). Kültürel olarak, Türkiye'de farklı aile yapıları vardır. Geleneksel aile yapısı azalırken çekirdek aile yapısının

yaygınlaşması ile çocukların sosyalleşme süreçleri ve duygusal becerileri de etkilenmektedir. Türkiye’de sıklıkla görülen Kağıtçıbaşı’nın (2017) duygusal/psikolojik bağımlılık olarak adlandırdığı aile yapısında, kuşaklar arasında bağımlılık azalırken çocuğun psikolojik değeri artar ve ailede duygusal bağımlılık devam eder. Çocuk ile ebeveyn arasında duygusal bağımlılığın sürdürülmesi ve çocuğun topluma uyum sağlaması teşvik edilir. Duygusal olarak bağımsızlaşma adına, ebeveynlere ve çocuklara duyguları tanıma, duyguları ifade etme ve duygu yönetimi konusunda farkındalık kazandırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Çeşitli alt kültürlerin olduğu modern ve geleneksel aile yapılarının bir arada görüldüğü Türkiye’de (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005) ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerinde duyguları yönetme süreçlerini geliştirmek yararlıdır.

Anne babalar için hazırlanan psikoeğitim programları, ebeveynlik davranışlarını geliştirme anlamında en etkili bulunan yollar arasındadır (Ateah, 2003; Rasmussen, 2014). Ebeveynlik programları ebeveyn stresini ve işlevsel olmayan ebeveyn davranışlarını azaltmakta, ebeveynlerin özyeterliliğini artırmaktadır (Albanese vd., 2019; Apaydın, 2022; Barlow vd., 2011; Jones ve Prinz, 2005; Lundahl vd., 2006). Duygu yönetimi konusunda geliştirilen programlarda empati ve iletişim becerilerinin (Havighurst vd., 2013), ebeveynler ile çocukların duygularını paylaşma düzeylerinin arttığı (Havighurst vd., 2010; Lauw vd., 2014) ifade edilmektedir.

Ebeveynler ile hem farklı kültürlerde (Edrissi vd., 2019; Havighurst vd., 2010; Havighurst vd., 2022) hem de Türkiye’de (Topal, 2021; Ülker-Erdem, 2019) ebeveyn duygu yönetimi ile ilgili farklı yaklaşımlara dayalı olarak çeşitli önleyici ve iyileştirici müdahale programları yapılmış ve etkisi değerlendirilmiştir. Bu programların bazıları farklı kültürlerden uyarlanan çalışmalardır. Bu çalışmada etkisi sınanan Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı geliştirilmeden önce, ebeveynlerle derinlemesine görüşmelerin yapıldığı fenomenolojik yaklaşıma dayalı bir araştırma yürütülmüştür. Bu çalışma sonucunda, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde duyguları yönetme süreçleri, çocuklarının duygularına yaklaşımları ve duygu yönetiminde kullandıkları stratejiler ifade edilmiştir (Yazar ve Tuzgöl-Dost, 2024). Program, bu çalışmadan hareketle kültüre özgü biçimde hazırlanmıştır. Aynı zamanda, bu çalışmada, psikoeğitim programının geliştirilmesinde, ebeveynlere yönelik duygu yönetimi alanyazını ile Duygu Odaklı Terapi (Greenberg, 2002) alanyazınından yararlanılmıştır. Türkiye’de Duygu Odaklı Terapi yönelimli araştırma sayısı sınırlıdır. Alanyazında, Duygu Odaklı Terapi yaklaşımından yararlanan farklı yaşam dönemindeki örneklemelerin bulunduğu deneysel çalışmalar (Bayrı, 2023; Gençoğlu, 2012; Özburun, 2021) bulunmaktayken ebeveynlerle gerçekleştirilen deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, çocukların gelişimsel süreçlerinde önemli belirleyiciler olan ebeveynlerin, duygular ile ilgili yaklaşımlarını geliştirme amacına yönelik olarak hazırlanan bir psikoeğitim programının etkisini araştırdığı için önemlidir. Ebeveynlerin ve çocukların

değişen ihtiyaçlarına karşılık verebilmek adına güncel tekniklerden ve teknolojik araçlardan yararlanılmıştır.

Değişen ebeveynlik rolleri düşünüldüğünde, anne babaların kendilerini tanımaya, iyilik hallerini artırmaya, bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yararlı olacağına inanılmaktadır. Ebeveynlere yönelik önleyici programların geliştirilmesine, uygulanmasına ve yaygınlaştırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın pilot uygulamasının, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımına etkisini ve ebeveynlerin bu konudaki görüşlerini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak bu çalışmada yer alan alt amaçlar şöyledir:

1. Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'na katılan ebeveynlerin, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği-Duyguları Destekleyici Ebeveyn Tepkileri son-test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'na katılan ebeveynlerin, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği-Duyguları Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri son-test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin, programa ve kendi ebeveynlik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) çocuğu olan ebeveynlerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımına etkisini ve katılımcıların psikoeğitim sürecine yönelik görüşlerini incelemektedir. Bu çalışmada, doktora tezi kapsamında geliştirilen, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın pilot uygulamasının sınanması ve ebeveynlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmadaki değişkenler dışında ortaya çıkabilecek farklı değişkenleri ya da ön görülemeyen durumları anlayabilmek için deneysel çalışmaların pilot uygulamasının yapılması yararlıdır. Pilot çalışmalar, araştırmacıların süreci deneyimlemesini sağlar, deneysel işlemin daha az sayıda katılımcı ile uygulanabileceği ifade edilir ve deneysel müdahalenin kontrol edilmesine yardımcı olur (Christensen vd., 2020).

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak programın etkisi konusunda daha fazla bilgi toplanması amaçlanmıştır. Bu yüzden çalışma, karma yöntemlerden açıklayıcı ardışık desende tasarlanmıştır. Açıklayıcı ardışık desende, çalışmada veri toplama ve veri analizi süreci nicel aşama ile başlar. Bu nicel veriler, istatistiksel anlamlılığı, güven aralığını ya da etki boyutlarını ifade ederek araştırmanın genel sonuçlarını açıklamaktadır. İkinci aşamada, nicel verilerin açıklanmasında

nitel verilerden yararlanılır (Creswell, 2021). Bu çalışmada da deneysel çalışma ile ilgili veriler, nicel veri toplama yaklaşımıyla elde edilerek analiz edilmiş, deneysel çalışmanın etkisine ilişkin verilerde ise nitel veri toplama ve çözümleme yaklaşımları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Açıklayıcı ardışık desende, çalışmanın nicel bölümünde seçkisiz örnekleme, nitel bölümünde amaçlı örnekleme kullanılabilir (Creswell, 2021). Çalışma, Ankara'da bağımsız bir devlet anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Ankara'da yaşayan ve 3-6 yaş arasında çocuğu olan sekiz anneden oluşmaktadır. Program, tüm ebeveynlere yönelik hazırlanmıştır fakat çalışmaya babalardan katılım olmamıştır. Katılımcıların yaşları 29 ile 43 arasında değişmektedir. Katılımcıların ikisi ilkokul, üçü lise, ikisi ön lisans ve biri lisans mezunudur. Katılımcıların yedisi ev hanımı, biri memurdur. Üç katılımcının çocuğu dört yaşındadır, dört katılımcının çocuğu beş yaşındadır, bir katılımcının üç ve altı yaş arasında iki çocuğu (üç ve altı yaşlarında) vardır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında öncelikle ilgili okulda haberleşme uygulamaları ile çalışmanın duyurusu yapılmıştır. Duyuruda, psikoeğitim programının konusu, amacı, haftalık süresi, oturum saat ve süreleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada, veri toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Katılımcıların çalışmaya dâhil edilme ölçütleri şunlardır: 1) Okul öncesinde dönemde (3-6 yaş aralığında) çocuğunun olması. 2) 3-6 yaş aralığındaki çocuğunun normal gelişim özelliklerine sahip olması. 3) Oturumlara düzenli devam edebilmesi. Araştırmanın katılımcı dışlama ölçütleri ise şu şekildedir: 1) Son üç ay içinde psikiyatrik tanı almamış olması. 2) Psikiyatrik ilaç tedavisinin devam etmesi. 3) Eşinin katılması (Çift olmak). Bu ölçütlere uyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar çalışmaya alınmıştır.

Nitel veriler için tek gruplu ön test ve son testin alındığı deney grubu oluşturulmuştur. Çalışma pilot uygulama olduğu için bu desen seçilmiştir. Bu desende, deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında ölçüm alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışmada deneysel uygulama için psikoeğitim programı başlamadan önce katılımcılardan programın hedefine uygun bir ölçüm alınmış, grup süreci tamamlandıktan sonra bir ölçüm daha alınarak katılımcıların programın hedefi konusundaki değişimi incelenmiştir (Corey vd., 2013; Çivitçi, 2020). Açıklayıcı ardışık desende nitel veri toplanmasındaki amaç, çalışmanın nicel bölümüyle ulaşılan sonuçları açıklamak olduğu için, nitel veri de genellikle çalışmanın nicel kısmına dâhil olan katılımcılardan elde edilmektedir (Creswell, 2021). Bu çalışmada da deneysel müdahale ile karşılaşan katılımcıların programa ilişkin deneyim ve görüşlerinin alınması amaçlandığı için nitel veriler de bu gruptan elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, nicel veriler Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği-ÇODBEÖ ve kişisel bilgi formu ile nitel veriler katılımcı oturum değerlendirme formu ile elde edilmiştir.

Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği-ÇODBEÖ

Ölçek, Fabes vd. (2002) tarafından çocukların duyguları karşısında ebeveynlerin gösterdiği davranışları ve duyguları sosyalleştirme durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Altan-Aytun vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte, on iki örnek olay ve çocukların duyguları üzerinden ebeveynlerin olası tepkileri yer almaktadır. Her örnek olay için altı tepki bulunmaktadır. Tepkiler beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Örnek olaylarda yer alan tepkiler ölçeğin alt boyutlarını ifade etmektedir. Ölçekte altı alt boyut yer almaktadır. "Probleme odaklı tepkiler (POT)" olumsuz duyguya yol açan durumda ebeveynin problem çözmede sergilediği yaklaşımı ifade eden alt boyuttur. "Duyguya odaklı tepkiler (DOT)" çocuğun zorlayıcı durumlar karşısında daha iyi hissetmesi için verilen tepkilerdir. "Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler (DİT)" çocukların duygularını ifade etmesini kolaylaştıran davranışlardır. Bu üç alt boyut puanları toplanarak "Destekleyici Duygu Tepkileri" belirlenmektedir. "Küçümseyici tepkiler (KT)" alt boyutu çocuğun duygusal tepkilerine verilen önemi ifade etmektedir. "Cezalandırıcı tepkiler (CT)" çocuğun duygularla ilgili davranışlarına ebeveynin sözlü olarak ya da fiziksel olarak ceza vermesini anlatmaktadır. "Ebeveynde sıkıntı (ES)" alt boyutu çocuğun duygusuna üzüntü ile yaklaşan ebeveyn davranışlarıdır. Bu üç alt ölçekte "Destekleyici Olmayan Duygu Tepkilerini" göstermektedir. Bu çalışmada, duygu ifadesini teşvik, duygu odaklı tepkiler ve problem odaklı tepkiler alt boyutlarından alınan puanlar toplanarak duyguları destekleyici ebeveyn tepkileri olarak; ebeveynde stres, cezalandırıcı davranışlar, küçümseyici tepkiler alt boyutları puanları toplanarak duyguları destekleyici olmayan tepkiler puanları elde edilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, alt ölçekler için şu şekildedir: Cezalandırıcı tepkiler .69, küçümseyici tepkiler .78, ebeveynde stres tepkileri .70, problem odaklı tepkiler .78, duygu odaklı tepkiler .80 ve duygu ifadesini cesaretlendirici tepkiler .85'tir (Fabes vd., 2002). Ölçeğin Türkiye uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayıları, cezalandırıcı davranışlar alt ölçeği .83, ebeveynde stres alt ölçeği .65, küçümseyici tepkiler .86, probleme odaklı davranışlar .72, duygu odaklı davranışlar .79 ve duygu ifadesini cesaretlendirici davranışlar .87 şeklindedir (Altan-Aytun vd., 2013).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda katılımcıların yaşı, eğitim düzeyi, mesleği ve çocuğunun yaşına ilişkin sorular yer almaktadır.

Katılımcı Oturum Değerlendirme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda: “1. Bu oturumda/programda aklınızda en çok ne kaldı? 2. Kendinize dair neler fark ettiniz? 3. Yanınızda bu süreçten neyi götürmek isterdiniz? 4. Çocuğunuzla olan ilişkinizde, buradan öğrendiklerinizin etkisini görüyor musunuz?” soruları yer almaktadır. Her oturum tüm katılımcılar bu soruları yanıtlamıştır. Katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlar nitel analiz bulguları olarak sunulmuştur.

Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı

Program, ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinde kendi duygularını tanıma, duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımlarını keşfetme, çocuklarının duygularını yapıcı biçimde ele alma ve ebeveyn duygu yönetimi becerilerini geliştirme amaçlarını taşımaktadır. Program, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde duygulara yer verme ve öğretmeye odaklanan alanyazın (Eisenberg vd., 1998; Gottman vd., 1996; Halberstadt vd., 1995), Duygu Odaklı Terapi (Greenberg, 2002), üst-duygu felsefesi (Gottman vd., 1996) ve alanyazında yer alan ebeveynlik programları (Havighurst vd., 2009; Ülker-Erdem, 2019) incelenerek geliştirilmiştir. Program oluşturulurken, Duygu Odaklı Terapi (Greenberg, 2015) yaklaşımı dikkate alınmıştır. Bu amaçla, oturumlarda duygulara ve duygu türlerine, Duygu Odaklı Terapi anlayışı çerçevesinde yer verilmiştir. Duygu Odaklı Terapi’de duygular, bireyin kendisiyle ve diğer bireylerle olan ilişkilerini düzenleyen yapıdadır (Greenberg, 2004). Evrensel temel duygular olduğu belirtilmektedir. Birincil uyumlu duygu, birincil uyumsuz duygu, ikincil duygu ve araçsal duygu kavramları yer almaktadır. Duyguların ve bu duygu türlerinin insan yaşamındaki işlevleri ve etkileri anlatılmaktadır. Programda, ebeveynlerin kendi duygularını ve çocuklarının duygularını bu açıdan değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda duygu odaklı terapidaki duygusal değişimin ilkelerinden de yararlanılmıştır. Programdaki temalar ve kazanımlar duygusal farkındalık, duyguların ifade edilmesi, duyguların tanınması, duyguların kabul edilmesi, duygusal düzenleme ve duyguların yansıtılması (Greenberg, 2015) gibi ilkelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Psikoeğitim programında, oturumların temaları, genel amaçları, kazanımları, etkinlikleri, pekiştirici kaynakları ve materyalleri oluşturulurken, Duygu Odaklı Terapi’nin kavramları, ilkeleri ve teknikleri kullanılmıştır. Duygu günlüğü gibi Duygu Odaklı Terapi’de kullanılan çeşitli araçlar ve ev ödevlerinden yararlanılmıştır. Greenberg (2015) ebeveynler ile duygular konusunda çalışırken Gottman vd.’nin (1997) görüşlerine dikkat çekmektedir. Bu yüzden programda, Gottman ve DeClaire (1998) tarafından ifade edilen ebeveynlik tarzları ve uygulamalarına yer verilmiştir. Alanyazında yer alan, ebeveynlerin duyguları destekleyen ve duyguları destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri dikkate alınmıştır (Altan-Aytun vd., 2013; Fabes vd., 2002). Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerle ihtiyaç analizi kapsamında derinlemesine görüşmeler yapılarak programın geliştirilmesinde bu görüşme sonuçlarından yararlanılmıştır.

Uygulama, dört hafta boyunca haftada bir oturum şeklinde yapılmıştır. Oturumlar 90 dakika sürmüştür. Program, ebeveynlerin kendi duygularını ve çocuklarının duygularını keşfedebilmeyi, duygu düzenleme becerilerini artırmayı ve ebeveynlerin çocuklarının duygularına yapıcı tepkiler verebilmeleri konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Oturumlar ısınma etkinliği ve oturumun amacının açıklanması ile başlamış, bir önceki oturumun özeti ve ilgili paylaşımların alınması ile devam etmiştir. Oturumlarda, düz anlatım, bireysel çalışma, küçük grup çalışması, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay, tartışma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Oturumun ana teması ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların bu konudaki paylaşımları alınmıştır. Katılımcıların değerlendirmeleri ve sonlandırma etkinliği ile oturumlar sona ermiştir.

Grup, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yönetilmiştir. Oturumlarda yardımcı lider bulunmamıştır. Oturumlarda ses kaydı alınmıştır. Aynı zamanda oturumlardan sonra lider gözlemlerini not almıştır ve bu notlardan hareketle asıl uygulama için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Birkaç teknik aksaklık (internetin yavaşlaması, video hızı gibi) ile karşılaşmıştır. Bilgi notları broşür olarak çoğaltılıp katılımcılarla paylaşılmıştır, bazıları pdf formatında gönderilmiştir. Pekiştirici videolar paylaşılmıştır. Oturumlara ilişkin katılımcıların yaklaşımları gözlemlenmiş, asıl uygulama için oturumları başlatma sürdürme ve sonlandırma konusunda araştırmacıların pratik yapmasını sağlamıştır.

Oturumlar

Birinci oturumda, tanışma etkinliği yapılmış, programın amacı, hedefi ve ilgili kavramlar tanıtılmıştır. Bireysel amaçlar belirlenmiştir. Duygu yönetimi odaklı ebeveynlik kavramı, bu konudaki yaklaşımlar, okul öncesi dönemdeki çocuğun duygusal gelişimi ve ihtiyaçları konusunda bilgi verilmiştir. Alfred'in gölgesi isimli kısa animasyondan yararlanarak duyguların fizyolojik yapısı, oluşum süreci ve duygu türleri hakkında bilgi verilmiştir. Duyguların hayatımızdaki işlevi ve ortaya konma süreci ile ilgili soru cevap ve tartışma yapılmıştır. Katılımcıların değerlendirmeleri ile oturum sona ermiştir. Duyguların yapısını özetleyen broşür dağıtılmış, duygu günlüğü ve Ters Yüz filmi ödev olarak verilmiştir.

İkinci oturum, birinci oturumun özeti ve ısınma etkinliği sonrasında üst duygu felsefesi, duygu odaklı ebeveynlik yaklaşımları ve tepkileri hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların ebeveynlik yaklaşımları konusundaki farkındalıkları üzerinde durulmuştur. Ebeveyn üst duyguları ve örnek durumlar ile ilgili etkinlik yapılmıştır. Etkili iletişim konusunda hazırlanan bilgi notundan yararlanılarak etkin dinleme, empati, duygu ve içerik yansıtma konusunda bilgi verilmiştir. Duygu yönetimi ile ilgili video izlenmiş ve katılımcıların bu konudaki yaşantıları üzerinde durulmuştur. Katılımcıların farkındalıkları ve değerlendirmeleri ile oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturum, baş etmesi güç olabilen duygular (öfke, gerginlik, endişe, kaygı vb.) üzerinde durulmuştur. Çocukların bu duyguları ve ebeveynlerin olası tepkileri ile ilgili hazırlanan duygu düzenleme etkinliği yapılmıştır. Günlük yaşamda duygu yönetimine uygun olmayan durumlar konusunda bilgi verilmiştir. Nefes ve gevşeme egzersizlerinin işlevi hakkında bilgi verilerek örnek nefes ve gevşeme egzersizi yapılmıştır. Çocuklar için olan nefes ve gevşeme egzersizleri tanıtılmıştır. Duygu düzenleme stratejileri anlatılmış ve katılımcıların uyguladıkları yöntemler üzerinde durulmuştur. Değerlendirmeler alınarak sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturum, oturumlar, bireysel hedefler ve süreç değerlendirilmiştir. Programla ve kendileri ile ilgili farkındalıkları ve yaşantıları üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, kazanımlarını ve süreci değerlendirmişlerdir. Katılımcıların olumlu duygularla gruptan ayrılmaları için etkinlikler yapılmış ve süreç sonlandırılmıştır.

Tablo 1. Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı Oturumlarının Temaları ve Genel Amaçları

Oturum	Temalar	Genel Amaçlar
1.	Tanışma ve duygular	Üyelerin gruptaki diğer üyelerle ve liderle tanışmaları Üyelerin grup sürecini ve kurallarını açıklamaları Üyelerin grup sürecine yönelik beklentilerini ifade etmeleri Üyelerin duygu yönetimi odaklı ebeveynliği açıklamaları Üyelerin okul öncesi dönemde ebeveyn duygu yönetimi kavramını açıklamaları Üyelerin duygu ve duygunun yapısını açıklamaları
2.	Duygu yönetimi odaklı ebeveynlik Duyguların dinlenmesi ve yansıtılması	Üyelerin ebeveyn üst duygu kavramını açıklamaları Üyelerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımlarını açıklamaları Üyelerin etkili iletişim becerilerini açıklamaları Üyelerin duygu yansıtma sürecini açıklamaları
3.	Duyguların yönetilmesi	Üyelerin baş etmesi güç olabilen duyguları açıklamaları
4.	Sonlandırma	Üyelerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik konusunda kendilerini değerlendirmesi Üyelerin grup sürecindeki kazanımlarını dile getirmesi Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılması

Uygulama Süreci

Çalışma için etik kurul izninden sonra, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Ankara'da bulunan, okul idaresinin araştırmaya izin verdiği bir devlet anaokulunda, uygulama için duyuru yapılmıştır. Bu duyuru sonucunda çalışmaya katılmaya gönüllü olan, dâhil etme ölçütlerine uyan ve onam formunu imzalayan ebeveynler ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, 2024 yılı mart ve nisan aylarında her hafta bir oturum olacak şekilde dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Program, ikinci araştırmacının danışmanlığında birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Program uygulaması öncesinde ön test ölçümleri, uygulama sonrasında son test ölçümleri alınmıştır. Ayrıca katılımcılardan oturumlar sırasında ve sonrasında değerlendirmeleri alınmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün 31.03.2023 tarihli ve E-2775483 sayılı yazısında belirtilen, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 28.03.2023 tarihli toplantısında alınan onay çerçevesinde yürütülmüştür. Bu çalışma, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 25.04.2023 tarihli ve E-74969635 sayılı izni ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcı sayısı 30'dan az olduğu için, nicel veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2014). Çalışma grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Pallant, 2011). Veriler SPSS 28.0 programında analiz edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplamasında Rosenthal'ın $r=z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2015; Demir, 2019; Pallant, 2011). Normal dağılım sergilemeyen verilerin analizinde merkezi eğilim ölçümü olarak medyan kullanıldığından (Taşpınar, 2017) ölçek toplam puanlarının yorumlanmasında medyan değeri dikkate alınmıştır.

Nitel veriler tümevarımsal anlayış doğrultusunda, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, çalışmada ulaşılan ve birbiri ile benzerlik gösteren veriler, uygun temalar ve kategoriler altında düzenlenerek, tutarlı ve anlamlı şekilde gruplandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da veriler iki kişi tarafından kodlanmış, bunlarla ilgili temalar belirlenmiştir, bu kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulgular ifade edilerek yorumlayıcı içerik analizi yapılmıştır. Yorumlayıcı içerik analizi, metinde bulunan ifadelerin tutarlı biçimde gruplandırılarak temaların oluşturulması sürecidir (Gall vd., 2005). Çalışmada, katılımcıların ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Bunlar analiz edilerek birbirleriyle benzer olan kodlar gruplanmış ve temalar meydana getirilmiştir, böylece ulaşılan veriler anlamlı gruplar altında toplanmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4'te sunulmuştur. Verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için detaylı betimleme, amaçlı örnekleme yöntemi, doğrudan alıntılara yer verme ve uzman görüşü yaklaşımlarından yararlanılmıştır (Creswell, 2012).

Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman Uzlaşma Güvenirliği Yüzdesi= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği}+\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ biçimindedir. Kodlayıcılar arası görüş birliği ve güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman'a göre (1994) toplam genel güvenilirlik değeri ve temalar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ebeveynlik stresi için güvenilirlik .93,75'tir. Ebeveynlik becerileri teması için kodlayıcılar arası güvenilirlik .88,8 olarak hesaplanmıştır. Aile içi iletişim teması için güvenilirlik katsayısı .87,5 olarak bulunmuştur. Öz şefkat için güvenilirlik .83,3 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası genel güvenilirlik .90,3 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesinin .80 üzerinde olması yeterli görülmektedir. Bu sonuçlara göre genel güvenilirlik değeri ve temaların güvenilirlik değerleri yeterlidir.

Bulgular

Nicel Bulgular

Bu bölümde, çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın, ebeveynlerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımlarına etkisi incelenmiştir. Tablo 2'de çalışma grubunun, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği-Duyguları Destekleyici Ebeveyn Tepkileri Puanları (duygu ifadesini teşvik, duygu odaklı davranışlar ve problem odaklı davranışlar alt ölçekleri puanları toplamı), ön test ve son test ölçümlerine ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği-Duyguları Destekleyici Ebeveyn Tepkileri Puanları

<i>Sıra İşaretleri</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif sıralar	0	.00	.00	-2,521	.012
Pozitif sıralar	8	4,50	36,00		
Eşit	0				
Toplam	8				

p<.05

Tablo 2'de, çalışma grubunun duyguları destekleyici ebeveyn tepkileri puanları ön test ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Deney grubunun son test puanları (medyan=155), ön test puanlarına göre (medyan=118) anlamlı düzeyde yüksektir ($z=-2,521$; $p<.05$; $r=-.891$).

Çalışma grubunun, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği-Duyguları Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri Puanları (ebeveynde sıkıntı, cezalandırıcı davranışlar, küçümseyici davranışlar alt ölçekleri puanları toplamı), ön test ve son test ölçümlerine ait Wilcoxon işaretli sıralar testi bulgularına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği-Duyguları Destekleyici Olmayan Ebeveyn Tepkileri Puanları

<i>Sıra İşaretleri</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif sıralar	8	4,50	36,00	-2,527	.012
Pozitif sıralar	0	.00	.00		
Eşit	0				
Toplam	8				

p<.05

Çalışma grubunun duyguları destekleyici olmayan ön test-son test ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu Tablo 3'te görülmektedir. Katılımcıların, duyguları destekleyici olmayan tepkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar azalmıştır. Deney grubunun son test puanları (medyan=64), ön test puanlarına göre (medyan=80) anlamlı düzeyde düşüktür ($z=-2,52$; $p<.05$; $r=-.893$).

Bulgulardan Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın, ebeveynlerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımı üzerinde anlamlı bir etki oluşturabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışma

grubuna yapılan işlem sonucunda ebeveynlerin duyguları destekleyici tepkiler puanları artmıştır. Duyguları destekleyici olmayan puanlarının ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel Bulgular

Katılımcılardan psikoeğitim sürecindeki yaşantılarına ve farkındalıklarına ilişkin oturumlar boyunca katılımcı oturum değerlendirme formundaki sorular sorularak değerlendirmeler elde edilmiştir. Katılımcıların öznel deneyimlerini yansıtan bu veriler fenomenolojik yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu analizler sonrasında, ebeveynlik stresi, ebeveynlik davranışları, aile içi iletişim ve öz şefkat temaları ortaya konmuştur. Programda yer alan kazanımlar ile etkinlikleri değerlendirebilmek ve alanyazındaki ebeveynlik yaklaşımlarını incelemeye daha uygun olacağı düşünüldüğü için formdaki sorular ayrı ayrı değil bir bütün olarak değerlendirilerek bulgular ifade edilmiştir. Program boyunca katılımcıların kendi ebeveynlik yaklaşımlarına ilişkin değerlendirmeleri, aile içindeki deneyimleri ve öznel görüşleri doğrultusundaki ifadelerine yer verilmiştir. Temaların oluşturulmasında alanyazında yer alan ebeveynlik ile ilgili kavramlar da dikkate alınmıştır. Ulaşılan verileri açıklayacak ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 4'te bu temalara ilişkin kategoriler ve katılımcıların ifadelerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4. Nitel Analiz Bulguları

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Programın/oturumun başlangıcına ilişkin doğrudan alıntılar</i>	<i>Program boyunca doğrudan alıntılar</i>
Ebeveynlik stresi	Sıkıntı-stres	K1. "Bacağıma sarılıyor anne gitme oynayalım diyor, zorlanıyorum, çok üzülüyorum ama yapacak bir şey yok, işe gitmek zorundayım."	K3. "Öğreniyoruz, deneyim sahibi oluyoruz. Sıkıntı ve stres yaratan durumları biliyoruz."
	Çatışma	K8. "Sakin olmasını isterdim, fevri çıkışları var, çok inatlaşıyoruz, çatışmalarımız çok oluyor."	K5. "Sinirli olduğum için sakin kalabilmeyi hedeflemiştım. Kızım ile ilişkimde daha dikkatliyim, daha sakinim."
	Çocuğun özelliği	K4. "Oğlum çok hareketli, bir süre sakin kalıyorum ama bazen patlıyorum."	K7. "Yemekleri denemek istemiyor, bu konuda inatçı, bu özelliğini kabullendim."
	Ebeveynin özelliği	K3. "Ben telaşlı biriyim, yetiştirme huyumu sevmiyorum ama bir saat sonraya erteleyemiyorum, bekleyemiyorum."	K8. "Ev dağılık kalabilir, buna alıştım."
Ebeveynlik davranışları	Kural koyma	K2. "Misafirliğe gelen çocukla oyuncacıyı paylaşmasını söylerim. İkna edemezsem, o oyuncacı ortadan kaldırması gerektiğini söylerim."	K2. "Paylaşmak istemediği bir eşyasını tartışma çıkmaması için arkadaşı gelmeden önce kaldırmasını konuşuruz. Paylaşmak istediklerini çıkarmasını söylerim."
	Tutarlı davranma	K3. "(Dağıklık konusunda) ben rahatım, eşim dağıklıktan hiç hoşlanmaz, oyuncakların hemen toplanmasını ister."	K3. "Çocuklara karşı sakin ve kararlı olabilmek gerekiyor, (eşle) aynı şeyi söylemek işleri kolaylaştırıyor."
	Teşvik etme	K6. "Çocukların birini oyuncacıyı paylaşması konusunda teşvik ederim, diğeriyle önce izin alması gerektiğini konuşurum."	K2. "(Oynamak istediğini söyleyerek evden çıkarıp), parkta çocuklarla oynamak istemezse onu ikna ederdim, alışması için, birlikte oynayalım derdim. Sosyalleşip kaynaştığında mutlu olurum."

Aile içi iletişim	Dinleme	K7. "Çocuklar sabrımı zorluyor, dinlemekte zorlanıyorum."	K5. "Çocukları dinlemediğimi fark ettim. Karşı tarafı dinlemeden hareket ediyormuşum. Dinlemenin önemini fark ettim."
	Empati	K4. "Kendimi onun yerine çok koymuyorum, kendi bakış açımdan baktığımı fark ettim."	K6. "Çocuk olduğumuzu unutmamak gerektiğini düşündüm."
	Duygu ve düşünceleri paylaşma	K2. "Günlerinin nasıl geçtiğini sorarak, bazen uyumadan önce, bazen akşam çay saatinde gün içinde karşılaştıklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini konuşuyoruz."	K1. "Duyguları kabul edebilmenin önemini fark ettim."
Öz şefkat	Öz şefkat	K6. "Kendimizi çocuklara adıyoruz, hayat hep aynı, monoton zorlayıcı."	K5. "Önceliği çocuklara verip, kendimizi arka plana atıyoruz. Kendimizi dinlendirmeyi unutmuşuz bunu hatırladık."
	Öz bakım	K7. "Öncelik çocuklarda, hobiye, spora, eşle zaman geçirmeye vakit ayıramıyoruz. Kendimize zaman ayırmadığımız için sıkıntı yaşıyoruz, sakın kalamıyoruz ve sabrımız azalıyor."	K3. "Kendi keyfimiz yerindeyken çocuklarla baş etmek daha kolay."

Ebeveynlik Stresi

Ebeveynlerde stres yaratan durumlara bu tema altında yer verilmiştir. Ebeveynlerin, yaşamlarında stres oluşturan durumları (iş hayatı, eşle ilişki, okul, ev işleri gibi), çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaları, çocuklarının mizacından ve gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan güçlükleri ve kendi özelliklerinin etkilerini anlatmışlardır. Katılımcılar, oturumların ve sürecin başlarında, stres yaratan bu durumlardan daha fazla etkilenmekteyken süreç ilerledikçe kendilerini daha rahat hissettiklerini ve sakin kalabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlik Becerileri/Davranışları

Ebeveynler, çocuklarıyla olan etkileşimlerinde özellikle oturumlardaki etkinlikler sırasında, oturumlarda yer alan senaryo örneklerinde duygu yönetimi ile ilgili amaçlarla birlikte çeşitli tutum ve anlayışlarından da bahsetmişlerdir. Bunlar arasında kural ve sınır koyma, çocuklara karşı eşleriyle tutarlı davranma ve teşvik etme gibi yaklaşımları dikkat çekmektedir. Bu konudaki yaklaşımlarında, çocuklarının duygularına ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Aile İçi İletişim

Ebeveynler, çocuklarıyla daha etkili iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Dinleme, empati, duygu ve düşüncelerini paylaşma konularındaki farkındalıkları bu tema altında toplanmıştır. Programdaki etkinlikler ile duyguların yapısı, duygularını ifade etme, fark etme ve kabul etme konusunda bilgi sahibi olan ebeveynlerin bu konularda çocuklarıyla ilişkileri gelişmiştir.

Öz Şefkat

Ebeveynler, günlük hayatta kendilerinde stres yaratan yaşam olaylarını birbirleriyle paylaşırken, duygu ve düşüncelerini anlatırken ve duygu yönetimi tekniklerini öğrenirken

rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerine gereken zamanı ve değeri verme konusunda farkındalıkları artmıştır, kendileri sakin ve mutluysen çocuklarıyla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğunu ifade edenler olmuştur.

Tartışma

Çalışmada Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın pilot uygulamasının, okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan ebeveynlerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımı üzerinde anlamlı bir etki oluşturabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel bulgulardan, program sonrasında ebeveynlerin duyguları destekleyici tepkiler puanının anlamlı düzeyde arttığı, duyguları destekleyici olmayan tepkiler puanının ise anlamlı ölçüde azaldığı anlaşılmaktadır. Nitel bulgular, ebeveynlerin stresinin azaldığını, ebeveynlik davranışlarını gözden geçirdiklerini, aile içi iletişimde ve öz şefkat konusunda farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

İlgili alanyazında, ebeveyn duygu yönetimine yönelik hazırlanan çeşitli ebeveynlik programları bulunmaktadır. Ebeveynlere uygulanan programlar sonucunda birçok çalışmada çocuklar ve ebeveynler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin (Duncombe vd., 2016; Havighurst vd., 2004; Havighurst vd., 2010; Havighurst vd., 2015; Havighurst vd., 2016; Havighurst vd., 2019; Lauw vd., 2014; Ülker-Erdem, 2019), çocukların zorlayıcı davranışlarının (Havighurst vd., 2004; Wilson vd., 2014) ve kaygı düzeylerinin (Edrissi vd., 2019) azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda çocukların duygusal anlamda yaşadığı zorluklar konusunda destek olduğu (Havighurst vd., 2004) ve duygular konusunda bilgi düzeyinin ve yetkinliğinin arttığı (Havighurst vd., 2010; Ülker-Erdem, 2019) sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn duygu yönetimi programlarının uygulandığı çalışmalarda, ebeveynlerin duygu koçluğu becerilerinin (Havighurst vd., 2010; Havighurst vd., 2013; Havighurst vd., 2019; Katz vd., 2020; Lauw vd., 2014; Topal, 2021; Wilson vd., 2014), duyguları destekleyici tepkilerinin (Tekin, 2016; Topal, 2021; Ülker-Erdem, 2019) arttığı ifade edilmiştir. Katılımcıların, ebeveynlikten memnun olma düzeyinin (Havighurst vd., 2019; Wilson vd., 2014), ebeveynlik yeterliliğinin (Katz vd., 2020; Wilson vd., 2014), empati düzeylerinin (Havighurst vd., 2013), duygusal farkındalıklarının (Havighurst vd., 2004; Havighurst vd., 2010; Katz vd., 2020), duygu düzenleme becerilerinin (Havighurst vd., 2010), duygu odaklı tutumlarının (Havighurst vd., 2004; Qiu ve Shum, 2022), çocukların duygularına verdikleri değerin (Havighurst vd., 2004) ve çocukları ile duyguları konuşma seviyesinin (Havighurst vd., 2010; Lauw vd., 2014) de arttığı bulunmuştur. Katılımcı ebeveynlerin duyguları reddetme ve öfke ile verilen tepkilerinin (Wilson vd., 2014), duygusal kayıtsızlığının (Havighurst vd., 2013), cezalandırıcı tepkilerin (Katz vd., 2020; Qiu ve Shum, 2022) ve duyguları küçümseme davranışlarının (Havighurst vd., 2010; Lauw vd., 2014) azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu programın etkisinin sınırlı çalışmalardaki duygu koçluğu davranışları, duygu düzenleme becerileri, duyguları

destekleyen davranışların artması ve duyguları destekleyici olmayan tepkilerin azalması bulguları, mevcut çalışmanın bulguları ile benzerdir.

Gumhee ve Sungjae (2019) tarafından 28 çalışmanın dâhil edilerek ebeveyn programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmada, ebeveynlerle yapılan deneysel çalışmaların hem anne babaların hem de çocuğun duygu düzenlemesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu programların olumlu tutum sergileme ve sürdürme amacıyla, duygusal yeterlilik geliştirme ve ebeveynlerde duyguları destekleyen becerileri geliştirmede kullanılabileceği ifade edilmiştir. Ebeveynler ile yapılan çalışmaların, çocuklardaki davranış sorunlarını etkilediği, ebeveynler için çocuk eğitimi, duygu yönetimi ve sosyal yeterlilik becerilerinin gelişimi için yararlı olduğu belirtilmektedir.

Ebeveynlerin iyi oluşunun ve yaşam doyumlarının artırılması, duygu yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, olumlu ebeveynlik yaklaşımlarının geliştirilmesi amacıyla çeşitli programların uygulanması sağlıklı bir toplumsal yapı oluşturmak adına yararlıdır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, ebeveynlerin çocukların duygularına uygun biçimde karşılık vermemesinin patolojik belirtilere sebep olduğu ifade edilmektedir. Çocuğunun duygularına cezalandırıcı tepkilerde bulunan annelerin çocuklarında kaygı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukları ihmal etmek kızgınlık ve saldırganlık ile ilişkili bulunmuştur (İyi ve Çoban, 2019). Ebeveyn duygu düzensizliğinin ve ebeveyn-çocuk duygusal uyumunun çocukta saldırganlığı öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır (Ahemaitijiang vd., 2021). Ebeveynlerin çocukların duygularına karşı gösterdikleri destekleyici olmayan davranışları, çocuklarda depresif belirtiler, düşük başa çıkma becerisi ve duygu düzenleme güçlüğüne sebep olmaktadır (Sanders vd., 2015). Bu yüzden ebeveynlerin stresini azaltacak, öz bakımlarını artıracak, duygu düzenleme becerilerini öğretecek ve farkındalıklarını artıracak çalışmalara ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ebeveynlerin değerlendirmeleri ile ulaşılan nitel bulgular da duygu yönetimi programlarının uygulandığı çalışmaları desteklemektedir (Albanese vd., 2019; Apaydın, 2022; Barlow vd., 2011; Havighurst vd., 2013; Jones ve Prinz, 2005; Lundahl vd., 2006). Çalışmada, nitel bulgulardan, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın, katılımcıların ebeveynlik stresini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin yaşamlarındaki sıkıntılarını, iş hayatındaki ya da evdeki sorumluluklarını, çocukları ile yaşadıkları çatışmaları birbirleri ile paylaşmaları onları rahatlatmaktadır. Duygu ve düşüncelerini paylaşma fırsatı streslerini azaltmıştır. Programın, aile içinde etkili iletişim becerilerinden etkin dinleme, empati, duygu yansıtma gibi süreçleri kullanmaya başlayan katılımcılarda daha sağlıklı iletişim kurma konusunda farkındalık yarattığı ifade edilebilir. Ebeveynlerle, duyguları tanıma, kabul etme, duyguları ifade etme, duyguları fark edebilme ve duygu yönetimi konularında gerçekleştirilen etkinlikler ile çocuklarıyla duygu ve düşüncelerini daha fazla paylaştıkları katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca ebeveynlik davranışları temasında

yer alan bulgulardan hareketle, katılımcıların programdaki etkinlikler sırasında kendi ebeveynlik yaklaşımlarını gözden geçirdikleri, buna ilişkin örnekler verdikleri, sorular sordukları ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlandıkları görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların program sırasında kendilerine gereken öz bakımı ve anlayışı sağlayabilme konusunda kendilerini değerlendirme fırsatları olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın, ebeveynlerin duygu yönetimi odaklı ebeveynlik yaklaşımı üzerinde anlamlı bir etki oluşturabildiğini göstermiştir. Ebeveynlerin duyguları destekleyici tepkiler puanlarında artış meydana gelirken, duyguları destekleyici olmayan tepkiler puanları azalmıştır. Aynı zamanda, ebeveynlerin görüşlerinden ebeveynlerin stresinin azaldığı, ebeveynlik davranışlarını değerlendirme ve düşünme fırsatı buldukları, aile içi iletişimde çocuklarının duygularına karşı daha dikkatli davranmaya başladıkları ve öz şefkat konusunda farkındalık kazanarak kendilerine daha anlayışlı yaklaşmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda çeşitli öneriler getirilebilir. Bu çalışma Duygu Yönetimi Psikoeğitim Programı'nın pilot uygulamasıdır. Asıl deneysel uygulama sırasında araştırma ya da araştırmacılar için ortaya çıkabilecek güçlükleri, dışsal değişkenleri ve beklenmedik durumları gözlemlemeyi ve deneyimlemeyi sağlamak amacıyla yapılmıştır. Deneysel işlemin anlaşılması, oturumlardaki kazanımların, genel amaçların, etkinliklerin ya da süreçlerin deneyimlenmesi amacıyla yapılmıştır. Pilot uygulamalar daha az sayıda katılımcı ile kontrol grubu ya da izleme ölçümleri olmadan gerçekleştirilebilmektedir. Araştırmacılar, kontrol gruplu ve izleme ölçümünün olduğu deneysel açıdan daha güçlü çalışmalar tasarlayabilirler. Anne ve babaların, bakım verenlerin bulunduğu ya da yalnızca babalardan oluşan katılımcı gruplarıyla çalışmalar gerçekleştirebilirler. Ebeveynler için hazırlanan psikoeğitim programlarına babaların katılımının sağlanması için motive edici çalışmalar yapılabilir. İş yerlerinde ebeveyn müdahale programları düzenlenerek babaların katılımı teşvik edilebilir. Katılımcı sayısı artırılabilir. Farklı gelişimsel özelliklere sahip ya da uyum güçlükleri yaşayan çocukların ebeveynlerine yönelik programlar geliştirilebilir.

Programla ilgili katılımcılardan alınan değerlendirmelerde, ebeveynler, oturumlar sırasındaki yaşantılarını ve bunlara yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmanın kendilerini iyi hissettirdiğini, kendilerine iyi gelen bir şey yapmanın hayatlarındaki olumlu etkilerini anlatmışlardır. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak, program sürecinde kendilerine benzer yaşantılara sahip katılımcıları tanımak ve duygularını ifade etmek, grubun desteğini hissetmelerini sağlamıştır. Bundan hareketle, ebeveynlerin yaşam doyumunu ve iyi oluşlarını artıracak, öz şefkat geliştirmelerine yardımcı olacak destek programlarının hazırlanarak uygulanmasının yararlı olacağı ifade edilebilir.

Ebeveynlere, çocuklarının duygusal potansiyellerini desteklemeleri önerilebilir. Bu anlamda, ebeveynler bu konuda eğitim alabilir, duyguların yapısı ve duyguyla ilgili süreçleri, kendi duygusal özelliklerini tanıyabilirler. Ebeveynler, çocukların duygularını tanmasına ve ifade etmesini destek olmak amacıyla, çocukların duygularını etiketleyebilir ve duygusal kelime dağarcığını küçük yaşlardan başlayarak geliştirebilirler. Duyguların yer aldığı oyunlar ile duygu kavramlarını öğrenmeleri desteklenebilir. Çeşitli oyun, oyuncak, kitap, masal gibi araçlardan yararlanarak çocukları duyguları hakkında konuşmaya cesaretlendirebilirler. Ebeveynler, çocuklarının duygularını küçümsemeden, onları kabul ederek dinleyebilirler. İletişim becerilerini geliştirerek duygu ve düşünce yansıtıcıları ile çocuklarının duygularını konuşabilirler. Sadece kriz anlarında ya da çocuklarının duyguları çok yoğun olduğunda değil günlük yaşam sırasında herhangi bir sorun yokken ve çocuklarının duyguları daha düşük düzeylerdeyken de onların duygularına dikkat ederek onların duygusal süreçlerini takip etmelidirler. Çocukların duygularını tanımlama, ifade etme, başka birine aktarma ve kendi duyguları konusunda diğer bireylerin söylediklerini dinleme konularında onlara destek olacak çalışmalar yapılabilirler.

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmada, kontrol grubunun bulunmaması bunlardan biridir. Çalışma grubundan izleme ölçümü alınmamıştır, bu sebeple programın uzun süreli etkisi değerlendirilememiştir. Pilot uygulama niteliğindeki bu çalışmanın katılımcıların yalnızca anneler olması, şehir merkezinde yaşayan bireyler olması, normal gelişime sahip çocukların ebeveynleri olması, çoğunun ev hanımı olması gibi kişisel özelliklerinden kaynaklanabilecek sınırlılıkları vardır.

Kaynaklar

- Ahemaitjiang, N., Ren, H., Wang, H., & Han, Z. R. (2021). Longitudinal association between emotion-related parenting behavior and child aggression: The moderating role of parent-child physiological synchrony. *Aggressive Behavior*, 47, 267–275. <https://doi.org/10.1002/ab.21945>
- Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333-363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Altan-Aytun, Ö., Yagmurlu, B., & Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437-443. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9597-x>
- Apaydın, S. (2022). *The effect of positive discipline parenting program on parental disciplinary practices, parenting stress and parenting self-efficacy* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ateah, C. A. (2003). Disciplinary practices with children: Parental sources of information, attitudes, and educational needs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26(2), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01460860390197853>
- Barlow, J., Smailagic, N., Bennett, C., Huband, N., Jones, H., & Coren, E. (2011). Individual and group-based parenting programs for improving psychosocial outcomes for teenage parents and their children. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1(3), 1-76. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002964.pub2>
- Bayrı, H. (2023). *Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının özel (üstün) yetenekli öğrencilerin öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brooks, J. B. (2013). *The process of parenting*. McGraw-Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum)*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: process and practice*. Brooks/Cole.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Cui, L., Zhang, X., & Han, Z. R. (2021). Perceived child difficulty, emotion dysregulation, and emotion-related parenting among Chinese parents. *Family Process*, 60(4), 1403-1417. <https://doi.org/10.1111/famp.12638>
- Çivitçi, A. (2020). *Grup psikoeğitimi*. Pegem Akademi.
- Damasio, A. (2022). *Hissetmek ve bilmek: Aklın bilin kazanması* (M. Kırca & P. Gözel, Çev.). ODTÜ.
- Damasio, A. (2023). *Descartes'in yanılması: Duygu, akıl ve insan beyni* (F. E. Çetin & E. Kumral, Çev.). ODTÜ.
- Demir, E. (2019). *R diliyle istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Holland, K. A., Frankling, E. J., & Stargatt, R. (2016). Comparing an emotion-and a behavior-focused parenting program as part of a multisystemic

- intervention for child conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 320-334. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963855>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Edrissi, F., Havighurst, S. S., Aghebati, A., Habibi, M., & Arani, A. M. (2019). A pilot study of the Tuning in to Kids parenting program in Iran for reducing preschool children's anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1695-1702. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01400-0>
- Erikson, E. H. (2013). *Identity, youth and crisis*. WW Norton & Company.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34, 285–310. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Soc Pers Psychol Compass*, 5(7), 410–427. <https://doi.org/10.1111/j.17519004.2011.00362.x>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2005). *Educational research: An introduction*. Longman.
- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *J Fam Psychol*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: how families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J. M. & DeClaire, J. (1998). *The heart of parenting: raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Gottman, J. M. & DeClaire, J. (2021). *Ebeveynliğin kalbi, duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmek* (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam.
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154-189. <http://dx.doi.org/10.1037/1053-0479.12.2.154>
- Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3–16. <https://doi.org/10.1002/cpp.388>
- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings*. American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14692-000>

- Gumhee, L. & Sungjae, K. (2019). An integrative review on the contents and effectiveness of emotion coaching interventions for parents. *J Korean Acad Psychiatr Ment Health Nurs*, 28(1), 64-78. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2019.28.1.64>
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7, 93-103. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.1.93>
- Halberstadt, A. G. & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, 34 (1-2), 35-62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03
- Hamamcı, Z. & Sevim, S. A. (2004). Türkiye'de aile rehberliği çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 77-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200171> sayfasından erişilmiştir.
- Havighurst, S. S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education & Development*, 15(4), 423-448. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_5
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program—initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 1008-1023. <https://doi.org/10.1002/jcop.20345>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). “Tuning into Kids”: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(2), 247-264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2016). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 749-760. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963855>
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., & Harley, A. E. (2015). Tuning in to teens: Improving parental responses to anger and reducing youth externalizing behavior problems. *Journal of Adolescence*, 42, 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.005>

- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Kehoe, C. E. (2019). Dads Tuning in to Kids: A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. *Social Development, 28*(4), 979-997. <https://doi.org/10.1111/fare.12216>
- Havighurst, S. S., Choy, R., Ülker, A., Otterpohl, N., Aghaie-Meybodi, F., Edrissi, F., ..., & Qiu, C. (2022). A preliminary evaluation of the cultural appropriateness of the Tuning in to Kids Parenting Program in Germany, Turkey, Iran and China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 10321. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610321>
- İyi, T. İ. & Çoban, A. E. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education, 6*(2), 155-166. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/355003/ebeveynlerin-duygu-sosyallestirme-stratejileri-ile-cocuklarin-davranis-problemleri-arasindaki-iliski> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2005). Value of children, family and say: A three decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review, 54*(3), 317-337. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Routledge.
- Katz, L. F., Gurtovenko, K., Maliken, A., Stettler, N., Kawamura, J., & Fladeboe, K. (2020). An emotion coaching parenting intervention for families exposed to intimate partner violence. *Developmental Psychology, 56*(3), 638-651. <https://doi.org/10.1037/dev0000800>
- Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: A pilot study of tuning into toddlers. *Journal of Community Psychology, 42*(2), 169-175. <https://doi.org/10.1002/jcop.21602>
- Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review, 26*(1), 86-104. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.004>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/9> sayfasından erişilmiştir.
- Özburun, N. (2021). *Duygu odaklı terapi yaklaşımına bağlı duygusal farkındalık eğitiminin evli bireylerde incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (6. b.). Allen & Unwin.
- Park, S. & Lee, Y. (2017). Associations of body weight perception and weight control behaviors with problematic internet use among Korean adolescents. *Psychiatry Research*, 251, 275-280. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.01.095>
- Qiu, C. & Shum, K. (2022). Emotion coaching intervention for Chinese mothers of preschoolers: a randomized controlled trial. *Child Psychiatry Hum Dev*, 53, 61-75. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01101-6>
- Rasmussen, P. R. (2014). The task, challenges, and obstacles of parenting. *The Journal of Individual Psychology*, 70(2), 90-113. <https://doi.org/10.1353/jip.2014.0010>
- Rubin, K. H. & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: volume 5 practical issues in parenting* içinde (s. 383-418). Lawrence Erlbaum Associates.
- Saarni, C., Campos, J. J., Linda, A., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* içinde (s. 226-299). Wiley & Sons.
- Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2015). Child regulation of negative emotions and depressive symptoms: The moderating role of parental emotion socialization. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 402-415. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9850-y>
- Sroufe, A. L. (1995). *Emotional development, The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar: Bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu*. Doğan Kitap.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

- Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etmelerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topal, H. (2021). *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ülker-Erdem, A. (2019). *Duygu sosyalleştirmeye yönelik ebeveyn müdahale programının etkililiği* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2014). Dads tuning in to kids: piloting a new parenting program targeting fathers' emotion coaching skills. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 162–168. <https://doi.org/10.1002/jcop.21601>
- Yazar, M. & Tuzgöl-Dost, M. (2024). Examining the emotion management focused parenting attitudes of parents with a preschool child. *Current Psychology*, 43(41), 31803-31816. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06751-6>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

Emotion-management focused parenting indicate that both parenting styles that create the overall emotional climate of the family and parenting practices related to emotions such as responses to children's emotions. These practices are parenting styles that affect the child's emotion management and adjustment (Morris et al., 2007). To adapt healthily to society, it is essential to learn social and emotional skills. This learning process begins within the family. Providing an appropriate environment within the family for the recognition, expression, and management of emotions is crucial. When parents are aware of their own emotions, their awareness of their children's emotions also increases (Gottman and DeClaire, 1998). Therefore, parents need to first develop their own emotional capacities, recognize their emotions, and understand emotion management processes. This makes it easier for them to guide their children in managing their emotions.

The aim of this study is to examine the impact of a pilot implementation of the Emotion Management Psychoeducation Program on the emotion management-focused parenting approach of parents with preschool-aged children, as well as the parents' opinions on this topic. The specific objectives of this study are as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of parents participating in the Emotion Management Psychoeducation Program on the Children's Coping with Negative Emotions Scale—Supportive Parental Reactions subscale?

2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of parents participating in the Emotion Management Psychoeducation Program on the Children's Coping with Negative Emotions Scale—Non-Supportive Parental Reactions subscale?

3. What are the opinions of the parents in the study group regarding the program and their own parenting skills?

The study examines the impact of the Emotion Management Psychoeducation Program on the emotion management-focused parenting approach of parents with preschool-aged children (ages 3-6) and the participants' opinions on the psychoeducational process. This study aims to test the pilot implementation of the Emotion Management Psychoeducation Program, which was developed as part of a doctoral thesis, and to gather feedback from parents.

In the research, both quantitative and qualitative methods are used to collect more comprehensive information on the program's impact. Therefore, the study is designed as an explanatory sequential design within a mixed-methods framework. In an explanatory sequential design, the data collection and analysis process begins with the quantitative phase. In the second phase, qualitative data are utilized to explain the quantitative findings (Creswell, 2021). In this study, data related to the experimental work were collected and analyzed using a quantitative data collection approach, while qualitative data collection and analysis methods were employed to assess the effects of the experimental study (Creswell, 2021).

In an explanatory sequential design, random sampling can be employed in the quantitative phase, while purposeful sampling is used in the qualitative phase (Creswell, 2021). The study was conducted at an independent state preschool in Ankara. The participants consisted of eight mothers living in Ankara who had children aged 3-6 years. The study used criterion sampling, a type of purposive sampling method, to collect quantitative data (Onwuegbuzie and Collins, 2007). The inclusion criteria for participants were: 1) Having a child aged 3-6 years in the preschool age range, 2) The child having typical developmental characteristics for their age, 3) Ability to attend sessions regularly. The exclusion criteria for the study were: 1) Receiving a psychiatric diagnosis during the study period, 2) Ongoing psychiatric medication treatment, 3) Participation of the spouse (couples). Participants who met these criteria and volunteered for the study were included.

For quantitative data, a single-group pre-test and post-test experimental group was established. In an explanatory sequential design, the purpose of collecting qualitative data is to explain the results obtained from the quantitative phase of the study. Therefore, qualitative data are generally collected from participants included in the quantitative section of the study (Creswell, 2021). (Creswell, 2021). In this study, since the goal was to gather participants' opinions about the program, data was collected from this group. In the study, quantitative data were collected using the Coping

with Children's Negative Emotions Scale (CCNES) and a personal information form, while qualitative data were obtained through the participant session evaluation form.

Due to the small sample size of fewer than 30 participants, the quantitative data were analyzed using non-parametric tests. The Wilcoxon Signed-Ranks Test was employed to compare the pre-test and post-test scores of the study group. Data analysis was conducted using SPSS software. For calculating effect size, Rosenthal's $r=z/\sqrt{N}$ formula was used (Büyüköztürk, 2015; Pallant, 2011). Since the data did not exhibit normal distribution, the median was used as a measure of central tendency (Taşpınar, 2017), and the median values were considered when interpreting the scale total scores. Qualitative data were analyzed through content analysis following an inductive approach.

There was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores for the supportive parental reactions subscale of the study group. The post-test scores of the experimental group (median=155) were significantly higher compared to their pre-test scores (median=118) ($z=-2.521$; $p<.05$; $r=-.891$). Conversely, the post-test scores for the non-supportive parental reactions subscale of the experimental group (median=64) were significantly lower than their pre-test scores (median=80) ($z=-2.52$; $p<.05$; $r=-.893$). This indicated a reduction in the scores for non-supportive parental reactions among participants. There was also a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores on the non-supportive reactions subscale. Participants' experiences and insights during the psychoeducational process were assessed through questions on the participant session evaluation form. These subjective experiences were analyzed using a phenomenological approach. The analysis revealed themes related to parenting stress, parenting behaviors, family communication, and self-compassion.

Implementing various programs to enhance parents' well-being and life satisfaction, develop emotion management skills, and promote positive parenting approaches is beneficial for creating a healthy societal structure. Non-supportive parental behaviors towards children's emotions contribute to depressive symptoms, poor coping skills, and difficulties in emotion regulation among children (Sanders et al., 2015). Therefore, it is considered necessary to have interventions that reduce parental stress, enhance self-care, teach emotion regulation skills, and increase awareness.

The qualitative findings obtained from the parents' evaluations in this study also supported the implementation of emotion management programs. The study indicated that the Emotion Management Psychoeducation Program effectively reduced parenting stress. Sharing their difficulties, work responsibilities, or conflicts with their children with each other provided relief for parents. The opportunity to share their emotions and thoughts reduced their stress. The program appeared to have increased participants' awareness of effective communication skills within the family, such as active listening, empathy, and emotional reflection. Participants expressed that activities related to

recognizing, accepting, expressing, and managing emotions had led them to share their emotions and thoughts more with their children. Furthermore, findings related to parenting behaviors suggested that during the program activities, participants reviewed their own parenting approaches, provided examples, asked questions, and benefited from each other's experiences. Additionally, the program provided participants with opportunities to evaluate their own self-care and understanding during the process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 28.03.2023 tarih ve E-51944218-300-00002723380 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Neden İşlevli Yapılar: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Eğitim Seti Örneği*

Structures with the Reason Function in Teaching Turkish as a Foreign Language: An Example from the Yeni Hitit Turkish for Foreigners Educational Set

Funda Yıldırım, Mehmet Kara

Yazar Bilgileri

Funda Yıldırım 
Öğr. Gör., Osmaniye Korkut
Ata Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi,
fundayildirim@osmaniye.edu.tr

Mehmet Kara 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi,
fmkr48@gmail.com

ÖZ

Dil öğretim sürecinde, özellikle yabancı dil öğretiminde, iletişimin doğru ve hızlı sağlanabilmesi için hedef dil yapılarının işlevleri iyice araştırılmalı ve eğitime dâhil edilmelidir. Çünkü yabancı dil öğretim sürecinde kaynak dildeki işleve karşılık gelen hedef dil yapısının öğretilmesi, bağdaşık ve tutarlı metinlerin üretimine katkı sağlayacaktır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ndeki seviye tanımlayıcıları incelendiğinde her seviyede "neden işlevi" görülmektedir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde neden işlevli yapılar, *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe eğitim seti* örneğinde incelenmiştir. Çalışmada doküman inceleme yöntemi ile veriler, alanyazından ve eğitim setinden toplanarak betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Alanyazında neden işlevli olarak açıklanan yapıların eğitim setindeki yapılarla paralellik gösterdiği gözlemlense de alanyazında yüzey yapıda zaman veya şart yapıları ile oluşturulan tümcelerde önermeler arasında neden ilişkisi olduğu, bu yapıların ikinci işlevlerinin neden olduğu açıklanmaktadır ancak ikinci işleve ait herhangi bir bilginin eğitim setinde yer almadığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ders kitabı
Neden işlevli yapılar
Türkçe eğitimi
Türkçenin yabancı/ikinci dil
olarak öğretimi

Keywords
Textbook
Structures with the reason
function
Turkish education
Teaching Turkish as a
foreign/second language

Makale Geçmişi
Geliş: 24.07.2024
Kabul: 01.11.2024

ABSTRACT

In the language teaching process, especially in the foreign language teaching process, the functions of the target language structures should be thoroughly researched and included in the educational process to ensure effective and fast communication. This is because teaching the target language structure that corresponds to the function in the source language contributes to the production of coherent and consistent texts in the foreign language teaching process. When examining the level descriptors in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the 'reason function' can be observed at every level. In this study, reason-functional structures in teaching Turkish as a foreign language are examined using the 'Yeni Hitit Turkish Course Set for Foreigners' as an example. In the study, the data were collected through the document analysis method from the literature and the course set and analyzed using the descriptive analysis technique. Although it was observed that the structures explained as reason-functional in the literature were parallel to the structures in the course set, it was also found that in the literature, it was explained that the second function of these structures was to indicate reason, particularly in the sentences formed with tense or conditional structures in surface structure, where there was a causal relationship between propositions. However, it was determined that there was no information related to this second function in the course set.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yıldırım, F. & Kara, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde neden işlevli yapılar: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Eğitim Seti örneği. *TEBD*, 22(3), 2180-2204. <https://doi.org/10.37217/tebd.1521501>

Giriş

Eğitim öğretim sürecinin temel kaynaklarından olan ders kitabı, eğitim programlarının amaçları ve hedefleri doğrultusunda hazırlanan basılı materyallerdendir (Çiftçi vd., 2007; Demirel ve Kıröğlü, 2006). Türkçe dersi özellikle de yabancı dil olarak Türkçe dersi açısından ders kitapları bireysel öğrenmeyi desteklemesi açısından önemlidir. Sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde devam eden dil öğrenimi, sınıf dışında öğrencinin kendi çabalarıyla devam etmektedir. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe ders kitabının öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşması (Çiftçi vd., 2007), dilin gerçek bağlamlardaki kullanımını örneklendirmesi (Maden, 2021) ve dil-anlatım özelliklerinin öğrenci seviyesine uygun olması, dil gelişimini desteklemesi açısından önemlidir. Ders kitaplarında yer alan metinler hem Türkçenin dilbilgisel yapılarının öğretilmesinde hem de anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Çeçen ve Çiftçi (2007, s. 39) “kitapta yer alan metinlerin öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada önemli olduğunu, bütün dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi) metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmasını” ifade ederler.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitim setleri öğrenciye sunduğu metinlerle dil kullanımını örneklemediği için dil öğretim programı görevi de üstlenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe üzerine Millî Eğitim Bakanlığı 1986 yılında ilki ve 2000 yılında ikincisi olmak üzere iki program hazırlamıştır. Daha sonra 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından bir çalışma yapılarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı” hazırlanmıştır (Şen, 2016). 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı” yayınlanmıştır (MEB, 2017). Bu çalışmaları 2019 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” takip etmektedir. 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çevrim içi Kurs Programı” konulu toplantısında sunulan örnek programı kabul etmiştir (MEB, 2023). Ancak alanda çalışanlar tarafından bu programların bilinmemesi veya dikkate alınmaması nedeniyle (Şen, 2016) Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılan eğitim setleri eğitimcilere ve öğrencilere öğretim planı, ders planı olmaktadır. Hem eğitimci hem de öğrenci eğitim setini takip ederek anlatılan dersi takip etmekte veya anlatılacak derse hazırlanmaktadır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe eğitim setleri okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerilerinde etkinlikler sunması, doğru dil kullanımını örneklendirmesi, eğitimci değişkeninin etkisini azaltması, öğrencilere ders dışında dil öğrenimi ve tekrar imkânı sağlaması ve eğitim-öğretim programı oluşturması yönlerinden önem kazanmaktadır. Eğitim setleri üzerine yapılacak çalışmalar eğitim sürecinin temel materyali olan ders kitaplarının gelişmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada da *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim setindeki neden işlevli yapılar incelenmiştir. Çalışmada neden işlevli yapıların incelenme sebebi Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (Avrupa Konseyi, 2021) yer alan seviye tanımlayıcılarına dayanmaktadır. Her seviyede okuma, dinleme, konuşma veya yazma becerilerinin birinde gerekçelendirme, nedensellik ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 1. Çerçeve Metinde Geçen Orta Seviye Tanımlayıcıları

Seviye	Tanımlayıcı
	<p>Görüşüne <u>gerekçe</u> sunabilir. Hayal, beklenti ve <u>amaçlarını</u> anlatabilir. Bir kişinin bir şeyi <u>neden</u> yaptığını ifade edebilir (amaç) <u>Neden</u> ve sonucu (bir şeyin sebebi) ifade edebilir. Fikirler, planlar ve eylemler için kısaca <u>nedenler</u> ve açıklamalar sunabilir. Aşına olduğu bir konuda bir bakış açısını haklı çıkarmak için basit <u>nedenler</u> sunabilir. Birine <u>neden</u> bir şeyi düşündüğünü veya bir şeyin nasıl olacağını düşündüğünü sorabilir. Bir karakterin duygularını betimleyebilir ve bu duyguların <u>nedenlerini</u> açıklayabilir Bir eserin belli bölümlerinin veya yönlerinin <u>neden</u> özellikle ilgisini çektiğini açıklayabilir. Kendisini en çok hangi karakterle ve hangi <u>nedenle</u> özdeşleştirdiğini belli ayrıntılar vererek açıklayabilir.</p>
B1	<p>Birinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadıklarını açıklayabilir ve bu görüşü haklı çıkarmak için <u>gerekçeler</u> sunabilir. Bir şeyin <u>neden</u> sorun olduğunu açıklayabilir, bir sonraki adımda ne yapılacağını tartışabilir ve seçenekleri karşılaştırabilir. Deneyimlenen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için <u>nedenler</u> sunabilir. Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin <u>nedenlerini</u> belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Hikâyenin belli bir noktasında deneyimlediği duyguları, ör. hangi noktalarda bir karakter için kaygıya kapıldığını <u>nedenleriyle</u> birlikte betimleyebilir. Yaygın mantıksal (ör. fakat, <u>çünkü</u>) ve zamansal bağlayıcılara (ör. bundan sonra, önceden) odaklanarak hikâyedeki bir dizi tartışma serisini veya olay dizisini takip edebilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip <u>gerekçelendirebilir</u>.</p>
B2	<p>Örnekler, <u>gerekçeler</u>, açıklayıcı yorumlar ekleyerek ilgi alanındaki bir metnin içeriğini hedef okur için daha erişilir yapabilir. Standart dil veya aşına olduğu bir ağızda yürütülen bir tartışmada bir sav veya görüşün lehindeki ve aleyhindeki ana <u>nedenleri</u> belirleyebilir. Bir eserde neleri fark edip hangi <u>nedenle</u> takdir ettiğini açıklayarak eserdeki ifade yapısına, tarza ve içeriğe yönelik tepkilerini belli ayrıntılar vererek ifade edebilir.</p>
	<p>Tematik, yapısal ve biçimsel özelliklerin farkına vararak ve diğer kişilerin görüşleri ile savlarına gönderimde bulunarak, bir eser hakkında <u>gerekçelendirilmiş</u> görüş sunabilir. Ortak görevlerin tamamlanmasını sağlamak amacıyla, önerilerini <u>gerekçelendirerek</u> ve destekleyici bir rol oynayarak bir proje üzerinde çalışan bir grupta çevrim içi iş birliği yürütebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya onun aleyhine <u>gerekçeler</u> sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir veya sunum yapabilir.</p>

Temel seviye olan A1 ve A2'de seviyesinde 6, B1 seviyesinde 17, B2 seviyesinde 6, C1 seviyesinde 3 ve C2 seviyesinde 1 tanımlayıcı da "neden" veya "gerekçe" ifadesi geçmektedir. Seviyelerdeki tanımlayıcılar incelendiğinde A1 ve A2 seviyesinde basit düzeyde, B1 ve B2 seviyesinde karmaşık tümce yapılarıyla, C1 ve C2 seviyelerinde çıkarım ve yorumlama boyutuyla dilde

gerekçelendirme işlevinin her seviyede verildiği görülmektedir. Ayrıca temel seviyede bağımlı dil kullanımı ve kişisel alan söz konusu olduğu için basit düzeyde olan gerekçelendirme, B1 ve B2 seviyesinde hem karmaşık tümce yapılarına geçmekte hem de yoğunlaşmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin her seviyesinde bulunan *gerekçelendirme* işlevi, sav, neden-sonuç, saptırma, gerekçe göstererek karşısındakini ikna etme ya da inandırmak olarak tanımlanmakta ve türleri içinde “neden ilişkisi” (Passerat ve Beştaş, 2014) yer almaktadır. Ayrıca tanımlayıcılarda geçen “neden” ifadesi dikkate alındığında dilde nedensellik (neden ilişkileri) öne çıkmaktadır. Neden kavramı için “Bir şeyin olmasına veya belli bir hâlde bulunmasına yol açan şey.” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.) tanımı temel alındığında bir etkiden ve bu etkinin sonucundan bahsetmek gerekir. Bu ilişki nedensellik kavramı ile açıklanmaktadır (Aslan, 2023; Ercan, 2008; Tay vd., 2010). Özcan (2022, s. 10), nedenselliği “Zaman dizisi içinde birbiriyle ilişkili iki değişkenin birinin diğerine bağlı olduğu ve öncül (bağımsız) olmadan ardıl (bağımlı) değişkenin ortaya çıkamayacağı ilişki.” olarak tanımlar. Hume (2007), ardışık iki değişken arasındaki ilişki için benzerlik, yakınlık ve nedenlilik ilkelerinden söz eder (aktaran Üner, 2014).

Bu ilkeler düşünce sisteminde değişkenleri birbirine bağlayan ve metin üretim sürecinde ortaya çıkan bağlar olarak yorumlanabilir (Üner, 2014). Hume’un yakınlık ve nedenlilik ilkeleri düşünüldüğünde metin üretim sürecinde olgu ve olayların anlatımında ya zamansal yakınlık yani kronolojik anlatım ya da neden ilişkisi kullanılmaktadır sonucuna varılabilir ki Özsoy ve Taylan (1998, s. 118), “nedensellik” ilişkisinin kurulabilmesini metin içindeki zaman ve neden ilişkisine bağlamıştır. Tulum (1994) ise metinlerdeki mantık ilişkisinin sebep-sonuç ilişkisi ile ilgili olduğunu ortaya sürmüştür. Gencan (1971), neden ilişkisinin önermeler boyutunda ortaya çıktığını ancak yüzey yapıda anlaşılabilmesi için kodlayıcıya ihtiyaç duyduğunu belirtir. Metnin önerme boyutunda oluşan neden ilişkileri, yüzey yapıda neden işlevli yapılar ve neden(sellik) işaretleyicileri ile görünür kılınmaktadır. Diller, tipolojilerine göre kendi özelliklerinde farklı yollarla neden işlevini ortaya koymaktadırlar (Kandemir, 2023; Uslu, 2001) yani farklı türler ve yapılarda neden işaretleyicileri bulunmaktadır. Çünkü kültürden kültüre, dilden dile bu ilişkilerin dilsel kodlamaları da farklılık taşımakta, kişi ait olduğu toplumun kültürün bilgi birikimi ve tecrübesi ile metin üretmektedir (Oğuz-Kabadaı, 2023, s. 195). Kandemir (2023), günlük hayatta karşılaştığımız olayları neden-sonuç ilişkisinde anlattığımız için olayların anlaşılması ve yorumlanmasında farklı yapıların kullanılabileceği ayrıca neden ilişkisi insan-insan, insan-nesne, insan-mekân gibi farklı değişkenlerle ortaya çıktığı için de neden işlevli yapıların çeşitlilik göstereceğinden bahseder. Bu durumda metin üretiminde tümceler arasında neden ilişkisini kodlayan yapılar da bulunabilirken sözdizimsel ilişkiler, kronolojik anlatımla ortaya çıkan nedensel ilişkiler de bulunabilmektedir.

Tümçenin söylendiği zaman, mekân ve kişilerin de etkisi düşünülerek tümçenin derin yapısındaki anlam ilişkisinin bir neden veya sonuç olabileceği göz önünde bulundurularak (Kıran ve Eziler-Kıran, 2000) tümce düzeyindeki sözdizimsel ve kronolojik anlatımla nedensel ilişki ortaya çıkarılır (Özdağ, 2017). Bu durumda neden ilişkisi sadece yapısal değil aynı zamanda metnin bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkileri içinde de düşünülmelidir. Yüzey yapıda farklı yapılarla ve hatta yapı olmaksızın işaretlenebilen neden ilişkilerinin tespit edilebilmesi için “Neden” veya “Niçin?” sorularının sorulması (Uslu, 2001, s. 123) tespit sürecini hızlandırabilmektedir. Neden ilişkilerinin ortaya konması için soru cevap yöntemi kullanıldığında tümcelerde sebep-sonuç ilişkisinin yanında amaç ilişkisi de görülmektedir. Amaç ilişkisi de neden ilişkisinin bir alt dalı olarak düşünülmektedir (Özcan, 2015). Ortaya çıkan durumlardan bir diğeri koşul tümcelerinde neden ilişkisidir. Ana tümce ve yan tümce arasında etki ve sonuç ilişkisi olması durumunda neden ilişkisi ortaya çıkabilir (Uslu, 1996). Olayların nasıl bittiğinin ve daha sonra ne olduğunun anlatıldığı kronolojik anlatımlarda zaman yapılarının da neden ilişkisi üstlendiği görülebilmektedir. Sonuç olarak zaman ilişkilerini ortaya koyan yapılar ve metin akışında bağdaşıklık ve tutarlılık sağlayan yapılar, önerme boyutunda neden ilişkisi içinde olabilmekte ve yüzey yapıda bu ilişkileri kodlayan yapılar yani neden işlevli, zaman işlevli ve koşul işlevli yapılar ile bağdaşıklık ve tutarlılık yapıları ya asli işlev olarak ya da ikincil işlev olarak nedenselliği ortaya koydukları için yapılar çeşitlenmektedir.

Türkçede neden işlevli yapıları inceleyen çalışmalar da bu çeşitliliği ortaya koymaktadır (Albayrak ve Şimşek, 2023; Aslan, 2023; Benzer, 2020; Ercan, 2008; Nalbant, 2012; Oğuz-Kabadayı, 2023; Oturakçı-Orbay, 2020; Özcan, 2015, 2022; Özdağ, 2017; Özsoy ve Erguvanlı, 1998; Sebzecioğlu, 2021; Sözer, 1996; Ulaş, 2002; Uluçay, 2014; Uslu, 1996, 2001; Uzun, 2018). Türkçenin dilbilgisi kitaplarında (Çotuksöken, 2011; Ersen-Rasch ve Onası, 2015; Korkmaz, 2019) “neden bağlaçları”, “neden ilgeçleri”, “neden edatları” başlıkları altında açıklamalar yapılmakta ayrıca farklı yapıların açıklama kısımlarında “neden işlevi” ifadesi geçmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe açısından “neden işlevi” araştırıldığında Albayrak ve Şimşek’in (2023) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Nedensellik İşaretleyicilerinin Sözdizimindeki Görünümleri” adlı çalışmalarında bir eğitim setindeki nedensellik işaretleyicilerinin sözdizimindeki görünümleri incelenmiştir. Çalışmada eğitim setindeki okuma metinleri, metin altı etkinlikler ve tümce düzeyinde sözdizimi örneği teşkil edecek her veri incelenmiştir. Çalışmada neden işlevli yapılar tespit edilmiştir ancak yapıların eğitim setindeki dilbilgisi anlatımlarında hangi işlevle verildiğine değinilmemiştir. Eğitim setlerinin öğretici değişkenini en aza indirerek dil öğretiminde temel kaynak olma özelliği üstlenmeleri sebebiyle yapıların işlevleri açıklanırken ikinci işlevleri de verilmelidir. Bu nedenle bu çalışmada alan taraması ile Türkçenin neden işlevli yapılarının neler olduğu betimlenmeye çalışılacak ve daha sonra *Yeni Hitit Yabancılar Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim setinde tespit edilen yapıların nasıl

açıklandıkları incelenecektir. Bu sayede eğitim setinde yapının hangi işlevinin açıklandığı ve hangi işlevinin açıklama kısmında yer almadığı görülmüş olacaktır. Bu çalışmayla elde edilen veriler de eğitim setleri ve materyallerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde neden işlevli yapıları incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalar olguların anlamları, kavramları, tanımları, özellikleri, mecazları, sembolleri ve tariflerine gönderme yaparak (Berg ve Lune, 2019, s. 13) olguların ardındaki anlamları araştırmayı amaçlayan, verileri yorumlayıp anlamlandırmaya çalışan (Merriam, 2018) ve bu süreçte betimlemeler kullanan, parçadan bütüne giden (Glesne, 2015) bir yöntemdir. Bu çalışmada Türkçedeki *neden işlevli* yapılar betimlenmeye çalışılacağı ve daha sonra *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim seti neden işlevli yapılar açısından inceleneceği için doküman inceleme yöntemi kullanılacaktır. Doküman inceleme yöntemi çalışmada kullanılacak kaynakların toplanarak incelenmesi ve analize dâhil edilmesi, fiziki kaynakların sınırlandırılması ve kategorize ederek araştırmaya dâhil edilmesi (Özkan, 2021) gibi işlemleri kapsayan bir yöntemdir.

Veri Kaynağı

Çalışmada ilk önce Türkçede neden işlevli yapıların neler olduğunun betimlenebilmesi için dilbilgisi kitapları, YÖK Tez Merkezi ve arama motorlarında “Türkçede neden işlevli yapılar”, “Türkçede nedenleyiciler”, “Türkçede nedensellik” anahtar kelimeleri ile yapılan taramalarda ulaşılan Albayrak ve Şimşek (2023), Aslan (2023), Benzer (2020), Çotuksöken (2011), Ercan (2008), Ersen-Rasch ve Onası (2015), Oğuz-Kabadayı (2023), Korkmaz (2019), Oturakçı-Orbay (2020), Özcan (2015, 2022), Özdağ (2017), Özsoy ve Taylan (1998), Sebzecioğlu (2021), Sözer (1996), Ulaş (2002), Uluçay (2014), Uslu (1996, 2001) ile Uzun’un (2018) çalışmalarından yararlanılmıştır ve neden işlevli yapıların betimlenmesi bahsedilen çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim setinin sonunda yer alan “Dil Bilgisi Açıklama” kısmı, kitaptaki yapıların işlevlerini açıkladığı ve hangi işlevle ele alındığını gösterdiği kısmı incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında kitabın sadece “Dilbilgisi Destek” kısmı incelendiği için yapıların ünitelerdeki metinlerde hangi işlevleri üstlendikleri betimlenmemiştir. Yani neden işlevli yapıların ünitelerdeki metin ve etkinliklerde geçen işlevleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada alanyazından “Türkçede neden işlevli yapılar nelerdir?” sorusuna cevap aranarak betimleme yapıldığı için çalışmada veriler betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Betimsel analiz

ile araştırmacılar “ne” sorusuna yanıt aramakta ve ulaşılan verileri önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırarak yorumlamaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da ulaşılan veriler “sözcüksel nedenleyiciler, bağlaç görevli neden işlevli yapılar, dilbilgisel yapılar” sınıflaması adı ile incelenmiştir. Sözcüksel nedenleyiciler sınıflamasında, alanyazında sözcüksel olarak belirtilen ve sözlükte madde başı olan sözcükler ele alınmıştır. Bağlaç görevli neden işlevli yapılar sınıflamasında bağlaç görevli yapıların “... + yapı” eş dizimli kullanımları incelenerek alt başlıklar oluşturulmuştur. Dilbilgisel yapılar sınıflamasında bağımlı biçimbirimler ele alınmıştır. Çünkü dillerin tipolojilerine göre farklı tür ve yapılar (zarf, edat, vb.) neden işaretleyicisi olabilmektedir. Bunun sonucunda çalışmada sözcük türü yerine bağımsız biçimbirim, bağımlı biçimbirim/yapı ifadesi kullanılmıştır. Çalışmanın devamında *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim setinin arkasında yer alan Dilbilgisi Destek kısmı incelenerek yapının açıklamaları ve açıklamalardan sonra verilen örnek tümceleri incelenerek “neden”, “sebe”, “sonuç” ifadesi geçen yapılar neden işlevli olarak çalışmaya alınmıştır. Açıklamada bu ifadeler bulunmasa da verilen örnek tümcelerde “Niçin?” veya “Neden?” sorularına cevap alınabilmesi durumunda yapılar neden işlevli olarak değerlendirilmiştir. *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim setinde ise yapılar kitapta geçtiği hâliyle (örn.-(y)ErEk şeklinde) ve yapının açıklamasında geçen tümce temel alınarak incelendiği için sınıflama yapılmamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ile hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik ve güvenirlik zamana göre değişmezlik, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyum ve i tutarlılığın sağlanması ile mümkündür (Baxter ve Jack, 2008; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990; Sandelowski, 1986; aktaran Baltacı, 2019). Bu çalışmada zamana göre değişmezlik için alanyazından betimlenen veriler olduğu gibi bulgular kısmında sunulmuştur. Çalışma iki araştırmacı tarafından yürütölmüş ve alanyazından da desteklenerek “sözcüksel nedenleyiciler, bağlaç görevli neden işlevli yapılar ve dilbilgisel yapılar” başlıkları ve alanyazından elde edilen verilerin sınıflaması, iki araştırmacının da fikir birliği ile yapılmıştır. Çalışmada i tutarlılığın sağlanması için de alanyazından oluşturulan ereve ile araştırmacıların sınıflaması karşılaştırılarak uyumlu olduğu görölmüştür.

Bulgular

Türkçede Neden İşlevli Yapılar

Çalışmada veriler, sözcüksel nedenleyiciler, bağlaç görevli neden işlevli yapılar şeklinde incelenmiştir. Sözcüksel nedenleyiciler sözlüklerde madde başı olabilen ve anlamlarında neden, sebe, sonuç ifadeleri taşıyan bağımsız biçimbirimlerdir.

Tablo 2. Sözcüksel Nedenleyiciler

<i>Çalışma</i>	<i>Sözcüksel nedenleyiciler</i>
Uluçay (2014)	sebeup, neden, unsur, faktör, etmen, sebeup olmak, neden olmak, sebebiyet vermek, sonucunu doğurmak, yol açmak, üretmek, yaratmak, oluşturmak, doğurmak, ortaya çıkar(t)mak, meydana getirmek, katkıda bulunmak / katkı yapmak, -DAn kaynaklanmak, -DAn ileri gelmek, (beraberinde) getirmek, tetiklemek, altında/temelinde/merkezinde olmak/yatmak, sorumlu(su)dur, sonucu, dolayısıyla, gereği
Özcan (2015)	âdet, bahane, gerek, hikmet, icap, inat, karşılık, köken, lazım, neden, niçin, sebeup, gelmek, gerektirmek, gereksizleşmek, göstermek, istemek, âdet edinmek, âdet olmak, bahane bulmak, icabet etmek, ileri gelmek, sebeup olmak, yol açmak, gayriihtiyarî, hürmeten, ihtiyaten, illa, lütfen, neden, nedense, niçin, niye, özellikle, tesadüfen, çaresiz, inadına, mahsus, ne, ister istemez, ne demeye, dolayısıyla, hasebiyle, kerli/kelli, mebni, mucibince, mukabil, ötürü, sebebiyle, sonra, üzere, üzerine, yüzünden, zaman
Ersen-Rasch ve Onası (2015)	amacıyla, şartıyla, maksadıyla, ötürü, nedeniyle, sebebiyle, yüzünden, nitekim
Uzun (2018)	nedeniyle, dolayısıyla, x'in nedeni
Korkmaz (2019)	dolayı, üzere (üzre), binaen, cihetle, hasebiyle
Benzer (2020)	amaç, üzere, niyet, istek, neden, sebeup, niçin, saye, yüzünden, dolayısıyla, diye, etkisiyle, ötürü, sonuç, özetle, sonunda, kısaca, nihayet, karar, hüküm, netice, vuku bul-, velhasılkelam, sadede gelmek (deyim), çıktı (yatırımların çıktısını alacağız.) doğur- (nüfus artışı çarpık kentleşmeyi doğurdu
Oğuz Kabadayı (2023)	sayesinde, dolayısıyla, uğruna
Albayrak ve Şimşek (2023)	sebeup, neden olmak, etkilemek, ortaya çıkarmak, sağlamak, yaratmak, yol açmak, nedenini oluşturmak

Tablo incelendiğine sözlükte madde başı olan yapıların tümce içinde bağlaç görevi yoksa sözcüksel nedenleyici sınıfına dâhil edildiği görülmektedir. Bu yapılar çoğunlukla isim ve fiil soylu sözcüklerden oluşmaktadır. Ayrıca alanyazında yukarıdaki bağımsız biçimbirimlerin yanında fiil yapılarının ettirgenlik ekleri ile çekimlenmiş hâllerinin de yani dilde ettirgenliğin de neden işlevli olduğu belirtilmektedir (Özcan, 2015, 2022; Özdağ, 2017). Örneğin “öl-” fiilinin ettirgen formu olan “öldür-” fiili “ölmesine yol açmak” anlamıyla içsel olarak neden işlevini taşımaktadır. Sonuç olarak sözlüksel yapıların anlamsal olarak nedensellik taşımaları, sözcüksel yapıların iki önerme içeren karmaşık tümcelerde “-mAk, -mAsI, -İşI, -DİK” yapılarıyla eş dizimli kullanımları¹ da tümcede nedensellik işaretleyicisi olarak kabul edilmektedir.

İki tümceyi neden, zaman, sonuç, koşul, durum yönünden birbirine bağlayan birimler bağlaç görevli olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bağlaç türü sözcüklerin yanında birden fazla bağımsız biçimbirimin veya bağımlı biçimbirimlerle bağımsız biçimbirimlerin eş dizimli kullanımlarıyla oluşan öbekler, yani yapılar bağlaç görevli olarak değerlendirilmektedir. Türkçede neden işlevli bağlaç görevli yapılar ise şöyledir:

¹ Korkmaz (2019) sözcüksel yapıların eş dizimli kullanımlarını “-mA+edat”, “-İş+edat”, “-DİK+edat” başlıklarıyla inceler ve örneğin “yüzünden” ile birlikte kullanımının “sebeup” bildirme işlevinde olduğunu açıklar. Ersen-Rasch ve Onası (2015) ise “-mAk üzere, -mAk maksadıyla” ve “-mAk amacı ile” yapılarını “amaç bildiren tümceler” başlığı altında inceler.

Tablo 3. Bağlaç Görevli Neden İşlevli Yapılar

<i>Çalışma</i>	<i>Bağlaç görevli yapılar</i>
Uslu (1996)	çünkü, bunun için, bu yüzden, bundan dolayı, bu nedenle
Uluçay (2014)	bu yüzden, bu nedenle, bu sebeple/bu sebepten
Ersen-Rasch ve Onası (2015)	ve, dA, yoksa, hâlbuki, meğer/meğerse/meğerki, oysa/oysaki, nitekim,
Özcan (2015)	ama, böylece, çünkü, dA, dolayısıyla, hâsılı, ki, madem (ki), meğer, nitekim, ve, ya, yoksa, zira, bak, bari, belli ki, binaenaleyh, böylelikle, değil mi ki, demek (ki), güya, hâsılı, öyle ki, sanki, velhasıl, zaten, beri, diye, işaret adılı+-DAn, işaret adılı+-A
Özdağ (2017)	çünkü, dA, ki, yoksa
Uzun (2018)	bunun için, bunun nedeni (sebebi), x sonucunda, bu/o nedenle (sebeple), bundan dolayı (ötürü), x'dAn dolayı (ötürü), bu/o yüzden, x yüzünden
Benzer (2020)	diye, çünkü, zira,
Oturakçı-Orbay (2020)	o nedenle, o sebeple, bu/şu/o sebepledir ki, bunun/onun için, bunun/onun içindir ki, bu/şu/o yüzden, işte, bu yüzden ki, bu/şu/o açıdan, bu bakımdan, bu itibarla, bu münasebetle, bundan dolayı, bundan dolayıdır ki, bundan/ondan ötürü, bunun sonucu olarak (da), bunun sonucunda (da), sonuç itibarıyla, sonuç olarak, sonuçta, Allah vere de, böyle olunca (da), bakıyorum (da), bu demektir ki, bu/o takdirde, bu suretle, demek (ki), demek oluyor ki, nasılsa, o hâlde, öyleyse, tevekkeli değil, bittabi, doğal olarak, elbet, elbette (ki), hâliyle, pekâlâ, tabii, tabiatıyla, bilsen, demem o ki, diyeceğim, öyle ki, bu amaçla, bu maksatla, eğer/şayet, böyle bir durumda, bu durumda, bu koşullar/şartlar altında, buna dayanarak, bunun üzerine, aksi hâlde, aksi takdirde, sonra, bir nedeni de, neden/niçin dersen(iz), şundan dolayı

Bu çalışmalar dışında Korkmaz (2019), bağlaçlar başlığı altında “açıklama bildiren bağlayıcılar, sonuç bildiren bağlayıcılar ve sebep bildiren tümce bağlayıcıları” başlıkları altında 147 tane biçimbirim betimlemiştir. Betimlenen bağlaç görevli birimlere bakıldığında sayının fazla çıkma nedenlerinin arasında yapıların eş dizimli kullanımları göze çarpmaktadır. Bağlaç görevli birimlerde eş dizimli kullanımlara bakıldığında aşağıdaki tablo oluşturulabilmektedir.

Alanyazında Türkçenin dil tipolojisinden kaynaklı olarak edat (ilgeç), edat öbeği, zarf (ulaç), zarf öbeği, diğer ve ek başlıklarında neden işlevli yapılar incelenmiştir. Bu çalışmada dil tipolojileri düşünülerek bu sözcük türlerinin hepsi yapı ifadesi altında incelenmiştir.

Tablo 4. Neden İşlevli Dilbilgisel Yapılar

<i>Çalışma</i>	<i>Yapı</i>
Uslu (1996, 2001)	-DIĞI / -AcAĞI için, -DIĞInAn / -AcAĞIndAn dolayı, -DAn, -DIĞIndAn, - AcAĞIndAn, -mAsI / -IŞI yüzünden / nedeniyle, -mAsIndAn dolayı, -InCA, -mAkIA, için, dolayı / ötürü, yüzden / yüzünden, için, -DAn
Özsoy ve Taylan (1998)	için, diye
Çotuksöken (2011)	-A, -DAn, -DIKÇA, -InCA,
Uluçay (2014)	ile, için, yüzünden, -dAn dolayı, -dAn ötürü, -DAn, -mAsI
Ersen-Rasch ve Onası (2015)	-InCA, -DAn, için, -DIĞI / -AcAĞI için, -DIĞIndAn, -AcAĞIndAn, -DIĞIndAn / -AcAĞIndAn ötürü / dolayı, -DIĞI / -AcAĞI takdirde, -mAk için, -mAk üzere, -mAk şartıyla, -mak maksadıyla, -mAk amacıyla, -mAsI için, -AcAk kadar / ki, -mAkIA,
Özcan (2015)	-DAn, -mAktAn, -mAdAn, -mAsIndAn, -IŞIndAn, - AcAĞIndAn, -DIĞIndAn, -A, -mAyA, -mAsInA, -IŞInA, -DIĞInA, -AcAĞInA, -DA, iyelik eki+ -DA, karşısIndA, -DIĞIndA, -cA, Eylemsiler, -An, -DIK, -AcAk, -ArAk, -DIKÇA, -InCA, -Ip, -Ip-All, -ken, -mAz, -sA, -mAll, mI, dolayı, göre, için, -mAsI için, -mAk için, - DIĞI / -AcAĞI için, ile, -mAsIyla, -mAk ile, kadar, karşı, -mAsIndAn / -DIĞIndAn ötürü
Özdağ (2017)	-A, -DIĞI / -AcAĞI için, -AcAĞIndAn, -DA, -DAn, -DIĞInA, -DIĞIndA, -DIĞIndAn, -DIKÇA, -DI+kişi eki+mI, -InCA, -Ip, -ArAk, -IŞInA, -IŞIndA, -IŞIndAn, -ken, -IA, -mAdAn, -mAkIA, -mAktA, -mAyA, -mAk için, -r/Ar/mAz, -sA, için, diye, göre, yüzünden, -mAll
Uzun (2018)	-DIĞI için, -DIĞIndAn
Korkmaz (2019)	-A, -DAn, -InCA, -sA, -DIĞIndAn, -mAsIndAn, -mAktAn, -mAk için, -mAsI için, -IŞIndAn, -DIĞI için,

Benzer (2020)	için, ile, -DIĞİ için, -DAn, -A...-A, -DAn dolayı, -DIĞİndAn, -mAsİndAn, -mAktAn, -mAsİ için
Sebzecioglu (2021)	-(y)AcAğİndAn, -mAsİ için, -mAk için, -mAktAn, -mAsİ durumunda, -mAylA / -mA ile, -(mA)mAkIA / -(mA)mAk ile, -mAsİ / -mAk koşuluyla, şartıyla, -DIĞİ / -(y)AcAğİ için, -DIĞİndAn, -DIĞİnA / (y)AcAğİnA göre, -DIĞİ / -(y)AcAğİ takdirde/süreçe, -DIĞİyla kal-

Tablo 4'te farklı sözcük tür ve eklerinin ya tek başına kullanımları ya da diğer yapılarla birlikte kullanımları sonucu öbeleşerek neden işlevli olduğu görülmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretimi Eğitim Setinin İncelemesi

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) Eğitim Seti, temel (A1-A2), orta (B1) ve ileri (B2-C1) seviye olmak üzere üç kitaptan oluşmaktadır. Her kitapta 12 ünite bulunmaktadır ve her ünitenin altında üç alt başlık vardır. Eğitim setinde dilbilgisi anlatımları ünite içlerinde tablo şeklinde gösterilmiş ve tablo sonrası etkinliklerle konu anlatımı devam ettirilmiştir. Ayrıca eğitim setinde üniteler bittikten sonra "Dilbilgisi Desteği" başlığı ile dil bilgisi yapılarının açıklamaları yapılmıştır. Bu çalışmada neden işlevli yapılar incelendiği için eğitim setinde hangi yapıların neden işlevli kabul edildiğini görebilmek adına "Dilbilgisi Desteği" kısmındaki açıklamalar incelenmiştir.

A1-A2 seviyelerini kapsayan temel kitabında "-İp / -mEdEn¹, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E, -mE (+iyelik) için / -mek için, -mEk üzere, çünkü; bu nedenle; bu yüzden"; B1 seviyesi olan orta kitabında "-Dik / -(y)EcEk + iyelik için, "-Dik / -(y)EcEk + -(n)dEn, -(n)dEn dolayı, dolayı, yüzünden, nedeniyle, diye"; B2 ve C1 seviyelerini kapsayan ileri kitabında "ki, öyle ki, madem ki, nasıl ki, demek ki, -mEkIE, -mEkIE beraber / birlikte, ad durum eklerinin yan işlevleri" yapılarında neden işlevinden bahsedilmektedir. Bu yapıların yanında B1 kitabında "ettirgen çatı" yapısının anlatımında tümceye veya eyleme "neden olma" anlamı kattığından bahsedilir.

Açıklama kısmında "neden", "sebebe" ve "sonuç" ifadeleri yer almayan yapıların açıklamaları ve örnek tümceleri ise aşağıda verilmiştir.

- "-IncA" yapısı için "ana tümceyi, eklendiği tümcedeki işin, hareketin, durumun, olayın vb.'nin gerçekleşmesine bağlı olarak hemen veya sonrasında ortaya çıkacak sonucu anlatması açısından sınırlar." açıklaması verilmiştir.

1) "Öğretmen sınıfa girince bütün öğrenciler sustu."

- "-sA" yapısıyla ilgili açıklamalar içinde "koşul kipi eki; ne, nasıl, öyle, o, gerek, yok gibi sözcüklere eklenerek tümceleri çeşitli anlam ilişkileri kurarak birbirine bağlayan kalıplaşmış bağlar türetmiştir." açıklaması verilmiştir.

2) "Çalışıyorsan ben gideyim."

3) "Hastaysan bugün okula gitme."

¹ Yapıların gösteriminde eğitim setindeki yazım şekli kullanılmıştır.

- Temel seviyede “-DAn önce” ve “-DAn sonra” yapıları “uzam ve süre gösteren belirteç öbeği oluşturur”; “-DiktAn sonra / -mAdAn önce” yapıları için “Eylemlerin zamanını ana eylemin zamanına göre sıralar.” açıklamaları verilmiştir.
- İleri seviye kitabında da “-mE / -(y)İş + iyelik -(n)dEn önce / sonra / itibaren” yapıları için “Seçilen ilgece göre konuşma anından öncesine veya sonrasına ait süre belirten yan tümceler kurar.” ifadesi yer almaktadır. İleri seviye de seçilen örnek tümce ise şöyledir:

4) “Yazının bulunuşundan önce tarihi olaylar kayıt altına alınamıyordu.”

Orta seviye kitabında “-DAn beri”, “-DIğIndAn beri”, “-DI...-AlI” yapıları için aynı açıklama tümcesi kullanılmış “eylemin belirli bir geçmişten bu yana veya belirli bir süre boyunca gerçekleşmekte olduğu”; “-DIğIndA”, “-DIğI zaman” yapılarının açıklaması “Eklendikleri tümcedeki işin, anı, dönemi veya süreyi gösterir ve ana tümceyi bu kavramlar çerçevesinde ‘aynı zamanda olma’ açısından niteler.” şeklinde verilmiştir. “-ken” yapısı için “şimdiki zaman ve geniş zaman çekimlerinde eklendiği tümceyi ana eylemin zamanı ve dönemi ile eşitler; geniş zaman çekimli eylemlerle paralel konumdaki kişilerin, nesnelerin farklı veya karşıt tutumlarını şimdiki zamanda anlatan yapılar kurmaya da uygundur; gelecek zaman çekimli eylemlerle birlikte kullanıldığında ana eylemin gerçekleşme anının daha önce olduğunu, genellikle de hemen önce olduğunu anlatır; gelecek zaman çekimli eylemlerle birlikte kullanıldığında, eylemin gerçekleşmesinden vaz geçildiğini, karar değiştirildiğini, bunun da genellikle son anda olduğunu anlatır; belirsiz geçmiş zaman çekimli eylemler birlikte kullanıldığında ana eylemlerin gerçekleşmesinin, diğer eylemlerin yanı sıra olduğunu anlatır.” ifadeleri kullanılmıştır. Açıklamalar altında verilen ve “Neden?” sorusuna cevap veren örnekler de aşağıda verilmiştir.

5) “Çalışmaya başladığımdan beri sabahları erken kalkıyorum.”

6) “Çalışmaya başladım başlayalı sabahları erken kalkıyorum.”

7) “Seni her gördüğümde mutlu oluyorum.”

8) “İlkbahar geldiği zaman çiçekler açar.”

9) “Lütfen ben ders çalışırken odama girme.”

- İleri seviye kitabında “-DIğI sürece” ve “-DIKÇA” yapılarında “Eklendiği eylemin yalnızca gerçekleşme süresine bağlı olma” açıklama ifadesi kullanılmıştır. Ancak yapıların örnek tümceleri şöyledir;

10) “Özür dilemedikçe onu affetmeyeceğim.”

11) “Kursa devam ettiğiniz sürece sosyal ve kültürel etkinliklerimizden ücretsiz yararlanabilirsiniz.”

- “-DIK / -AcAk+iyelik eki+-(n)E göre” yapısı “İçeriğe dayalı bakış açıları anlatan yan tümceler kurar.” şeklinde açıklanmaktadır. Yapı için verilen örnek tümceler,

12) Sınavdan iyi bir puan alamadığına göre yeterince hazırlanmamışsın demektir.

13) *Bugün de okula gelmediğine göre sanırım hasta.*

14) *Toplantıya Müdür Bey de katılacağına göre önemli konular konuşulacak.*

- “-DİK + iyelik eki takdirde / -mA + iyelik eki durumunda” yapıları için “Bu ulaçlar ana eylemin gerçekleşme koşulunu anlatan yan tümceler kurar.” ifadesi tespit edilmiştir.

15) *“Böyle davranmaya devam ettiğin takdirde / etmen durumunda seni cezalandırmak zorunda kalacağım.”*

- “-An” yapısının açıklamasında “Öznesel ortaç eki, adsoylu sözcükleri bir tümcesel anlatımla, bu tümcesel anlatımın öznesi olarak anlaşılacak biçimde nitelemek için kullanılır.” ifadesi yer alırken açıklama altında yer alan örnek şöyledir;

16) *“Eskimiş (olan) eşyaları yakında değiştireceğiz.”*

Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde neden işlevli yapıların betimlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öncelikle alanyazından neden işlevli yapıların neler olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen yapılar sözcüksel nedenleyiciler, bağlaç görevli neden işlevli yapılar ve bu iki sınıfa girmeyenler genel bir ifade olan yapılar olarak sınıflandırılmıştır.

Alanyazında sözcüksel nedenleyici olarak tespit edilen yapılar incelendiğinde araştırmacıların hem fikir olmadıkları görülmektedir. Sözcüksel nedenleyiciler sınıfına genel olarak isim ve fiil soylu, sözlükte anlamsal olarak “neden”, “sebebe”, “sonuç” kavramlarıyla ilişkili olanlar alınsa da bazı araştırmacılar sözlükte madde başı oluşturan edat ve zarf türü sözcükleri de sözcüksel nedenleyiciler sınıfına dâhil etmiştir. Bunun sonucunda araştırmacıların sınıflamasına göre neden ifade eden görevli sözcüklerin sınıflamasıyla ilgili sorun olduğu söylenebilir. Sözcüksel nedenleyiciler sınıfı için sözlükte anlamsal olarak “neden”, “sebebe”, “sonuç” kavramlarıyla ilişkili bütün madde başlarının neden işlevi üstlenebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu da çalışmada tespit edilenden fazla sayıda sözcüksel nedenleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Sözlükte madde başı olan bağlaç görevli neden işlevli yapılar ikinci sınıfı oluşturmaktadır. Bu yapıların sözcüksel nedenleyicilerden farkı iki önermeyi birleştirmeleridir. Bunun sonucunda edat veya zarf türü sözcüklerle oluşan öbek yapılar, iki önermeyi anlamsal olarak birbirine bağladıkları için bağlaç görevli olarak alanyazında ele alınmıştır. Bu nedenle “dolayısıyla”, “nitekim” ve “diye” yapıları hem sözcüksel nedenleyiciler hem de bağlaç görevli neden işlevli yapı olarak alanyazında değerlendirilmiştir. Neden işlevli bağlaç görevli yapıların biçimsel özellikleri incelendiğinde sözcüksel nedenleyiciler, neden işlevli edat ve zarfların gönderim öğeleri veya sözcüklerle eş dizimli kullanıldığı görülmektedir. Bu durum bağlaç görevli neden işlevli yapıların sayısını arttırmaktadır. Örneğin çalışmada tespit edilen “bu suretle” yapısı Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde yer almazken çalışmaya

dâhil edilen araştırmalarda yer almayan “bu haysiyetle” yapısı ile karşılaşmıştır ki “bundan dolayı” anlamında olan zarf türü, sözlükte madde başı bağlaç görevli neden işlevli bir yapıdır. Bağlaç görevli neden işlevli yapılar biçimsel olarak incelendiğinde aşağıdaki sınıflandırma ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. Eş Dizimli Bağlaç Görevli Birimlerin Görünümleri

<i>Formül</i>	<i>Örnek</i>	
sözcük + sözcük (yapı) ¹	pekâlâ	Allah vere de
	tevekkeli değil	doğal olarak
	sonuç itibarıyla	sonuç olarak
	aksi hâlde	neden/niçin
sözcük + ekli / eksiz / bağlaçlı (yapı)	aksi takdirde	dersen(iz)
	madem (ki)	öyleyse
	bakıyorum da	tabiatıyla
	belli (ki)	haliyle
	böylelikle	münasebetiyle
	demek ki	vesilesiyle
	öyle ki	dolayısıyla
	sanki	böylece
	elbette ki	sonuçta
	kaldı ki	diye
	yoksa	diyeceğim
	nasılsa	demek
bilsen	derken	
sözcük + mI + ki (yapı)	değil mi ki	
sözcük + gönderim ögesi + ki (yapı)	demem o ki	
gönderim ögesi + sözcük + ekli / bağlaçlı (yapı)	bu/o takdirde	bu/o sebeple
	o hâlde	bu suretle
	bu durumda	bu amaçla
	bu/şu/o yüzden	bu maksatla
	bu/şu/o sebepten	bu itibarla
	bu bakımdan	bu münasebetle
	bu/şu/o açıdan	böyle olunca (da)
gönderim ögesi + sözcük + ki / dA (yapı)	bu/şu/o sebepledir ki	bu demektir ki
	bu yüzdendir ki	bir nedeni de
gönderim ögesi + sözcük + sözcük (yapı)	bu koşullar/şartlar altında	
gönderim ögesi + sözcük + edat / bağlaçlı (yapı)	Bundan/şundan/ondan	buna dayanarak
	dolayı	bundan dolaydır ki
	bunun/onun için	bunun/onun içindir
	bundan/ondan ötürü	ki
gönderim ögesi + sözcük + sözcük + dA (yapı)	bunun üzerine	bunun onucunda (da)
	bunun sonucu olarak (da)	

“pekâlâ” bağlacı “pek” ve “âlâ” sözcüklerinin eş dizimli kullanımıyla ortaya çıkan birleşik bir sözcükken “sonuç itibarıyla” bağlacı iki sözcüğün eş dizimli kullanımıyla ortaya çıkmaktadır. “tevekkeli değil” bağlacı bir sözcük ile olumsuzluk ifade eden “değil” bağımsız biçimbiriminin eş dizimli kullanımıyla ortaya çıkmıştır. “aksi hâlde, aksi takdirde” ve “Allah vere de” bağlaçları ise iki sözcükten sonra “dA” bağımlı biçimbirim/yapısının eş dizimli kullanımıyla ortaya çıkmıştır. “doğal olarak” ve “sonuç olarak” bağlaçlarında “sözcük + olarak (ol- bağımsız biçimbirimiyle -ArAk bağımlı

¹ İsim ve fiil soylu yapılar da sözcük olarak kabul edilmiştir.

biçimbirim)" eş dizimli kullanımı vardır. "ol-" fiilinin de "-ArAk" yapısıyla eş dizimli kullanımı sonucunda "sözcük + sözcük + yapı/bağımlı biçimbirim" kullanımı görülmektedir. Bu kullanımın son örneği "neden/niçin ders(iz)" yapısıdır. Bir soru sözcüğü olan "neden" veya "niçin" ile "de-r+i-se-n(iz)" de- fiilinin zaman, i- yardımcı fiili, -se dilek kipi ve kişi çekimi ile kullanımıyla oluşmaktadır ve tümce formunda, kalıp hâliyle de bağlaç görevli yapıdır.

"sözcük + ekli / eksiz / bağlaçlı (yapı)" biçiminde gösterilebilen bağlaç görevli yapıların çoğunluğunun "madem ki, belli ki, demek ki, öyle ki, sanki, elbette ki" bağlaçlarında olduğu gibi "sözcük + ki" şeklinde gösterilebilir. "yoksa, nasılsa, öyleyse ve bilsen" örnekleri incelendiğinde "sözcük+sA" formülü çıkarılabilir. "bilsen" bağlacında diğerlerinden farklı olarak kişi ekinin de olması fiille eş dizimli kullanımın bir sonucudur. "tabiatıyla ve hâliyle" bağlaçlarında "sözcük + ile" kullanımı göze çarpmaktadır. Çalışmada "sözcük + mI + ki" ve "sözcük + gönderim ögesi + ki" sınıflandırması yapılırsa da ana başlık olarak "ki'li" bağlaçlar sınıflaması olarak düşünüldüğünde "değil mi ki" ve "demem o ki" bağlaçları da üst bir sınıfa dâhil olmaktadır.

Bağlaç görevli yapılarda "bu, şu ve o" gönderim ögelerinin sık kullanıldığı sınıflandırmalarda görülmektedir. "bu, şu ve o" gönderim ögeleri ya yalın hâlde ya da "-(n)In" yapısıyla yani "bunun, şunun ve onun" şekilleriyle bağlaç görevli birimler oluşturmaktadır. Gönderim ögeleri ile eş dizimli kullanılan sözcükler de "-DA", "-DAn", "-IA" yapılarını üstlerine almaktadırlar. "Gönderim ögesi + sözcük + ekli / bağlaçlı (yapı)" sınıflamasında gönderim ögeleri yalın hâdedir ve eş dizimli kullandıkları sözcükler "-DA", "-DAn" ve "IA" eklerini almışlardır. Bu sınıflamada "böyle olunca (da)" yapısı "ol-" fiilinin "-IncA" yapısıyla çekimlenmesi ve "dA" bağlacıyla birlikte kullanılması sonucu diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu sınıflamadan sonra gelen "gönderim ögesi + sözcük + ki / dA (yapı)" sınıflamasında bağlaç görevli yapılar "-Dir ki" yapılarını da alarak hem işlevi hem anlamı pekiştirmektedirler. Bu sınıflama da pekiştirme yapısı almayan "bir nedeni de" yapısında "bir" gönderim ögesi olduğu için ve "dA" yapısıyla birlikte kullanımı nedeniyle sınıflamaya dâhil edilmiştir. Gönderme ögesi ile iki sözcüğün birlikte kullanıldığı "bu koşullar/şartlar altında" yapısında "koşul/koşullar" sözcüğünün tekil veya çoğul olmasına göre ek alıp alması işlevi değiştirmemektedir. "bu/şu/o + sözcük + altında" olarak düşünüldüğünde öbek içindeki sözcüğünün de çalışmada örneği olmasa da "bu fikirler ışığında" öbeğinde olduğu gibi farklı sözcüklerle yer değiştirme ihtimali düşünülerek "gönderim ögesi + sözcük + sözcük" sınıflaması oluşturulmuştur. Gönderim ögelerinin "dolayı/ötürü", "için" sonucu" sözcükleriyle eş dizimli kullanımlarıyla oluşturulan öbeklerde gönderim ögelerinin üstlerine ya "-(n)In" ya da "-DAn" yapılarını almaktadırlar. Bu durumda da "bundan dolayı" veya bunun için" gibi "gönderim ögesi + sözcük + edat / bağlaçlı" veya bu bağlaç görevli yapıların pekiştirilmiş hâli olan "bundan dolayıdır ki" de aynı sınıfta değerlendirilmiştir. Gönderim ögesinin bir yapı ve iki sözcük ile eş dizimli kullanımına örnek

olarak da “bunun sonucu olarak da” bağlacı vardır. Bağlaç görevli birimlerden olan “sonucu olarak” yapısının gönderim ögesi ile kullanımı bu durumu ortaya çıkarmıştır.

Alanyazında bağlaç görevli neden işlevli yapılar ana dili açısından biçimsel olarak detaylandırılabilir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bu yapıların biçimsel özelliklerinden çok kullanım sıklıkları araştırılmalıdır. “bu haysiyetle” ve “tevekkeli değil” gibi bağlaç görevli yapıların günlük kullanımlarının az olduğu düşünülmektedir. Kullanım sıklıkları az olan yapıların yabancılara Türkçe öğretim sürecinde ne kadar ve hangi seviyede yer alacağı detaylı araştırılmalıdır. Bu yapılar Türkçe öğrencilerinin kaynak dillerinde bulunmaya bilir, bu nedenle hedef dil öğretim sürecinde kafa karıştırıcı olabilir.

Sözcüksel ve bağlaç görevli neden işlevli yapılar sınıfına dâhil edilemeyenler “dilbilgisel yapı” başlığı altında incelenmiştir. Alanyazında “*edat, zarf, ek ve diğer*” başlıklarında tespit edilenler bu sınıfta incelenmiştir. Bu sınıfta ekler ve öbekleşmiş ekler göze çarpmaktadır. Türkçenin karmaşık tümcelerde isim fiil, sıfat fiil eklerini kullanması sonucunda edat ve zarf türündeki nedenleyiciler alanyazında öbek yapı olarak ele alınmıştır. “için” ve “dolayı” yapıları ve bu yapılarla eş dizimli kullanılan yapılar alanyazında aslî neden işlevli olarak geçmektedir. Ancak incelenen çalışmalarda aşağıdaki yapıların da neden ilişkisini yüzey yapıda belirginleştirdiği betimlenmiştir.

“-A”, “-DA”, “-DAn” yapılarının, ikincil işlev olarak neden işlevi taşıdıkları ve “-mAk”, “-mAsI”, “-DIK” ve “-AcAk” yapılarıyla eş dizimli kullanımlarında nedensellik işlevinin devam etmekte olduğu belirtilmektedir (Benzer, 2020; Çotuksöken, 2011; Korkmaz, 2019; Özcan, 2015; Özdağ, 2017; Özsoy ve Taylan, 1998; Sebzecioğlu, 2021; Uluçay, 2014; Uslu, 1996).

“-IA” yapısı “ile” yapısının sözcüklerle bitişik yazım şeklidir ve yapı hakkında Korkmaz (2019, s. 326), “iki çeşit ögeyi birbirine bağlama görevi yüklenir ve genellikle ‘ve’ bağlacının yerini tutar ve +IA eki, çeşitli anlam ve işlev nicelikleri taşıyan tarz zarfları yapar.” açıklaması yaparak neden işlevli olduğunu gösterir. Bu durum alanda farklı çalışmalarla da desteklenmektedir (Benzer, 2020; Özcan, 2015; Özdağ, 2017; Uluçay, 2014). “ile” yapısı “-mAk” ve “-mAsI” yapılarıyla kullanımlarının neden işlevli olduğu da alanda belirtilmektedir (Çotuksöken, 2011; Korkmaz, 2019; Sebzecioğlu, 2021).

“-IncA” yapısı için alan yazında “başlıca görevi zaman bildirmektir” (Korkmaz, 2019, s. 858) ifadesinin yanında “yantümceyi temel tümceye neden ilgisiyle (-dığı için) bağlar” (Çotuksöken, 2011, s. 84-85); “... Ayrıca, -IncA için yan tümcede, ana tümcede bildirilen olayın nedeni olan bir durum gerekmektedir” (Ersen-Rasch ve Onası, 2015, s. 342); “bazı kullanılışlarında “-DIkTAn sonra” anlamı veren bir işlev yüklenir ve asıl fiilde de kendisine bağlı olumsuz bir sonuç ortaya çıkar” (Korkmaz, 2019, s. 859) açıklamaları bulunmaktadır. Hatta Korkmaz (2019) olumsuzluk eki ile birlikte kullanılan “-IncA” eki için “bazen zamandan çok, “-DIğI için-” anlamıyla sebep bildiren bir işlev yüklenir.” demektedir.

“-ken” yapısını da asli olarak zaman işlevli olarak anlatılmaktadır (Çotuksöken, 2011; Korkmaz, 2019; Sebzecioğlu, 2016) ama Sözer (1996) “Türkçe Tümcelerde Zaman, Nasıllık ve Neden İlişkileri Açısından ‘iken’ Biçimi” başlıklı çalışmasında inceler ve “zaman, koşul, karşıtlık, nasıllık, gereklik ve sebep” işlevlerinden bahseder. Özcan (2015) ve Özdağ (2017) metin incelemesi yaparak neden işlevli yapıları işaretledikleri çalışmalarında “-ken” yapısını “Niçin?” sorusuna cevap verdiği için neden işlevli olarak almışlardır.

“-DIKÇA” yapısı “-DIĞI zaman, -DIĞI sürece” anlamlarında (Çotuksöken, 2011; Korkmaz, 2019) yani asli olarak zaman işlevli olarak kullanılmaktadır (Çetintaş-Yıldırım, 2009). Ancak Çetintaş-Yıldırım’ın (2009) çalışmasındaki anket sonucunda neden ifade ettiği de ortaya konmuştur. Bu durum Özcan (2015) ve Özdağ (2017) tarafından da desteklenmektedir.

“-A ... -A” yapısı için Çotuksöken (2011), “-A” yapısını içerdiğini ve dizim kurucu ek olarak tümcelerde durum ifade ettiğini söyler ki “-A” yapısı neden işlevini yapıda da sürdürmektedir. Korkmaz (2019), aynı şeklin tekrarlamasıyla oluştuğunu ve bazen neden işlevli olduğunu belirtir.

“-ArAk” yapısı tümcelere “-mAk suretiyle” (Çotuksöken, 2011; Korkmaz, 2019) ve “bu şekilde” (Ersen-Rasch ve Onası, 2015) anlamları kattığı için neden ilişkisi barındırmaktadır (Özcan, 2015; Özdağ, 2017).

“-Ip” yapısı “-ArAk” ile eş değer (Korkmaz, 2019) görülmekle birlikte ardışık olayları birbiriyle ilişkilendirir ve birbiri ile bütünler şekilde yapıldığını gösterir (Çotuksöken, 2011, Ersen-Rasch ve Onası, 2015); “ve” ile aynı anlamda ve işlevdedir (Ersen-Rasch ve Onası, 2015; Sebzecioğlu, 2016). “-Ip” yapısı ile ilgili bu açıklamalarda zaman işlevi öne çıksa da ardışık tümceleri ilişkilendirirken neden işlevi oluşturabileceği yorumu da çıkmaktadır ki Özcan (2015) ve Özdağ (2017) yapıyı neden işlevli olarak değerlendirmiştir.

Alanda koşul ilişkisi kuran “-sA” ve “-DIĞI takdirde/sürece” yapılarının neden işlevli oldukları bilgisi mevcuttur (Korkmaz, 2019; Özcan, 2015, 2022; Özdağ, 2017). Oturakçı-Orbay (2020) bağlaç görevli yapıları incelediği çalışmasında “eğer ve keşke” ifadelerini “Koşullu Nedenleyiciler” ana başlığı altında “Birinci önermenin koşullu bir neden içeriği taşıdığını gösterenler” alt başlığında inceler. Karaca (2013), “-sA” yapısını incelerken tümceye kattığı analarda “asıl yargının sebebin şart ifadesiyle bildirir” der. “-DIĞI takdirde/sürece” yapıları da tümcede koşul anlamı aktarmaktadır (Ersen-Rasch ve Onası, 2015). Sebzecioğlu (2021), yapıyı sınıflandırırken “kaçınılmaz koşullu gerçekleşim” ifadesini kullanır. Bu ifadeye dayanarak bir gerçekleşimin “neden ve sonuç” gerektirdiği düşüncesiyle yapı neden işlevi taşımaktadır sonucuna varılır.

“-A göre” yapısı “oranlama, görelilik, uygunluk, ölçüt” (Çotuksöken, 2011) işlevlerinin yanında tümcelere neden anlamı da katar (Çotuksöken, 2011; Korkmaz, 2019; Özcan, 2015; Özdağ, 2017; Sebzecioğlu, 2021; Uslu, 2001).

“mI” yapısı tümcelere soru anlamı yanında neden işlevi taşıyabilmektedir (Özcan, 2015) ayrıca “değil mi ki” (Özcan, 2015), ve “-DI kişi eki mI” (Özdağ, 2017) öbeklerinde eş dizimli kullanımla nedensellik ilişkisinin oluşmasını sağlamaktadır.

Neden ilişkisi metin içinde “Niçin?” sorusuna cevap veren yapılar olarak tanımlandığında yüzey yapıda karmaşık tümce formunda olan iki önerme arasında neden ilişkisinin sıfat fiil eklerinin de neden işlevi üstlenebileceği Özcan’ın (2015, 2022) çalışmasında belirtilmiştir. Özcan (2022) “Türkiye Türkçesinde, özne niteleyicisi -(y)An eki, ortaç ekleri içinde nedensellik ilişkili tümceleri birleştirmekte diğer ortaç eklerine oranla daha çok kullanılmaktadır.” ifadesiyle “-An” yapısının nedenselliğine vurgu yapar. Hatta Erkuş’un (2015, s. 37) “Pekiştirilen davranışın sıklığı artar.” örneğine yer vererek tümcedeki nedenselliği “davranışın sıklığının artmasının nedeni pekiştirir” diye açıklar (aktaran Özcan, 2022).

Çalışmanın birinci aşamasında alanyazından neden işlevli yapılar tespit edilmiştir. İkinci aşamasında da *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim seti incelenmiş ve eğitim setindeki dilbilgisi açıklamaları incelenmiştir. Eğitim seti üç kitap ve beş seviyeden oluştuğu için neden işlevli yapılar farklı seviyelerde verilmiştir. Yapıların farklı seviyelerde verilmesi yabancı dil eğitiminde basitten zora, sık kullanılanlardan az kullanılanlara doğru anlatım gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır.

Sözcüksel nedenleyicilerle ilgili eğitim setinde metinler incelenmediği için bir tespit yapılamamaktadır. Bağlaç görevli neden işlevli yapılarla ilgili olarak eğitim setinde “*çünkü, bu nedenle, bu yüzden, ki, madem ki, nasıl ki, demek ki*” yapıları verilmektedir. “ki” bağlacı açıklandığı için alanyazında bahsedilen ve “... + ki” eş diziminde olan bağlaçların neden işlevinin çıkarılabileceği düşünülebilir.

Eğitim setinde dilbilgisi açıklamalarında “neden”, sebep” ve “sonuç” ifadeleri açıkça yer alan “-Ip, -mAdAn, -ArAk, -A...-A, -DAn dolayı, -mAk için, -mAsI için, -mAk üzere, -DIğI için, -AcAğI için, -DIğIndAn, -DAn dolayı, -mAklA, -mAklA birlikte / beraber, ad durum eklerinin yan işlevleri” yapılarının neden işlevli olmaları alanyazınla paraleldir. Bu yapılardan yola çıkarak “-DAn dolayı” yapısının gönderim öğeleri ile eş dizimli kullanımıyla ortaya çıkan bağlaç görevli yapının neden işlevinin tahmin edilebileceği düşünülebilir.

Eğitim setindeki açıklamalarda açıkça neden işlevli olduğu belirtilmese de “-IncA” yapısının açıklamasında bir olayın hemen ardından çıkacak sonucu ifade ettiği belirtildiği ve 1. örnekte “öğrencilerin susma sebebi öğretmenin sınıfa girmesi” durumuna bağlandığı için tümcede sebep-sonuç ilişkisi kurulmaktadır.

“-sA” yapısının açıklamasında açıkça neden ifadesi yer almaz ancak “çeşitli anlam ilişkileri kurar” ifadesinden, ikinci örnekte gitme eyleminin sebebi çalışma eylemine ve üçüncü örnekte okula gitmeme eyleminin sebebi de hasta olma durumuna bağlanarak neden ilişkisi kurulmuştur.

“-DAn önce X sonra”, “-DIktAn sonra”, “-mAdAn önce”, “-mAsIndAn önce / sonra / itibaren”, “-DAn beri”, “-DIğInDAn beri”, “-DI... -AlI”, “-DIğIndA”, “-DIği zaman”, “-ken”, “-DIği sürece” ve “-DIkçA” yapılarının açıklamalarında zaman işlevli oldukları görülmektedir. Ancak yukarıdaki “açıklamalar” altında verilen örneklerde sebep-sonuç ilişkisi görülmektedir. 4. örnekte tarihi olayların kayıt altına alınamama sebebi, yazının bulunmamış olmasıdır. 5. ve 6. örnekte erken kalkma eyleminin sebebi işe başlama eylemine; 7. örnekte mutlu olma eyleminin sebebi seni görme eylemine; 8. örnekte çiçeklerin açma sebebi ilkbaharın gelmesine; 9. örnekte odaya girmeme ricasının sebebi ders çalışma eylemine bağlanmaktadır. 10. örnekte onu affetmeme sebebi özür dilememesi eylemine ve süresine bağlanmaktadır. 11. örnekte kültürel etkinliklerden ücretsiz yararlanabilmek için kursa devam edilmelidir. 11. örnekte koşul işlevi baskın olduğu için neden işlevi açık değildir. Ancak tümce içindeki “-mAk için” yapısı neden ilişkisini işaretlemektedir. Bu durumda zaman yapıları neden ilişkisi işaretleyebilmektedir ki bu durum Özcan’ın (2022) nedensellik tanımındaki zaman dizisi kavramıyla da uyumludur.

Eğitim setinde görüş bildirdiği ifade edilen “-A göre” ve “-DIğInA göre” yapısı için verilen örnek tümcelerde çıkarım yolu ile neden işlevine ulaşılmaktadır. 12. örnekte iyi puan alamama durumu yeterince hazırlanmamasına; 13. örnekte hasta olma çıkarımı okula gelmeme durumuna; toplantıda önemli konuların konuşulacağı tahmini toplantıya Müdür Bey’in katılması durumuna bağlanmaktadır. Bu bağlantılar tümcelerde neden ilişkisinin yüzey yapıda değil önerme boyutunda olduğunu göstermektedir. Önerme boyutunda neden ilişkisinin kurulduğunu gösteren bir başka durum da “-An” yapısıdır. Eğitim seti “-An” yapısını özne işaretleyen dilbilgisel yapı olarak ele almasına rağmen 16. örnekte eşyaların değişme nedeni ya da hangi eşyaların değişeceği eskime durumuna bağlanmaktadır. Türkçede “-An” yapısı iki önermeyi birbirine bağlayarak karmaşık tümce yapma görevindedir. Önerme düzeyinde neden ilişkisinde olan tümcelerin karmaşık tümce olarak yüzey yapıda görünüşleri farklılaşabilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç, öğrencinin dili kullanmasını sağlamak olduğu için yapılarla ilgili eğitim setlerinde veya sınıf içindeki açıklamalarına dikkat edilmelidir. Bir yapının az kullanılan işlevleri eğitimde ya hiç yer almaması ya da ileri seviye ve akademik seviyede verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Hem yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde neden işlevli yapılar ele alındığında yapıların metinlerdeki tutarlılık ve bağdaşıklıkla ilişkili olduğu görülmektedir. İnsanlar dış dünyayı ve dış dünya ile ilgili düşüncelerini dile getirirken kurdukları tümcelerde

“zaman”, “neden”, “benzetme” gibi ilişkiler kurarlar. Bu nedenle de insan beyni arka arkaya anlatılan olgu ve olayları birbirine anlamsal olarak bağlama eğilimindedir. Dil yapıları da ardışık tümcelerdeki anlam ilişkilerini belirginleştirerek iletişim sürecinde oluşabilecek aksaklıkları en aza indirmektedir. Bunun sonucunda bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde neden işlevli yapılar alanyazından betimlenerek *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim seti, alanyazından oluşturulan çerçevede incelenmiştir.

Alanyazında neden işlevli olarak geçen yapılar ile *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim seti karşılaştırıldığında paralellik görülmektedir. Bir dildeki bütün yapıları ders kitabına yerleştirmenin mümkün olmaması nedeniyle eğitim setinde verilen bilgilerin yeterli olduğu düşünülmektedir. Ancak alanyazında yapıların, özellikle zaman işlevli yapıların, birden fazla işlevi olduğu tespit edilmesine rağmen eğitim setinde zaman yapılarının neden işlevleri açıkça verilmemiştir. Bu durumda yabancı dil öğrencisi, kaynak dilbilgisini kullanarak tümcelerdeki veya metin içindeki yapıların işlevlerini tahmin etmeye çalışsa da diller arasındaki tipolojik farklar nedeniyle başarısız olacaktır. Sonuç olarak eğitim setinde yapıların tespit edilen bütün işlevleri açıkça verilmelidir ki yabancı dil öğrencisi hem anlama hem üretme becerilerinde başarılı olsun.

Yabancı dil eğitimlerinde yapılar basitten zora ve karmaşığa doğru anlatılmaktadır. Eğitim setinde yapıların seviyeleri ile ilgili bir araştırma yapılamadığı için yapıların seviyelendirilmesi ile ilgili bir tespit yapılamamıştır. Ancak neden işlevli yapıların orta seviyede verilmesi gerektiği Çerçeve Metin’deki seviye belirleyicileri ile açıklanmıştır. *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* (Uzun, 2010a, 2010b, 2010c) eğitim setinde B1 düzeyi orta seviye olarak ele alındığı için işlevli yapıların B1 kitabında açıklandığı görülmektedir. Bunun yanında ileri seviye yani B2 ve C1 düzeylerini içeren kitapta da neden işlevli yapıların açıklandığı tespit edilmiştir. İleri seviye kitabında açıklanan neden işlevli yapıların, özellikle ad durum eklerinin yan işlevlerinin, B1 düzeyinde verilmesi Çerçeve Metin’deki seviye belirleyicilerine göre daha uygun olacaktır.

Çalışma çerçevesinde dikkat çeken bir diğer durum da “-DIğIndAn beri” ve “-DI...-All” yapıları için eğitim setinde aynı açıklama tümcesinin kullanılmış olmasıdır. Bu durum yabancı dil öğrencisi için kafa karıştırıcıdır. Öğrenci hedef dilde yapıların işlev bilgisine sahip olduğu için anlama becerilerinde sorun yaşamasa dahi üretme becerilerinde hangi yapıyı kullanacağı konusunda tereddüt edebilir. Bu noktada aynı işlevdeki yapıların kullanım sıklıkları ve kullanım biçimleri araştırılarak eğitim sürecine aktarılmalıdır.

Hem ana dili hem yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde neden işlevli yapılar bağdaşıklık ve tutarlılık açısından önemlidir. Öğrenci hem okuduğu veya dinlediği metni anlamlandırma hem de yazılı veya sözlü metin üretiminde sözcükler kadar dilbilgisel yapıları ve işlevlerini de kullanmaktadır. Bu durumda dil eğitiminde Bloom taksonomisindeki analiz, sentez, çıkarım ve

değerlendirme basamaklarına çıkabilmek için yüzey yapıda farklı türde yapılarla ortaya çıkan neden işlevinin hem anlama hem de üretme becerilerinde kullanılabilmesi gerekmektedir. Hem ders kitabı yazarlarının hem de ölçme değerlendirme uzmanlarının çalışmalarında neden işlevli yapılara dikkat ederek metinler ve metin altı etkinlikler, sorular hazırlaması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Albayrak, F. & Şimşek, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nedensellik işaretleyicilerinin sözdizimindeki görünüşleri. *Türkçe Uygulamalı Dilbilim Dergisi*, 1(1), 26-58.
- Aslan, E. (2023). Türkçede neden ulaçları: -(y)AcAğI için ve -(y)AcAğIndAn. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1623-1643. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3082252> sayfasından erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (MEB Çeviri Komisyonu, Çev.), Millî Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/898942> sayfasından erişilmiştir.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. PegemA Akademi
- Berg, B. L. & Lune, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim.
- Çeçen, M. A. & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 35(173), 39-49.
- Çetintaş-Yıldırım, F. (2009). Türkçede zaman-tarz-neden-sonuç ilişkilerinin ulaç ekleriyle belirginleştirilmesi: sıklık yüzdeleri ve uzman uyumlarına dayalı anket sonuçları. *Dil Dergisi*(146), 25-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780172> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69981> sayfasından erişilmiştir.
- Çotuksöken, Y. (2011). *Yapı ve işlevlerine göre Türkiye Türkçesi'nin ekleri*. Papatya.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. b.). PegemA.
- Ercan, G. S. (2008). *Türkçe tarih ders kitaplarında nedenselliğin kurgulanması* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersen-Rasch, M. & Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi*. Papatya.

- Gencan, T. N. (1971). *Dilbilgisi* (2. b.). Türk Dil Kurumu.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed., 5. b.). Anı.
- Kandemir, S. (2023). *How are maternal and paternal causal language inputs associated with children's causal language production and counterfactual thinking?* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, H. (2013). *Türkiye Türkçesinde eklerin işlevleri* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıran, Z. & Eziler-Kıran A. (2000). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1548973> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- MEB. (2017). *Yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/05115713_YabancY_Diller_YabancY_Diller_Turkce_A1_Seviyesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB Talim Terbiye Kurulu. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çevrim içi kurs programı*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/31163452_YabancY_Dil_Olarak_Turkce_OYretimi_Cevrim_Yci_Kurs_ProgramY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nalbant, M. V. (2012). *üçün ve için edatları üzerine yeni bir değerlendirme*. *Türkoloji Dergisi*, 19(2), 87-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/648551> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz-Kabadayı, C. (2023). Sözcüksel nedensellik işaretleyicilerinin söz dizimi açısından incelenmesi (Ayşe Kulin romanları örnekleminde). *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 193-212. <https://doi.org/10.34083/akaded.1265863>
- Oturakçı-Orbay, N. (2020). *Türkiye Türkçesinde bağlaç işlevli birimler*. Akademisyen.
- Özcan, B. (2015). *Haldun Taner'in öykülerinde nedenleme* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, B. (2022). *Eski Anadolu Türkçesinde nedensellik* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdağ, Y. K. (2017). *Yusuf Atılğan'ın Aylak Adam adlı romanında neden sonuç ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. PegemA Akademi.

- Özsoy, A. S. & Taylan, E. E. (1998). Türkçede neden gösteren ilgeç yantümceleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 116-125. <http://dad.boun.edu.tr/en/download/article-file/274183> sayfasından erişilmiştir.
- Passerat, D. Ö. & Beştaş, G. (2014). Gazete söyleminde gerekçelendirme. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(02), 169-184. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87032> sayfasından erişilmiştir.
- Sebzecioğlu, T. (2021). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. Kesit.
- Sözer, Z. (1996). *Türkçe tümcelerde zaman, nasıllık ve neden ilişkileri açısından "iken" biçimi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/233992> sayfasından erişilmiştir.
- Tay, B., Kurnaz, Ş. & Taşdemir, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 9(1), 241-255. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90806> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (t.y.). *Neden*. Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tulum, M. (1994). Orhon Yazıtlarında birleşik tümceler ve baş tümce ile yardımcı tümce ilişkileri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 38(1990), 193-205. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/678932> sayfasından erişilmiştir.
- Ulaş, F. (2002). *Syntacti and semantic analysis of postpositional purpose and reason clauses in Turkish* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uluçay, Ç. (2014). *A rotten apple spoils the barrel: cause markers employed by native speakers of Turkish when writing cause paragraphs in English and Turkish* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uslu, Z. (1996). *Almanca ve Türkçe önermelerde nedensellik işlevi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uslu, Z. (2001). Türkçede neden bildirme işlevi: 'için' ilgeci ve '-dAn' eki. Ö. Demircan & A. Erözden (Ed.) 15. *Dilbilim Kurultayı: Bildiriler içinde* (s. 123-129). Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı.
- Uzun, G. L. (2018). Neden bağlayıcılarının öznellik ile ilişkisi: Türkçe yazılı derlem tabanlı bir tartışma. Y. Aksan & M. Aksan (Ed.), *Türkçede yapı ve işlev-Şükriye Ruhi armağanı içinde* (s. 145-170). BilgeSu.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2010a). *Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı temel*. Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2010b). *Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı orta*. Ankara Üniversitesi TÖMER.

- Uzun, N. E. (Ed.). (2010c). *Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı ileri*. Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Üner, A. (2014). Nedensellik ilkesi: Hume'a Karşı Kant. *Mavi Atlas*, 3, 100-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/84159> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

Language is the most fundamental tool of communication. In order to ensure the correct transmission of thoughts among people, all functions of the language should be researched and revealed. Including the results of these studies in both native and foreign or second language education processes will help to achieve fast, easy, and accurate communication. Especially in the process of teaching a foreign or second language, the ability to create coherent and consistent texts comes from the source language. The knowledge of text creation in the source language is transferred to the process of creating texts in the target language. To create coherent and consistent texts in the target language, it is necessary to know what functions the structures in the target language serve. Another situation encountered here is that different types and structures (adverbs, prepositions, etc.) transfer functions according to the typologies of languages. In this case, negative transfers between the source language and the target language will prevent the establishment of correct communication. In the foreign language education process, textbooks are the main resources for students to learn the structures of the language. Textbooks exemplify the formal and functional uses of structures within texts during the language education process with sample texts. Additionally, textbooks minimize the effective variable of the teacher in the classroom. The student continues the language learning process with the textbook according to their individual learning plan in out-of-class activities. Therefore, it can be said that textbooks act as a guide for the student. In this study, why functional structures are examined in the context of teaching Turkish as a foreign language, using the Yeni Hitit Turkish education set for foreigners as an example. This is because the Yeni Hitit Turkish education set for foreigners includes a Grammar Support section at the back of the textbooks. Under this title, grammar topics are explained in tables within the units. Before examining why functional structures were given in the Yeni Hitit Turkish education set for foreigners, functional structures in Turkish were identified based on studies in the literature. In this way, the information in the Yeni Hitit Turkish education set for foreigners was compared with the literature. The study focused on functional structures because the "why function" is emphasized at all levels, particularly at the intermediate level, in the Common European Framework of Reference for Languages. When the why function in language is defined as the transmission of events and phenomena in a cause-and-effect relationship, the sentences and structures corresponding to the question "why?" indicate this relationship. Moreover, the chronological narration of events also brings the why relationship along. This is because the end of an

event or phenomenon can be the cause of the subsequent event or phenomenon. When researching the structures in Turkish that are thought to answer the question "why," lexical structures, conjunctions, and dependent morphemes can be examined under three headings. Lexical structures, meaning those that are headwords in the dictionary, reveal the why relationship semantically. Considering the number of headwords in a dictionary, the number of why-functional structures could be quite high. When researching why-functional structures that act as conjunctions, Korkmaz (2019) created a list of 147 items. When other studies in the literature are added to this list, the number increases. When examining why-functional structures that act as conjunctions, "single structures" and combinations of structures forming phrases stand out. At this point, dependent morphemes in conjunctive structures have drawn attention. When researching what the why-functional suffixes, or dependent morphemes, in Turkish are, it has been observed that structures such as "case suffixes, reference elements, -ken, -ArAk, -Ip, -A...-A, -IncA, ile, için, dolayı, ötürü, durumunda, takdirde, -sA" and verbs used in grammatical collocations with these structures can be why-functional within texts. From this perspective, it has been observed that texts with a why relationship at the propositional level reveal the why function on the surface with different types of structures, namely why-functional, time-functional, and condition-functional structures. The "-An" dependent morpheme particularly demonstrates this situation. Although the structure marks the subject in the text, it can reveal a why relationship at the propositional level. In the Yeni Hitit Turkish education set for foreigners, the basic book covering A1-A2 levels mentions the why function in structures like "-Ip/-mEdEn, -(y)ErEk, -(y)E...-(y)E, -mE(+possessive) için / -mek için, -mEk üzere, çünkü; bu nedenle; bu yüzden"; in the intermediate book covering the B1 level in structures like "-DİK/-(y)EcEk+possessive for, "-DİK/-(y)EcEk+-(n)dEn, -(n)dEn dolayı, dolayı, yüzünden, nedeniyle, diye"; and in the advanced book covering B2 and C1 levels in structures like "ki, öyle ki, madem ki, nasıl ki, demek ki, -mEkLE, -mEkLE beraber/birlikte, secondary functions of case suffixes." Structures like "-IncA, -sA, -mAkIA, -DAn önce, -DAn sonra, -DIğIndAn sonra, -mAdAn önce, -DIğIndAn beri, -DI...-AlI, -DIğIndA, DIğI zaman, -ken, -DIğI sürece, -DIkÇA, -A göre" are not mentioned in the explanations of why function, but in the example sentences, the structures answer the question "why?". When examining the Yeni Hitit Turkish education set for foreigners with this information, it was observed that lexical and conjunctive why-functional structures aligned with the literature. However, while explaining dependent morphemes, their primary why-functional explanations were mentioned, the secondary why functions of dependent morphemes were overlooked in the explanations. Additionally, considering the formal formations of why-functional conjunctive structures, it is clear that the number of structures can be increased. It is not possible to include all these why-functional conjunctions and headword why-functional words in the foreign language teaching process of Turkish. Instead of including all

conjunctions in the teaching process, the functions of "word+structure" formula conjunctive why-functional structures should be explained, and then the phrase should be assigned the conjunction function. In this way, the functions of the language are transferred to the teaching process. It was observed that the structures examined in the study had more than one function. More research should be conducted to determine at what level the primary function and other functions of these structures should be taught in the language teaching process. The frequency of use of structures should also be included in future studies. Since only grammar explanations were examined in this study, the data was limited. More detailed studies should be conducted by also examining the texts in the textbook.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Avrupa Dijital Yeterliklerine Göre İncelenmesi*

Examination of the Visual Arts Course Curriculum of Science and Art Centers According to the European Digital Competencies

Barış Erdoğan, Osman Çaydere

Yazar Bilgileri

Barış Erdoğan 
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi,
baris.erdogan@gazi.edu.tr

Osman Çaydere 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Resim-İş Eğitimi,
osmancaydere@gazi.edu.tr

ÖZ

Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kapsamında oluşturulan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve buna uygun olarak hazırlanan öğretim programlarımızın, 21. yüzyıl becerilerinden dijital yeterlikleri kazandırması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırma, bilim ve sanat merkezleri, görsel sanatlar dersi öğretim programının, Avrupa Dijital Yeterliklerine (DigComp) göre incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. MEB e-BİLSEM modülü üzerinden görsel sanatlar dersi öğretim programına ulaşılmış ve DigComp verilerine göre program incelenmiştir. Programın incelenmesinde beş temel dijital yeterlik ve 21 alt başlığı, hazır tema ve kod olarak kullanılmıştır. Kazanımlar MAXQDA 2022 içerik analizi programıyla, üç alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar, güvenilirlik testine tabi tutulmuş ve bulgular elde edilerek yorumlanmıştır. Araştırma bulgularında BİLSEM görsel sanatlar dersi öğrenme alanlarında bulunan kazanımların, dijital yeterlikler kapsama oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programının, DigComp 2.2 dijital yeterliklerinden iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme kapsamındaki sonuçlarına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
BİLSEM
Öğretim programı
Görsel sanatlar
Dijital yeterlik

Keywords
BİLSEM
Curriculum
Visual arts
Digital competence

Makale Geçmişi

Geliş: 27.07.2024
Kabul: 21.10.2024

ABSTRACT

The Turkish Qualifications Framework, created within the scope of the European Qualifications Framework, and our curriculum prepared accordingly are expected to provide digital competencies, one of the 21st century skills. In this context, the research aims to examine the visual arts curriculum of science and art centers according to the European Digital Competencies (DigComp). Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The visual arts course curriculum was accessed through the MEB e-BİLSEM module and the curriculum was examined according to DigComp data. In the analysis of the curriculum, five basic digital competencies and 21 subheadings were used as ready-made themes and codes. The learning outcomes were coded by three field experts with the MAXQDA 2022 content analysis software. The coding was subjected to reliability testing, and the findings were obtained and interpreted. In the research findings, it was observed that the rate of digital competence coverage in the learning outcomes in the BİLSEM visual arts course was very low. In the study, it was concluded that the BİLSEM visual arts course curriculum did not cover communication and collaboration, digital content creation, security and problem solving from DigComp 2.2 digital competencies.

* Bu araştırma 23-27 Ekim 2023 tarihlerinde düzenlenen Gazi Üniversitesi IV. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Erdoğan, B. & Çaydere, O. (2024). Bilim ve sanat merkezleri görsel sanatlar dersi öğretim programının Avrupa Dijital Yeterliklerine göre incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 2205-2225. <https://doi.org/10.37217/tebd.1523174>

Giriş

21. yüzyıl içerisinde her şey çok hızlı değişmekte ve gelişmekte, bunun yanında teknolojiadaki gelişim ve dönüşüm artık hızına yetişilemeyecek duruma gelmiş bulunmaktadır. Teknolojinin hayatımızın ayrılmaz bir parçası olarak günlük yaşantılarımıza yön vermesi, özellikle de yapay zekâ kavramının artık pek çok platformda bizlere rehberlik etmesi, hatta bizim yerimize analizler yapması, dijitalleşen dünyaya ayak uydurma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Bugün dünyada yaşayan 8 milyar insanın 5.61 milyarının cep telefonu, 5.04 milyarının sosyal medya kullanıcısı olduğu, 5.35 milyarının ise internet erişiminin bulunduğu bilinmektedir (Wearesocial, 2024). Dijital araç ve uygulamalara bu kadar çok erişimimizin olmasının yanında bankacılık, eğlence, alışveriş, sağlık, eğitim gibi pek çok ihtiyacımızı dijital kanallar üzerinden sağlanmaktadır. Bu sebeptendir ki 21. yüzyılda teknolojinin içine doğan çocukların yanı sıra gençlerin ve ileri yaştaki vatandaşların da temel düzeyde dijital becerileri edinip kullanabilme yeterliklerinin olması beklenmektedir.

Dijital becerilerin geliştirilebilmesi, olumlu olumsuz etkilerinin öğretilmesi için dünyada pek çok kurum ve kuruluş dijital beceriler üzerine çalışmalar yaparak standartlar belirlemektedir. Bu çalışmaları yürüten önemli kuruluşlardan bir tanesi de Avrupa Birliği (AB) ve onun ortaya çıkardığı Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) olarak bilinmektedir. Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yanında Türkiye'nin de içinde bulunduğu aday ülkeler için sekiz anahtar yeterlik ile bir üst çerçeve oluşturulmuştur (European Council, 2024). Bireylerin ülkeler arasındaki hareketliliğini sağlamak ve hayat boyu öğrenmelere yardımcı olmak gibi iki temel prensip üzerinden hareket eden AYÇ; bireyler, kurumlar ve ülkelerin yeterlik seviyelerinin birbirleriyle bağlantısını kurmak için çalışmaktadır (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi [TYÇ], 2024).

Ülkemiz de Avrupa Birliği aday ülkesi olarak AYÇ benimsemiş ve eğitim sistemine entegre edebilmek için Türkiye Yeterlikler Çerçevesini sekiz anahtar yeterlik olarak hazırlamıştır. Her iki çerçevede de geçen sekiz anahtar yeterlikten bir tanesi olan dijital yeterlikler bu araştırmanın da konusunu oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında hazırlanan 2023 Vizyon Belgesi'nde; eğitim yapısının sonuç değil süreç odaklı olması, teknolojinin doğru ve etkin kullanımı, 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda öğretim programlarında da bu beceriler için gerekli iyileştirmeler ve güncellemeler yapılacağı ifade edilmektedir (MEB, 2023). Bu bağlamda dijital yeterliklerin öğrencilere öğretilmesi için öğretim programları 2018 yılında güncellenmiş ve dijital beceriler, tüm eğitim kademelerinde öğretilmeye başlanmıştır. Çağın gerekliliklerinin yanında Türkiye, Avrupa Birliği aday ülkesi olarak AYÇ referans standartlarını takip ederek Avrupa Birliğinin ekonomik, sosyal ve eğitim ağı içerisinde yer alan çalışmalara katılmaktadır. Bu sebeptendir ki Millî Eğitim

Bakanlığının hedef ve amaçları içerisinde 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital becerilerin öğretim programlarında yer alması önem arz etmektedir.

Güncellenen ve 21. yüzyıl becerileri gözetilerek hazırlanan öğretim programlarından bir tanesi de üstün yetenekli öğrenciler ve eğitim aldıkları Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) için tasarlanmıştır. Son olarak 2021 yılında güncellenerek kullanımına başlanan BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programı AYÇ dijital yeterliklerini içinde barındırmaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin dijital becerilerle donatılması gerekliliği; günümüzde doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi dönüştürme, bilgiyi kullanma ve edindiği bilgiler ile içerik üretme kavramlarının dijital araç ve uygulamalardan geçiyor olmasıyla ilgilidir. Bu konuda Köroğlu (2015), 9-17 yaş aralığındaki üstün yetenekli öğrenciler içinde internet ve mobil iletişim teknolojilerini bir dil gibi kullanabilen, dijital ile bilgi edinip içerik üretebilen, katılımcı, sosyalleşme ve eğlenme konusunda sanal ortamları kendine öncelikli kaynak olarak gören çocukların üstün yetenekli dijital yerliler olduğunu ifade etmektedir. Yine Yavuz (2018), bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerini üst düzeyde etkin kullanabildiklerini ifade etmektedir. Üstün yetenekli bireylerin dijital yeterliklerinin artırılması ve dijital becerilere doğru şekilde sahip olabilmeleri için yenilenen öğretim programları içerisine AYÇ kapsamında sekiz anahtar yeterlikten birisi olan dijital yeterlikler yerleştirilmiştir.

Bu bilgiler ışığında BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programının Avrupa Dijital Yeterliklerine göre incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada Avrupa Dijital Yeterlik temaları hazır kod olarak kullanılmış ve BİLSEM görsel sanatlar öğretim programı kazanımları bu dijital yeterlik tema ve alt temalarına göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar elde edilerek ayrıntılı şekilde raporlanmıştır.

21. Yüzyıl Becerileri, Yeterlikler ve BİLSEM

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri içinde yaşadığımız dönemin ihtiyaçlarına uygun bireylerin yetişmesi için pek çok kurum ve kuruluş tarafından belirlenen becerilerdir. 21. yüzyıl becerileri üzerine çalışan kuruluşların aynı beceriler üzerinde birleştiğini ve bunların da sosyal ve kültürel yeterlikler (vatandaşlık dâhil), iş birliği, iletişim, dijital okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve üretkenlik olduğu görülmektedir (Voogt ve Roblin, 2012). Başka bir tanımlamada; inovasyon ve yaratıcılık becerileri, medya, dijital okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri, sosyal medya ve diğer teknolojik-odaklı beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Öğretir-Özçelik, 2020, s. 24). 21. yüzyıl becerileri, birçok kurum, kuruluş ve bilim insanı tarafından 21. yüzyılın gereklilikleri için belirlenmiş, kategorileştirilmiş ve alt temalara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu kuruluşlardan bazıları şöyledir: Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi, Dünya Ekonomik Formu

21. Yüzyıl Becerileri, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığının 21. Yüzyıl Becerileri, 21. Yüzyıl Disiplinlerarası Temaları (P21), Wagner'in 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (Şentürk, 2021). Pek çok kurum 21. yüzyıl için bazı beceriler belirlemişlerdir. Belirlenen bu becerilerin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında hem öğrencilerde hem öğretmenlerde bunun yanı sıra tüm vatandaşlarda oluşması gereken becerileri de kapsadığı bilinmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında bakıldığında; 21. yüzyıl öğrencilerinde beklenen becerilerde girişimci olma, problem çözebilme, yenilikçi ve yaratıcı olabilme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığına sahip olabilme ve esnek olabilme yer almaktadır (Sak, 2017, s. 89). Öğrencilerde inovasyon ve yaratıcılığın teşvik edilmesinin bazı sebepleri vardır. Bu sebeplerden ilki günümüzde öğrencilerin yeni medya, teknoloji ve iletişim araçlarını günlük hayatlarında çok daha fazla kullanıyor olmalarıdır. Bir diğer sebep, eğitim öğretim faaliyetlerinde bilgi iletişim teknolojilerinin, yaratıcılık ve inovasyon ile bütünleştirilmek istenmesidir. Son olarak öğrencilerin öğrenmelerinin büyük bölümünün sanal ve dijital ortamlardan olmasından dolayı bu araçların tanıtılması ve öğretmenlerin de derslerinde bu araçları, yeni yaklaşımları kullanarak bu konuda öncü olmaları gerekmektedir (Öğretir-Özçelik, 2020, s. 1). İçinde bulunduğumuz dönemde 21. yüzyıl becerilerinin eğitime entegre edilmesi ve öğretim programlarıyla eğitimde kullanılması 21. yüzyıl eğitimi kavramını da ortaya çıkarmıştır. 21. yüzyıl eğitimi denildiğinde teknolojik araçların anaokulundan başlayarak 12. sınıfa kadar bütün uygulamalarının bugünün bilgi edinme ve işleme süreçlerine uyarlanabilmesi, diğer bir ifadeyle teknoloji entegrasyonunun gerçekleştirilebilmesi akla gelmektedir (Yalman-Polatlar, 2020, s. 29).

Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve Avrupa Dijital Yeterlikler Çerçevesi (DigComp)

Avrupa Komisyonu tarafından 18 Aralık 2006 yılında alınan tavsiye kararının ardından (European Council, 2006) hayat boyu öğrenmeye yönelik AYÇ 2008 yılında, insanların niteliklerinin karşılaştırılabilirliğini, şeffaflığını ve taşınabilirliğini geliştirmek ve ortak bir referans çerçeve oluşturmak amacıyla kurulmuştur (European Council, 2018). Bu kapsamda hayat boyu öğrenme için sekiz anahtar yeterlik belirlenmiştir. Avrupa Komisyonu'nun 2019 yılında yayımlanan raporu ile son ve güncel halini almıştır. Belirlenen anahtar yetkinlikler şunlardır:

- Okuryazarlık
- Matematik, bilim, teknoloji ve mühendislik
- Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme
- Vatandaşlık

- Girişimcilik
- Çok dilli yeterlilik
- Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği
- Dijital yeterlik (European Commission, 2019).

Avrupa Birliği Konseyi'nin 2006 yılında yayınlanan tavsiye karar neticesinde oluşturulan sekiz anahtar yeterlikten birisi olan dijital yeterlik bölümü raporda şu şekilde ifade edilmiştir: İş, eğlence, sosyal bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak için kendinden emin ve eleştirel şekilde faydalanmayı içermektedir. Bilgi iletişim teknolojileri temel becerilerini destekleyerek, bilgiyi almak, depolamak, üretmek, paylaşmak için bilgisayarların kullanılması ve internet tabanlı iletişim ile iş birliğine bağlı ağlarla sosyal topluluklara katılarak güvenilir iletişim kurmaktır (European Council, 2006).

Avrupa Komisyonu vatandaşlarda bulunması gereken dijital yeterliklerin neler olması gerektiğini tanımlayarak ortak bir referans belirlemek amacıyla DigComp isimli Avrupa Dijital Yeterlilikler Çerçevesi hazırlanmasını sağlamıştır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020). İlk dijital yeterlilikler çerçevesi 2013 yılında DigComp 1.0 olarak yayımlanmış, ardından Haziran 2016 yılında DigComp 2.0 ismiyle, Mayıs 2017 yılında DigComp 2.1, son olarak DigComp yeterlikleri Mart 2022 yılında yenilenerek DigComp 2.2 ismiyle yeniden güncellenerek yayımlanmıştır (European Commission, 2022).

Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan ve üye ülkeler tarafından da kabul edilen "The Digital Competence Framework of Citizens" isimli rapor, kitap haline getirilmiştir. Raporda belirtilen yeterlikler, tüm vatandaşların sahip olması gereken yeterliklerdir (Geleng ve Alvarez, 2022). Raporun açıklama kısmında yer alan bilgilere bakıldığında şu ifadeler yer almaktadır: Dijital yeterlilik için ortak bir anlayış sağlayan DigComp 2.2 iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm yeni ve gelişmekte olan dijital teknolojilerle güvenli ve eleştirel etkileşim kurmak için 250'den fazla yeni bilgi, beceri ve tutum örneği içermektedir. Yapay zekâ gibi erişilebilir yeni teknolojiler içinde yönergeler barındırmaktadır. İkinci bölümde DigComp'un daha önceki yayınları ve referansları birleştirilerek materyallerin mevcut durumu paylaşılmıştır (Vuorikari vd., 2022). Tablo-2'de DigComp 2.2 raporunda yer alan dijital yeterlik tema ve alt temalarının neler olduğu ve açıklamaları ile verilmiştir.

Tablo 1. DigComp 2.2 Dijital Yeterlilikleri Tema, Alt Temaları ve Açıklamaları

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Açıklama</i>
Bilgi ve veri okuryazarlığı	Bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesidir	Bilgiye erişmek için dijital ortamlarda arama ve gezinti yapmak, arama stratejilerini oluşturup bunların güncellenmesini yapabilmek
	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi	Elde ettiği verilerin, bilgilerin ve dijital içerik kaynaklarının doğruluğunu ve güvenilir olup olmadığını analiz etmek, karşılaştırma yapmak, eleştirel olarak değerlendirip yorumlayabilmek
	Bilgi, veri ve dijital içeriğin depolanması ve yönetilmesi	Dijital ortamlardan elde ettiği bilgileri, verileri ve içerikleri düzenleyip depolamak ve bunları düzenleyerek işleyebilmek

İletişim ve iş birliği	Dijital teknolojiler aracılığıyla etkileşim	Dijital teknolojiler aracılığıyla etkileşimde bulunmak ve amacına uygun dijital iletişim araçlarını belirlemek
	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması	Bilgileri başkalarıyla uygun teknolojik araçlarla paylaşmak. Kaynak gösterimi ve atf konusunda bilgi sahibi olabilmek
	Dijital teknolojiler aracılığıyla dijital vatandaşlık	Resmi kurumlarla ilgili dijital hizmetleri çevrimiçi yapabilmek için uygun dijital araçları kullanmayı öğrenmek. Konuyla ilgili sosyal medya ağlarını kullanarak dijital topluluklara katılımcı olabilmek
	Dijital teknolojiler aracılığıyla iş birliği yapmak	İş birliği içinde verilerin, kaynakların ve bilginin birlikte oluşturulması için dijital araçları ve teknolojileri kullanabilmek
	İnternet etiği	Dijital teknolojileri kullanırken ya da çevrim içi ortamlarda etkileşimde bulunup, bilgiyi yayımlarken etik kurallarına uyabilmek
	Dijital kimlik yönetimi	Bir veya birden fazla dijital kimliğe sahip olmak ve dijital ortamlarda saygınlığını koruyabilmek. Dijital araçlarla oluşturduğu içerikleri yönetip onlarla ilgilenebilmek
Dijital içerik oluşturma	Dijital içerik geliştirme	Dijital araç ve programlarla dijital içerik düzenlemek ve oluşturabilmek
	Dijital içerikleri yeniden düzenleme ve bütünleştirme	Yeni, özgün bir içerik oluşturmak için yeni bilgiyi değiştirmek, geliştirmek ve mevcut bilgilere yerleştirerek bütünleştirme
	Telif hakları ve lisanslama	Dijital içeriklere telif ve lisans haklarının nasıl uygulandığını anlayabilmek
	Programlama	Bir sorunu çözebilmek ya da bir görevi yerine getirmek için bilgi işlem sistemine komut verebilmek ve bunu planlayabilmek
Güvenlik	Dijital içerik ve cihazların korunması	Dijital ortamlardaki riskleri bilmek ve hem dijital cihazları hem de dijital içeriği bu risklere karşı koruyabilmek
	Kişisel verilerin ve gizliliğin korunması	Dijital ortamlarda kişisel veri ve bilgilerinin gizliliğini koruyabilmek. Kendisi ve başkalarını zarardan korurken paylaşılacak bilgi ve verilerin neler olduğunu bilmek
	Fiziksel ve psikolojik sağlığın korunması	Dijital teknolojileri kullanırken fiziksel ve psikolojik sağlık risklerinden ve tehditlerden (siber zorbalıktan) kendisini ve başkalarını koruyabilmek
	Çevrenin korunması	Dijital teknolojinin ve kullanımının çevresel etkilerini bilmek
Problem çözme	Teknik sorunların çözülmesi	Dijital teknolojiyi kullanırken ya da cihazları çalıştırırken ortaya çıkan teknik sorunları tespit edip çözebilmek
	Teknolojik ihtiyaç ve çözümlerin belirlenmesi	Dijital araçları ve ortaya çıkabilecek olası teknolojik yanıtları tespit etmek değerlendirmek ve çözüm üretebilmek
	Dijital teknolojilerin yaratıcı bir şekilde kullanımı	Dijital ortamlarda ortaya çıkan kavramsal sorunları çözmek için bireysel ya da kolektif işlem yapabilmek. Bilgiyi oluşturmak için dijital araç ve teknolojileri kullanabilmek
	Dijital yeterlik gereksinimlerini belirleme	Dijital yeterliliğinin ne aşamada olduğunu belirlemek, güncellemek ve bunun için gündemi takip edebilmek

DigComp. (2022). *The digital competence framework for citizens (DigComp 2.2)* Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376> sayfasından erişilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görsel Sanatlar Alanı

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ülke genelinde özel yetenekli öğrencilerin tanınmasından sonra öğrenim gördükleri okullarına ek olarak hafta içi ya da hafta sonu eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği kurumlardır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM], 2022). Ülkemizde ilk bilim ve sanat merkezi Ankara'da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi adıyla 1994 yılında kurulmuştur (Koç, 2016). İlk BİLSEM kuruluşundan bu yana geçen 30 yıllık sürede bugün ülkemizde il merkezi ve ilçelerde toplam 355 BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2022).

Genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar olmak üzere üç alanda öğrenci seçimi gerçekleştirilen BİLSEM'lerde öğrencilerin tanınmaları her üç alan için de olabilmektedir. Başka bir

ifadeyle bir öğrenci hem genel yetenek hem müzik hem de görsel sanatlar alanında özel yetenekli bulunup bu üç alan için de tanılama alabilmektedir.

BİLSEM'lerde öğrenciler uyum eğitiminin ardından sırasıyla destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve proje yönetimi programlarını almaktadır (Güneş, 2018). Görsel sanatlar ve müzik alanında tanılanan öğrenciler uyum programından sonra, genel zihinsel alandan tanılanan öğrenciler ise bireysel yetenekleri fark ettirme programından sonra özel yetenekleri geliştirme programına dâhil olmaktadır (ORGM, 2016, s. 9). Özel yetenekleri geliştirme programına bakıldığında Modül-1 içerisinde yer alan kazanımların ÖYG-1 için hazırlandığı, yine Modül-2 içerisindeki kazanımların ÖYG-2 için hazırlandığı, bu durumun ÖYG 7'ye kadar bu şekilde devam ettiği anlaşılmaktadır. Öğretim programı içerisinde dokuz modül yer almaktadır. 1-2-3-4-5-6-7 modülleri özel yetenekleri geliştirme programı için 8 ve 9. modüller ise proje üretimi için hazırlanmıştır. Özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) programına başlayan görsel sanatlar alanı öğrencileri, kendi okullarındaki eğitim kademesinde 9. sınıf öğrencisi olana dek ÖYG programına devam etmektedir.

Bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş amacı incelendiğinde BİLSEM yönergesi madde-6'da kurumun amaçları açıkça ifade edilmektedir. Bu amaçlar içerisinde Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen, vatanını milletini seven ve bu konudaki görev ve sorumluluklarını bilen; kültürel değerlerini bilip, ülkesinin kalkınmasına katkıda bulunan bireyler yetiştirmektir yer almaktadır. Ayrıca bilimsel düşüncüyü ön planda tutarak, disiplinler arası düşünen, keşfeden, icat eden ve sanatsal becerileri kullanabilen liderlik, inovasyon, iletişim, yaratıcı düşünce, üretkenlik gibi becerilere sahip bireyler olmaları amaçlanmaktadır (ORGM, 2016, s. 3).

Belirtilen amaçlara bakıldığında 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan iletişim, yaratıcı düşünme, inovasyon, keşif ve icat, bilimsel düşüncüyü ön planda tutma, disiplinler arası düşünme gibi yeterliklere yer verildiği görülmektedir. Görsel sanatlar öğretim programı için hazırlanan ve 2021 yılında güncellenip tekrar kullanılmaya başlanan etkinlik kitabında da 21. yüzyıl becerilerinden bahsedilmektedir. Etkinlik kitabı hazırlanırken bireylerin yaratıcılık, bilimsel düşünme, liderlik, problem çözme, disiplinler arası düşünme becerilerine uygun olarak; zenginleştirilmiş, hızlandırılmış ve 21. yüzyıl becerilerini içermesine özen gösterilmiştir (Araz-Ay vd., 2022, s. 13).

Bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş amacı ile öğretim programlarının hedefleri ve yardımcı materyallerinin de amaçları arasında 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu kapsamda üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin eğitim aldığı kurumlar olan bilim ve sanat merkezlerinde 21. yüzyıl becerileriyle donatılmaları ve öğretim programlarının da bu kapsamda hazırlanmış olması beklenmektedir. Çünkü ülkenin kalkınmasında önemli rol oynaması beklenen bu öğrencilerin belirlenen amaçlarla uyumlu şekilde yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu

konuda Çitil (2018), üstün yetenekli öğrencilerin doğru ve uygun bir şekilde yetiştirilmeleri hem ülkeleri hem de insanlık adına önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Üstün yetenekli bireylerin olağanüstü potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlamak, ülkemizin geleceği için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bu öğrenciler geleceğin bilim insanları, akademisyenleri, askeri liderleri ve sanatçıları olacaktır. Onların eğitiminde gereken hassasiyet ve özen gösterilerek gerekli önlemler alınmalıdır yoksa ülkenin geleceği tehlikeye atılmış olur (Bakioğlu ve Levent, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, ülke ve insanlık adına kritik öneme sahip olduğundan günümüz eğitim anlayışı içerisinde gereken önemler alınmalı ve uygun koşullarda gereken yeterliklere sahip bir eğitim verilmelidir. Bu sebeple gelişmiş ülkeler tarafından ortaya konulmuş, ülkemiz eğitim politikalarında da yer alan ve güncellenen öğretim programlarıyla uygulanmaya başlanan 21. yüzyıl becerileri, bilim ve sanat merkezlerinde de üstün yetenekli öğrencilere verilmektedir.

Yöntem

Araştırmada bir öğretim programının incelemesi yapılacağından nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarından olan doküman incelemesi, araştırmacının zaman ve paradan tasarruf sağlayarak gözlem ve görüşmeye gerek duymadan verileri elde etmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189-190). Bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar dersi öğretim programı Avrupa Dijital Yeterliklerine göre incelenmiştir. MAXQDA 2022 içerik analizi programı ile DigComp 2.2 yeterlikleri ve BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programı içerik analizine tabi tutulmuştur. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sistematik yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk vd., 2021, s. 259). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilerden birbirine benzeyen verilerin belirlenip, bu verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında toplayıp okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Araştırmada kodlamaların geçerlilik güvenilirliğinin sağlanabilmesi için kodlamalar iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuçların tarafsız ve güvenilir olması için Miles ve Huberman'ın (1994), görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda bu oran %97,14 çıkmıştır. Eşleşmeyen kodlamalar üzerinde üçüncü bir alan uzmanı dâhil edilerek müzakere edilmiş ve içerik analizine son hali verilmiştir.

Araştırmada incelemesi yapılan BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programına Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün e-BİLSEM modülü üzerinden ulaşılmıştır. Yine araştırmada kullanılan Avrupa Dijital Yeterlikler Çerçevesi Digcomp 2.2 verilerine Avrupa Birliği'nin resmi internet sitesi üzerinden erişim sağlanarak araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. Öncelikle Avrupa Dijital Yeterlikler başlığında bulunan içerikler hazır kod olarak alınmış ve BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programı bu hazır kodlara göre kodlanmıştır. Hazır kodlar kullanıldığından tümdengelsel anlayış ile içerik analizi yapılmış, kodlar ve temalar oluşturulup yorumlanmış ve ayrıntılı rapor hazırlanmıştır.

Verilerin tutarlılığı ve güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994), ifade ettiği gibi veriler iki ya da üç uzman tarafından kodlanmalıdır, ilk kodlamadan 2-3 gün sonra tekrar kodlanmalı ve ilk tur kodlamaların güvenilirliğinin %70 olması gerekmektedir. Son kodlamalardan sonra hem kodlayıcı hem de kodlayıcılar arası anlaşma %90 aralığında olmalıdır. Verilerin güvenilirliği için; görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x 100 formülü uygulanmalıdır (s. 64). Araştırmada veriler iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve formüle göre ilk güvenilirlik %87,17 çıkmıştır. %12,83'lük kısım için alan uzmanı üçüncü bir kodlayıcı eşliğinde veriler tekrar gözden geçirilmiş ve güvenilirlik %97,14 olarak elde edilmiştir. Veriler konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras, sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Üç öğrenme alanına ait kazanımların hangilerinin dijital yeterliklerle ilgili olduğuna dair tablolar ve yorumları yer almaktadır. Bunun yanında modül 8 ve modül 9 olarak yer alan kazanımların bir öğrenme alanına ait olmadığı proje üretimi ile ilgili olduğundan bu modüllerdeki kazanımlar ayrıca tablolandırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Görsel İletişim ve Biçimlendirme Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Yeterlikler

<i>Seviye-ÖYG</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Dijital Yeterlik</i>
Modül-1/ÖYG-1	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.1.1.20. Görsel sanat çalışmalarından oluşan dijital veya basılı sunum dosyası tasarlar.	Dijital içerik geliştirme
Modül-2/ÖYG-2	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.2.1.16. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.	Dijital teknolojilerin yaratıcı bir şekilde kullanımı
Modül-2/ÖYG-2	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.2.1.17. Çalışmalarını (resim, fotoğraf, film, video vb.) dijital ortamda sunar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-2/ÖYG-2	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.2.1.18. Görsel sanat çalışmalarından oluşan dijital ve basılı sunum dosyası tasarlar.	Dijital içerik geliştirme
Modül-3/ÖYG-3	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.3.1.18. Çalışmalarını (resim, fotoğraf, film, video vb.) dijital ortamda sunar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-3/ÖYG-3	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.3.1.17. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.	Dijital içerik geliştirme
Modül-3/ÖYG-3	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.3.1.19. Görsel sanat çalışmalarından oluşan dijital ve basılı sunum dosyası tasarlar.	Dijital içerik geliştirme
Modül-4/ÖYG-4	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.4.1.21. Sanal müze izlenimlerinden yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi
Modül-4/ÖYG-4	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.4.1.22. Çalışmalarını (resim, fotoğraf, film, video vb.) dijital ortamda sunar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-4/ÖYG-4	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.4.1.2. Görsel sanat çalışmalarından oluşan dijital ve basılı sunum dosyasını tasarlar.	Dijital içerik geliştirme

Modül-4/ÖYG-4	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.4.1.8. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.	Dijital içerik geliştirme
Modül-4/ÖYG-4	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.4.1.21. Sanal müze izlenimlerinden yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur.	Dijital içerik geliştirme
Modül-5/ÖYG-5	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.5.1.19. Çalışmalarını (resim, fotoğraf, film, video vb.) dijital ortamda sunar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-5/ÖYG-5	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.5.1.8. Görsel sanat çalışmasında ses, hareket ve görüntü oluşturmak için dijital teknolojiyi kullanır.	Dijital içerik geliştirme
Modül-5/ÖYG-5	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.5.1.18. Görsel sanat çalışmalarından oluşan dijital veya basılı sunum dosyası tasarlar.	Dijital içerik geliştirme
Modül-6/ÖYG-6	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.6.1.4. Görsel sanat çalışmasında geleneksel ve güncel sanat malzemeleri ve teknikleri ile özgün çalışmalar oluşturur.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi
Modül-6/ÖYG-6	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.6.1.18. İlgi duyduğu bir sanat akımı veya sanatçı hakkında sanal bir müze/ koleksiyon oluşturur.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi
Modül-6/ÖYG-6	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.6.1.18. İlgi duyduğu bir sanat akımı veya sanatçı hakkında sanal bir müze/ koleksiyon oluşturur.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin depolanması ve yönetilmesi
Modül-6/ÖYG-6	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.6.1.20. Çalışmalarını (resim, fotoğraf, film, video vb.) dijital ortamda sunar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-6/ÖYG-6	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.6.1.18. İlgi duyduğu bir sanat akımı veya sanatçı hakkında sanal bir müze/ koleksiyon oluşturur.	Dijital içerik geliştirme
Modül-6/ÖYG-6	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.6.1.19. Görsel sanat çalışmalarından oluşan dijital veya basılı sunum dosyası tasarlar.	Dijital içerik geliştirme
Modül-7/ÖYG-7	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.7.1.18. Kendi çalışmalarından oluşan sanal bir müze oluşturur.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-7/ÖYG-7	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.7.1.19. Çalışmalarını (resim, fotoğraf, film, video vb.) dijital ortamda sunar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-7/ÖYG-7	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Ö.Y.G.7.1.18. Kendi çalışmalarından oluşan sanal bir müze oluşturur.	Dijital içerik geliştirme

Tablo 2'ye bakıldığında Modül 1'den başlayarak Modül 7'ye kadar olan bütün modüllerin kazanımlarının incelendiği ve modüller içerisinde yer alan kazanımların hangi dijital yeterlik alt temasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Modül 4'te yer alan "Ö.Y.G.4.1.21. Sanal müze izlenimlerinden yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur." kazanımının hem dijital içerik geliştirme hem de bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi isimli alt temalarla eşleştiği görülmektedir. Yine Modül 6'da yer alan "Ö.Y.G.6.1.18. İlgi duyduğu bir sanat akımı veya sanatçı hakkında sanal bir müze/ koleksiyon oluşturur." kazanımının üç ayrı dijital yeterlik alt temasıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; "dijital içerik geliştirme", "bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi" son olarak "bilgi, veri ve dijital içeriğin depolanması ve yönetilmesi" temalarıdır. Modül 7'de yer alan "Ö.Y.G.7.1.18. kendi çalışmalarından oluşan sanal bir müze oluşturur" kazanımının hem dijital içerik geliştirme hem de "dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması" isimli alt temalarla eşleştiği görülmektedir. Toplam 24 kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu bunlardan dört tanesinin birden fazla dijital yeterlik temasını kapsadığı bu yüzden görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanında 20 kazanımın dijital yeterlik ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Kültürel Miras Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Yeterlikler

<i>Seviye-ÖYG</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Dijital Yeterlik</i>
Modül-1/ÖYG-1	Kültürel Miras	Ö.Y.G.1.2.2. Müze, sanal müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, ören yeri vb. mekânların sanat açısından önemini ifade eder.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi
Modül-2/ÖYG-2	Kültürel Miras	Ö.Y.G.2.2.6. Müze, sanal müze, ören yerleri, galeri, sanatçı atölyesi ve sanat etkinlikleri ziyaretleri yapar.	Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi ve içeriğin paylaşılması
Modül-3/ÖYG-3	Kültürel Miras	Ö.Y.G.3.2.6. Müzelerdeki yeni uygulamalar ve teknoloji arasında bağ kurar.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi
Modül-5/ÖYG-5	Kültürel Miras	Ö.Y.G.5.2.7. Sanat ve teknoloji arasında bağlantı kurar.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi
Modül-5/ÖYG-5	Kültürel Miras	Ö.Y.G.5.2.8. Görsel sanatlar, tarih, kültür, felsefe, bilim ve teknolojinin birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi
Modül-5/ÖYG-5	Kültürel Miras	Ö.Y.G.5.2.10. Sanal müzelerin topluma sağladığı katkıları yorumlar.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi

Tablo 3 incelendiğinde Modül 1-2-3-5 içerisindeki kazanımlarda dijital yeterlikler bulunduğu Modül 4-6-7'ye ait kazanımlarda herhangi bir dijital yeterliğin bulunmadığı görülmektedir. Kültürel miras öğrenme alanında tüm modüllerde toplam altı kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Modül 1-2-3 içerisinde birer kazanımın dijital yeterlik ile ilgili olduğu Modül 5'te ise üç kazanımın dijital yeterlik alt temalarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Tablo 4. Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Yeterlikler

<i>Seviye-ÖYG</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Dijital Yeterlik</i>
Modül-6/ÖYG-6	Sanat Eleştirisi ve Estetik	Ö.Y.G.6.3.10. Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların bireyi nasıl yönlendirdiğini analiz eder.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi
Modül-7/ÖYG-7	Sanat Eleştirisi ve Estetik	Ö.Y.G.7.3.8. Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların toplumu ve kültürü nasıl biçimlendirdiğini analiz eder.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin değerlendirilmesi

Tablo 4'e bakıldığında Modül 6 ve 7 içerisinden birer kazanımın dijital yeterlik alt temalarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Modül 1-2-3-4-5 içerisinde yer alan hiçbir kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Proje Kazanımlarında Dijital Yeterlikler

<i>Seviye-ÖYG</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Dijital Yeterlik</i>
Modül-8/Proje	Araştırma Yöntem ve Basamakları	19. Görsel sanatlar alanında patent, telif hakkı, fikri mülkiyet ve faydalı model konularını araştırır.	Dijital teknolojilerin yaratıcı bir şekilde kullanımı
Modül-9/Proje	Proje Üretim Dönemi Basamakları	7. Görsel sanatlara dayalı proje çalışmasında farklı kaynak türlerine (yazılı, sözlü, görsel vb.) ulaşır.	Bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi

Tablo 5 incelendiğinde Modül-8 yer alan kazanımın, dijital yeterlik alt temalarından olan "dijital teknolojilerin yaratıcı bir şekilde kullanımı" temasıyla ilişkilendirildiği ve Modül-9

kazanımlarından bir tanesinin, “bilgi, veri ve dijital içeriğin aranması, taranması ve filtrelenmesi” isimli dijital alt temasıyla ilgili olduğu görülmektedir. İki modül içerisinde toplam iki kazanımın dijital yeterlik ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Görsel İletişim ve Biçimlendirme Öğrenme Alanı Kazanımlarının Dijital Yeterlilik Kapsamı

	<i>Modül/ÖYG</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Bilgi ve Veri Okur Yazarlığı</i>	<i>İletişim ve İş Birliği</i>	<i>Dijital İçerik Oluşturma</i>	<i>Güvenlik</i>	<i>Problem Çözme</i>
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	ÖYG-1	20	-	-	1	-	-
	ÖYG-2	18	-	1	1	-	1
	ÖYG-3	19	-	1	2	-	-
	ÖYG-4	22	1	1	3	-	-
	ÖYG-5	19	-	1	2	-	-
	ÖYG-6	20	3	1	2	-	-
	ÖYG-7	19	-	2	1	-	-
	Toplam	137	4	7	12	-	1

Tablo 6’ya bakıldığında Modül 1-2-3-4-5-6-7 içerisinde görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanına ait toplam 137 adet kazanım bulunmaktadır. Uzmanlar tarafından yapılan içerik analizleri sonucunda 24 dijital yeterlik alt temasını kapsayan kazanım olduğu görülmektedir. Dijital yeterlik ana temalarından en çok dijital içerik oluşturma en az ise problem çözme temasında frekans olduğu anlaşılmaktadır. Görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanındaki hiçbir kazanımın dijital yeterlik ana temalarından olan güvenlik ile ilgili olmadığı başka bir ifade ile güvenlik temasının hiçbir kazanım ile temsil edilmediği görülmüştür. ÖYG-1 sınıf düzeyinde sadece bir kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Kültürel Miras Öğrenme Alanı Kazanımlarının Dijital Yeterlilik Kapsamı

	<i>Modül/ÖYG</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Bilgi ve Veri Okur Yazarlığı</i>	<i>İletişim ve İş Birliği</i>	<i>Dijital İçerik Oluşturma</i>	<i>Güvenlik</i>	<i>Problem Çözme</i>
Kültürel Miras	ÖYG-1	7	1	-	-	-	-
	ÖYG-2	7	-	-	1	-	-
	ÖYG-3	6	1	-	-	-	-
	ÖYG-4	8	-	-	-	-	-
	ÖYG-5	11	3	-	-	-	-
	ÖYG-6	7	-	-	-	-	-
	ÖYG-7	5	-	-	-	-	-
		53	5	-	1	-	-

Tablo 7 incelendiğinde kültürel miras öğrenme alanında toplam 53 kazanımın yer aldığı ve yer alan kazanımların beş kazanım ile en çok bilgi ve veri okuryazarlığı ana temasıyla ilişkili olduğu bir kazanım ile de dijital içerik oluşturma temasının temsil edildiği görülmektedir. İletişim ve iş birliği, güvenlik ve problem çözme temalarını kapsayan hiçbir kazanımın olmadığı yine tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. ÖYG-4, ÖYG-6 ve ÖYG-7 sınıf düzeylerinde yer alan kazanımların

hiçbirinin dijital yeterlikle ilgili olmadığı görülmektedir. ÖYG-1, ÖYG-2 ve ÖYG-3 sınıf düzeylerinde ise sadece birer kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanı Kazanımlarının Dijital Yeterlik Kapsamı

	<i>Modül/ÖYG</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Bilgi ve Veri Okur Yazarlığı</i>	<i>İletişim ve İş Birliği</i>	<i>Dijital İçerik Oluşturma</i>	<i>Güvenlik</i>	<i>Problem Çözme</i>
Sanat Eleştirisi ve Estetik	ÖYG-1	5	-	-	-	-	-
	ÖYG-2	9	-	-	-	-	-
	ÖYG-3	8	-	-	-	-	-
	ÖYG-4	4	-	-	-	-	-
	ÖYG-5	8	-	-	-	-	-
	ÖYG-6	13	1	-	-	-	-
	ÖYG-7	12	1	-	-	-	-
		59	2	-	-	-	-

Tablo 8'e bakıldığında sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanında toplam 59 kazanım olduğu, Modül 6 ve Modül 7'de birer kazanımın bilgi ve veri okuryazarlığı dijital yeterlik temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. İletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme dijital yeterlik ana temalarından hiçbirini kapsayan bir kazanım bulunmamaktadır. Sınıf düzeylerine bakıldığında ÖYG-1-2-3-4-5 sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlardan hiçbirinin dijital yeterliklerle ilgili olmadığı görülmektedir. ÖYG-6 ve ÖYG-7 sınıf düzeylerinde ise sadece birer kazanımın dijital yeterliklerden bilgi ve veri okuryazarlığı ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Proje Üretim Kazanımlarının Dijital Yeterlik Kapsamı

	<i>Modül/ÖYG</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Bilgi ve Veri Okur Yazarlığı</i>	<i>İletişim ve İş Birliği</i>	<i>Dijital İçerik Oluşturma</i>	<i>Güvenlik</i>	<i>Problem Çözme</i>
Proje Üretim	ÖYG-8 Proje	17	-	-	1	-	-
	ÖYG-9 Proje	24	1	-	-	-	-
		41	1	-	1	-	-

Tablo 9 incelendiğinde proje üretimi alanında iki modülde toplam 41 kazanım olduğu ve sadece iki kazanımın dijital yeterlik temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Modül-8'de yer alan bir kazanımın dijital içerik oluşturma ana temasını kapsadığı, Modül 9'da yer alan bir kazanımın ise bilgi ve veri okuryazarlığı ana temasıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. İletişim ve iş birliği, güvenlik ve problem çözme ana temalarının hiçbir kazanım ile temsil edilmediği görülmektedir.

Tartışma

Araştırmada görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanında dijital yeterlik ile ilişkili kazanımların bütün sınıf düzeylerinde en az bir kazanım ile yer aldığı anlaşılmaktadır. Ancak kültürel miras öğrenme alanında ÖYG 2, ÖYG 6 ve ÖYGP 7 sınıf düzeylerinde; sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanında ise ÖYG 1-2-3-4-5 sınıf düzeylerinde dijital yeterlikle ilgili hiçbir kazanımın olmadığı görülmüştür. Öğrenme alanlarındaki kazanımların dijital yeterlikler bakımından sınıf düzeylerindeki dağılımlarının dengesiz ve orantısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurudayıoğlu ve Soysal (2020),

“2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Dijital Yetkinlik Bakımından İncelenmesi” isimli çalışmalarında Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların dijital yeterlikleri kapsadığını ancak beceri alanları ve sınıf düzeyleri bakımından dağılımın dengesiz yapıldığı sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Mutlu-Yıldız (2022), “21. Yüzyıl Becerileri Açısından Müzik Dersi Öğretim Programı” isimli çalışmasında, programın teknolojik yeterlikler dâhil 21. yüzyıl becerilerini yeterli şekilde temsil etmediği ve kazanımlara dağılımda dengenin gözetilmediği sonucuna ulaşmıştır. Urgan ve Buçan (2022), “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. Yüzyıl Becerilerinden Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerine Teşvik Yönünden İncelenmesi” isimli çalışmalarında 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin, kazanımlarda dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, 21. yüzyıl becerileri ve dijital yeterlikler ile ilgili kazanımların öğretim programlarında yetersiz, dengesiz ve orantısız bir dağılım göstermesi yönünden araştırma sonuçlarımızla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada dijital yeterliklerin BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programı, öğrenme alanlarındaki kazanımlar bakımından dağılımı incelenmiştir. Görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanında 130 kazanımda 20, kültürel mirasta 53 kazanımda altı, sanat eleştirisi ve estetikte 59 kazanımda iki kazanımın olduğu, proje üretiminde ise 41 kazanımda iki kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dijital yeterliklerden olan beş ana temadan bazılarının hiçbir kazanım ile ilişkilendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanında güvenlik dijital teması; kültürel miras öğrenme alanında güvenlik, problem çözme, iletişim ve iş birliği dijital temalarında; sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanında güvenlik, problem çözme, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma dijital temalarında hiçbir kazanım olmadığı bu bakımdan öğretim programının dijital yeterlikleri yansıtmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirbaş ve Demir (2022), “2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında dijital yeterlikler açısından öğretim programının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir çalışma Dilekçi ve Karatay (2021), “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. Yüzyıl Becerileri” ismindeki makalelerinde bilgi medya ve teknoloji okuryazarlığı ile ilgili hedeflere ait kazanımların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Teknoloji ve dijital yeterliklerle ilgili becerilerin öğrencilere öğretilmesinin gereklilik olduğu günümüz dünyasında öğretim programlarında dijital yeterliklerle ilgili kazanımların sayısının artması gerekliliğini de ifade etmişlerdir. Çalışmaların sonuçları, araştırmada elde edilen BİLSEM görsel sanatlar dersi öğretim programındaki dijital yeterliklerle ilgili kazanımların yetersiz olması bakımından benzerlik göstermektedir.

Sonuç

Görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanı kazanımlarının dijital yeterlik ile ilişkisinde dijital içerik oluşturma, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği temalarında kazanımların

yoğunlaştığı, güvenlik teması ile ilgili kazanımlara hiç yer verilmediği ve problem çözme teması içinse çok az kazanımın olduğu görülmüştür. Görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanındaki dijital yeterliklerin kazanımlara dağılımında 137 kazanım içerisinde 20 kazanımın olduğu ve dijital yeterlik temalarını kapsama bakımından yetersiz ve orantısız bir dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda ÖYG-1 sınıf düzeyindeki dijital yeterlik ile ilgili kazanımların diğer sınıf düzeylerine oranla çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kültürel miras öğrenme alanındaki kazanımlarda bilgi ve veri okuryazarlığı ile dijital içerik oluşturma yeterliklerine ait kazanımlar olduğu ancak iletişim ve iş birliği, problem çözme, güvenlik temalarıyla ilgili hiçbir kazanımın olmadığı görülmüştür. Dijital yeterlikler çerçevesinde yer alan beş ana yeterlikten sadece ikisi ile ilgili kazanım olması diğer dijital yeterlik temalarıyla ilgili kazanım olmaması öğrenme alanı kazanımlarının dijital yeterlik temalarını kapsamaması bakımından eşit olmayan bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. 53 kazanım içerisinde altı kazanım dijital yeterlikler ile temsil edilmektedir. Bunun yanında bazı modüllerde hiçbir dijital yeterlik ile ilgili kazanımın yer almadığı görülmektedir. Kültürel miras öğrenme alanının dijital yeterlikleri kapsama bakımından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. ÖYG-4, ÖYG-6 ve ÖYG-7 sınıf düzeylerinde yer alan kazanımların hiçbirinin dijital yeterlikle ilgili olmadığı; ÖYG-1, ÖYG-2 ve ÖYG-3 sınıf düzeylerinde ise sadece birer kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu bulgusundan yola çıkılarak kültürel miras öğrenme alanında sınıf düzeyi bakımından dağılımın orantısız ve yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanı ile ilgili kazanım ve dijital yeterlik ilişkisinde sadece bilgi ve veri okuryazarlığı ile ilgili iki kazanım olduğu, geriye kalan dört dijital yeterlik ana temasıyla ilgili hiçbir kazanım olmadığı görülmektedir. ÖYG-1-2-3-4-5 sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlardan hiçbirinin dijital yeterliklerle ilgili olmadığı; ÖYG-6 ve ÖYG-7 sınıf düzeylerinde ise sadece birer kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu bulgusundan yola çıkılarak dijital yeterliklerin sınıf düzeylerinde temsil edilmediği ve kazanımların dijital yeterlikleri kapsamaması bakımından yetersiz ve orantısız bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Proje üretimi ile ilgili olan Modül-8 ve Modül-9 kazanımlarındaki duruma bakıldığında 41 kazanımdan iki kazanımın dijital yeterliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Proje üretimi öğrenme alanının, dijital yeterlikleri kapsama açısından yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar dersi öğretim programı dijital yeterliklerle ilgili kazanımlara sahiptir. Ancak her sınıf düzeyinde dijital yeterlik ile ilgili kazanım olmadığı gibi yer alan kazanımların dijital yeterlik beş ana temasıyla da eşit bir dağılım göstermediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar dersi öğretim programının dijital yeterlikleri kazandırmada kazanımların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal

açından dağılımının incelenmesi, programın uygulamada hangi dijital yeterliklerin öğrenilmesinde rol oynadığı araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynaklar

- Araz-Ay, G., Erişti, S. D., & Sayın-Yücel, H. (2022). *Bilim ve sanat merkezleri görsel sanatlar alanı yardımcı ders materyali*. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bakioğlu, A. & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937374.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi Özel Sayısı*, 47(1), 143-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/40518/480017> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbaş, İ. & Demir, F. B. (2022). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.29065/usakead.1036175>
- DigComp 2.2. (2022). *The digital competence framework for citizens (DigComp 2.2)*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376> sayfasından erişilmiştir.
- Dilekçi, A. & Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 10(4), 1430-1444. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/67281/1049549> sayfasından erişilmiştir.
- European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> sayfasından erişilmiştir.
- European Commission. (2022). EU Science Hub. DigComp governance and collaboration. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-governance-and-collaboration_en sayfasından erişilmiştir.
- European Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0259ec35-9594-4648-b5a4-fb2b23218096/language-en/format-PDF/source-301757500> sayfasından erişilmiştir.

- European Council. (2018). The European Qualifications Framework: Supporting learning, work and cross-border mobility. 10th Anniversary. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19190&langId=en> sayfasından erişilmiştir.
- European Council. (2024). Avrupa Yeterlikler Çerçevesi. <https://europass.europa.eu/tr/europass-araclari/avrupa-yeterlilikler-cercevesi> sayfasından erişilmiştir.
- Geleng, M. & Alvarez, M. L. (2022). EU Science Hub. DigComp governance and collaboration (Referance). https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-governance-and-collaboration_en sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, A. (2018). Türkiye’de bilim ve sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 5(6), 185-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/41000/494946> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkeziyle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38699/449380> sayfasından erişilmiştir.
- Köroğlu, İ. Ş. (2015). Üstün yetenekli dijital yerlilerin sosyal medya kullanımları üzerine nicel bir çalışma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 40, 266-286. https://www.academia.edu/14871163/%C3%9Cst%C3%BCn_Yenekli_Dijital_Yerlilerin_Sosyal_Medya_Kullan%C4%B1mlar%C4%B1_%C3%9Czerine_Nicel_Bir_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma sayfasından erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programının dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54, 184-199. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1081097> sayfasından erişilmiştir.
- ORM. (2016). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- ORM. (2022) Bilim ve sanat merkezleri nedir? <https://orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-nedir/icerik/1955> sayfasından erişilmiştir.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2020). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. D. Öğretir & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (s. 1-25). Pegem Akademi.
- MEB. (2022). BİLSEM sayıları. <https://124.im/28ec9hR> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023). 2023 Vizyon Belgesi. https://caybasi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26105410_vizyon2023.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mutlu-Yıldız, Y. (2022). 21. yüzyıl becerileri açısından müzik dersi öğretim programı. *Art-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 15(29), 50-68. <https://doi.org/10.21602/sduarte.1079026>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.

- Sak, N. (2017). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: bir Delphi çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şentürk, C. (2021). 21. yüzyıl becerilerine genel bir bakış. K. Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21. yüzyıl becerileri* içinde (s. 1-28). Nobel.
- TYÇ. (2024). Yeterlilik Çerçevesi-Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/avrupa-yeterlilikler-cercevesi-i029990b7-a3e3-4b8e-9d03-a6efd65c2822.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ungan, S. & Buçan, B. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 46-64. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.971439>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *The digital competence framework for citizens (Digcomp 2.2)*. Publications office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376> erişilmiştir.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299e321. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wearesocial. (2024). Digital 2024. <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/> sayfasından erişilmiştir.
- Yalman-Polatlar, D. (2020). İletişim ve iş birliği. A. D. Öğretir & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitim ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (s. 29-48). Pegem Akademi.
- Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-296. <https://doi.org/10.31461/ybpd.475080>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

The aim of this study is to examine the science and art center visual arts curriculum within the scope of digital competencies, one of the 21st century skills. The Turkish Qualifications Framework, which was created within the scope of the European Qualifications Framework, and our curricula prepared in accordance with it are expected to provide digital competencies. In this context, the research aims to examine the science and art centers, visual arts course curriculum according to the European Digital Competencies (DigComp 2.2).

The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The science and art center visual arts curriculum was accessed through the BİLSEM module, and learning outcomes were divided according to learning areas. There were three learning areas in the curriculum: visual communication and designing, cultural heritage, art criticism and aesthetics. There were a total of seven modules and 249 outcomes in the learning areas. In addition, a separate title was created for project production and modules 8 and 9 were included in this area. There were 41 outcomes in the field of project production. Since the scope of digital competencies of the curriculum would be examined in the research, Digcomp 2.2, the last reported version of digital competencies, was downloaded from the website of the European Education Commission and examined. When Digcomp 2.2 digital competencies were examined, it was seen that there were five main themes (information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, security, problem solving) and 21 sub-themes. With MAXQDA 2022 content analysis software, DigComp 2.2 competencies were taken as ready codes and BİLSEM visual arts course curriculum was subjected to content analysis. The reliability of the content analysis conducted by the field experts was tested and the inter-coder reliability was 97.14% according to Miles and Huberman's (1994) formula.

In the research findings, it was seen that 24 outcomes among 137 outcomes in the visual communication and formatting learning area were related to digital competencies. There were four outcomes in the digital theme of information and data literacy, seven outcomes in the theme of communication and collaboration, 12 outcomes in the theme of digital content creation, and one outcome in the theme of problem solving. The digital competency theme in which there were no outcomes was security. While there were a total of 53 outcomes in the cultural heritage learning area, only six of them were related to digital competencies. The distribution according to the main themes of digital competence was as follows. While there were five outcomes in information and data literacy and one outcome in digital content creation, there were no outcomes in the themes of communication and cooperation, security, problem solving. There were a total of 59 outcomes in the learning area of art criticism and aesthetics, of which only two outcomes were related to digital competencies. The distribution according to the main themes of digital competencies was as follows; while there were two outcomes in the information and data literacy theme, there were no outcomes in the themes of communication and collaboration, digital content creation, security, problem solving digital competencies. Finally, there were a total of 41 outcomes in the field of project production. Only two of these outcomes were related to digital competencies. While there was one outcome in information and data literacy and one outcome in the digital theme of digital content creation, there were no outcomes in the digital competency themes of communication and collaboration, security, problem solving.

As a result of the research, when the relationship between the learning outcomes in the visual communication and formatting learning area and digital competencies was examined, it was seen that the outcomes were concentrated in the themes of digital content creation, information and data literacy, communication and collaboration, there was no place for the theme of security digital competence in the outcomes, and there were very few outcomes for the theme of problem solving. In the distribution of digital competencies in the visual communication and formatting learning domain, it was concluded that there were 20 outcomes out of 137 outcomes and that there was a disproportionate distribution in terms of covering digital competency themes.

In the learning outcomes in the cultural heritage learning area, it was observed that there were outcomes related to information and data literacy and digital content creation competencies, but there were no outcomes related to communication and cooperation, problem solving, and security themes. The fact that there were competencies related to only two of the five main competencies within the framework of digital competencies and that there were no outcomes related to other digital competency themes showed that the learning domain outcomes had an unequal distribution in terms of covering digital competency themes. Among 53 outcomes, digital competencies were represented with six outcomes. In addition, it was seen that in some modules there were no outcomes related to digital competencies. It was concluded that the cultural heritage learning area showed an uneven distribution in terms of covering digital competencies.

In the relationship between learning outcome and digital competence in the learning area of art criticism and aesthetics, it was figured out that there were only two outcomes related to information and data literacy and there were no outcomes related to the remaining four main themes of digital competence. In the learning area of art criticism and aesthetics, there were almost no outcomes related to digital competence and there was not an equal distribution among the five main themes.

Looking at the outcomes related to project production in module eight and module, it was seen that two outcomes out of 41 outcomes were related to digital competencies. It was concluded that the project production learning area was not at a sufficient level in terms of covering digital competencies.

Science and art center visual arts curriculum had outcomes related to digital competencies. However, it was concluded that there were no outcomes related to digital competencies at each grade level and that the outcomes included in the curriculum were not equally distributed with the main themes of digital competencies. In future studies, it is recommended to examine the cognitive, affective and behavioral distribution of the outcomes of the science and art center visual arts course curriculum in gaining digital competencies, and to investigate which digital competencies play a role in learning the curriculum in practice.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarının Belirlenmesi

Determination of Speaking Motivations of Students Learning Turkish as a Second Language

İlhan Erdem, İrem Tay

Yazar Bilgileri

İlhan Erdem 

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi,
ilhan.erdem@inonu.edu.tr

İrem Tay 

Öğr. Gör., Malatya Turgut Özal
Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma
Merkezi,
irem.tay@ozal.edu.tr

ÖZ

Araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını belirlemek ve derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları incelenmiş; cinsiyet, kur düzeyi, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu için Dölek ve Arıcı'nın (2021) "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Geliştirilen Konuşma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Konuşma motivasyonlarını detaylı bir şekilde incelemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin doğusunda yer alan dört farklı üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerdir. Araştırmanın nicel bulguları dikkate alındığında öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş değişkeni, kur düzeyi değişkenlerine göre konuşma motivasyonlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde de öğrencilerin konuşma motivasyonlarını orta düzey olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin konuşma motivasyonlarını etkileyen durumların olduğu saptanmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Konuşma
Motivasyon
Türkçenin ikinci dil olarak
öğrenimi
Uluslararası öğrenciler

Keywords

Speaking
Motivation
Learning Turkish as a second
language
International student

Makale Geçmişi

Geliş: 18.07.2024
Kabul: 27.11.2024

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine and analyze in depth the speaking motivation of students who learn Turkish as a second language. Within the scope of this purpose, the speaking motivation of students who learned Turkish as a second language was examined, and it was tried to determine whether there is a significant difference in terms of gender, level and age variables. In line with the objectives of the research, mixed methodology, in which qualitative and quantitative methods are used together, was utilized. For the quantitative dimension of the study, the "Speaking Motivation Scale Developed for Learners of Turkish as a Second Language" developed by Dölek and Arıcı (2021) was used. In order to examine their motivation to speak in detail, a personal information form and a semi-structured interview form created by the researchers were used. The participants of this study consisted of students who learned Turkish as a second language at the Turkish Language Teaching Application and Research Centers of four different universities located in eastern Türkiye. Considering the quantitative findings of the study, it was determined that the students' speaking motivation was at a medium level and that there was no significant difference in their speaking motivation based on gender, age and course level variables. In the interviews with the students, it was seen that the students explained their speaking motivation as medium level. As a result of the interviews with the students, it was determined that there were situations affecting their speaking motivation.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Erdem, İ. & Tay, İ. (2024). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının belirlenmesi. *TEBD*, 22(3), 2226-2246. <https://doi.org/10.37217/tebd.1516447>

Giriş

Bireylerin davranışlarını etkileyen fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal, kültürel, demografik, vb. içsel ve dışsal etkenler vardır. Bu etkenler davranışları sürekli hâle getirip hızlandırabileceği gibi sekteye uğratarak davranışın azalmasına ve zamanla da yok olmasına sebep olabilir. Ayrıca bu etkenler bireyin kişisel özellikleriyle içsel olarak ya da çevreden etkilenerek dışsal olarak gerçekleşebilir. Kasıtlı davranış kazandırma dikkate alındığında eğitim öne çıkmaktadır. Eğitim, bireyde davranışın kazanılıp sürekli hâle getirilmesinde önemli roller üstlenir. Okullarda, kurslarda, çeşitli derslerde kimi öğrencilerin ilgi ve meraklarının yüksek olduğu, dersi dikkatle dinlediği, derse karşı istekli olduğu görülürken kimi öğrencilerin ise derse karşı ilgisiz davranışlarının olduğu görülmektedir. Öğrenciler arasında böylesi bir farkın oluşmasında motivasyonun etkisi bulunmaktadır (Akbaba, 2006).

Motivasyon; insanları hareket etmeye yönlendiren, insanların hareketlerinin yönlerini belirleyen, bir amaca yönelik olarak davranış geliştiren güç olarak tanımlanır (Örücü ve Kambur, 2008; Sabuncuoğlu, 1984). Başka bir ifadeyle "Bireylerin belli bir işi yapabilmesi için gerekli olan çabanın ve enerjinin yaratılması işlemi", amaca dönük faaliyetlerin başlatıldığı ve devam ettirildiği süreç olarak da açıklanabilir (Güney, 2013, s. 353; Pintrich ve Schunk, 1996). Eyleme dönüşen her davranışın arkasında bir itici güç vardır, bu itici güç motivasyon olarak tanımlanabilir (Sabuncuoğlu, 1984). Motivasyon da tıpkı kaygı, tutum, öz yeterlik gibi psikolojik bir etken olarak karşımıza çıksa da eğitim alanında da bireyi etkilemektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencinin derse karşı olumlu duygular geliştirmesi öğrenme isteğini arttırabileceği gibi öğrenme sürecini de daha kolay hâle getirir. Çünkü birey amaçları doğrultusunda bir istek geliştirir ve hedefe yönelir (Ekmekçi, 1983; Gardner, 2007; Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon, öğrenme için gerekli şartlardan biri olarak görülmektedir. Yeterli motivasyona sahip olan öğrencilerin başarılı oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalar motivasyon ile öğrenme arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğunu açıklamaktadır (Akbaba, 2006). Motivasyon iki açıdan ele alınmaktadır: dışsal motivasyon ve içsel motivasyon.

Dışsal motivasyonda, birey davranışı bir sonuç için gerçekleştirir. Davranıştan ziyade davranışın ortaya koyduğu sonuçlar etkilidir, ödül ve cezanın ön planda olduğu bir motivasyon türüdür (Deci vd., 1991'den aktaran Aslan ve Doğan, 2020; Topçuoğlu-Ünal ve Bursalı, 2013). Bireyin yıldız almak, sınavdan geçmek, eksi almamak için ödevini yapması, okula gitmesi, ders çalışması dışsal motivasyon olarak ele alınabilir. İçsel motivasyon ise bireyin bir işi yapmaya başlarken işi ilgi çekici bulması ya da yapılacak işten herhangi bir ödül, takdir almadan o işten doyum sağlamasıdır (Gagne ve Deci, 2005). Yine insanın özünde yatan dürtü de içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Arıkıl ve Yorgancı, 2012). İnsanın ilgi ve merakları doğrultusunda bir projeye, bir kitaba ya da yabancı bir dili öğrenmeye başlaması ve devam ettirmesi içsel motivasyon olarak görülebilir.

Eğitimin her boyutunda kendine yer edinen motivasyon hiç şüphesiz yabancı bir dilin öğreniminde de öne çıkan psikolojik faktörlerden biridir. “Yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp herkesin sahip olması gereken bir özellik olması yabancı dil eğitiminin de önemini artırmıştır” (Göçer, 2011, s. 798). Yabancı dil öğrenim gerekçeleri çeşitlilik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancı bir ülkede kalan ve yabancı dil öğrenen bireylerin içinde bulunduğu kültürden etkilendiği, dil öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ve bunun da bireyi dil öğrenmeye ittiği, motive ettiği görülmüştür (Chen vd., 2005). Bu durumun bir benzeri ana dili İngilizce olmayan ülkelerin yabancı dil derslerinde de görülmektedir. Kendi ülkelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin motivasyonları araştırıldığında yeni insanlarla tanışma şansı vermesi, iş bulabilme düşüncesi gibi faktörlerin dil öğreniminde motivasyonu arttırdığı ve dil öğrenme noktasında belirleyici olduğu saptanmıştır (Schmidt vd., 1996). Yapılan araştırmalar motivasyonun sadece ilgi ve merakla değil zorunluluk hâliyle de ortaya çıktığını göstermektedir.

Yabancı bir dilin öğreniminde birçok bilinmez iç içe girer ve birey öğrenme sürecine psikolojik bir set çekebilir. Öğretmenlerin dil öğretim faaliyeti gerçekleştirilirken özellikle ilk etapta her türlü sıkıcılıktan, zorluklardan uzak durmaları beklenir (Barın, 2004). Dörnyei (2001), öğretmenlerin heyecanı, öğrencilerin öğrenme istekleri, öğrencilerle olan ilişkileri ve onların anne ve babalarıyla olan ilişkilerinin motivasyon üzerinde etkisinin olabileceğine değinir. Bu sebeple öğrencinin derse olan ilgisi ve merakını arttırmaya çalışmak öğrenci motivasyonunu arttırabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğretmenlerin öğrencinin motivasyonunu arttıracak faktörleri bilmesi, bunları dersine dâhil etmesi, öğrenci motivasyonunu düşürerek öğrenmeye set çekebilecek her türlü davranıştan kaçınması gerekir (Tunçel, 2014). Çünkü yabancı dilde motivasyon bireyin başarısını doğrudan etkileyen bir ögedir (Varışoğlu, 2018).

Yabancı dil öğrenimi dört temel dil becerisinin ekseninde gelişmekle birlikte geçmişten günümüze farklı yaklaşımlarla da öğrencilere kazandırılmaya çalışılmış, çeşitli yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerin başarılı olması amaçlanmıştır. Yabancı dil öğretim yaklaşımlarından biri olan iletişimsel yaklaşıma göre yabancı bir dili öğrenmek o dili konuşabilmek demektir (Keser, 2018). Özellikle de yabancı bir dilde konuşma becerisi ele alındığında sadece bir dizi kuralın ve dil bilgisinin işin içine konduğu bir süreç değil, öğrencinin sosyal doğasını da içine alan bir etkinin söz konusu olduğu söylenebilir (Williams ve Burden, 1997). Nitekim yabancı bir dili öğrenmenin ön koşulu o dili konuşabilmektir, aksi takdirde dilin tam anlamıyla öğrenildiği söylenemez (Kan vd., 2013). Konuşma üretici dil becerilerinden biri olarak değerlendirilir ve ortak paydada birleşen hem işaretlerin hem de seslerin karşındaki bireyin zihin dünyasında anlam oluşturmasını sağlayan süreçlerin bütünü olarak görülür (Erdem, 2013). Karmaşık bir beceri olan konuşma becerisi fiziksel ve zihinsel süreçlere ek olarak psikolojik etkenlerden de etkilenmektedir. Yabancı bir dilde ilk defa konuşmaya başlayacak

olan öğrenci kaygılandığı için gerilir, hata yapmaktan çekinir, konuşma esnasında arkadaşlarının, öğretmenin ve çevrenin verdiği tepkilere göre konuşmak istemez ve konuşma motivasyonu düşer. Bu da öğrencinin bir sonraki konuşma süreçlerini olumsuz olarak etkiler. Öğrencilerin hata yapmalarından duyduğu endişe yabancı dil öğretiminde özellikle de konuşma becerisinde en sık karşılaşılan problemlerden biridir (Aktaş ve Karakuş, 2023). Bu sebeple özellikle yabancı dilde konuşma yapacak olan kişinin hem içsel hem de dışsal olarak güdülenmesi önemlidir. Bireyin konuşmaya başlamadan önce hazırlık yapması, kendine olumlu telkinlerde bulunması, hata yaptığı esnada sözünün kesilmemesi, olumlu pekiştiricilerle konuşma yapmaya devam etmesinin sağlanması bireyin hata yapma korkusunu azaltır ve konuşmaya karşı bireyi daha istekli hâle getirir. Alanyazın incelendiğinde konuşma becerisinin hem ana dilde hem de yabancı dilde kaygı, tutum, öz yeterlik, motivasyon gibi psikolojik faktörler özelinde çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir (Aşık ve Gökçe, 2019; Ayhan, 2021; Çetin, 2020; Karagöl ve Başbay, 2018; Köçeri, 2019; Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2012; Tunçel, 2014). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma motivasyonunu belirlemek amacıyla yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi; siyasi, sosyal, ekonomik unsurlar açısından çeşitlilik göstermektedir. Tüm bu unsurlar dil öğrenimine karar vermekle birlikte süreç boyunca da etkili olmaktadır. Öğrencilerin yeterli oranda motive olmaları ve konuşabilmeleri dil becerilerinin bir bütün olarak işlenmesini de sağlamaktadır. Bu sebeple Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşmalarının psikolojik bir etken olan motivasyon özelinde incelenmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını belirlemek ve derinlemesine incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları ne düzeydedir?
2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları cinsiyet, kur düzeyi, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarını nelerin etkilediğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını belirlemeyi ve derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma yöntem, hem nitel hem de nicel yöntemin birlikte verildiği çalışmalarda kullanılır (Johnson ve Christensen, 2004). Karma yöntemde nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması tek başına kullanılmasından daha iyidir. Birlikte kullanılması daha geniş sonuçlara ulaşılmasını sağlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemin tercih edilmesindeki ana sebep; nicel ve nitel verilerin birlikte ele alınmasıdır. Nitel ve nicel yöntem ayrı ayrı kullanıldığında veriler daha kısıtlı bilgiler verirken karma yöntemde detaylı bir şekilde inceleme kolaylığı sunar (Creswell ve Plano-Clark, 2014, s. 6). Bu çalışmada, açıklayıcı sıralı desenden yararlanılmıştır. “Bu desende araştırmacı araştırmaya önce nicel bir aşamayı yöneterek başlar ve ikinci bir nitel aşamayla derinlemesine inceleme yapar. İkinci nitel aşama, nicel aşamayı açıklamaya yöneliktir. Bu desenin ana amacı nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamaktır” (Creswell ve Plano-Clark, 2014, s.90). Bu çalışmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını detaylı bir şekilde değerlendirmek amaçlandığından karma yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu hem nicel hem de nitel veriler için ayrı ayrı oluşturulmuştur. İlk olarak çalışmanın nicel boyutu için Türkiye'nin doğusunda yer alan dört farklı üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören toplam 143 öğrenciden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın nitel verileri ise maksimum çeşitlilik örneklem türü doğrultusunda çalışmaya dâhil olan üniversitelerde öğrenim gören sekiz öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan katılımcıların 82'si kadın, 61'i erkektir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların 83'ü B2, 60'ı C1 dil düzeyindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için Dölek ve Arıcı (2021) tarafından “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Geliştirilen Konuşma Motivasyonu Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk önce Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen ölçekten gerekli izinler alındıktan sonra Google Formlar aracılığıyla ölçek öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtlar doğrultusunda Excel dosyası oluşturulmuş ve verilerin analizi için SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri için öğrencilere önceden kendilerinin de uygun olduğu gün ve saat verilerek Google Meet ortamında toplantı oluşturulmuş, görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuş, cevaplar alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce öğrenciler araştırmanın konusu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Her bir görüşmenin ardından sorulara verilen yanıtlar Word

ortamında yazıya geçirilmiştir. Yapılan görüşmeler 20-30 dakika arası bir sürede gerçekleştirilmiştir. Toplanan tüm görüşme notları derlenerek bir araya getirilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Ardından veriler kodlanarak analizine geçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından ilki araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemeye yarayan “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkincisi Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği” ve üçüncüsü araştırmacılar tarafından geliştirilen ve üç alan uzmanından görüşler alınarak oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur. Araştırmanın üçüncü veri toplama aracı çalışmanın nitel verilerine ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını belirlemek amacıyla üç maddeden oluşturulmuştur. Bunlar katılımcının cinsiyeti, kur düzeyi ve yaşına yönelik maddelerdir.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Konuşma Motivasyonu Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=.798$ 'dir. Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve 3 faktörlü, 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .712, .726 ve .715 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörü “içsel motivasyon”, ikinci faktörü “motivasyonsuzluk” ve üçüncü faktörü ise “dışsal motivasyon” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Kümeleme analizi sonucunda ölçekten alınabilecek puanlar “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç düzeyde oluşturulmuştur. 143 katılımcı ile ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=.765$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .713, .720 ve .713 olarak belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek için araştırmacılar tarafından sekiz sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda iki soru çıkarılmıştır. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu altı soru maddesinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler nitel verilerin analizi ve nicel verilerin analizi olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 25 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz işlemleri yapılırken belirlenen alt amaçlara göre şu analiz tekniklerinden yararlanılmıştır:

- Araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek için betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.
- Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı veri analiz sürecinde “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları kur düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemleri için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.
- “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Araştırmada bağımsız örneklem t-Testinin kullanılabilmesi için bazı şartlar gerekmektedir. Bu şartlar: “Ortalamalar karşılaştırılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine”, “bağımsız örneklem t-Testi’ne dâhil edilecek grupların varyanslarının eşit olmasına” ve “her bir verinin diğer veriden bağımsız olduğu” koşuluna uyup uymadıklarıdır (Can, 2016, s. 116). Belirtilen şartlar yapılan araştırmanın cinsiyet ve kur düzeyi değişkenleri özelinde sağlandığı için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin toplanan nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken ilk olarak yanıtlar kodlanmış, kodlar temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Nitel verilerin geçerliliği ve güvenilirliği için ilk olarak hazırlanan görüşme formu üç alan uzmanına sunulmuş, onların verdiği dönütlere göre düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler tema ve alt temalara ayrılmış, araştırmacının ikilemde kaldığı ifadeler bir alan uzmanına danışılarak netleştirilmeye çalışılmıştır. Nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik katsayı hesaplama tekniğine başvurulmuştur. İki

araştırmacının ayrı ayrı analizleri sonucunda güvenilirlik katsayısı %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerliliği için doğrudan alıntılara yer verilmiş, görüşlere ait kodlar yanlarında belirtilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 07.05.2024 tarihinde 21 sayılı belge numarası ile izin alınmıştır.

Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular

Mevcut araştırmada “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Geliştirilen Konuşma Motivasyonu Ölçeği” aracılığıyla Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları incelenmeye çalışılmıştır. Ele alınan ölçek beşli Likert tipinde 16 maddeden oluşmaktadır. Bu sebeple mevcut ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80’dir. Bu araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyon düzeyleri “düşük” (16-56), “orta” (57-65) ve “yüksek” (66-80) olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Araştırmanın “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları ne düzeydedir?” alt problemi doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamalarına ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarının Düzeyine Ait Betimsel İstatistikî Veriler

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
İçsel Motivasyon	143	4,10	.570
Motivasyonsuzluk	143	4,05	.760
Dışsal Motivasyon	143	3,85	.780
Genel	143	3,23	.382

Tablo 1 incelendiğinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için geliştirilen ölçeğin üç alt boyutunun olduğu görülmektedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının genelinin $\bar{X}=3,23$; $SS=.382$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Konuşma motivasyonlarının alt boyutları incelendiğinde ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin “içsel motivasyon” alt boyutunda motivasyonlarının $\bar{X}=4,10$; $SS=.570$ olduğu belirlenmiştir. “Motivasyonsuzluk” alt boyutundaki değerleri $\bar{X}=4,05$; $SS=.760$, “dışsal motivasyon” alt boyutunda motivasyonlarının $\bar{X}=3,85$; $SS=.780$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyet, Kur Düzeyi, Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-Testine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyete Ait Analiz Verileri

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	Kadın	82	4,18	.581	1,775	141	.07
	Erkek	61	4,01	.545			
Motivasyonsuzluk	Kadın	82	4,05	.755	-.009	141	.99
	Erkek	61	4,06	.774			
Dışsal Motivasyon	Kadın	82	3,78	.796	-1,247	141	.21
	Erkek	61	3,95	.755			
Genel	Kadın	82	3,24	.372	.356	141	.72
	Erkek	61	3,21	.399			

Araştırmada “içsel motivasyon” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=1,775$; $p=.07$; $p>.05$). Araştırmada “motivasyonsuzluk” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=-.009$; $p=.99$; $p>.05$). Araştırmada “dışsal motivasyon” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=-1,247$; $p=.21$; $p>.05$). Araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının geneline bakıldığında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=.356$; $p=.72$; $p>.05$).

Kur Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları kur düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kur Düzeyine Ait Analiz Verileri

<i>Boyutlar</i>	<i>Kur Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	B2	83	4,08	.574	-.493	141	.62
	C1	60	4,13	.568			
Motivasyonsuzluk	B2	83	3,98	.755	-1,401	141	.16
	C1	60	4,16	.761			
Dışsal Motivasyon	B2	83	3,88	.803	.573	141	.56
	C1	60	3,81	.753			
Genel	B2	83	3,26	.396	1,057	141	.29
	C1	60	3,19	.362			

Araştırmada “içsel motivasyon” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında kur düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=-.493$; $p=.62$; $p>.05$). Araştırmada “motivasyonsuzluk” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında kur düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=-1,401$; $p=.16$; $p>.05$). Araştırmada “dışsal motivasyon” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında kur düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=.573$; $p=.56$; $p>.05$). Tablo 3’teki analiz sonuçlarına göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının genel ortalamasında kur düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=1,057$; $p=.29$; $p>.05$).

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yaşlarına Ait Analiz Verileri

<i>Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	18	42	4,00	.596	.770	.54
	19	29	4,10	.492		
	20	24	4,25	.540		
	21	31	4,12	.648		
	22	17	4,13	.531		
	Toplam	143	4,10	.570		
Motivasyonsuzluk	18	42	4,13	.712	.923	.45
	19	29	3,98	.784		
	20	24	4,24	.707		
	21	31	3,88	.872		
	22	17	4,05	.689		
	Toplam	143	4,05	.760		
Dışsal Motivasyon	18	42	3,92	.739	.455	.76
	19	29	3,88	.825		
	20	24	3,66	.864		
	21	31	3,87	.752		
	22	17	3,85	.780		
	Toplam	143	3,85	.780		
Genel	18	42	3,18	.326	.687	.60
	19	29	3,26	.368		
	20	24	3,17	.414		
	21	31	3,30	.447		
	22	17	3,24	.377		
	Toplam	143	3,23	.382		

Araştırmada “içsel motivasyon” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($F=.770$; $p=.54$; $p>.05$). Araştırmada “motivasyonsuzluk” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır

($F=.923$; $p=.45$; $p>.05$). Araştırmada “dışsal motivasyon” alt boyutunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonları arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($F=.455$; $p=.76$; $p>.05$). Araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının geneline bakıldığında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($F=.687$; $p=.60$; $p>.05$).

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarını Değerlendirmelerine İlişkin Görüşler

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşler Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Konuşma Motivasyonlarına İlişkin Değerlendirmeleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Çok İyi	5 puan	Türkçe konuşma motivasyonlarını çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler (Ö1-Ö5)
İyi	4 puan	Türkçe konuşma motivasyonlarını iyi olarak değerlendiren öğrenciler (Ö4)
	3 puan	Türkçe konuşma motivasyonlarını orta olarak değerlendiren öğrenciler (Ö3-Ö6-Ö8)
Orta	2 puan	Türkçe konuşma motivasyonunu genel anlamda orta seviyeye yakın değerlendiren öğrenciler (Ö2-Ö7)

Tablo 5'e göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarına ilişkin değerlendirmeleri çok iyi, iyi ve orta olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğu Türkçe konuşma motivasyonlarını genel olarak orta olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu kategoriler altında puanlama yapılmış ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin C1 seviyesine ulaşmış olmalarından kaynaklı olarak kelime bilgisinde ve dil bilgisinde gelişmiş olmalarının kendilerini iyi olarak nitelendirmelerinde payının olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkçe konuşuyor olmalarının kendilerini iyi hissettirmesi, ihtiyaçlarını sağlama kolaylığı sunması gibi sebeplerin de Türkçe konuşma motivasyonlarını iyi olarak değerlendirmelerinde payının olduğu görülmüştür. Aşağıda bu duruma ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri yer almaktadır:

“Ben Türkçe konuşmayı seviyorum bazen hata yapıyorum yanlış söylüyorum ama yine de seviyorum Türkçe konuşurken kendimi iyi olarak değerlendiriyorum, kendime puanım 4 puan çünkü korksam da konuşuyorum.” (Ö4-İyi)

“Türkçe konuşmada çok iyi miyim bilmiyorum, kendime puanım 2 puan çünkü Türkçe konuşmaktan nasılım bilmiyorum. Konuşurken hata yaparım, arkadaşlarımla konuşabiliyorum ama dışarıya gidince korkuyorum, telefonda bakıp konuşabiliyorum bu yüzden puanım iki.” (Ö7-Orta)

“Bence Türkçe konuşurken çok iyiyim Türkçe konuşmak beni mutlu ediyor ve kendimi iyi hissediyorum bu yüzden 5 puan veriyorum.” (Ö1-Çok İyi)

“Benim kendime puanım 3 puan çünkü bazen konuşurken utanıyorum acaba doğru mu konuştum diye ama artık Türkçeyi öğrendiğim için daha çok konuşabiliyorum bu sebeple kendime orta olarak görüyorum.” (Ö6-Orta)

“Orta olduğumu düşünüyorum. 2 puan verirdim çünkü Türkçe konuşurken herkes bana bakıyor, bazı kelimeleri bilmiyorum böyle olunca konuşmayı devam ettiremiyorum.” (Ö3-Orta)

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Durumlara İlişkin Görüşler

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarını etkileyen durumlara ilişkin görüşler Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Durumlar

<i>Kategori</i>	<i>Alt Kategori</i>	<i>Kodlar</i>
Dışsal Faktörler	Öğretmenler	Öğretmenlerle konuşma durumu (Ö2-Ö4)
	Arkadaşlar	Arkadaşlarla konuşma durumu (Ö1)
	Tanıdık İnsanlar	Yurtta ya da okulda olan tanıdık insanlarla konuşma (Ö7)
Dile Hâkim Olma	Kelime Bilme	Kendini ifade edecek kadar kelime bilme (Ö5-Ö6)
	Dil Bilgisi Kurallarını Bilme	Konuşurken dil bilgisi kurallarını bilinçli kullanma (Ö4-Ö5-Ö8)
İçsel Faktörler	Cesaretli	Yapabileceğine dair ifadeler kullanma (Ö1-Ö5)
	Çekinme	Konuşma yaparken çekinme (Ö2-Ö8)
	Korkma	Yanlış konuşmak ya da hata yapmaktan korkma (Ö3-Ö7)
Hazırlıksız Konuşma	İletişim	Yeni insanlarla tanışma (Ö2- Ö7)
	Onaylayıcı İfadeler	Konuşulana anladığını belirten dönütler alma (Ö3-Ö6)
	Zorunluluk	Türkiye’de yaşama durumu (Ö4-Ö8)
Hazırlıklı Konuşma	Karşılaştırma	Geçmiş deneyimler (Ö5)
	Örnek Alma	Daha önceden yapılmış konuşmaları örnek alma (Ö1-Ö7)
	Öğrenme	Yeni ve farklı bilgileri öğrenme (Ö3-Ö8)
	Başarı	Başarılı bir konuşma gerçekleştirme (Ö6)

Tablo 6’ya göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarını etkileyen durumlar *Dışsal Faktörler*, *Dile Hâkim Olma*, *İçsel Faktörler*, *Hazırlıksız Konuşma* ve *Hazırlıklı Konuşma* olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğu Türkçe konuşma motivasyonlarını duygusal durumlar kategorisinde değerlendirmeye tabi tutmuşlardır. Tanıdığı insanlarla iletişime geçme durumu, öğretmenlerinden övgü ya da onaylayıcı ifadeler alma durumu, arkadaşlarıyla iletişim kurarken birbirlerini anlama durumları onların Türkçe konuşma motivasyonlarını arttırmış ve onları Türkçe konuşmaya cesaretlendirmiştir. Ancak tanımadığı insanlarla konuşmak zorunda kalmak, arkadaşlarının ya da diğer insanların konuşmalarını anlamamış olması, yanlış ya da hatalı bir konuşma yapma düşüncesi Türkçe konuşma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiş ve öğrencilerin çekinmesine ve korkmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte özellikle C1 seviyesine geçmiş öğrencilerin yeterli düzeyde, kendilerini ifade edebilecek kadar kelime bilgisine sahip olması ve dil bilgisi kurallarını öğrenmiş olması öğrencilerin motivasyonlarını olumlu anlamda etkilemiştir. Yine sosyal çevre içerisinde yer alan öğretmen, arkadaşlar, tanıdık insanlar da öğrencilerin konuşma motivasyonlarını etkilemiştir. Konuşmanın türleri olarak nitelendirilen hazırlıklı konuşma ve hazırlıksız konuşma da yine öğrencilerin konuşma motivasyonlarını etkileyen durumlar olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerle

yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin hazırlıklı konuşmaları hazırlıksız konuşmalara oranla daha çok tercih ettiklerini ve hazırlıklı konuşma yaparken kendilerini daha kolay motive ettikleri belirlenmiştir. Bunda hazırlıklı konuşmalar kapsamında önceden hazırlık yapıyor olmalarının ve konuşma planı yapıyor olmalarının payı bulunmaktadır. Yine öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken hazırlıksız konuşmayı iletişimin bir gerekliliği olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye’de yaşıyor olmalarının da günlük hayat içerisinde kendilerini hazırlıksız konuşma yapmaya teşvik ettiğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Aşağıda bu durumlara ilişkin bazı örnek öğrenci görüşleri yer almaktadır:

“... Arkadaşımla konuşmayı seviyorum. Onun beni övmesi, ne kadar güzel Türkçe konuşuyorsun demesi hoşuma gidiyor. Daha çok konuşma istiyorum...” (Ö1-Dışsal Faktörler)

“... Öğretmenlerimin yanında konuşurken daha rahatım. Beni dinliyor, anlıyor o yüzden daha çok konuşmak istiyorum...” (Ö2-Dışsal Faktörler)

“... Ben konuşurken korkuyorum yapamayacağımı düşünüyorum...” (Ö3-İçsel Faktörler)

“... Ben konuşurken öğretmenlerimin kafalarıyla doğru diye göstermeleri bana güzel hissettiriyor. Demek ki doğru konuşuyorum diye düşünüyorum...” (Ö4-Dışsal Faktörler)

“... C1’e gelene kadar çok kelime öğrenmiş olmak beni çok mutlu ediyor hem dil bilgisi konuları bitti hem de artık ben kelimeleri biliyorum. Bu yüzden konuşurken zorlanmıyorum...” (Ö5-Dile Hâkim Olma)

“... Bildiğim konularla ilgili konuşmayı seviyorum ya da konuşacağımız konu ile ilgili kelimeleri biliyorsam konuşurum. Konuşmak beni rahatlatıyor...” (Ö6-Dile Hâkim Olma)

“... Tanıdığım insanlarla konuşmak benim için daha iyi oluyor...” (Ö7-Dışsal Faktörler)

“... Ben konuşurken hata yapmaktan çekiniyorum, birinin bana gülmesi alay etmesi beni korkutuyor ve konuşmak istemiyorum...” (Ö8-İçsel Faktörler)

“... Ben buraya tıp fakültesini okumak için geldim o yüzden dili öğrenmek zorundayım. Mesleğimi iyi bir şekilde öğrenmek istiyorsam iyi bir şekilde konuşmayı da öğrenmem gerekiyor. Anlamadığım yerleri hocalara sormak için plan yapmadan da konuşabilme ihtiyacım var...” (Ö1-Hazırlıksız Konuşma)

“... Türk bir arkadaşımınla sohbet edebilmeliyim, ona kendimi anlatmalıyım. O bana kendisini anlatmalı, beraber konuşabilmeliyiz. Farklı insanlarla da konuşma istiyorum. Kendimi bu şekilde hazırlıyorum, yeni insanlarla konuşmak tanışmak istiyorsan hazırlanmadan da konuşman gerek diyor...” (Ö2-Hazırlıksız Konuşma)

“... İlk olarak karşımdakini anlamaya çalışıyorum. Eğer onun kullandığı kelimeleri anlıyorsam her şey benim için çok daha kolay oluyor. Onunla karşılıklı sohbet edebiliyor bu esnada tabi ki plana ihtiyaç duymuyorum, genel sohbet ediyorum...” (Ö3-Hazırlıksız Konuşma)

“... Genellikle birine adres sorarken, yemek isterken ya da sohbet ederken bir planımız olmuyor, konuşuyoruz. Bunlar bizim yapmamız gereken şeyler çünkü artık bu ülkede yaşıyoruz...” (Ö4-Hazırlıksız Konuşma)

“... Daha önceki zamanlarımı düşünüyorum, Türkiye’ye ilk geldiğim zaman hiç Türkçe bilmiyordum havaalanında çok zorlanmışım çünkü İngilizceyi de çok bilen yoktu. Ama şimdi C1’im ve konuşacak kadar kelime biliyorum. Bazen arkadaşlarımla sohbet edebiliyorum bunlar için plan yapmama gerek yok...” (Ö5-Hazırlıksız Konuşma)

"... Plansız konuşmaları yapmak eskiden beni korkutuyordu ama şimdi artık çok şey öğrendim neyi nasıl sormam gerekiyor, biliyorum. Bu sebeple kendime hep artık sen Türkçe biliyorsun, çok güzel konuşuyorsun gibi şeyler söylüyorum..." (Ö6-Hazırlıksız Konuşma)

"... Ben konuşmayı çok seviyorum. Yeni arkadaşlarım olsun onlarla konuşayım istiyorum. Çünkü şimdi ülkemden çok uzaktayım ve arkadaşlarımı özliyorum. Yeni arkadaşlarımın olması, onlarla konuşmak, tanışmak, gezmek beni Türkçe konuşmaya hazırlıyor..." (Ö7-Hazırlıksız Konuşma)

"... Ben 6 yıl burada yaşayacağım bu mecbur. Artık buna alışmam lazım, eczaneye giderken, markete giderken Türkçeye ihtiyacım var. Mecbur konuşmam lazım diyorum..." (Ö8-Hazırlıksız Konuşma)

"... Önceden konuşacağım konu belliyse içim rahat oluyor çünkü önceden araştırıyorum, daha önceden yapılmış konuşmalara bakıyorum, yazıyorum ve ezberliyorum, ne konuşacağımı biliyorum..." (Ö1-Hazırlıklı Konuşma)

"... Öğretmenimiz önceden bir konu verdiğinde ilk olarak gidip onu araştırıyorum. Bu araştırmalarımı gelip yazıyorum ve ezberliyorum. Araştırma yapınca kendime güveniyorum çünkü o şeyi öğrenmiş oluyorum artık onun hakkında konuşabilirim..." (Ö2-Hazırlıklı Konuşma)

"... Öğretmenimiz bir konu verdiğinde ve bir sonraki derste bunu konuşmamızı istediğimizde genelde aklıma hep şu geliyor. Ben bunu bilmiyordum ve bu sayede öğrendim. Farklı şeyler öğrenmek beni mutlu ediyor. Planlı konuşma yaparken de bu sebeple mutlu oluyorum..." (Ö3-Hazırlıklı Konuşma)

"... Öğretmen bir konu verip bunu sınıfta konuşmamızı istediğinde genellikle heyecanlanıyorum çünkü tahtada bunu arkadaşlarıma anlatmak zor geliyor ama sonra diğer arkadaşlarımın da konuşacağını düşünüyorum ben de onları dinleyeceğim bu sebeple rahatlıyorum..." (Ö4-Hazırlıklı Konuşma)

"... Bunu yapabileceğimi kendime çok çok söylüyorum. Sen bunu yapabilirsin diyorum, kendime güvenirim çünkü bunu yapabilirim gibi inanıyorum..." (Ö5-Hazırlıklı Konuşma)

"... Tahtada konuşurken hatasız, iyi bir konuşma yapmam gerek gibi geliyor. Bu sebeple çok iyi çalışıyorum çünkü başarılı olmak istiyorum..." (Ö6-Hazırlıklı Konuşma)

"... Önceden ödev verilmiş bir konuda konuşmak benim için çok kolay oluyor. Kendimi iyi hissediyorum çünkü daha önceden onunla ilgili bir konuşma var mı diye Youtube'a bakıyorum, internete bakıyorum. Oradan bakarak çalışıyorum okula gelince de konuşuyorum bu sebeple benim için çok zor olmuyor..." (Ö7-Hazırlıklı Konuşma)

"... Öğretmenler genellikle kitapta olan bir konuya göre önceden konuşma yapmamızı istiyor bu konu hakkında kitapta çok fazla şey yok araştırmak gerekiyor. Ben kendime hep şöyle diyorum şimdi bunu öğreneceksin, mesela geçenlerde bizim ülkemiz ile Türkiye arasındaki ortak kültürlerle ilgili bir konuya çalıştım ve anlattım. Bu benim de çok bildiğim bir şey değildi ama bu sayede öğrenmiş oldum..." (Ö8-Hazırlıklı Konuşma)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojik imkânların gelişmesi ve değişen dünya düzenine uyum sağlamasıyla birlikte gerek dizi, film, şarkı ve türküler ile gerek iş ve eğitim olanakları aracılığıyla bireyler ve toplumlar ikinci bir dili öğrenmeye yönelmişlerdir. İkinci bir dilin öğreniminde fiziksel, zihinsel ve psikolojik etkenlerin öne çıktığı belirlenirken son yıllarda özellikle yabancı bir dilin öğreniminde motivasyonun önemi yapılan çalışmalarla daha da belirginleşmiştir (Arslan ve Gürsoy, 2008; Atay, 2004; Ergür, 2002; Ünal,

2023). Yabancı dil öğreniminin önemli bir adımı olan konuşma özelinde ise yapılan çalışmalar sınırlı bir çerçevede kalmıştır. Bu çalışma ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarını belirlemeyi ve derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

Öğrencilere uygulanan ölçek neticesinde öğrencilerin konuşma motivasyonları orta düzey olarak bulunurken cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenlerine göre konuşma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Yağmur (2021) tarafından yapılan çalışma ile yapılan çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyonları yaş değişkeni özelinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine Yayla'nın (2018) yaptığı çalışmanın bulguları da yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Yayla'nın (2018) çalışmasında da cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğreniminde motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Nicel çıktılar neticesinde öğrencilerle yapılan görüşmelerle de öğrencilerin konuşma motivasyonları orta seviye olarak saptanmıştır. Bu veriler ışığında nitel bulguların nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir.

Bu çalışma aracılığıyla öğrenciler Türkçe konuşma motivasyonlarını orta seviye olarak belirlemişlerdir. Buna gerekçe olarak çekinme, korkma, kaygı gibi psikolojik etkenleri sunmuşlardır. Ayrıca kendini çok iyi ya da iyi olarak değerlendiren öğrencilerin dile hâkimiyetinin (kelime, dil bilgisi) konuşma motivasyonunu olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarını etkileyen durumlara bakıldığında sosyal çevrenin, dile hâkim olmanın ve duygusal durumların da motivasyon üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenleri, arkadaşları ya da tanıdığı insanlarla konuşuyor olmaları öğrencilerin motivasyonlarına olumlu anlamda katkı sunmuştur. Onlardan olumlu pekiştireçler almanın öğrencinin motivasyonunu olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Topçuoğlu-Ünal ve Bursalı (2013) da pekiştireç kullanımının motivasyonu olumlu anlamda desteklediğini dile getirmişlerdir. Yine Kuşçu (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme durumunu etkileyen faktörleri incelediğinde iyi iş imkânları elde etmek ya da iletişim kurmak amacıyla dili kullanmaya istekli olduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerinin zengin olması, dil bilgisi kurallarını bilmeleri öğrencilerin konuşma motivasyonlarını arttırmış, daha çok konuşma isteği duymalarını sağlamıştır. Konuşma becerisinin hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki düzlemde ele alınan bir beceri olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapma noktasında motivasyonlarının daha yüksek olduğu, hazırlıklı konuşmalarda önceden hazırlanmış olmalarının kendilerini daha iyi hissetmelerine sebep olduğu belirlenmiştir. Hazırlıksız konuşmalarda da öğrencilerin daha çok bir zorunluluk durumundan dolayı konuşmaya kendilerini mecbur hissettikleri ve kendilerini buna zorladıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta seviyede olduğu ve bunun cinsiyet, kur düzeyi, yaş değişkeni özelinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiş, öğrencilerin konuşma motivasyonlarının dışsal faktörler, içsel faktörler, dile hâkim olma, hazırlıklı konuşma ve hazırlıksız konuşma unsurlarından etkilendiği tespit edilmiştir. Eğitimcilerin öğrencilerin motivasyonlarını dikkate alarak ders sürecini planlamalarının ve öğrenciyi konuşma yapmaya hazır hâle getirmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, E. & Karakuş, S. (2023). Voki uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages, Education and Teaching*, 11(3), 1-28.
- Arıkıl, G. & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde (s. 1-15). 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Arslan, M. & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Aslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aşık, N. A. & Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hayef Journal of Education*, 1(1), 99-108.
- Ayhan, Y. Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımları ve akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *The Journal of Social Sciences*, 52(52), 287-312.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*(1), 19-30.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chen, J., Warden, C. A., & Chang, H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39(4), 609-633.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Anı.

- Çetin, Ç. (2020). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dölek, O. & Arıcı, M. A. (2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 190-206.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University. <https://www.cambridge.org/core/books/motivational-strategies-in-the-language-classroom/541ED85A5BA071C55E154FDA328D19BA> sayfasından erişilmiştir.
- Ekmekçi, Ö. (1983). *Yabancı dil öğretimi ve sorunları: Yabancı dil öğretiminde psiko-sosyal etmenler*. Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi. Şafak Matbaası.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 415-452.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 38-42.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (F. Şar & A. H. Gül, Çev.). Optimist.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Nobel Akademi.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2. b.). Allyn & Bacon.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B., & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karagöl, İ. & Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 809-821.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köçeri, K. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kurudayıoğlu, M. & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Kuşçu, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 111-120.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Örücü, E. & Kambur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma psikolojisi* (2. b.). Uludağ Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* içinde (s. 9-70). University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Topçuoğlu-Ünal, F. & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 177-198.
- Ünal, K. (2023). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde motivasyon ve motivasyonu etkileyen yöntem ve sistem sorunları (Türkiye örneği). *Turkish Studies*, 18, 2043-2064.
- Varişoğlu, M. C. (2018). Sosyal-duygusal dil öğrenme stratejileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 379-396.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University.
- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1628-1639.
- Yayla, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde ideal ikinci dil (d2) benliği ve iletişim kurma istekliliği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

There are a number of factors that affect the behavior of individuals. These factors can make behaviors continuous and accelerate them, or they can interrupt them and cause the behavior to decrease and eventually disappear. In addition, these factors can be realized internally by the personal characteristics of the individual or externally by being influenced by the environment. When intentional behavior acquisition is taken into consideration, education comes to the fore. Education plays an important role in the acquisition and perpetuation of behavior in individuals (Akbaba, 2006). In schools, courses, and various lessons, it is seen that some students have high interest and curiosity, listen to the lesson carefully, and are enthusiastic about the lesson, while some students are indifferent to the lesson, have low curiosity, and behave reluctantly towards the lesson. Motivation has an effect on the formation of such a difference between students (Akbaba, 2006). Motivation, which has a place in every aspect of education, is undoubtedly one of the prominent psychological factors in foreign language learning. "The fact that knowing a foreign language is no longer a privilege but a feature that everyone should have has increased the importance of foreign language education in recent years" (Göçer, 2011, p. 798). The reasons for foreign language learning vary. When the literature is examined, it is seen that individuals who stay in a foreign country and learn a foreign language are affected by the culture in which they live, need to learn a language, and this pushes and motivates the individual to learn a language (Chen et al., 2005). A similar situation is observed in foreign language classes in non-native English speaking countries. When the motivations of learners of English as a foreign language in their own countries are investigated, it is found that factors such as the chance to meet new people and the thought of finding a job increase motivation in language learning and are decisive in language learning (Schmidt et al., 1996). Research shows that motivation arises not only out of interest and curiosity but also out of necessity. The learning of Turkish as a foreign language varies with its political, social and economic elements considering the communication and interaction in today's world. All these factors are effective not only in deciding on language learning but also throughout the process. The fact that students are sufficiently motivated and able to speak also ensures that language skills are processed as a whole. For this reason, it is thought that it may be important to examine the speaking of Turkish as a second language learners in terms of motivation, which is a psychological factor. For this reason, the aim of this study is to determine and analyze in depth the speaking motivation of students who learn Turkish as a second language. In line with this purpose, answers to the following sub-objectives were sought:

1. What is the level of speaking motivation of students who learn Turkish as a second language?

2. Do the speaking motivations of students who learn Turkish as a second language show a significant difference in the terms of gender, level and age variables?
3. What are the students' views on how Turkish as a second language learners evaluate their motivation to speak Turkish?
4. What are the students' views on what affects the motivation to speak Turkish of students learning Turkish as a second language?

In this study, which aims to determine and examine in depth the speaking motivation of students who learn Turkish as a second language, mixed research method was preferred.

The research group was formed separately for both quantitative and qualitative data. First, for the quantitative dimension of the study, a total of 143 students studying at the Turkish Language Teaching Application and Research Centers of four different universities in eastern Türkiye were used. The qualitative data of this research is limited to eight students studying at the universities included in the study in line with the maximum diversity sampling type. Of the participants in the study, 82 were female and 61 were male. In addition, 83 of the participants were at B2 and 60 were at C1 language level.

In order to collect the data of the study, the "Speaking Motivation Scale Developed for Learners of Turkish as a Second Language" by Dölek and Arıcı (2021) the personal information form and semi-structured interview form developed by the researcher were used.

As a result of the scale applied to the students, students' speaking motivation was found to be at a medium level, while no significant difference was found between speaking motivation in the terms of gender, age and course level variables. The study conducted by Yağmur (2021) is similar to the results of this study. It was observed that the motivation of international students learning Turkish as a foreign language did not differ significantly in terms of age variable. Again, the findings of the study conducted by Yayla (2018) overlap with this study. In that study, it was determined that the gender variable did not make a significant difference on motivation in foreign language learning. As a result of the interviews conducted with the students as a result of the quantitative outputs, it was determined that the students evaluated their motivation to speak Turkish as medium level. In the light of these data, it was determined that the qualitative findings supported the quantitative findings. It was seen that psychological factors such as hesitation, fear and anxiety were effective in the students' determination of their motivation to speak Turkish as medium level. However, it was also determined that there were students who evaluated themselves as very good or good. These students stated that the fact that they had reached a high level of language proficiency and had sufficient vocabulary and grammar knowledge positively affected their speaking motivation. When the situations affecting students' motivation to speak Turkish were examined, it was found that the social environment,

language mastery and emotional states also had an effect on motivation. The fact that they were speaking with their teachers, friends or people they knew contributed positively to their motivation. Receiving positive reinforcements from them had a positive effect on students' motivation. Topçuoğlu-Ünal and Bursalı (2013) also stated that the use of reinforcement supports motivation positively. Students' rich vocabulary and knowledge of grammar rules increased their motivation to speak and made them want to speak more. Considering that speaking is a skill that is handled at two levels: prepared and unprepared, it was determined that students' motivation to make prepared speeches was higher, and the fact that they were prepared in advance in prepared speeches made them feel better. In unprepared speeches, it was determined that students felt obliged to speak due to a situation of necessity and forced themselves to do so. As a result, it was determined that the speaking motivation of students learning Turkish as a second language was at a medium level and that this did not create a significant difference in terms of gender, course level and age variables, and it was determined that students' speaking motivation was affected by extrinsic factors, intrinsic factors, language mastery, prepared speaking and unprepared speaking.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.05.2024 tarih ve 21 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Mathematics Anxiety Scale for Parents: Validity and Reliability Study

Hatice Melike Aras, Mehmet Bekdemir

Yazar Bilgileri

Hatice Melike Aras 
Erzincan Binali Yıldırım
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi,
hmelikearas@gmail.com

Mehmet Bekdemir 
Prof. Dr., Erzincan Binali
Yıldırım Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi,
mbekdemir@erzincan.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; ilkokul, ortaokul, lise veya üniversiteye gitmekte olan en az bir çocuğa sahip velilerin kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcıların veli olması ve çalışmaya katılmak için gönüllü olması şartları aranmıştır. Toplam 527 veli çalışmaya katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için önce 299 velinin verdiği cevaplarla Açıklayıcı Faktör Analizi daha sonra da 228 velinin verdiği cevaplarla İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada "Matematik Geçmiş", "Günlük Yaşam", "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" alt faktörlerinden oluşan 5'li Likert tipinde 22 maddelik geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği geliştirilmiştir. Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği, alt faktörler olan velilerin geçmiş eğitim yaşantılarına yönelik hissettikleri matematik kaygısı, günlük yaşamda matematikle ilgili bir durumla karşılaştıklarında hissedilen matematik kaygısı, çocuklarına matematik konusunda yardım ederken yaşadıkları matematik kaygısı ve çocuklarının matematik dersi hakkındaki kaygıları yanında genel matematik kaygı düzeylerini belirlemek için de kullanılabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematik
Matematik kaygısı
Veli matematik kaygısı
Kaygı ölçeği

Keywords
Mathematics
Math anxiety
Parent math anxiety
Anxiety scale

Makale Geçmişi
Geliş: 15.01.2024
Kabul: 27.11.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a valid, reliable, and useful scale to determine the anxiety levels of parents who have at least one child attending primary school, middle school, high school, or university. The cross-sectional survey method, one of the quantitative research designs, was used in the study. The participants of the study were determined using the convenience sampling method. Participants were required to be parents and volunteers to participate in the study. A total of 527 parents participated in the study. In order to ensure the construct validity of the scale, first, Exploratory Factor Analysis was conducted with the responses of 299 parents, and then, Second Level Confirmatory Factor Analysis was conducted with the responses of 228 parents. In this study, which aims to determine the mathematics anxiety levels of parents, a valid, reliable and useful 5-point Likert-type 22-item Mathematics Anxiety Scale for Parents consisting of "Mathematics Background", "Daily Life", "Mathematics Support", and "Child from the Parent's Perspective" sub-factors were developed. In addition to the sub-factors of mathematics anxiety felt by parents about their past educational experiences, mathematics anxiety felt when they encounter a situation related to mathematics in daily life, mathematics anxiety experienced while helping their children in mathematics, and anxiety about their children's mathematics lessons, it can also be used to determine general mathematics anxiety levels.

*Bu çalışma 20-23 Eylül 2023 tarihlerinde düzenlenen EDUCongress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Aras, H. M. & Bekdemir, M. (2024). Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlük çalışması. *TEBD*, 22(3), 2247-2265. <https://doi.org/10.37217/tebd.1420161>

Giriş

Eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı en önemli duygusal zorluklardan biri kaygıdır. Özellikle matematik kaygısı, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu için en çok araştırılan kaygı türlerinden biridir. Yapılan araştırmalar, matematik kaygısının yalnızca matematik dersindeki başarıyı değil, aynı zamanda matematikle ilişkili diğer derslerdeki başarıyı da dolaylı şekilde olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerdeki matematik kaygısının sebepleri arasında bireyin kendisi, öğretmen, okul ve çevre gibi birçok faktörün yanında “veli” de yer almaktadır. Velilerin matematik kaygısının öğrencilerin matematik kaygısını etkileyebileceği ifade edilmektedir. Bu sebeple velilerin matematiğe yönelik hissettikleri kaygı düzeylerinin öğrencilerin matematik kaygısı ve matematik başarısı üzerindeki etkilerinin nesnel olarak ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Diğer ülkelerde geliştirilen ölçeklerin yanı sıra Türkiye’de de veliler için çeşitli matematik kaygı ölçekleri bulunmaktadır. Fakat kültürel ve toplumsal farklar dolayısıyla diğer ülkelerdeki velilere yönelik matematik kaygı ölçeklerinin ülkemizde yetersiz kalması ve Türkiye’de geliştirilmiş velilere yönelik matematik kaygı ölçeklerinin ise bu çalışmanın dikkat çekmek istediği alt boyutlara yer vermemesi nedeniyle geçerli, güvenilir ve kullanışlı yeni bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Matematik kaygısı birçok insan ve öğrenci tarafından sıklıkla yaşandığı ifade edilen (Bekdemir, 2010) yaygın bir kaygı türüdür. Buna paralel olarak alanyazında matematik kaygısıyla ilgili yapılmış olan birçok araştırma ve tanımlama vardır. İlk olarak Gough (1954), öğrencilerin matematiğe karşı sergilediği duygusal tutumu matematik fobisi olarak tanımlamıştır. Daha sonra da Fennema ve Sherman (1976), matematik kaygısını; matematik yaparken hissedilen sinirlilik, korku ve gerginlik olarak belirtmişlerdir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda matematik kaygısı; Bekdemir (2009) tarafından matematikle uğraşırken ortaya çıkan ve matematik yapmayı engelleyen, kendini fiziksel olarak da gösteren mantık dışı panik, telaş, utanma, başaramama, korku ve kaçınma duygusu olarak ifade edilirken Öztop ve Toptaş (2019) tarafından ise sayılarla uğraşırken ortaya çıkan ve kişinin matematik performansını olumsuz yönde etkileyen faktör olarak ifade edilmiştir. Tüm bunlar gözden geçirildiğinde özetle matematik kaygısı; matematikle uğraşırken hissedilen olumsuz duygular sebebiyle bireyde fiziksel, duyuşsal, davranışsal ve bilişsel birtakım etkiler ortaya çıkararak bireyin performansını olumsuz yönde etkileyen bir duygu durumu olarak düşünülebilir.

Matematik kaygısının sebepleri genel olarak öğrencinin kişiliği, başarısı, tutumu vb. gibi bireysel faktör (Delioğlu, 2017; Kutluca vd., 2015; Sapma, 2013; Yetgin ve Kara, 2018; Yıldız ve Körpeoğlu, 2020); öğretmen davranışı, sınıf içi atmosfer, ders işleme yöntemi ve okul yönetiminin tavrı gibi öğretmen-okul faktörü (Bozkurt, 2012; Dursun ve Bindak, 2011; Koca, 2011; Sapma, 2013;

Shields, 2006); velilerin tutumu, aile yaşamı ve çevrenin öğrenciye karşı tutumu gibi toplumsal-çevresel faktör (Ağdacı, 2021; Bozkurt, 2012; Kuzu, 2021; Maloney vd., 2015; Mutlu vd., 2018; Öztop ve Toptaş, 2019) şeklinde üç başlık altında toplanabilir.

Bireysel ve okul-öğretmen faktörleri üzerine yapılan araştırmalar toplumsal ve çevresel faktör üzerine yapılan çalışmalara göre hem nitel hem de nicel açıdan daha fazladır. Örneğin 2010-2022 yılları arasında matematik kaygısı ile ilgili yayınlanmış ulusal tezler incelenmiş olup çoğunlukla matematik kaygısı ile farklı değişkenlerin incelendiği (Gökbulut ve Şahin, 2022; Güven ve Doğan, 2023) ve bunun yanında bireysel, okul-öğretmen faktörleriyle ilgili çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Fakat bireysel, okul-öğretmen faktörleri yanında matematik kaygısı için veli faktörünü içeren toplumsal-çevresel faktörlerin de önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Toplumsal-çevresel faktörler göz önüne alındığında velilerin tutumu, aile yaşamı ve aile içinde yaşanan olaylarla birlikte velilerin etkisi ön plana çıkmaktadır. Velilerin matematik dersine karşı tutum ve davranışlarının öğrencilerin matematik dersine karşı tutum ve başarılarında önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir (Levpušček vd., 2013). Kellaghan vd. (1993) yaptıkları çalışmada; velilerin eğitimle ilgili duygularının öğrencilerin okuldaki davranışlarına ve öğretmenlerle olan ilişkilerine yansıdığını ortaya koymaktadırlar. Soni ve Kumari (2017), velilerin aynı zamanda çocuklarına rol model olduğunu ve çocukların velilerinin inançlarını, tutumlarını, değerlerini ve duygularını benimseme eğiliminde olduğunu belirtmektedir.

Cai vd.'nin (1999) araştırmasına göre, öğrencilere fazla destek veren velilerin çocukları, az destek veren velilerin çocuklarına kıyasla daha başarılı bir matematik performansı göstermekte ve matematiğe karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedir. Maloney vd. (2015) tarafından anne ve babalarda bulunan matematik kaygısının çocukları etkilediği ve çocukların matematik kaygısının artmasına sebep olduğu ifade edilmektedir. Kuzu (2021) tarafından öğrencilerin ailelerindeki matematiksel bilgi eksikliklerinden ve "matematik zordur" ön yargısından dolayı öğrencilerde matematik ile ilgili olarak korku ve kaygının oluştuğu belirtilmektedir. Aunola vd. (2003), velinin matematiğe karşı tutum ve davranışlarının öğrencinin matematik performansı ile pozitif ilişkili olduğunu ileri sürmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda velilerin matematik kaygısının nesnel olarak belirlenmesi öğrencinin matematik kaygısının azaltılması ve başarısının artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Eğer velinin matematik kaygısı belirlenebilirse öğrencinin matematik kaygısının ne kadarının velinin matematik kaygısından kaynaklandığına da ışık tutabilir.

Alanyazın incelendiğinde velinin matematik kaygısının belirlenmesi için en eski ölçek Richardson ve Suinn (1972) tarafından geliştirilen 98 maddelik ölçektir. Zamanla bu ölçek farklı araştırmacılar tarafından daha az maddelik ölçeklere dönüştürülmüştür. Örneğin 1989 yılında

Alexander ve Martray tarafından 25 maddelik bir ölçek hâline getirilmiştir. 2003 yılında Suinn ve Winston tarafından tekrar uyarlanmış ve 30 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Fakat diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye'deki öğrenci, veli ve birbirleri ile olan ilişkilerini derinden etkileyen Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezî sınavlar bulunmaktadır. Bu sınavlarda öğrencilerin başarılı olabilmeleri için özellikle Türkçe ve matematik derslerinde başarılı olmaları gerekmektedir. Yine bu sınav süreçlerine hazırlık, çok erken sınıf düzeylerinde başlamakta ve uzun bir sürece yayılmaktadır. Bu süreçte, öğrenciler matematik konularına çalışırken veliler ile öğrenciler arasında hem olumlu hem de olumsuz durumlar yaşanabilmektedir. Diğer ülkelerdeki mevcut velilere yönelik olan matematik kaygı ölçekleri bu durumu dikkate almamaktadır. Bunun yanında toplumsal ve kültürel diğer farklılıklar da göz önüne alındığında bu ölçeklerin Türkiye'de uygulanmasının bazı eksiklikler doğuracağı düşünülmektedir.

Türkiye'de ise velilerin matematik kaygısının belirlenmesi amacıyla geliştirilen iki farklı ölçeğin bulunduğu görülmektedir. Birincisi Mutlu vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçektir. Bu ölçekte araştırmacılar sadece velinin gözünden çocuğun yaşadığı matematik kaygısına odaklanmışlardır. Ancak matematik kaygısının nedenlerine bakıldığında birçok boyuta ve duygu durumuna sahip olduğu görülmektedir (Bekdemir, 2009). Mutlu vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçek kaygının tek bir boyutuna odaklandığı için bu ölçeğin farklı boyutları da araştıran çalışmalar için uygun olmayacağı düşünülmektedir.

İkincisi de Öztop ve Toptaş (2019) tarafından geliştirilen ölçektir. Bu ölçek maddeleri incelendiğinde tüm maddeler "endişeleniyorum" şeklinde bir ifadeyle sonlandırıldığından sadece endişe duygusuna odaklanıldığı düşünülmektedir. Kaygının eş anlamlıları olan "endişeleniyorum" gibi ifadelerin sürekli ve açık bir şekilde kullanılması, ölçeği yanıtlayacak bireyleri yönlendirebileceği için bu durum, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Tüm bu durumlar dikkate alındığında Türkiye'de uygulanan merkezî sınavlara hazırlık gibi özel koşullar da göz önünde bulundurularak velilerin matematik kaygısını daha kapsamlı bir şekilde ölçebilecek bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla birçok boyutu kapsayan geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu ölçek aynı zamanda, velilerin matematik kaygısının sebep olabileceği durumları fark etmelerine ve bu farkındalıkla birlikte çocuklarının matematik başarısını desteklemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada velilerin kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirme amaçlandığı için bir konuya ya da olaya ilişkin bireylerin görüşlerinin ya da

bireylerin ilgi, yetenek, tutum, beceri vb. özelliklerinin tek seferde yapılacak ölçümle belirlenmesi şeklinde ifade edilen kesitsel tarama yöntemi (Fraenkel vd., 2012) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde temel amaç; zaman, para, iş gücü kaybını önlemek ve örneklemin kolay ulaşılabilir olmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2022). Katılımcıların veli olması ve çalışmaya katılmak için gönüllü olması şartları aranmıştır. Ayrıca bu çalışma için veli olma şartı; ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede eğitim alan en az bir çocuğu olan anne veya baba olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, Google Formlar üzerinden velilere gönderilmiştir. Anne ve baba tarafından doldurulması için e-postalar yollanmasına rağmen ölçek çoğunlukla anneler tarafından doldurulmuştur. Buna göre çoğunlukla ortaokul düzeyi olmakla birlikte tüm eğitim kademesinin en az birinde eğitim görmekte olan öğrencilerin anne ve/ya babaları olmak üzere toplam 527 veli çalışmaya katılmıştır. Bu katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

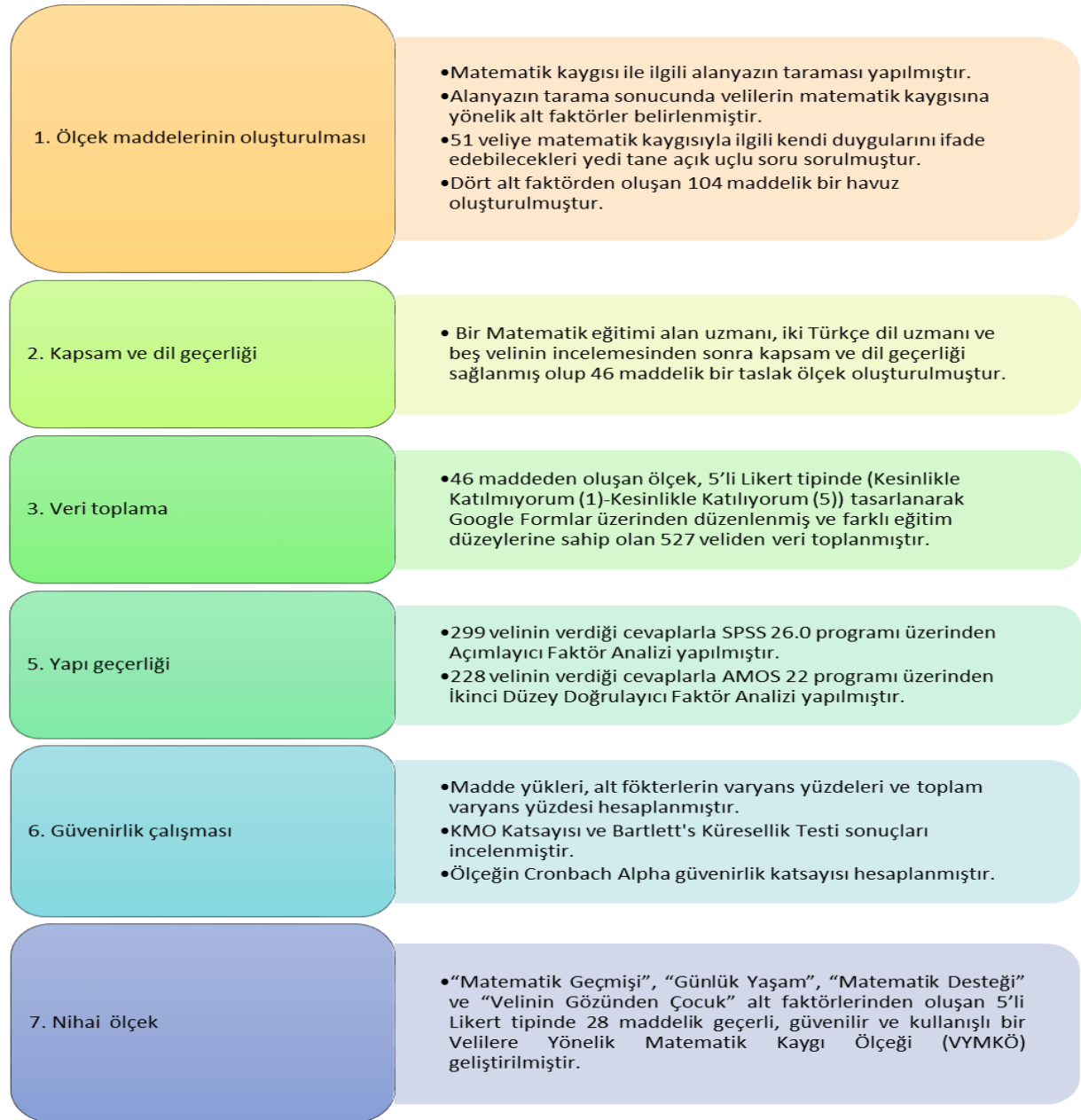
Tablo 1. Velilerin Demografik Özellikleri

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>Veri</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	409 kadın	78
	118 erkek	22
<i>Toplam</i>	527	100
Okuryazarlık Durumu	5 okuryazar değil	1
	59 ilkokul mezunu	11
	46 ortaokul mezunu	9
	165 lise mezunu	31
	199 üniversite mezunu	38
	53 lisansüstü	10
<i>Toplam</i>	527	100
Çocuk Sayısı	88 velinin bir	17
	231 velinin iki	44
	172 velinin üç	32
	36 velinin dört veya daha fazla	7
<i>Toplam</i>	527	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan veliler için cinsiyet, okuryazarlık durumu ve çocuk sayısı bakımından farklılık sağlandığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracının geliştirilmesi ve analizi Şekil 1’de gösterildiği gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği'nin (VYMKÖ) geliştirilme süreci

İlk olarak matematik kaygısı konusunda alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda velilerin matematik kaygısına yönelik alt faktörler belirlenmiştir. Bunlar; velilerin geçmiş eğitim yaşantılarına yönelik hissettikleri matematik kaygısı, çocuklarına matematik konusunda yardım ederken yaşadıkları matematik kaygısı, çocuklarının matematik dersi hakkındaki matematik kaygısı ve günlük yaşamda matematikle ilgili bir durumla karşılaştıklarında hissedilen matematik kaygısı şeklindedir. Daha sonra bu faktörler de dikkate alınarak 51 veliye matematik kaygısıyla ilgili kendi duygularını ifade edebilecekleri, "Öğrencilik hayatınızda matematik dersine yönelik korku veya kaygı hissettiyseniz sebebiyle birlikte açıklayınız.", "Matematik kaygınız günlük hayatınızı etkiliyor mu? Anlatır mısınız?" ve "Çocuğunuz matematikle ilgili yardım istediğinde korku veya kaygı

hissediyor musunuz? Sebebiyle açıklayınız.” gibi yedi tane açık uçlu soru sorulmuştur. Öncelikle bu sorulara yazılan cevaplardan teorik olarak belirlediğimiz matematik kaygısının dört alt faktörü ile ilgili ifadeler seçilerek 104 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzda örneğin; “Matematik dersinde başarılı olmayan öğrenci her derste başarısızdır.”, “Matematikle ilgili konularda kendimi kötü hissediyordum.”, “Matematik konuları her geçen gün zorlaştığı için çocuğuma yardımcı olamıyorum.” ve “Alışveriş yaparken zihinden işlem yapamadığım için tedirgin oluyorum.” gibi ifadeler bulunmaktadır. Oluşturulan madde havuzu bir matematik eğitimi alan uzmanı, iki Türkçe dil uzmanı ve beş velinin incelemesinden sonra açık olmayan, tekrar eden veya teorik olarak belirlenen alt faktörlere uygun olmayan ifadeleri içeren maddeler çıkarılarak 46 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Böylelikle oluşturulan taslak ölçeğin kapsam ve dil geçerliği sağlanmıştır.

46 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipinde [Kesinlikle katılmıyorum. (1) - Kesinlikle katılıyorum. (5)] tasarlanarak Google Formlar üzerinden düzenlenmiş ve farklı eğitim düzeylerine sahip olan 527 veliden veri toplanmıştır. Bu verilerle ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için önce SPSS 26.0 programı yardımıyla 299 velinin verdiği cevaplarla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Öncelikle çalışma verilerinin bu faktör yapısıyla modellenip modellenemeyeceğine ilişkin ölçüt sunan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ve faktör analizine uygunluğunu belirlemek için kullanılan Bartlett küresellik testi sonuçları hesaplanmış ve iyileştirilmesi sağlanmıştır. Sonrasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını düşüren ve madde-toplam korelasyonları .30’dan küçük olan maddeler (Çokluk vd., 2012) çıkarılmıştır. Aynı zamanda bileşenler analizi sonucunda madde yükleri .40’ın altındaki maddeler (Kozak, 2017) ve ardından iki ya da daha fazla faktörden yük alıp aldığı yük değerleri arasında .10 ve daha az fark olan maddeler (Büyüköztürk, 2013) çıkarılmıştır. Ayrıca çok faktörlü ölçekler için ortak faktör varyansının hesaplanması önemli olup bu değerlerin ise .50’den büyük olması beklenir (Erkuş, 2016). Bu bağlamda çalışmada ortak faktör varyans değerini düşüren maddeler de uzman görüşlerine başvurularak çıkarılmıştır. Böylece toplamda 24 madde çıkarılarak elimizde 22 maddelik bir ölçek kalmıştır. Bu 22 maddelik ölçeğin AFA sonuçları bulgular bölümünde verilmiştir.

Daha sonra da farklı 228 velinin verdiği cevaplarla ölçeğin alt boyutlarındaki puanlar ve bu alt boyutlardan elde edilen toplam puanlar hesaplanarak AMOS 22 programı yardımıyla İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Bulgular

527 veliden toplanan verilerden 299 velinin verdiği cevaplarla yapılan AFA sonuçları, ardından 228 velinin verdiği cevaplarla yapılan İkinci Düzey DFA sonuçları ve nihai ölçek bu başlık altında verilmiştir.

VYMKÖ için Açıklayıcı Faktör Analizi

AFA, çok sayıdaki değişkenleri gruplayarak temel değişkenleri ya da faktörleri belirleyerek değişken sayısını azaltmayı amaçlayan istatistiksel bir yöntemdir. AFA ile öncelikle çalışma verilerinin bu faktör yapısıyla modellenip modellenemeyeceğine ilişkin ölçüt sunan KMO katsayısı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ve faktör analizine uygunluğunu belirlemek için kullanılan Bartlett küresellik testi sonuçları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

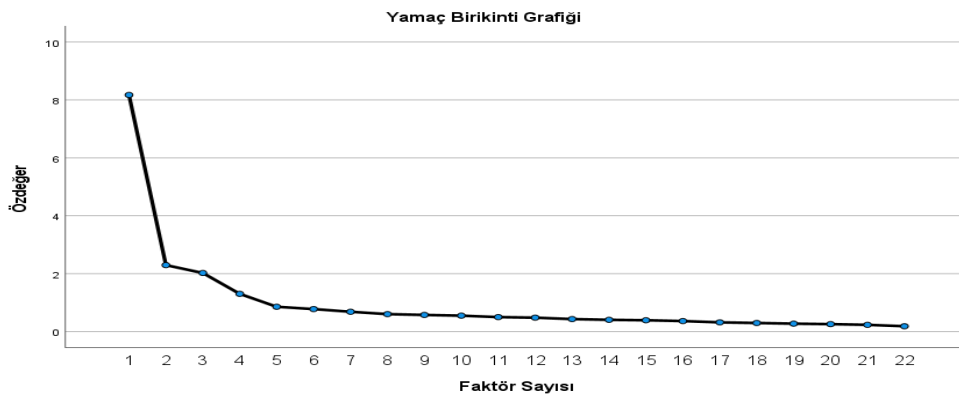
Tablo 2. KMO Katsayısı ve Bartlett’s Testi

Test	Parametre	Değerler
KMO Katsayısı		.911
Bartlett's Testi	χ^2	3409,417
	df	231
	p	.000

Tablo 2’de görüldüğü gibi AFA ile öncelikle KMO katsayısı hesaplanmış ve .911 olarak bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ve faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Bu test sonucu, anlamlı olarak verilerin normal dağıldığını ve faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir ($\chi^2(231)=3409,417$; $p<.05$). Alanyazın, veri kümesinin faktörlenebilmesi için KMO katsayı değerinin .50 üzerinde olması gerektiğini (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007) ortaya koymaktadır. Sonuç olarak KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları verilerin faktör analizine uygun bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir.

AFA sonucunda alt faktör sayısının belirlenmesinde kriterler; alanyazında faktör özdeğerinin 1 veya 1’den büyük olması, yamaç birikinti (scree plot) grafiğinde düşey çizginin yataylaştığı yere kadarki alt faktör sayısı, alt faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %50’den fazla olması ve her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5’in altına düşmemiş olmaması olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Analiz sonucunda VYMKÖ’nün alt faktör sayısını belirlemede yamaç birikinti grafiği oluşturulmuş ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. VYMKÖ’nün yamaç birikinti grafiği

Şekil 2'deki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde özdeğerinin birden büyük olduğu ve düşey çizginin yataylaştığı yere göre VYMKÖ'nün dört alt faktörden oluştuğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda alt faktörlerin özdeğeri açıkladıkları varyans ve toplam varyans yüzdeleri hesaplanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans ve Toplam Varyans Yüzdeleri

<i>Faktör</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Varyans Yüzdesi</i>	<i>Toplam Varyans Yüzdesi</i>
1	8,172	37,145	37,145
2	2,296	10,438	47,583
3	2,024	9,202	56,785
4	1,303	5,925	62,710

Tablo 3'e göre her bir alt faktör özdeğerinin 1'den büyük olduğu, her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5'in üstünde olduğu, bu dört faktörün toplam varyansının %62,710 olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyans yüzdesi %50'den fazla olduğundan VYMKÖ için yeterlidir (Büyüköztürk, 2013). Son olarak açımlayıcı faktör analizinde dik döndürme Varimax yöntemi ile yapılan döndürülmüş temel bileşenler analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucundaki Alt Faktör ve Yük Değerleri

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1.	.808			
2.	.767			
3.	.766			
4.	.761			
5.	.733			
6.	.725			
7.	.696			
8.	.690			
9.	.639			
10.		.781		
11.		.755		
12.		.715		
13.		.714		
14.		.710		
15.			.779	
16.			.760	
17.			.714	
18.			.700	
19.				.804
20.				.756
21.				.675
22.				.503

Tablo 4'e göre alt faktör yük değerleri .808 ile .503 arasında değişen dört alt faktör elde edilmiştir. VYMKÖ'deki her bir maddenin bir alt faktördeki yükü .400'ün üstünde olduğu ve iki ya da daha fazla faktörden yük alan maddelerin bulunmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Faktör 1'de dokuz, Faktör 2'de beş, Faktör 3'te dört ve Faktör 4'te dört madde olduğu görülmektedir. Alt faktörlerdeki madde ifadeleri incelendiğinde Faktör 1'in "Matematik Geçmişi", Faktör 2'nin "Günlük Yaşam", Faktör 3'ün "Matematik Desteği" ve Faktör 4'ün de "Velinin Gözünden Çocuk" olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

VYMKÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen bulgularla birlikte "Matematik Geçmişi", "Günlük Yaşam", "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" alt faktörlerinden oluşan 22 maddelik VYMKÖ'nün yapısal eşitlik modeli oluşturularak İkinci Düzey DFA ile de doğrulanmıştır. Bu doğrulama sürecinde modifikasyon değerlerine göre 1. faktörde hata 1 (e1) ile hata 4 (e4) arasına korelasyon eklenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen model uyum değerleri ve kabul edilebilir uyum değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Uyum değerleri	442,224	204	.000	2,168	.853	.912	.072	.0637
Kabul edilebilir uyum değerleri				$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. b.). Pegem Akademi. Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74 kaynaklarından yararlanılmıştır.

Tablo 5'e göre veri ile model arasında anlamlı bir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(204)=442,224$, $p=.000$). Kabul edilebilir uyum indeksleri incelediğinde GFI değerinin .90 değerinden küçük ama bu değere çok yakın olduğu, diğer değerlerin ise kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, modelin veri ile iyi bir uyuma sahip olduğunu desteklemektedir. Ayrıca modeldeki boyutların göstergeleriyle bağlantı yollarının anlamlı olup olmadığıyla ilgili veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

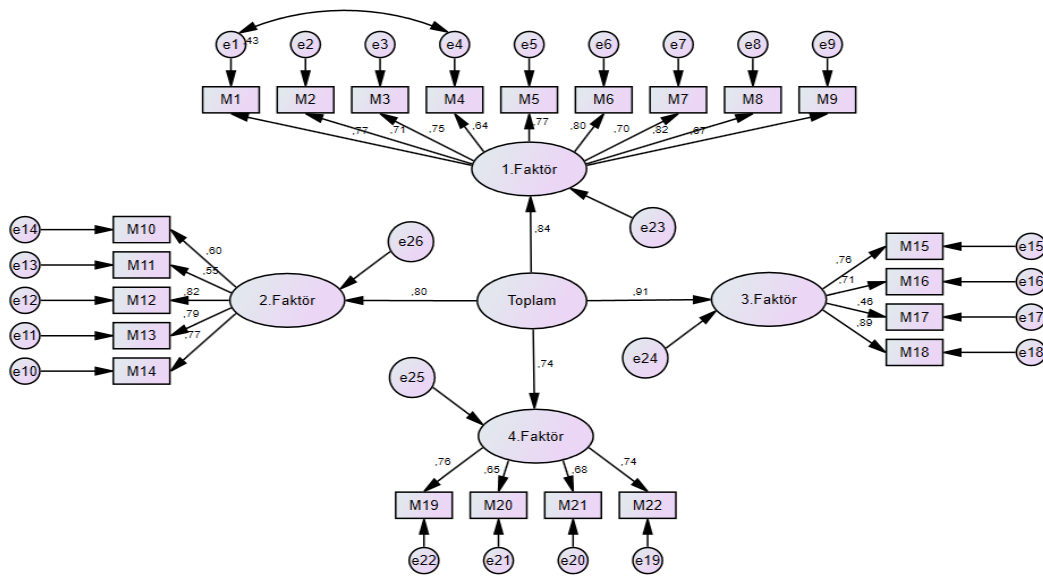
Tablo 6'ya göre VYMKÖ'nün alt faktörleri altında yer alan maddelere ve toplam değerlere ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.001$). Standartlaştırılmış yol katsayıları incelendiğinde "1. Faktör" üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin 8. madde olduğu ($\beta_1=.819$), "2. Faktör" üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin 12. madde olduğu ($\beta_2=.822$), "3. Faktör" üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin 18. madde olduğu ($\beta_3=.893$) ve "4. Faktör" üzerinde en fazla etkiye sahip olan maddenin 19. madde olduğu ($\beta_4=.756$) görülmektedir.

Tablo 6. Modeldeki Boyutların Göstergeleriyle Bağlantı Yollarının Anlamlılık Değerleri

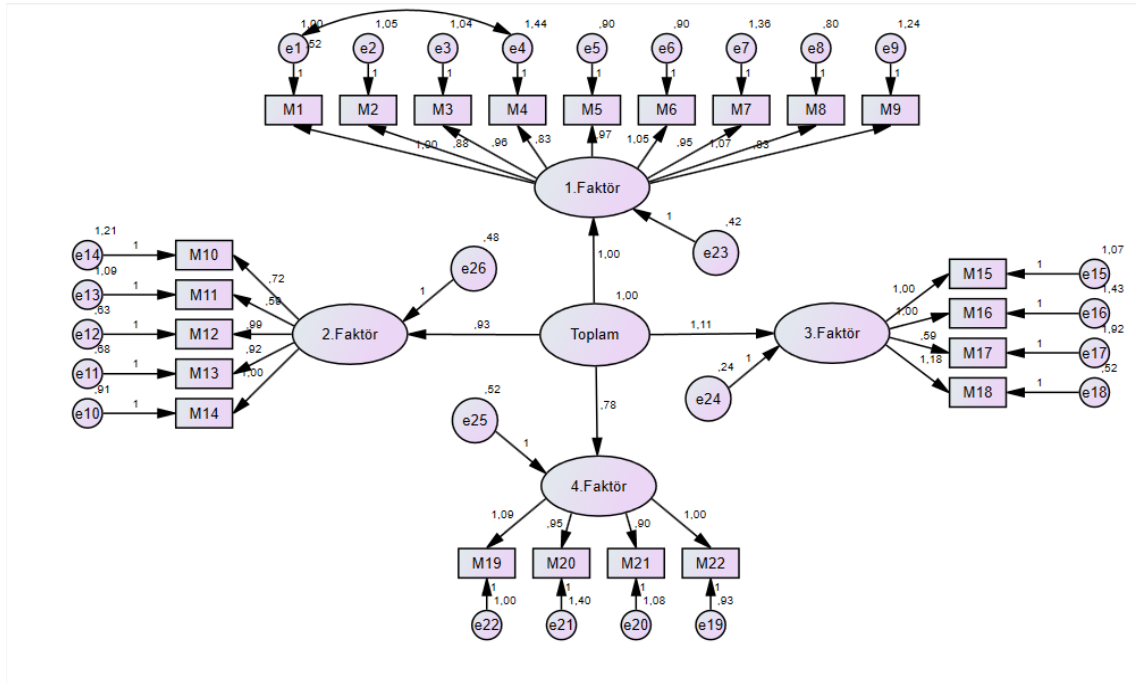
Madde	Yol	Faktör	β_1	β_2	SH	t	p
1.Faktör	<---	Toplam	.840	1,000			
3.Faktör	<---	Toplam	.915	1,106	.122	9,051	p<.001
4.Faktör	<---	Toplam	.736	.781	.101	7,766	p<.001
2.Faktör	<---	Toplam	.804	.931	.108	8,643	p<.001
1	<---	1.Faktör	.766	1,000			
2	<---	1.Faktör	.714	.877	.079	11,120	p<.001
3	<---	1.Faktör	.749	.964	.082	11,757	p<.001
4	<---	1.Faktör	.638	.832	.066	12,679	p<.001
5	<---	1.Faktör	.773	.967	.079	12,191	p<.001
6	<---	1.Faktör	.797	1,051	.083	12,646	p<.001
7	<---	1.Faktör	.696	.947	.088	10,799	p<.001
8	<---	1.Faktör	.819	1,067	.082	13,059	p<.001
9	<---	1.Faktör	.665	.831	.081	10,257	p<.001
10	<---	2.Faktör	.602	.715	.080	8,908	p<.001
11	<---	2.Faktör	.545	.586	.073	8,003	p<.001
12	<---	2.Faktör	.821	.987	.079	12,496	p<.001
13	<---	2.Faktör	.791	.917	.076	12,031	p<.001
14	<---	2.Faktör	.773	1,000			
15	<---	3.Faktör	.760	1,000			
16	<---	3.Faktör	.712	.999	.093	10,704	p<.001
17	<---	3.Faktör	.456	.587	.088	6,649	p<.001
18	<---	3.Faktör	.893	1,177	.088	13,400	p<.001
19	<---	4.Faktör	.756	1,086	.107	10,116	p<.001
20	<---	4.Faktör	.648	.949	.107	8,833	p<.001
21	<---	4.Faktör	.677	.900	.098	9,200	p<.001
22	<---	4.Faktör	.741	1,000			

* β_1 = Standartlaştırılmış yol katsayısı, ** β_2 = Standartlaştırılmamış yol katsayısı

Bu sonuçlarla birlikte standartlaştırılmış parametre tahminlerine göre model Şekil 3'te ve standartlaştırılmamış parametre tahminlerine göre model Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Standartlaştırılmış parametre modeli



Şekil 4. Standartlaştırılmamış parametre modeli

Şekil 3 ve Şekil 4'e görüldüğü gibi AFA sonucunda elde edilen bulgularla birlikte dört alt faktörden oluşan 22 maddelik ölçeğin yapısal eşitlik modeli gösterilmiştir. İkinci düzey DFA sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir.

Nihai Ölçek

Velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirilmeyi amaçlayan bu çalışmada "Matematik Geçmişi", "Günlük Yaşam", "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" alt faktörlerinden oluşan 5'li Likert tipinde 22 maddelik geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (VYMKÖ) geliştirilmiştir.

VYMKÖ ile alt faktörler olan velilerin geçmiş eğitim yaşantılarına yönelik hissettikleri matematik kaygısı, günlük yaşamda matematikle ilgili bir durumla karşılaştıklarında hissedilen matematik kaygısı, çocuklarına matematik konusunda yardım ederken yaşadıkları matematik kaygısı ve çocuklarının matematik dersi hakkındaki kaygıları yanında genel matematik kaygı düzeylerini belirlemek için de kullanılabilir. VYMKÖ'nün alt faktörlere ayrılmış hâli Şekil 5'te verilmiştir.

Matematik Geçmişi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciyken matematik dersinin zor olduğunu düşünürdüm. 2. Öğrenciyken matematik dersine hep korkuyla yaklaştım. 3. Soruları yanlış yaparım diye matematik dersinde endişelenirdim. 4. Matematikte başarılı olamayacağımı düşündükçe telaşlanıyordum. 5. Derslerde harfler ve formüller işin içine girince elim ayağım birbirine dolanırdı. 6. Öğrenciliğimde matematikte başarılı olamayacağımı düşünürdüm. 7. Matematikten küçüklüğümden beri çekinirim. 8. Bazı matematik konuları bana karışık geldiği için matematik dersinde telaşlanıyordum. 9. Matematikle ilgili kâbuslarım var.
-------------------	--

Günlük Yaşam	<p>10. Alışveriş yaparken yanlış hesap yapacağımı düşünerek para üstünü saymadan alıyorum.</p> <p>11. Sayılarla uğraşmak keyfimi kaçırır.</p> <p>12. Bir ortamda matematikle ilgili bir konu açılınca sessizleşiyorum.</p> <p>13. İnternette gezinirken karşıma formül veya grafik çıkınca hızlı bir şekilde geçiyorum.</p> <p>14. Günlük hayatımda matematiksel hesap yapmam gerektiğinde panikliyorum.</p>
Matematik Desteği	<p>15. Çocuğumun matematik ödevlerine yardım ederken kendimi yetersiz hissediyorum.</p> <p>16. Çocuğum matematikle ilgili soru sorunca tedirgin oluyorum.</p> <p>17. Çocuğumun matematikle ilgili sorduğu sorulara yardımcı olamamak beni üzüyor.</p> <p>18. Matematik konuları benim dönemime göre zorlaştı.</p>
Velinin Gözünden Çocuk	<p>19. Çocuğum matematik dersinde zorlanıyor.</p> <p>20. Çocuğum benimle matematik sorusu çözerken tedirgin oluyor</p> <p>21. Matematik korkumu çocuğuma aktardığımı düşünüyorum.</p> <p>22. Çocuğumla matematik konusunda zıtlaşıyoruz.</p>

Şekil 5. VYMKÖ'nün alt faktörleri

Son olarak faktör analizi sonucunda ortaya çıkan nihai ölçeğe ve alt faktörlere yönelik güvenilirliğin belirlenmesi için kullanılan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. VYMKÖ'nün Güvenirlik İstatistiği

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha katsayısı
VYMKÖ	22	.916
1. Faktör	9	.915
2. Faktör	5	.840
3. Faktör	4	.829
4. Faktör	4	.730

Tablo 7'ye göre ölçeğin güvenirlilik değeri için Cronbach Alpha katsayısı .916 olarak bulunmuştur. Her bir alt faktör için de Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler .70 üzerinde (Liu, 2003) olduğundan VYMKÖ'nün ve alt faktörlerin güvenirliliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirilmeyi amaçlayan bu çalışmada "Matematik Geçmişi", "Günlük Yaşam", "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" alt faktörlerinden oluşan 5'li Likert tipinde 22 maddelik farklı boyutları kapsayan Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği geliştirilmiştir. VYMKÖ'den alınabilecek en düşük puan 22 iken en yüksek puan 110'dur. Puanın yüksekliği velinin matematik kaygı düzeyinin yüksekliğini, düşüklüğü ise velinin matematik kaygı düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir.

Türkiye dışındaki diğer ülkelerde Richardson ve Suinn (1972) tarafından ortaya konulan 98 maddelik, Alexander ve Martray (1989) tarafından düzenlenen 25 maddelik, Suinn ve Winston (2003) tarafından uyarlanan 30 maddelik ölçekler gibi VYMKÖ de velinin matematik kaygısını ölçmek için kullanılabilir. Fakat VYMKÖ, Türkiye dışında geliştirilen veya uyarlanan ölçeklerden farklı olarak aile

ve öğrenciyi doğrudan etkileyen, öğrenci için büyük bir önem taşıyan LGS ve YKS gibi merkezî sınavların süreç ve etkilerini "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" alt faktörleriyle dikkate almaktadır. Bu yüzden VYMKÖ'nün Türkiye'de bulunan velilerin matematik kaygılarının ölçülmesinde daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Geliştirilen bu ölçekte, sadece velinin gözünden çocuğunun yaşadığı matematik kaygısına odaklanılmayarak "Matematik Geçmişi", "Günlük Yaşam", "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" gibi dört farklı alt boyuta yer verilmiştir. Bu sebeple Mutlu vd. (2018) tarafından geliştirilen ve sadece velinin gözünden çocuğun yaşadığı matematik kaygısına odaklanan ölçüğe göre VYMKÖ'nün farklı amaçlı çalışmalar için daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Öztop ve Toptaş (2019) tarafından geliştirilen ölçüğe göre VYMKÖ, sadece "endişe" veya "kaygı" kelimelerini doğrudan vurgulamayıp kaygıyı tanımlayan mantık dışı panik, telaş, utanma, başaramama, korku ve kaçınma duygularını (Bekdemir, 2009) ifade eden birçok farklı ifade kullanılarak oluşturulmuştur. Bu sebeple VYMKÖ'nün yanıtlayacak bireyleri yönlendirmemeye dikkat etmesi sebebiyle Öztop ve Toptaş tarafından geliştirilen ölçekten farklı olduğu düşünülmektedir.

VYMKÖ, velilerin matematik kaygılarını çeşitli alt faktörler üzerinden ölçmeye olanak tanımaktadır. "Matematik Geçmişi" alt faktörü, velilerin geçmiş eğitim deneyimlerine dayalı olarak hissettikleri matematik kaygısını değerlendirirken "Günlük Yaşam" alt faktörü, velilerin günlük hayatta matematikle ilgili karşılaştıkları durumlarda duydukları kaygıyı ölçmektedir. Ayrıca "Matematik Desteği" ve "Velinin Gözünden Çocuk" alt faktörleri, velilerin çocuklarına matematik konusunda yardımcı olurken yaşadıkları kaygıyı ve çocuklarının matematik dersine ilişkin kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçüm imkânı sunmaktadır. Bu alt faktörlerin velilerin özellikle Türkiye'de uygulanmakta olan merkezî sınavlardan etkilenme derecesini de ortaya koyabileceği, tüm alt faktörlerden alınan toplam puanla da velilerin genel matematik kaygı düzeylerinin belirlenebileceği düşünülmektedir.

Böylece VYMKÖ ile velilerin matematik kaygı düzeyleri belirlenerek farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya konulabileceği çalışmalar yapılabilir. Örneğin velilerin yaşadıkları matematik kaygısının öğrencinin matematik kaygı ve başarısına etkisinin olup olmadığı araştırılabilir.

Kaynaklar

Ağdacı, A. Y. (2021). *Sekizinci sınıf matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarının sebeplerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Alexander, L. & Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22(3), 143-150.

- Aunola, K., Nurmi, J. E., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology, 23*(4), 403-421.
- Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Erzincan University Journal of Science and Technology, 2*(2), 169-189.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics, 75*(3), 311-328.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. b.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A.
- Cai, J., Moyer, J. C., & Wang, N. (1999). Parental roles in students' learning of mathematics: An exploratory study. *Research in Middle Level Education Quarterly, 22*(3), 1-18.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. b.). Pegem Akademi.
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dursun, Ş. & Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(1), 18-21.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi, 1211, 1224*.
- Fennema, E. & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education, 7*(5), 324-326.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. b.). McGraw-Hill.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

- Gough, M. F. (1954). Why failures in mathematics? Mathemaphobia: Causes and treatments. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 28(5), 290-294.
- Gökbulut, Y. & Şahin, S. (2022). 2010-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan matematik kaygısı ile ilgili lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 147-159.
- Güven, A. & Doğan, M. (2023). 2012-2022 yılları arasında matematik kaygısı üzerine yayınlanmış ulusal tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 2022(IV), 175-196.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *Involving parents in home processes and learning. The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. Jossey-Bass.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kozak, M. (2017). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Detay.
- Kutluca, T., Alpay, F. N., & Kutluca, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(25), 202-214.
- Kuzu, Ç. İ. (2021). Aile ve öğretmen yaklaşımlarının matematik kaygı düzeyine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*(85), 113-128.
- Levpušček, M. P., Zupančič, M., & Sočan, G. (2013). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523-551.
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43(2), 207-217.
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents’ math anxiety on children’s math achievement and anxiety. *Psychological Science*, 26(9), 1480-1488.
- Mutlu, Y., Sarı, M. H., & Çam, Z. (2018). Ebeveyn Matematik Kaygısı Ölçeği geliştirme çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES 18), 139-145. <https://doi.org/10.18506/anemon.463756>
- Öztop, F. & Toptaş, V. (2019). İlkokul öğrenci velilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *İlköğretim Online*, 18(3), 1043-1068. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.609714>
- Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>

- Sapma, G. (2013). *Matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin istatistiksel yöntemlerle incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Shields, D. J. (2006). *Causes of math anxiety: The student perspective*. Indiana University of Pennsylvania.
- Soni, A. & Kumari, S. (2017). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 331-347.
- Suinn, R. M. & Winston, E. H. (2003). The Mathematics Anxiety Rating Scale, a brief version: Psychometric data. *Psychological Reports*, 92(1), 167-173.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Allyn & Bacon.
- Yetgin, O. & Kara, A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(2), 16-27.
- Yıldız, S. G. & Körpeoğlu, S. G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik sınav kaygıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 610-620.

Extended Summary

Mathematics anxiety is a common type of anxiety experienced by many people and students (Bekdemir, 2010). Mathematics anxiety can be defined as a state of emotion that negatively affects performance by causing physical, affective, behavioral and cognitive effects on the individual due to the negative emotions felt while dealing with mathematics. In addition to factors such as the individual himself/herself, the teacher, the school and the environment, parents also have an important place among the causes of mathematics anxiety in students. It is thought that parents' attitudes and behaviors towards mathematics have a significant impact on students' attitudes and achievement (Aunola et al., 2003; Levpuscek et al., 2013; Kellaghan et al., 1993; Soni and Kumari, 2017).

Objective determination of parents' math anxiety is important in terms of reducing students' math anxiety and increasing their achievement. In the literature, various scales have been developed to determine parents' math anxiety. The 98-item scale developed by Richardson and Suinn (1972) has been transformed into scales with fewer items by different researchers over time (Alexander and Martray, 1989; Suinn and Winston, 2003). However, the central exams in Türkiye (LGS and YKS) and the preparation processes for these exams are special situations that affect mathematics anxiety among parents and students. Therefore, the scales to be applied in Türkiye should take this into account.

In Türkiye, there are two scales developed to determine parents' mathematics anxiety. The scale developed by Mutlu et al. (2018) focuses only on the mathematics anxiety experienced by the

child from the parent's perspective. The scale developed by Öztop and Toptaş (2019) focuses only on the feeling of anxiety. Considering the limitations of these scales, there is a need for a valid and reliable scale that will cover more emotional states and dimensions and the preparation process for central exams in Türkiye.

The purpose of this study is to develop a valid, reliable and useful scale that covers multiple dimensions to determine parents' mathematics anxiety levels. The cross-sectional survey method was used in the study and the participants were determined by convenience sampling method (Büyüköztürk et al., 2022; Fraenkel et al., 2012). A total of 527 parents participated in the study. As a result of the literature review, sub-factors related to parents' math anxiety were determined and 51 parents were asked open-ended questions considering these factors. Based on the responses, a pool of 104 items was created and a draft scale of 46 items was developed after expert review.

The 46-item scale was designed on a 5-point Likert scale (Strongly Disagree (1)-Strongly Agree (5)) and organized through Google Forms, and data were collected from 527 parents with different educational levels. In order to ensure the construct validity of the scale with these data, Exploratory Factor Analysis (EFA) was first conducted with the answers given by 299 parents with the help of SPSS 26.0 software. Then, a Second Level Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with the help of AMOS 22 program by calculating the scores in the sub-dimensions of the scale and the total scores obtained from these sub-dimensions with the answers given by 228 different parents.

In this study, which aims to develop a valid, reliable, and useful scale to determine the mathematics anxiety levels of parents, The Mathematics Anxiety Scale for Parents (MASP) was developed consisting of 22 items in 5-point Likert type and covering different dimensions including 'Mathematics Background', 'Daily Life', 'Mathematics Support' and 'Child from Parent's Perspective' sub-factors. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, which provides a criterion for whether the data of the study can be modeled with this factor structure, was calculated with EFA and .911 was found. With the findings obtained from EFA, a structural equation model of the 22-item scale was created and confirmed with CFA. The Cronbach Alpha coefficient used to determine the reliability of the final scale obtained from the factor analysis was calculated and found to be .916. In addition, the Cronbach Alpha coefficient of each sub-factor was calculated and it is found .915 for Factor 1, .840 for Factor 2, .829 for Factor 3 and .730 for Factor 4. Since these values were above .70 (Liu, 2003), it was concluded that the reliability of the scale and its sub-factors was sufficient.

Among the sub-factors in the MASP, the 'Mathematics Background' sub-factor measures the feelings of parents about their past educational experiences, the 'Daily Life' sub-factor measures the feelings of parents about mathematics anxiety when they encounter mathematics in daily life, the 'Mathematics Support' sub-factor measures the mathematics anxiety experienced by parents when

helping their children with mathematics, and the 'Child from the Parent's Perspective' sub-factor measures their concerns about their children's mathematics lessons. It is thought that these sub-factors may also reveal the degree to which parents are affected by the centralized exams being implemented in Turkey.

With the total score obtained from all sub-factors, it is thought that the general math anxiety levels of the parents can be determined. Thus, studies can be conducted to determine the mathematics anxiety levels of parents with this scale and to reveal their relationships with different variables. For example, it can be investigated whether the mathematics anxiety experienced by the parents has an effect on the mathematics anxiety and achievement of the students.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 28.07.2023 tarihli ve E-88012460-050.01.04-280265 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Çoklu Modsal Betimleme Kullanımının İncelenmesi*

The Investigation of the Use of Multi Modal Representations in the 8th Grade Science Textbooks

Embiye Demiralp, Mehmet Demirbağ

Yazar Bilgileri

Embiye Demiralp 
Fen Bilimleri Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı,
embiye4492@gmail.com

Mehmet Demirbağ 
Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi,
mtdemirbag@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığının kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin sayısını tespit etmek, bu modların ünitelere göre dağılımını, ünite kapsamındaki içerik ile ilişkisini, betimsel özelliklerini, diğer modlarla arasındaki bağlantıları ve öğrenme gücüne sebep olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmadaki temel veri toplama kaynağı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye geneli ortaokullarda okutulması uygun görülen 8. sınıf fen bilimleri ders kitabıdır. Veri analiz sürecinde öncelikle modsal betimlemeler ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek ders kitaplarında kullanılan resim, fotoğraf, tablo, grafik, diyagram, şema ve matematiksel ifadeler gibi modsal betimlemeler kategorilere ayrılmış, tanımları yapılmış ve doküman analizinde kullanılacak olan modsal betimlemeler seçilmiştir. Sonuç olarak 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modların sayısında ve türlerinin dağılımında ünitelere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabında metin ile kısmen ilişkili ya da ilişkisiz olan modların bulunduğu, metin içeriğinde öğrencileri modlara yönlendirmek amacıyla kullanılan bağlantı ve ifadelerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen fen bilimleri ders kitaplarındaki modlarda tasarım hatası, eksiklik ve açık-anlaşılmayan kısımlardan dolayı belirsizlikler belirlenmiş ve bunların da öğrencilerde öğrenme gücünü oluşturabileceği ifade edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Mod
Modsal betimleme
Fen eğitimi
Fen bilimleri ders kitabı

Keywords
Mod
Modal representations
Science education
Science textbook

Makale Geçmişi
Geliş: 01.05.2024
Kabul: 18.12.2024

ABSTRACT

This research was conducted to determine the number of modal representations used in the 8th grade science textbook suitable for the new curriculum, to examine the distribution of these modes according to units, their relationship with the content within the unit, their descriptive characteristics, their connections with other modes, and whether they cause learning difficulties. The main data collection source in this study is the 8th grade science textbook, which is deemed appropriate to be taught in secondary schools throughout Türkiye by the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. In the data analysis process, first of all, the studies on modal representations were examined, and the modal representations such as pictures, photographs, tables, graphs, diagrams, charts and mathematical expressions used in the textbooks were divided into categories, their definitions were made, and the modal representations to be used in document analysis were selected. As a result, it was determined that the number of modes used in the 8th grade science textbook and the distribution of their types differed according to units. In addition, it was determined that the textbook contained modes that were partially related or unrelated to the text and that the links and expressions used in the text content to direct students to the modes were insufficient. In the science textbooks examined in the study, ambiguities were identified due to design errors, deficiencies and unclear parts, and it was stated that these may cause learning difficulties for students.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Demiralp, E. & Demirbağ, M. (2024). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında çoklu modsal betimleme kullanımının incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 2266-2289. <https://doi.org/10.37217/tebd.1465859>

Giriş

Bilim okuryazarlığı bugün herkes için ortak bir hedef olup uluslararası çapta tanınan bir eğitim sloganı haline dönüşmüştür (Güçlüer ve Kesercioğlu, 2012). İnsanoğlunun bilim ve teknolojiye karşı tükenmeyen merakı ve bu alandaki gelişmeler, eğitim tarihinde reformlara neden olmuştur. Gerçekleşen bu eğitim reformları bilimsel okuryazarlığı önemli bir kavram haline getirmiştir (DeBoer, 2000). Buna paralel olarak, fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ülkemizdeki güncel fen bilimleri dersi öğretim programlarının hedeflerinden biri haline gelmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde; fen okuryazarlığı ve dil arasındaki bağlantı göze çarpmaktadır. Fen okuryazarı bir birey; kavramları, düşünceleri, görüşleri ve olguları dilsel etkileşimlerle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yorumlayabilmelidir (MEB, 2018). Ayrıca birçok araştırmada, fen okuryazar bireylerin bilimsel bilgi üretme ve ifade etmede dilsel becerilerini kullanmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır. Örneğin Demirbağ ve Günel (2014), bilimsel okuryazarlık kavramında bilim ve dil arasında bir bağlantı olduğunu ifade etmişlerdir. Norris ve Phillips (2003) ise okuryazarlığın temel duyusu olan okuma ve yazma gibi dilsel becerilerin bilimsel okuryazarlığın temelini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Temel anlamda bilimsel okuryazarlık bilgiyi okuma ve yazma yeteneğidir. Okuyucu bilgiyi okurken aktif olarak hayal eder, hayal ederken mevcut öğrenilen bilgi ile zihnin arka planındaki bilgi arasında ilişki kurar. Metin içerisinde anlatılmak istenen, okuyucunun arka planındaki bilgilerine göre yorumlandığı için her okuyucuda farklılık gösterebilir (Norris ve Phillips, 2003). Bu nedenle sözlü ve yazılı dilin kullanımı bazen kavramların anlamlandırılmasında tek başına yeterli olmayabilir. Lemke (2004) bilimsel okuryazarlığı kazandırmak için eğitimcilerin göstergebilimin (semiotics) diğer birçok modundan yararlanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Kavramların anlamlandırılmasında konuşma, yazma, okuma gibi dilsel beceriler fotoğraf, resim, şekil, video, şema, tablo gibi farklı görsel tasarım içerikleriyle birleştirilmesi gerekmektedir (Demirbağ ve Günel, 2014). Sözel bilgileri destekleyen görsel sunumları içeren ve bu yolla bilgi şekillenmesini sağlayan bu araçlara modsal betimlemeler adı verilir (Okçu, 2011).

Modsal Betimlemeler ve Öğrenmedeki Rolü

Günel vd. (2006) modsal betimlemeleri, resim, grafik, diyagram, kart, fotoğraf şekil gibi araçlar olarak tanımlarken Pineda ve Garza (2002) çoklu modsal betimlemeleri animasyon, video, ses, görüntü ve teknolojik araçlar olarak tanımlamıştır. Öğrenme sürecinde, Airey ve Linder (2009) sözlü ve yazılı ifade edilen bilgilerin görüntüler (fotoğraf, grafik, resim, şema vb.), matematiksel ifadeler ve jestlerle birleştiğinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Ainsworth ve VanLabeke (2004) ise sözel ifadelerin görsel modlarla birlikte sunulduğunda öğrencilerin bilgiyi yorumlamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme ve öğretme sürecinde birden fazla modsal betimlemelerin birlikte kullanılması konunun derinlemesine anlaşılmasını sağladığı

(Ainsworth ve VanLabeke, 2004) ve kavramların bütünsel olarak ifade edilmesine yardımcı olduğu (Günel ve Yeşildağ-Hasançebi, 2016) görülmektedir. Ainsworth ve VanLabeke'e (2004) göre bilimsel bilgi öğretiminde tek bir mod kısmi deneyim fırsatı sunarken birden fazla mod bir arada kullanıldığında bütünsel deneyim fırsatı sunmaktadır. Örneğin, Ohm yasası öğretiminde sözlü ve yazılı açıklama, akım-voltaj ilişkisini temsil eden tablo ve grafik, devre şeması, uygulamalı etkinlik (ampul, pil, kablo, ampermetre, voltmetre), matematiksel ifade ($V=I.R$) gibi modların bir arada kullanılması öğrenciye bütünsel deneyim fırsatı sunduğu için anlamlı öğrenmeyi sağlamaktadır (Ainsworth ve VanLabeke, 2004).

Modsal Betimlemelerin Fen Eğitimi Açısından Önemi

Fen eğitiminin en temel amaçlarından birisi bireylerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesidir. Bilimsel okuryazar birey yetiştirebilmek için öğrenme ve öğretim ortamının öğrenciye zengin bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bununla birlikte fen eğitimi öğrencilerin algılamakta güçlük çektiği soyut kavramlar bakımından zengindir. Öğrencilerin soyut kavramları zihinlerinde canlandırıp somutlaştırmasında; sözel ifadelerin yanında resim, fotoğraf, tablo, şekil, şema ve diyagram gibi gösterimler kullanılması kavramsal bilginin zihinde anlamlı hale dönüştürülmesinde yardımcı olabilir (Kara ve Aktürkoğlu, 2019). Lemke (1998) sözcüklerle ifade edilen bilimsel bilgilerin resim, fotoğraf, tablo, grafik ve matematiksel ifadelerle birlikte kullanılmasını önermiştir. Ainsworth (2006) ise kavram öğretiminde tek bir gösterim kullanmak yerine metin, resim, diyagram, tablo, grafik, animasyon gibi çoklu modlarla birlikte verildiğinde öğrencinin bilgiyi daha kolay anlamlandırırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bilimsel okuryazar bireyler olabilmeleri için çoklu modları tanınması ve kullanım amacını anlaması gerekmektedir (Airey ve Linder, 2009; Alvermann, 2004; Demirbağ, 2011). Soyut kavramları zihinde somutlaştırmada, bilimsel bilgiyi zihinde yapılandırmada, sözel ifadeleri canlandırmada, düz metnin monotonluğunu gidermede, anlamlı ve kalıcı öğrenmede çoklu modsal betimlemelerin kullanımının fen öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Modsal betimlemeler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; modsal betimlemelerin kavramsal anlamayı geliştirdiği (Günel ve Yeşildağ-Hasançebi, 2016; Kabataş-Memiş, 2015) argüman kalitesini güçlendirdiği (Demirbağ ve Günel, 2014; Tang vd., 2014; Yalçın, 2019) yazma becerilerini desteklediği (Demirbağ ve Günel, 2014; Öğdük, 2011; Öz, 2015; Yeşildağ-Hasançebi ve Kartal, 2018) eleştirel düşünmeyi sağladığı (Öz, 2015) ve bilimsel okuryazarlığı olumlu şekilde etkilediği görülmektedir (Airey ve Linder, 2009). Bununla birlikte fen eğitiminin dili, matematiksel ifade, grafik, bilgi verici tablo, soyut diyagram, harita, resim, şema, fotoğraf ve görsel araçlar-gereçler gibi pek çok unsuru bünyesinde barındırmaktadır (Yalçın, 2019). Dolayısıyla tek bir modsal betimlemenin kullanımı bazı bilgilerin anlamlandırılmasında yeterli gelmeyebilir (Lemke, 1998). Bu nedenle anlamlı

öğrenmeyi sağlamak için, birbiriyle bağlantılı ve uyumlu çoklu modsal betimlemelerin kullanılması gerekmektedir.

Yeşildağ-Hasançebi vd. (2014) metin ile bağlantılı kullanılan çoklu modsal betimlemelerin; kelimelere anlam zenginliği kazandırdığı, okuyucunun kavramları derinlemesine öğrenmesine katkı sağladığı ve üretilen argümanı güçlendirdiğini ifade etmiştir. Ancak modsal betimlemelerin kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır. İlgili alanyazında modsal betimlemelerin avantajlarına ek olarak yanlış ya da eksik kullanımı sonucu ortaya çıkabilecek dezavantajlardan da bahsedilmektedir. Bu çalışmalarda, şekil ve fotoğrafların hatalı kullanımı konunun yanlış öğrenilmesine neden olabileceği (Çeken, 2011), modlar arası bağlantının yetersizliği ve düzensizliğinin bilginin anlaşılmasını zorlaştırabileceği (Kapıcı, 2014), ders kitaplarındaki görsellerin sözel ifadelerle ilişkilendirilmemesinin kavramların yanlış öğrenilmesine yol açabileceği (Sert, 2019) görülmektedir. Modsal betimlemeler bir arada kullanılırken doğru bağlantılarla geçişlerin yapılması önem teşkil etmektedir. Bu da ders kitaplarında, öğretim materyallerinde, öğrenme ve öğretme ortamında kullanılan çoklu modsal betimlemelerin öğrencinin seviyesine uygun, birbiriyle uyumlu ve bağlantılı hazırlanmasını gerektirmektedir.

Modsal Betimlemelerin Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Yeri

Ders kitapları, öğretim programını plânlı bir şekilde sunan, konulara ait bilgileri düzenli bir biçimde açıklayan, öğrenciye dersin hedefleri doğrultusunda yol gösteren ve öğrencinin bilgiyi tekrar etmesi için fırsat veren en önemli materyaldir (Ünsal ve Güneş, 2004). Ders kitapları öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini birinci elden takip edebilme (Karapınar, 2003) ve bağımsız şekilde çalışabilme olanaklarını sağlamaktadır (Güven, 2010). Öğretmenlere öğretim süreçlerinde neler öğreteceğini, bu süreci nasıl yürüteceğini ve hangi yöntemleri uygulanacağını gösteren kılavuz, ders kitabıdır. Ancak bunu sağlayabilmek için ders kitaplarının belirli ilkeler doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir.

Öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasında en önemli ilke; öğretim programlarındaki bilgi, beceri ve özellikleri öğrencilere kazandıracak nitelikte olmasıdır (Kaptan ve Kaptan, 2005). Ders kitaplarının içeriğinin öğrencinin yaşına ve psikolojisine uygun olması, öğrenciyi kitabı kullanırken sıkıması, gereksiz ve düzensiz içeriklerin öğrencinin dikkatini dağıtmaması, sözel ifadelerin anlaşılır düzeyde olması ve görsellerle desteklenmesi ders kitabının hazırlanmasında diğer önemli etmenlerdir (Şantaş, 2017). Bir ders kitabı etkili sayılabilmesi için öğrencileri derse motive etmeli, onları okumaya teşvik etmeli ve ilgi çekici bir özelliğe sahip olmalıdır (Güven, 2010; Kılıç vd., 2001). Bu nedenle kaynak kitaplardaki içeriğin resim, fotoğraf, şekil, şema, tablo, diyagram gibi modsal betimlemeler ile desteklenmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarında bilginin sunulduğu dili destekleyen resim, şema, fotoğraf, diyagram gibi modlar fen kavramlarının anlamlandırılması ve öğrencilerin düşüncelerini geliştirmede önemli bir

role sahiptir (Karapınar, 2003; Kırbaşlar vd., 2012). Modsal betimlemeler olarak tanımlanan resim, fotoğraf, şekil, tablo, grafik ve diyagram gibi gösterimler ders kitaplarındaki metin içeriklerini somutlaştırarak sözel içeriklerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Şantaş, 2017). Böylelikle sözel içerikleri zenginleştiren ve yazının monotonluğunu gideren modsal betimlemeler fen bilimleri ders kitaplarının vazgeçilmezi haline gelmiştir.

Fen ders kitaplarındaki modsal betimlemelerle ilgili çalışmalara bakıldığında; fen bilgisinin sunulmasında ve paylaşılmasında dilsel gösterimlerle beraber diyagram, tablo, grafik, liste, şekil ve matematiksel ifadeler gibi gösterim türlerinin (modsal) kullanılmasına ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekildiği görülmektedir (Güven, 2010; Kılıç vd., 2001; Öz, 2020). Ders kitaplarında kullanılan bu modların, bilgi vermesinin yanı sıra dikkat çekerek hitap ettiği bireylerin ilgisini ve beğenisini kazanacak nitelikte olması gerekir (Kapıcı, 2014). Fen ders kitapları tasarlanırken metinlerin arasına içerik ile ilişkili ve anlatılmak isteneni doğru bir şekilde ifade eden modsal betimlemelerin ilave edilmesi, sunulan bilginin kalitesini arttıracaktır (Şantaş, 2017). Ancak Kapıcı (2014) fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan görsellerin yarısından fazlasının öğrencilerin seviyesine uygun bir anlatımla tanıtılmamış olması, modlar arasında bağlantıların yeterli yapılmaması gibi faktörlerin öğrencilerin görselleri anlamasında sorun teşkil edeceğini belirtmiştir. Kara ve Aktürkoğlu (2019) yaptıkları çalışmada, üçüncü sınıf seviyesindeki fen bilimleri ders kitaplarında hatalı ya da eksik sunulan sözel ve görsel içeriklerin, öğrencilerde öğrenme güçlüğüne neden olabileceği ve fen konularının sarmal bir yapıya sahip olmasından dolayı öğrencilerde meydana gelen bu öğrenme güçlüğünün ilerleyen sınıflarda katlanarak büyüebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan çoklu modsal betimlemelerin birbiriyle bağlantısı, konu içeriği ile olan ilişkisi, anlam bütünlüğü sağlamadaki yeterliği, hedef kitlenin pedagojisine uygunluğunun incelenmesi önemlidir (Tang, 2023).

İlgili alanyazın incelendiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2018) göre tasarlanmış 8. sınıf fen bilimleri ders kitabını çoklu modsal betimleme kullanımı açısından değerlendiren çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalarda ise ders kitaplarında kullanılan modların sayı, tür ve özellikleri incelenmiş olup öğrenme güçlüğüne sebebiyet verebilecek modlar incelenmemiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı MEB'in kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin sayısını belirlemek, bu modların ünitelere göre dağılımını, ünite kapsamındaki içerik ile ilişkisini, betimsel özelliklerini, diğer modlarla arasındaki bağlantıları ve öğrenme güçlüğüne sebep olup olmadığını incelemektir.

Araştırmanın ana problemi, "Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemeler nasıldır?" şeklindedir. Bu bağlamda aşağıda ifade edilen alt problemlere yanıt bulmaya çalışılmıştır:

- 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimleme sayısının ünitelere göre dağılımları nasıldır?
- 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimleme türlerinin dağılımları nasıldır?
- 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin betimsel özellikleri nasıldır?
- 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin metin ve içerik ile ilişkisi nasıldır?
- 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan çoklu modlar arasındaki bağlantı nasıldır?
- 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek modlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konu ile ilgili belgelerin bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, yazılı kaynak ve materyallerin içeriğini analiz etmeyi amaçlayan bir yöntem olup, tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilirdiği gibi diğer nitel yöntemlerle birlikte ek bilgi kaynağı olarak da değerlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini dikkatli ve sistematik bir şekilde değerlendiren, hem basılı hem de dijital materyalleri analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olup kitaplar, mektuplar, dergiler, günlükler, çizelgeler, yasal metinler, gazeteler, röportajlar, okul kayıtları, resimler ve videolar gibi materyalleri kapsayabilir (Kıral, 2020). MEB'in kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı da bu çalışmada bir belge olarak ele alınmış ve ders kitabı içerisinde kullanılan modsal betimlemelerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından Türkiye geneli ortaokullarda okutulan 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelenmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2018) uygun ders kitaplarının 5, 6, 7 ve 8. sınıfların sarmal bir yaklaşıma sahip olması, 8. sınıf fen bilimleri programının önceki sınıf seviyelerindeki birçok kavramı içinde barındırması açısından ve 8. sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavına girecek olmasından dolayı bu sınıf düzeyindeki ders kitabı seçilmiştir.

Çalışmanın veri toplama sürecinde öncelikle modsal betimlemeler ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek ders kitaplarında kullanılan resim, fotoğraf, tablo, grafik, diyagram, şema ve matematiksel ifadeler gibi modsal betimlemeler kategorilere ayrılmış ve tanımları yapılmıştır. Yapılan bu tanımlara

göre doküman incelemesinde kullanılacak olan modsal betimlemeler alan uzman görüşü ile belirlenmiştir. Modsal betimleme seçiminde ders kitaplarındaki konu anlatım, ünite içi etkinlikler, bölüm sonu ve ünite sonu değerlendirme kısımları ayrı ayrı incelenmiş; konu anlatım bölümünde kullanılan modsal betimlemelerin fen öğretiminde ilgili konuya yönelik bilgi içerdiği için daha önemli olduğu düşünülmüştür. Bu yüzden konu anlatımının içeriğinde kullanılan tüm modsal betimlemeler seçilip ünite içi etkinliklerde, bölüm sonu ve ünite sonundaki değerlendirme sorularında kullanılan modsal betimlemeler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Tablo 1. Doküman İncelemesinde Kullanılan Kriter ve Kod Listesi

<i>Kriter</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Kullanılan modların türü**</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Resim**</i> • <i>Fotoğraf</i> • <i>Grafik</i> • <i>Tablo</i> • <i>Diyagram</i> • <i>Şema (Şekil)</i> • <i>Matematiksel İfade</i>
Modların betimsel özelliklerinin yorumlanması*	<ul style="list-style-type: none"> • Açık* • Örtük • Belirsiz
Modların içerik ile ilişkisi	<ul style="list-style-type: none"> • Tamamen ilişkili ve bağlantılı • Tamamen ilişkili ve bağlantısız • Kısmen ilişkili ve bağlantılı • Kısmen ilişkili ve bağlantısız • İlişkisiz
Çoklu modlar arası bağlantı	<ul style="list-style-type: none"> • Bağlantı yeterli • Bağlantı yetersiz • Bağlantı yok
<i>Öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek modlar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modların hatalı olması</i> • <i>Modların eksik olması</i> • <i>Modlarda belirsizlik olması</i>

*Normal yazı tipi kullanılarak yazılanlar orijinal listede var olan kriter ve kodlar.

**İtalik yazı tipi ile yazılanlar ise araştırmacı tarafından analiz sürecine eklenen yeni kriter ve kodlar.

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemeler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek düzenlemeyi sağlamaktadır (Baltacı, 2019; Karataş, 2017). İçerik analizinde Gkitzia vd. (2011) tarafından ders kitaplarında modsal betimlemeleri incelemek amacıyla hazırlanan kod listesinden yararlanılmıştır. Bu kod listesi alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da (Demircan ve Demirdöğen, 2019; Kapıcı, 2014) kullanılmıştır. Bu çalışmada ise söz konusu kod listesi uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir (bkz. Tablo 1).

Kod listesi madde bakımından son halini aldığı anda modsal betimlemelerin 8. sınıf ders kitaplarındaki,

- Mevsimler ve İklim,
- DNA ve Genetik Kod,

- Basınç,
- Madde ve Endüstri,
- Basit Makineler,
- Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi,
- Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi

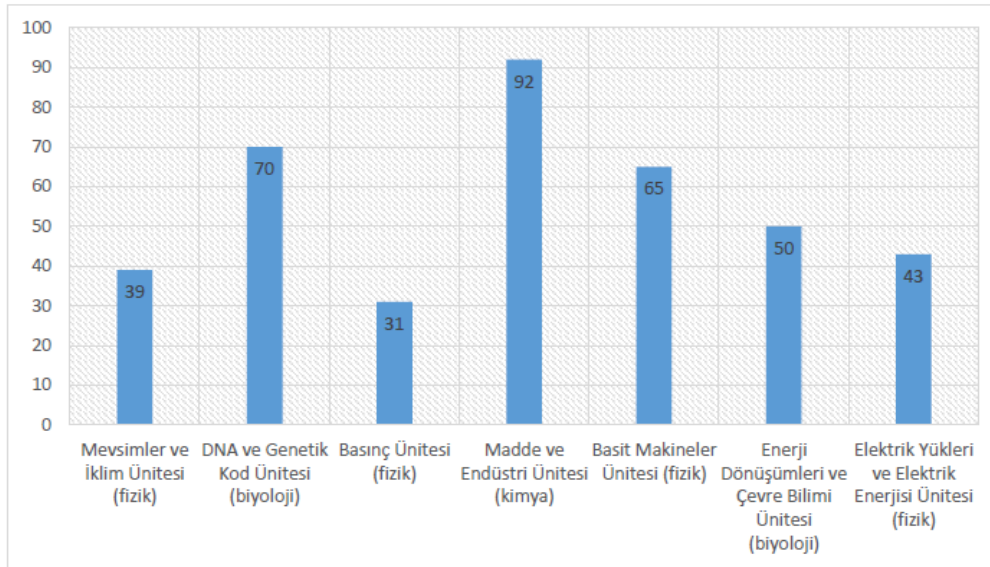
ünitelere göre dağılımı incelenmiş olup betimsel ve içerik açısından analizi yapılmıştır. Analizler sona erdikten sonra kriter ve kod listesinin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla “değerlendirmeciler arası uyum” düzeyi belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 114). Bu çerçevede iki araştırmacı birbirinden bağımsız iki kodlama yapmıştır. Kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada hazırlanan kriter ve kod listesini değerlendirmek için bu formül kullanılmış olup tüm verinin %10’unda toplam %77 benzerlik yakalanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kriter listesine göre yapılan analizlerde doğrudan alıntılara ve gösterimlere yer verilerek iç geçerliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

Bulgular

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin araştırıldığı bu çalışmada toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular modların sayısına, modların türlerine, modların betimsel özelliklerine, modların metin ve içerik ile ilişkisine, çoklu modlar arası bağlantıya, öğrenme gücüne sebep olabilecek modlara dair bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Modların Sayısına Dair Bulgular

Bu bölümde “8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimleme sayısının ünitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modların toplam sayısı 390 olarak belirlenmiştir. Ders kitabında kullanılan modların her ünite başlığında farklı sayıda dağılım yaptığı görülmektedir. 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ünitelerinde kullanılan modsal betimleme sayıları aşağıdaki Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Fen bilimleri ders kitabında kullanılan modların ünitelere göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde fen bilimleri ders kitabındaki modlar 92 adet (%23,59) ile en fazla Madde ve Endüstri ünitesinde, 31 adet (%7,95) ile en az Basınç ünitesinde kullanıldığı görülmektedir. Modsal betimlemeler disiplinler bazında incelendiğinde en çok modun sırasıyla fizik (39+31+65+43=178 adet), biyoloji (70+50=120 adet) ve kimya disiplinlerinde (92 adet) kullanıldığı görülmüştür.

Modların Türlerine Dair Bulgular

Bu bölümde “8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimleme türlerinin dağılımları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan ve toplam sayısı 390 adet olan modsal betimlemede; 62 adet resim, 260 adet fotoğraf, 4 adet grafik, 24 adet tablo, 8 adet diyagram, 26 adet şema ve 6 adet matematiksel ifade kullanıldığı tespit edilmiştir.

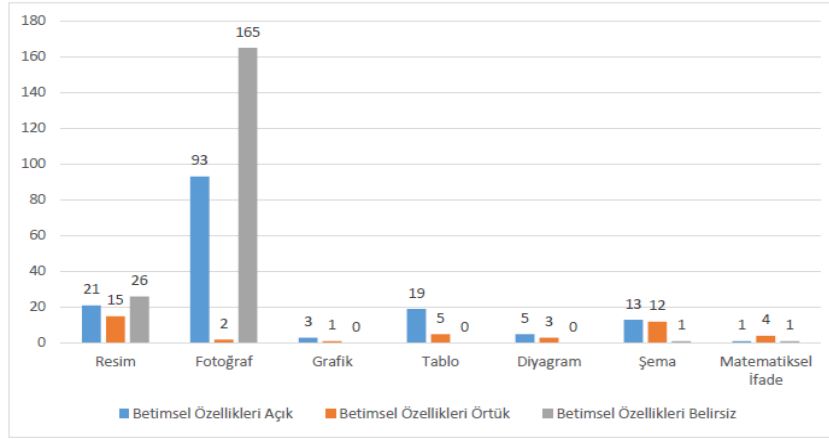
Tablo 2. Mod Türlerinin Ünitelerdeki Frekans ve Yüzde Dağılımı

Üniteler	Resim	Fotoğraf	Grafik	Tablo	Diyagram	Şema (Şekil)	Matematiksel İfade	Toplam
Mevsimler ve İklim	11 (%28,2)	22 (%56,4)	1 (%2,6)	1 (%2,6)	0 (%0,0)	4 (%10,3)	0 (%0,0)	39 (%10)
DNA ve Genetik Kod	9 (%12,9)	45 (%64,3)	0 (%0,0)	3 (%4,3)	6 (%8,6)	7 (%10)	0 (%0,0)	70 (%17,9)
Basınç	6 (%19,4)	24 (%77,4)	0 (%0,0)	1 (%3,2)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	31 (%7,9)
Madde ve Endüstri	6 (%6,5)	64 (%69,6)	2 (%2,2)	16 (%17,4)	1 (%1,1)	1 (%1,1)	2 (%2,2)	92 (%23,6)
Basit Makineler	12 (%18,5)	50 (%76,9)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	3 (%4,6)	0 (%0,0)	65 (%16,7)
Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	5 (%10)	28 (%56)	1 (%2)	2 (%4)	1 (%2)	9 (%18)	4 (%8)	50 (%12,8)
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	13 (%30,2)	27 (%62,8)	0 (%0,0)	1 (%2,3)	0 (%0,0)	2 (%4,7)	0 (%0,0)	43 (%11)
Toplam	62 (%15,9)	260 (%66,7)	4 (%1)	24 (%6,2)	8 (%2,1)	26 (%6,7)	6 (%1,5)	390 (%100)

Ders kitaplarında kullanılan modsal betimlemelerin sayısı ve türleri ünitelere göre de farklılık göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde tüm ünitelerde en fazla sayıda kullanılan mod türünün fotoğraf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. En çok modsal betimleme Madde ve Endüstri ünitesinde kullanılmıştır. Buna karşılık bazı ünitelerde bazı mod türleri hiç kullanılmamış olduğu tespit edilmiştir.

Modların Betimsel Özelliklerine Dair Bulgular

Bu bölümde “8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin betimsel özellikleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Fen bilimleri ders kitabında kullanılan modları anlamlandırmayı sağlayan betimsel özellikler; “betimsel özellikleri açık olan mod”, “betimsel özellikleri örtük olan mod” ve “betimsel özellikleri belirsiz olan mod” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Şekil 2’de fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimleme türlerinin betimsel özellik dağılımı gösterilmektedir.

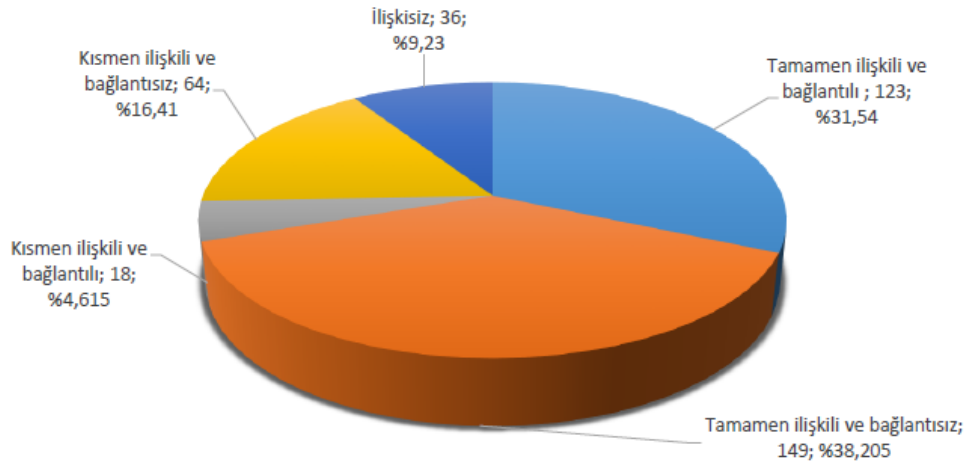


Şekil 2. Fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimleme türlerinin betimsel özellik dağılımı

Ders kitaplarında kullanılan modsal betimlemeleri anlamlandırmayı sağlayan betimsel özellikler incelendiğinde çoğunluğunda modları oluşturan kısımların tanıtılmadığı belirlenmiştir. Modların %49’unda (193 adet) betimsel özellikler tanıtılmadığı için belirsiz, %40’ında (155 adet) betimsel özellikler net olarak tanıtıldığı için açık bir yapıya sahiptir. Kalan 42 adet mod (%11) betimsel özellikleri net olarak tanıtılmadığı için örtük olarak sınıflandırılmıştır.

Modların İçerik ile İlişisine Dair Bulgular

Bu bölümde “MEB’in kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin içerik ile ilişkisi nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Şekil 3’te fen bilimleri ders kitabındaki modsal betimlemelerin içerik ile ilişkilerinin dağılımı gösterilmektedir.

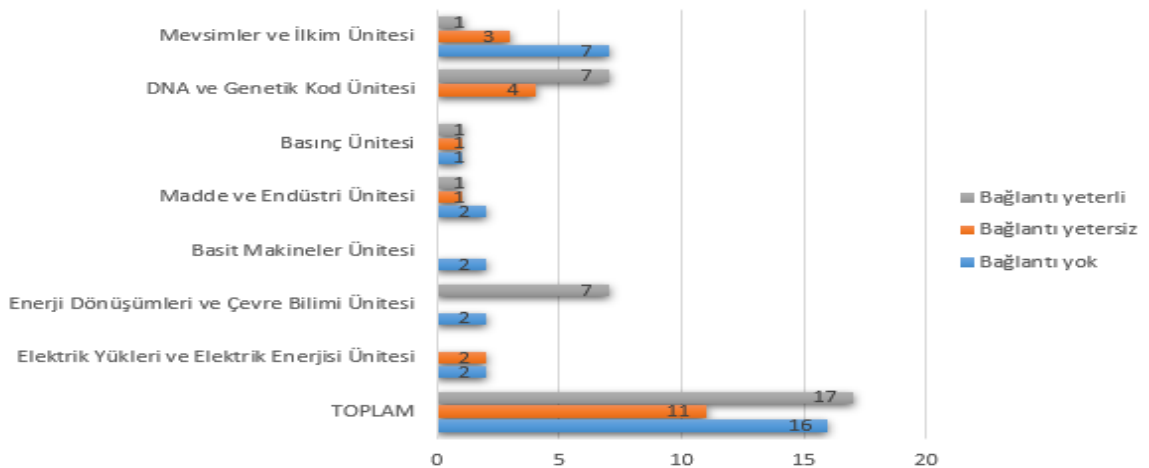


Şekil 3. Fen bilimleri ders kitabında kullanılan modların içerik ile ilişkilerinin dağılımı

Analiz sonuçları fen bilimleri ders kitabındaki metinlerle tamamen uyumlu olmasına rağmen, “tamamen ilişkili ve bağlantısız” modsal betimlemelerin ağırlıkta olduğunu (149 adet, %38,205) göstermektedir. İkinci sırada ise içerik ile tamamen uyumlu ve metnin içerisinde öğrenciyi modlara yönlendiren bağlantıların olduğu “tamamen ilişkili ve bağlantılı” modsal betimlemeler (123 adet, %31,54) gelmektedir. Buna karşılık fen bilimleri ders kitabında yer alan 36 adet modsal betimlemenin ilişkisiz oldukları tespit edilmiştir.

Çoklu Modlar Arası Bağlantıya Dair Bulgular

Bu bölümde “Sekizinci sınıf fen bilimler ders kitabında kullanılan çoklu modlar arasındaki bağlantı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında 44 adet çoklu mod kullanıldığı ortaya çıkarmıştır. Çoklu modları oluşturan alt gösterimlerin birbiriyle ilişkileri “bağlantıları yeterli”, “bağlantıları yetersiz” ve “bağlantı yok” olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir.



Şekil 4. Fen bilimleri ders kitabındaki çoklu modları oluşturan alt modlar arasındaki ilişkinin dağılımı

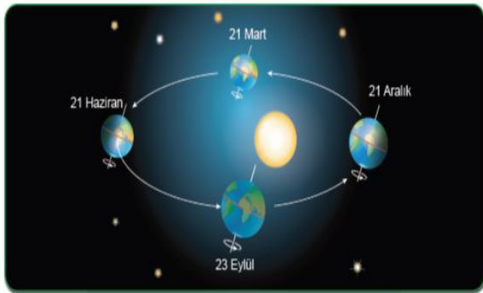
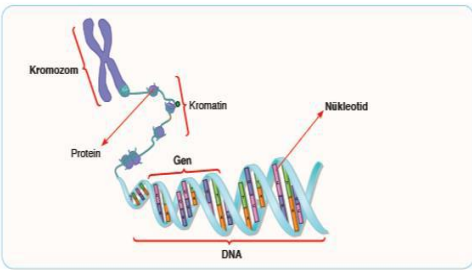
Yukarıdaki Şekil 4 incelendiğinde çoklu modları oluşturan alt modlar arasındaki ilişkilendirmede; 17 adet (%39) çoklu modun bağlantısının yeterli olduğu, 16 adet (%36) çoklu modun bağlantısının olmadığı ve 11 adet (%25) çoklu modun bağlantısının yetersiz olduğu görülmektedir.

Çoklu mod çeşitlerine bakıldığında, şemaların bir araya getirilerek oluşturulan 23 adet çoklu modsal betimle içinde; 12 adet bağlantı yeterli, 8 adet bağlantı yetersiz ve 3 adet bağlantının olmayan çoklu modsal betimlemenin bulunduğu görülmektedir. Resimler bir araya getirilerek oluşturulan 13 adet çoklu modsal betimle içerisinde bir adet bağlantı yeterli, iki adet bağlantı yetersiz ve on adet bağlantının olmayan çoklu modsal betimleme bulunmaktadır. Diyagramların bir arada kullanıldığı çoklu mod sayısının dört olduğu ve aralarındaki bağlantı bakımından üç adet bağlantı yeterli, bir adet de bağlantı yetersiz çoklu modsal betimlemenin bulunduğu. Fotoğrafların bir arada kullanıldığı mod sayısı üç adet olup üçünde de mod türleri arasında bağlantının olmadığı tespit edilmiştir. Tablo ve resimlerin bir arada kullanıldığı mod sayısı ise bir adet olup aralarındaki bağlantının yeterli olduğu belirlenmiştir.

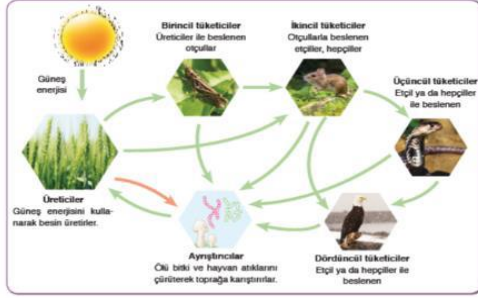
Öğrenme Güçlüğüne Sebep Olabilecek Modlara Dair Bulgular

Bu bölümde “MEB’in kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek modlar var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında 14 adet öğrencilerde öğrenme güçlüğüne sebebiyet verebilecek modların var olduğu tespit edilmiştir. Bu modlar; “modlarda hata”, “modlarda eksiklik” ve “modlarda belirsizlik” olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir.

Tablo 3. 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Öğrenme Güçlüğüne Sebep Olabilecek Modlar

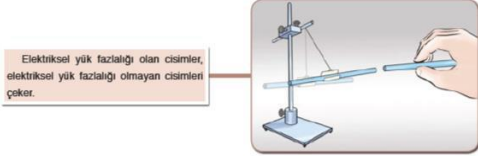
Öğrenme Güçlüğüne Sebep Olabilecek Örnek Modlar	Açıklama
<p>Sayfa 15</p> 	<p>Fen bilimleri ders kitabında mevsimlerin oluşmasına neden olan Dünya'nın yıllık hareketi olayı “Dünya'nın Güneş etrafındaki dolanımı ve eksen eğikliği sonucu 21 Aralık, 21 Mart, 21 Haziran ve 23 Eylül gibi mevsim geçişlerinin yaşandığı tarihler oluşur.” açıklaması ile sunulmuştur (Yancı, 2019, s. 15). Sözel ve görsel ifadeler birbirini anlamlı bir şekilde desteklemediği için mod hatalı kullanılmış olup öğrencilerde öğrenme güçlüğü yaşanabilir. Bu durumda öğrenci olay döngüsünü zihninde anlamlandıramayabilir ya da mevsimler Güneş'in konumuna göre oluşur, Dünya'nın Güneş'e yakın olduğu zaman yaz uzak olduğu zaman kış yaşanır şeklinde yanlış yorumlamalar yapabilir. Sözel ve görsel modlar birbirini anlamlı bir şekilde desteklemediği için modlar hatalı kullanılmış olup içerik yanlış yansıtılmıştır. Burada modların yanlış kullanımından kasıt içerikle (eksen eğikliği) uyumlu olmayan bir görsel mod (güneşin konumu) kullanılmasıdır.</p>
<p>Sayfa 38</p> 	<p>Gelişmiş canlılarda hücre çekirdeği içerisinde yer alan Kromozom, DNA, gen ve nükleotid isimli genetik materyaller örnekte verilmiştir. Fen bilimleri ders kitabında çekirdeğin içerisinde bulunan genetik materyaller büyükten küçüğe doğru “Kromozom>DNA>Gen>Nükleotid” şeklinde sıralanmıştır (Yancı, 2019, s. 39). Bu sıralamayı görselleştirmek amacıyla kullanılan şemadaki genetik materyaller her ne kadar renklendirme yapıp DNA'nın kromozomun bir parçası olduğu gösterilmiş olsa da kromozomun, büyütüldüğünü gösterebilen bir yuvarlak içinde verilmemiş olması öğrencilerde yanlış anlamaya neden olabilir.</p>

Sayfa 187



Örnekte iç içe geçmiş ve hatta birbiriyle çakışan besin zincirlerinin oluşturduğu besin ağı verilmiştir. Besin ağındaki her bir besin zinciri ayrı renklerde belirtilmediği ve ayrıştırıcı ile üreticiler arasındaki yeşil-pembe okların ne amaçla çizildiği açıklanmadığı için öğrencilerin zihninde karmaşaya neden olabilir. Bu yüzden şekildeki bu görsel modların eksik kullanılması sonucu öğrencilerde öğrenme gücünü oluşturabilir.

Sayfa 233



Örnekte verilen modun açıklaması yanda metin içerisinde gösterilmektedir. Görselde çubukların üzerinde elektriksel yük durumları belirtilmediği yani anlatılmak istenen kavrama ait özellikler aynı anda verilmediği için mod eksik bilgi içermektedir. Bu durum öğrenciler elektriksel yük fazlalığı ifadesi elektriksel yük miktarı olarak (+7 yük taşıyan çubuk +5 yük taşıyan çubuğu daha fazla yük taşıdığı için çeker gibi) yanlış yorumlamalar yapabilir.

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan ve öğrencilerde öğrenme gücüne sebebiyet verebilecek modlar incelendiğinde; sözel ve görsel ifadelerin birbirini desteklemediği altı adet hatalı mod, anlatılmak isteneni yeterince anlaşılır bir şekilde ifade edemeyen beş adet belirsiz mod olduğu görülmektedir. Ayrıca anlatılmak istenen kavramın tüm özelliklerine ait görsellerin aynı anda verilmediği üç adet eksik mod belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, yeni öğretim programına uygun 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında modsal betimlemelerin ünitelere göre dağılımını, içerik ile ilişkisini, betimsel özelliklerini belirlemek ve diğer modlarla arasındaki bağlantıları incelemek amacıyla toplam 390 modsal betimleme tespit edilmiştir. 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin dağılımlarına ünite bazında bakıldığında aralarında sayı olarak farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın sebebi; fen bilimleri ders kitabındaki ünitelerin fizik, kimya ve biyoloji konularını içermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ünitelerde kullanılan modsal betimleme sayılarının farklılık göstermesi alanyazında fen bilimleri ders kitaplarındaki modları inceleyen çalışmalarla uyum içerisinde (Günay, 2022; Hıdır ve Didiş-Körhasan, 2018; Kapıcı, 2014; Kurnaz vd., 2016; Şantaş, 2017).

Kullanılan modsal betimlemelere disiplin bazında bakıldığında ise en çok mod fizik disiplininde tespit edilmiştir. Bunun, fen bilimleri ders kitaplarında fizik disiplinine ait ünite sayısının kimya ve biyoloji disiplinine ait ünite sayısından fazla olmasıyla ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. Çünkü fizik konusunun anlatıldığı dört ünite varken biyoloji konusunun anlatıldığı iki ünite, kimya konusunun anlatıldığı bir ünite bulunmaktadır. Bu bulgu Kurnaz vd.'nin (2016) fen ve teknoloji ders kitaplarındaki gösterimlerin konu alanı itibarıyla "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanlarında daha çok kullanıldığı bulgusu ile uyum içerisinde. Benzer şekilde Şantaş (2017) fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan modsal betimlemelerin dağılımlarını konu bazında incelemiş ve fizik

konularında kullanılan modsal betimlemelerin biyoloji konularında kullanılanlara göre daha fazla sayıda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre MEB'in kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin ünitelere ve hatta disiplin bazında bakıldığında fizik, kimya ve biyoloji konularına göre dağılımlarında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

MEB'in kullandığı 8. sınıf fen bilimleri ders kitabından elde edilen bir diğer sonuç ise en sık kullanılan ilk iki modsal betimlemenin fotoğraf (260 adet) ve resim (62 adet) olduğudur. Bu durum alanyazındaki modsal betimleme türleri, gösterim türleri ya da analogi çeşitleri adlarında kullanılan fakat aynı amaca hizmet eden diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bayri, 2014; Günay, 2022; Kapıcı, 2014; Kurnaz vd., 2016; Şantaş, 2017). Fotoğraf ve resim mod türlerinin; genellikle soyut kavramları içeren fen bilimleri dersinde, bu kavramları öğrencilerin daha kolay anlaması ve zihninde şekillendirebilmesi için derse ait kitabın metin içeriğinde bu kadar sık kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Şantaş'ın (2017) ders kitaplarında içerik sunulurken farklı modsal betimlemelerin kullanılmasının öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmesi bunu destekler niteliktedir. Ayrıca fotoğraf ve resim mod türlerinin ders kitaplarında sıklıkla kullanılması bu mod türlerinin hazırlanmasının kolay olmasından kaynaklanabilir. Günay'ın (2022), fotoğrafların kolay ulaşılabilir olması ve hazırlanmasında çok fazla zamana gerek duyulmaması nedeniyle kitaplarda sıklıkla kullanılan bir gösterim türü olduğunu ifade etmesi bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

8. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelendiğinde kullanılan modların bir bölümü açıkken (%40), betimlemelerin yarısına yakınında modun içeriğini oluşturan kısımların öğrencilere tanıtılmadığı için betimlemenin belirsiz (%49) olduğu, bir bölümünün ise örtük (%11) olduğu görülmüştür. Bu durum fen bilimleri ders kitabında kullanılan modların öğrenci için anlaşılabilirliğinin zayıf olduğunu göstermektedir. Hâlbuki modların öğrenciler tarafından kolay anlaşılır bir şekilde tasarlanması kavramların ve konunun anlaşılması açısından önemlidir (Kapıcı, 2014). Çünkü modları oluşturan kısımların belirtilmemesi, öğrencilerin modları anlama ve yorum yapma kısmında zorluk yaşamaları, hatta modların öğretmek istediği kavram hakkında öğrenme güçlüğü yaşanmasına sebebiyet vermesi mümkündür.

Fotoğraf ve resim mod türlerine bakıldığında modların betimsel özellikleri belirsiz olduğu için yorumlama işinin daha çok öğrencilere bırakıldığı söylenebilir. Bunun aksine grafik, tablo, diyagram ve şema gibi mod türlerinde ise öğrencilerin modları doğru yorumlaması için mod kısımları açık, anlaşılır ve net bir şekilde tanıtıldığı görülmüştür. Farklı türdeki modların betimsel özelliklerinin açık, örtük ve belirsiz olarak farklı tanıtılması modların yapısal özelliklerinden ya da modların vermek istediği içerik bilgisinin tasarımından kaynaklandığı düşünülebilir (Demircan ve Demirdögen, 2019).

8. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelendiğinde, metin içerisinde öğrenciyi modlara yönlendiren ifadelerin bulunduğu 141 adet bağlantılı mod belirlenirken; metinde öğrenciyi görsele yönlendiren bağlantının, işaretlemenin ya da ifadenin bulunmadığı 249 adet de bağlantısız mod belirlenmiştir. Bu sonuç ders kitabının metin içeriğinde öğrenciyi modlara yönlendiren bağlantıların iyi düzeyde olmadığına bir göstergesi olarak sayılabilir. Buna benzer bir çalışma Kapıcı (2014) tarafından ortaokul fen ve teknoloji ders kitapları ile yapılmıştır. İlgili çalışmada maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kullanılan gösterimlerden 388 adet metin ile bağlantılı mod, 438 adet ise metin ile bağlantısız mod bulunmuştur. 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ile yaptığımız çalışmanın sonucu, Kapıcı'nın (2014) maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kullanılan gösterimler ile yaptığı çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında her iki çalışmada da metin içerisinde modlara yönlendiren bağlantıların yetersiz olduğunun tespit edildiği ve bulguların uyumlu olduğu söylenebilir.

Farklı türdeki modların metin ve içerik ile ilişkisine bakıldığında ise en sık tercih edilen mod türleri arası geçişlerin metinden fotoğrafa ve metinden resme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazında bulunan ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki gösterim türleri arası geçişlerin incelendiği çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin Günay (2022) gösterim türleri arası geçişlerin genellikle metinden fotoğrafa, fotoğraftan metne, resimden metne, metinden resme olduğu sonucuna varmıştır.

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan 390 adet modsal betimlemenin 44 adedinin çoklu modsal betimleme formunda olduğu saptanmıştır. Bu bulgular oranlandığında çoklu modların az sayıda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapıcı (2014) maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kullanılan çoklu gösterimlerin altıncı ve yedinci sınıf seviyelerine kıyasla sekizinci sınıf fen ve teknoloji ders kitabında daha az oranda kullanıldığını tespit etmiştir. Çoklu modların bu kadar az kullanılması MEB (2018) fen bilimleri öğretim programındaki öğrencilere kazandırılması beklenen tablo ve formülleri kullanma, sembolleri bilme, grafik okuma ve oluşturma gibi kazanımlar ile ters düşmektedir.

8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan çoklu modları oluşturan alt modlar arasındaki ilişkilendirmenin yeterli olduğu (17 adet) veya herhangi bir ilişkilendirmenin olmadığı (16 adet) mod sayılarının birbirine yakın oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu gösterimlerin fen öğrenmedeki olumlu katkıları düşünüldüğünde ders kitaplarının bu konuda zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir (Ainsworth ve VanLabeke, 2004; Günay, 2022; Kırbaslar vd., 2012; Öz, 2020; Schnotz ve Lowe, 2003).

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerden 14 adet öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek çoklu mod saptanmıştır. Ders kitaplarında kullanılan modsal betimlemelerin hatalı verilmesi, eksiklik içermesi, belirsiz olması ve alt modlar arası bağlantıların

düzensiz olması kavramların yanlış öğrenilmesine yol açabilmektedir. Bu yüzden de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders kitapları öğrenme güçlüğüünün yaşanmasında önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırbaşlar vd. (2012), fen ve teknoloji kitaplarındaki “Madde ve Değişim” öğrenme alanındaki bazı kavramları ve örnekleri incelenmiş olup kitaplardaki hataların ve ihmallerin öğrencilerde öğrenme güçlüğü meydana getirebileceğini ifade etmişlerdir. Kara ve Aktürkoğlu (2019) araştırmalarında ilkökul fen bilimleri ders kitaplarında öğrenme güçlüğüne sebebiyet verebilecek sözel ve görsel içeriklerin olduğunu tespit etmişlerdir. Kapıcı (2014), ders kitaplarındaki çoklu gösterimlerin eksik verilmesi öğrencilerin yanlış kavram bilgileri geliştirmelerine sebep olabileceğini ifade etmiştir. Çeken (2011), ilköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarındaki kalp ve akciğer ile ilgili görselleri analiz etmiş ve yanlış bilgi içeren bu görsellerin ilköğretim düzeyinde yanlış kavramlara yol açabileceğini ve öğrencilerin sonraki öğrenmelerini olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir.

Öneriler

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında kullanılan modsal betimlemelerin tespit edildiği ve özelliklerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilerin sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Bilgiyi kazanma sürecinde kullandığımız en önemli araçlardan bir tanesi de ders kitabıdır (Yılmaz vd., 2017). Ders kitaplarında içeriği iyileştirmek ve öğrenmedeki motivasyonu arttırmak, öğrencinin derse karşı ilgisini ve dikkatini çekmek için görsel öğelere yer verilmesi gerekmektedir. Fakat modsal betimlemelerin çok fazla sayıda kullanımı ders kitabının kaliteli olduğu anlamı taşımamaktadır (Çeken, 2011). Yapılan bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında metin ile kısmen ilişkili ya da ilişkisiz olan modların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılacak olan modsal betimlemelerin metin içeriğini destekler nitelikte olması gerekmektedir.
- Bu çalışmada incelenen 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında en çok fotoğraflar ve resim mod türlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Grafik, tablo, diyagram, şema, matematiksel ifade vb. mod türlerine ise daha az yer verildiği görülmüştür. Fen eğitiminde sunulan bilginin öğrenci zihninde şema oluşturabilmesi, öğrencinin derse olan ilgilerini arttırabilmesi ve öğrencinin dikkatini çekebilmesi için mod türleri birlikte uyum içerisinde kullanılmalıdır.
- Ders kitabında kullanılan modsal betimlemeler konu içeriği ile uyumlu, ilişkili, birbirine yakın ve metin içeriği ile bağlantılı olmalıdır (Kapıcı, 2014). Bu çalışmada incelenen 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı metin içeriğinde öğrencileri modlara yönlendirmek amacıyla kullanılan bağlantı ve ifadelerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple metin içeriğinde

öğrenciyi modlara yönlendirici bağlantılar, ifadeler ve işaretlemeler kullanılarak öğrencinin mod ve metin ilişkilendirmesini doğru yapabilmesi için destek olunmalıdır.

- Soyut kavramları somutlaştırmayı sağlayan, sözel ifadeleri destekleyen ve bilgileri özetleyen çoklu modsal betimlemeler, öğrencilerin belleğinde anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmesi için alt mod türleri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Demircan ve Demirdöğen, 2019). Fakat çalışmada incelediğimiz fen bilimleri ders kitabında kullanılan çoklu modsal betimlemeleri oluşturan alt modların çoğunluğunda bağlantısının yetersiz ya da aralarında hiçbir bağlantının olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple kendini oluşturan alt mod türleri ile doğru ilişkilendirmeler yapılarak fen bilimleri ders kitaplarında yer verilebilir.
- Ders kitaplarında bilimsel içeriğin yanı sıra görsel öğelerdeki hatalar da öğrenme gücüne neden olabilmektedir (Yılmaz vd., 2017). Çalışmada incelenen fen bilimleri ders kitaplarındaki modlarda tasarım hatası, eksiklik ve açık-anlaşılmaz olamayan kısımlardan dolayı belirsizlikler belirlenmiştir. Bu tip hatalar öğrencilerde öğrenme gücüne sebebiyet verebilir ve bunun sonucunda da kavram yanlışlarının oluşumuna neden olabilir. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan modsal betimlemelerin tasarımına dikkat edilmelidir.

Kaynaklar

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction, 16*, 183-198.
- Ainsworth, S. & VanLabeke, N. (2004). Multiple forms of dynamic representation. *Learning and Instruction, 14*, 241-255.
- Airey, J. & Linder, C. (2009). A disciplinary discourse perspective on university science learning: Achieving fluency in a critical constellation of modes. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(1), 27-49.
- Alvermann, D. (2004). Multiliteracies and self questioning in the service of science learning. E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction* içinde (s. 226-238). International Reading Association.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bayrı, N. G. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusuyla ilgili gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çeken, R. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarında kalp ve akciğer ile ilgili şekillerin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 903-912.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy, another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbağ, M. & Günel, M. (2014). Integrating argument based science inquiry with modal representations: Impact on science achievement, argumentation and writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice (ESTP)*, 14(1), 1-20.
- Demircan, G. & Demirdöğen, B. (2019). Kimyasal gösterimlerin genel kimya ders kitaplarında kullanımı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 941-978.
- Gkitzia, V., Salta, K., & Tzougraki, C. (2011). Development and application of suitable criteria for the evaluation of chemical representations in school textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 12, 5-14.
- Güçlüer, E. & Kesercioğlu, T. (2012). The effect of using activities improving scientific literacy on students' achievement in science and technology lesson. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 8-13.
- Günay, K. (2022). *Fen bilimleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının gösterim türleri ve gösterimler arası geçişler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günel, M., Hand, B., & Gündüz, S. (2006). Comparing student understanding of quantum physics when embedding multimodal representations into two different writing formats: Presentation format versus summary report format. *Science Education*, 90(6), 1092-1112.
- Günel, M. & Yesildağ-Hasancebi, F. (2016). Modal representations and their role in the learning process: A theoretical and pragmatic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 109-126.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Hıdır, M. & Didiş-Körhasan, N. (2018). Fen ders kitaplarındaki analogilerin incelenmesi ve fen öğreticilerinin analogilerin etkin kullanımına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 415-453.
- Kabataş-Memiş, E. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “kuvvet ve hareket” ünitesini öğrenmelerine betimleme modlarını kullanmalarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 23-40.
- Kapıcı, H. Ö. (2014). *Ortaokul fen ve teknoloji ders kitaplarındaki maddeni tanecikli yapısı ile ilgili görsellerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaptan, A. Y. & Kaptan, S. (2005). Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 59-66.
- Kara, S. & Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında kavram yanlışlarına neden olabilecek sözel ve görsel içerik. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 234-259.
- Karapınar, F. (2003). Oluşturmacı anlayışı yansıması açısından Türk ve İngiliz fen bilgisi ve kimya ders kitaplarındaki görsel öğeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 119-126.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M., & Ercan, L. (2001). Öğretimde ders kitaplarının yeri, önemi ve genel özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, fen bilgisi* içinde (s. 93-111). Nobel.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kırbaşlar, F., Özsoy-Güneş, Z., Avcı, F., & Atalar, A. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarında “madde ve değişim” öğrenme alanındaki bazı kavramların ve örneklendirmelerin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 9(2), 61-83.
- Kurnaz, M. A., Çevik-Ezberci, E., & Bayri, N. G. (2016). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki gösterim türleri arası geçişlerin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(3), 31-47.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific in text. J. R. Martin & R. Veel (Ed.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* içinde (s. 87-113). Routledge.
- Lemke, J. (2004). The literacies of science. E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction* içinde (s. 33-47). International Reading Association.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Norris, S. P. & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240.
- Okçu, B. (2011). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin modsal betimlemeleri algılayabilme ve kullanabilme yeterliliklerini ölçebilmek amacıyla ölçek geliştirme ve bu ölçek ile öğrencilerin modsal betimlemelere dair düzeylerini belirleme* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öğdük, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki fen ve teknoloji dersinde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanılan modsal betimlemelerin akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, M. (2015). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde çoklu modsal betimleme kullanımının 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenmelerine, bilimsel süreç becerilerine, eleştirel düşüncelerine ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, M. (2020). *Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ve çoklu modsal betimleme kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pineda, L. A. & Garza, G. (2002). A model for multimodal reference resolution. *Computational Linguistics*, 26(2), 139-193.
- Schnotz, W. & Lowe, R. (2003). External and internal representations in multimedia learning. Introduction. *Learning and Instruction*, 13(2), 117-123.
- Sert, S. (2019). *6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde kullanılan farklı betimleme modlarının dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şantaş, H. K. (2017). *Çoklu modsal betimlemelerin kullanımının 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları fizik ve biyoloji konuları için incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tang, K. S. (2023). Distribution of visual representations across scientific genres in secondary science textbooks: Analysing multimodal genre pattern of verbal-visual texts. *Research in Science Education*, 53(2), 357-375.
- Tang, K. S., Delgado, C., & Moje, E. B. (2014). An integrative framework for the analysis of multiple and multimodal representations for meaning-making in science education. *Science Education*, 98(2), 305-326.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.

- Yalçın, D. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümanlarındaki çoklu gösterimlerin ve modsal betimlemelerin gelişiminin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yancı, M. V. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 8.* <https://www.eba.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşildağ-Hasançebi, F., Göktaş, Y., & Günel, M. (2014). Eğitim araştırmalarında modsal betimlemelerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-124.
- Yeşildağ-Hasançebi, F. & Kartal, S. (2018). Modsal betimleme eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine etkisi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 47-59.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Seçkin.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., & Çimen, O. (2017). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35.

Extended Summary

Scientific literacy is basically the ability to read and write information. The reader actively imagines while reading information, and while imagining, they establish a relationship between the currently learned information and the information in the background of the mind. What is meant to be explained in the text may differ for each reader because it is interpreted according to the reader's background knowledge (Norris and Phillips, 2003). For this reason, the use of oral and written language may sometimes not be sufficient alone to make sense of concepts. In making sense of concepts, linguistic skills such as speaking, writing and reading need to be combined with different visual design contents such as photographs, pictures, shapes, videos, diagrams and tables (Demirbağ and Günel, 2014). These tools, which include visual presentations that support verbal information and thus shape information, are called modal representations (Okçu, 2011).

Modal representations are used in presenting and organizing information, in structuring scientific knowledge, and in making sense of information in the mind (Demirbağ and Günel, 2014). In this context, modal representations are ideal tools for science education, which is a rich discipline in abstract concepts that students have difficulty in perceiving. Helping students visualize and concretize abstract concepts in their minds, using representations such as pictures, photographs, tables, figures, diagrams and diagrams in addition to verbal expressions can help transform conceptual information into a meaningful form in the mind (Kara and Aktürkoğlu, 2019).

However, there are some important points to consider when using modal representations. In addition to the advantages of modal representations, the relevant literature also mentions the disadvantages that may arise as a result of their incorrect or incomplete use. In these studies, it is seen that the incorrect use of figures and photographs may lead to incorrect learning of the subject (Çeken, 2011), the inadequacy and irregularity of the connection between modes may make it difficult to understand the information (Kapıcı, 2014), and not associating the visuals in the textbooks with verbal expressions may lead to incorrect learning of concepts (Sert, 2019).

In order for a textbook to be considered effective, it must motivate students for the lesson, encourage them to read, and have an interesting feature (Güven, 2010; Kılıç et al., 2001). For this reason, the content in the source books must be supported with modal representations such as pictures, photographs, figures, diagrams, tables and diagrams. When designing science textbooks, adding modal representations that are related to the content and accurately express what is intended to be explained will increase the quality of the information presented (Şantaş (2017). However, more than half of the visuals used in science and technology textbooks are not introduced with an explanation appropriate to the level of the students. Having titles and inadequate connections between modes make it difficult for students to learn (Kapıcı, 2014; Kara and Aktürkoğlu, 2019). For this reason, it is important to examine the interconnection of modal representations used in textbooks, their relationship with the subject content, their adequacy in providing semantic integrity, and their suitability for the pedagogy of the target audience.

Therefore, the aim of the research is to determine the number of modal representations used in the 8th grade science textbook suitable for the new curriculum. The aim is to examine the distribution of these modes according to units, their relationship with the content within the unit, their descriptive characteristics, their connections with other modes and whether they cause learning difficulties.

In this study, document analysis, one of the qualitative research types, was used. Document analysis is one of the applications used as a data collection method in qualitative research. On the other hand, document analysis can be used as a stand-alone research method or as an additional source of information when other qualitative methods are used. The main purpose of document analysis is to analyze the content of written sources and materials that are the subject of the study (Yıldırım and Şimşek, 2011).

The educational material subject to the study is the 8th grade science textbook taught by the Ministry of National Education in secondary schools throughout Türkiye in the 2020-2021 academic year. The textbook for this grade level was chosen because the science curriculum has a spiral approach and includes many concepts from previous grade levels of the 8th grade science curriculum.

Modal representations used in the 8th grade science textbook were analyzed through content analysis. The code list prepared by Gkitzia et al. (2011) was rearranged and used in the content analysis. In the study, inter-rater agreement (see, Miles and Huberman, 1994) was determined as 77%.

It was determined that the number of modal representations used in the 8th grade science textbook was 390 in total. These include 62 pictures, 260 photographs, 4 graphs, 24 tables, 8 diagrams, 26 diagrams and 6 mathematical expressions. When the distribution of modal representations according to units was examined, it was determined that the most modal representations were found in the Matter and Industry unit (92 units, 23.59%) and the least modal representations were found in the Pressure unit (31 units, 7.95%). When the descriptive features that provided meaning to the modal representations used in the textbooks were examined, it was determined that the parts that made up the modes were not introduced in the majority of them. When the relationships of modal representations with the text and content were examined, it was understood that "completely related and unconnected" modal representations predominate.

It was determined that multiple modes were used in relatively small numbers (44). Among these, it was observed that the associations between the sub-modes that make up the multiple modes were sufficient (17) or there was no association (16) and the number of modes was close to each other.

Finally, among the 390 modal representations used in the 8th grade science textbook, it was concluded that there were six incorrect modes in which verbal and visual expressions did not support each other, five ambiguous modes that could not express what was intended to be explained clearly enough, and the contents of all the features of the concept that were intended to be explained were not given at the same time. Three missing modes were identified.

It is thought that the reason why the distribution of modal representations used in the 8th grade science textbook varies on a unit basis may be due to the fact that the units are not distributed equally among the disciplines of physics, chemistry and biology. The frequent use of photographic and painting modal types in modal representations may be due to their effectiveness in concretizing abstract concepts and their easier preparation compared to other modal representations types. However, in general, it is seen that the modes are poorly understandable for the student and in many examples there are no expressions that direct the student to the modes. It is important to design the modes in a way that is easy for students to understand in terms of understanding the concepts and the subject. In the relevant literature, the number of multimodal representations that are stated to appeal to different intelligence areas, shape concepts correctly in the reader's mind, and improve understanding of scientific concepts and facts should be increased.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.


Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile İş Çevresine Uyum Davranışları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Teacher's Self-Efficiencies and Their Behaviors of Adaptation to the Work Environment

Handan Akbulut, Hüseyin Aslan

Yazar Bilgileri

Handan Akbulut 
Uzman, Ondokuz Mayıs
Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
handanakblt@gmail.com

Hüseyin Aslan 
Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs
Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
huseyin.aslan@omu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada, ilişkiisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 3282 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 542 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini elde etmek için Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz vd. (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği", Demirkasimoğlu'nun (2012) geliştirdiği "Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Analizler neticesinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlikleri; medeni durum, eğitim kademesi ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterirken cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışları; medeni durum, eğitim kademesi ve branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterirken cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasında korelasyon yapılmıştır ve orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen
Öz yeterlik
Öğretmen öz yeterliği
Uyum
İş çevresine uyum

Keywords
Teacher
Self-efficacy
Teacher self-efficacy
Adaptation
Adaptation to the work
environment

Makale Geçmişi
Geliş: 01.06.2024
Kabul: 14.11.2024

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the relationship between teachers' self-efficacy and their behavior in adapting to the work environment. In the research, the relational survey model was used. The population of the research consisted of 3282 teachers working in primary and secondary schools in the district of Esenyurt, Istanbul, in the 2021-2022 academic year. The sample consisted of 542 teachers who were selected from this population by a simple random sampling method and accepted to participate in the research voluntarily. To obtain the data for the research, the "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Schmitz and Schwarzer (2000) in Germany and adapted into Turkish by Yılmaz et al. (2004), "Teachers' Self-Efficacy Questionnaire" developed by Demirkasimoğlu (2012) and "Personal Information Questionnaire" forms were used. The analysis of the obtained data was done using SPSS software. It was observed that teachers' self-efficacy and adaptation behaviors were above average. Teachers' self-efficacy showed significant differences in terms of marital status, level of education and educational level, but not gender, branch, and professional seniority. Teachers' adaptation behaviors to the work environment were found to be at a level above average. While teachers' adaptation behaviors to the work environment showed significant differences in terms of marital status, level of education and branch, it was concluded that there were no significant differences in terms of gender, educational level, and professional seniority. A correlation was made between teachers' self-efficacy and work environment adaptation behaviors, and a moderate positive and significant relationship was found.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Akbulut, H. & Aslan, H. (2024). Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasındaki ilişki. *TEBD*, 22(3), 2290-2317. <https://doi.org/10.37217/tebd.1494066>

Giriş

İlerleyen, gelişen ve değişen yaşam şartlarına etkili bir şekilde ayak uydurma, nitelikli bir eğitim ve öğretim süreci ile hızlandırılabilir. Bu ise eğitim örgütlerinin kalitesi ile mümkündür. Nitekim eğitim örgütlerinin varlığını verimli ve etkili bir şekilde devam ettirmesi, sahip oldukları becerileri etkin bir şekilde kullanabilen öğretmenler ile mümkün olacaktır. Kişilerin sahip oldukları becerileri etkili ve verimli bir şekilde kullanmadaki inancı ise öz yeterlik kavramı olarak nitelendirilmektedir (Bandura, 1994, s. 71). Belirlenen bir hedefe ulaşmada kişinin kendine karşı olan inancı ve buna dair kendinde bulundurduğu öz yeterlik inancı başarı kavramı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Maden ve Özgen, 2023). Öz yeterlik seviyesi yüksek öğretmenler, öğrencilere daha çok model olmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrenciler ile kurduğu iletişimleri, davranışları ve yeterliği onları model almada önemli etkenler arasında yer alır (Tuncer-Şener, 2021). Örgütler de diğer canlı sistemleri gibi varlığını devam ettirme isteğindedirler. Örgütlerin devamlılığını sağlaması için örgüt içerisinde belli bir düzen ve uyum bulunması gerekmektedir. İş görenin, işe ve çevresine olan uyumu, iş için sahip olunması gereken özelliklerle, işverenin nitelik ve yeterlikleri arasında bir paralelliğin bulunmasını gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleği için gerekli olan yeterlikleri kazanabilmek için öğretmenlerin, nitelikli bir eğitime sahip olmanın yanında kendilerinin yetki ve sorumluluklarını gerçekleştirebilecek inancı kendilerinde bulundurmalıdırlar (Yılmaz vd., 2004). Nitekim görevini yapan öğretmenlerin mesleğinin gereğini yapıp, çalışmakta oldukları kurumların verimliliğini arttırmak için sahip olmaları gereken iş çevresine uyumu için kendi öz yeterliklerinin farkında olup bu iki boyut arasında ilişki kurulması gereklidir. Alana bakıldığında öz yeterlikle ilgili çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir fakat öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışları ile ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmen öz yeterliği ve iş çevresine olan uyum davranışları arasındaki ilişki üzerinde yurt içinde herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın problem durumunu ise öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı olarak, ilk kez 1970'li senelerde Albert Bandura öncülüğünde Amerika'da gerçekleştirilen psikoloji araştırmalarıyla ortaya atılmıştır. Öz yeterlik kavramı Bandura'nın, fobisi olan bireylerle ilgili gerçekleştirdiği çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bandura'nın yaptığı çalışmada, köpek ve yılan gibi hayvanlara korkusu olan bazı kişilerin çaba göstermelerine rağmen bu korkuyu yenediklerini gözlemlemiştir. Yaptığı seanslar sonucunda kişiler arasında fark edilen bu farkın; kişilerin kendilerine olan inançlarından kaynaklı olduğunu fark etmiştir. Bandura (1977) öncülüğünde Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın temelini oluşturmak amacıyla ortaya çıkan öz yeterlik kavramı

bireylerin belli bir başarıyı buldurmalarını sağlayabilecek davranışları sergileme yeteneklerine dair düşünceleri, kendilerine olan öz inancı şeklinde tanımlanmaktadır. Gürcan (2005), kavram olarak öz yeterliği; kişilerin, konu fark etmeksizin bir amaca ve neticeye ulaşmak için bir davranışı sergileme süreci olarak ele almaktadır. Weinert (2001), öz yeterlik kavramını, fertlerin problemlerine çözüm bulabilmek maksadıyla kendisinde buldukları yahut öğrenmiş oldukları bilişsel beceri ve yetenekler ile beraber karşılaştıkları farklı durumlarda çözüm yollarını başarılı bir biçimde kullanmasını sağlayan hazır bulunma durumu, sosyal ve iradeli motivasyonel kapasiteleri olarak görmektedir.

Öğretmenler açısından öz yeterlik kavramı, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler; tutum, bilgi ve becerilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öz yeterlik kavramının “başa çıkma davranışı” ve “yenilikçi davranış” şeklinde alt boyutları bulunmaktadır (Yılmaz vd., 2004). Öğretmenlerin temel yeterliklerinin olması öğrencilerin akademik ve günlük yaşantılarındaki kişisel gelişimleri ve başarılarında önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrenci başarısı ile öğrenci yeterlik algısı, öğretmen yeterlik algısı ve okulun toplam yeterliği arasında ilişkiler bulunduğunu tespit etmişlerdir (Arseven, 2016). Yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, yenilikçi öğretimi benimsemeye iyidirler (Kırcalı, 2022). Öz yeterlik kavramının akademik motivasyona olan etkisi öğretmen ve öğrencilerin akademik yaşamlarında hangi alana doğru yöneleceklerini ve bu alanda gösterdikleri çabanın seviyelerini, bu süreç esnasında yaşayacakları kaygıyı stresi doğrudan etkilemekte olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür (Çetin, 2023). Bu bakımdan eğitim-öğretim süreci açısından öğretmenlerin öz yeterlik inancına sahip olması önemlidir.

İş Çevresine Uyum

Uyum kelimesi, sözlükte; “bir yapıya ya da toplumsal çevreye uyum sağlama, uyma, intibak, entegrasyon; bireyin, çevresel değerlere veya çevresel koşullara ruhsal olarak kendini uydurma süreci ve kişinin, varlığını devam ettirebilmesi için gerekli değişimler ile kendini içinde bulunduğu çevre şartlarına uydurması” biçiminde belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014). Uyum kavramının başka bir tanımı ise, gönüllü olsun yahut olmasın, çalışanlardan net bir şekilde istensin veya istenmesin, çalışanlardan beklenen veya istenilen şekilde tutum sergileme veya başkalarının tutumlarını izleme şeklindedir (Taylor vd., 2007).

Uyum kavramı birçok disiplin (psikoloji, sosyoloji, antropoloji vb.) tarafından üzerinde inceleme yapılan, ilişkisel açıdan olan boyutların anlaşılmasında, insan ilişkilerinin, tavırlarının ve davranışlarının incelenmesinde önemli bir rol oynayan kavramdır (Güngören, 2024). Aynı zamanda uyum; “bireyin bulunduğu çevresi ile arasındaki düzen, bireyin düzen elde etmek ve bu düzeni devam ettirebilmek için çevresinde ve kendisinde değişim oluşturma süreci” olarak da ele alınabilir

(Demirel, 2001). Eğitim yönetiminde uyumun tanımı, kişilerin çevresiyle etkileşimi sırasında normalden daha çok tepki oluşturacak etki değişikliğinin gerçekleşmediği bir denge biçimidir, şeklinde ele alınmıştır (Başaran, 2006). Birey ile iş arasında olan uyum, bireyin sahip olduğu pozitif enerjiyle birlikte işin yapılmasında odaklanmaya yardım sağlamaktadır (Güngören, 2024). Birey ile iş arasında bulunan uyum, örgütsel bağlılık, iş tatmini, çalışma tutumları, işe yönelik performans, işte kalma niyeti, işe adanmışlık gibi olumlu davranışlarla örgüte katkıda bulunmaktadır (Yalçın ve Bayram, 2020).

Öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışı; öğretmenlerin çalıştığı örgütle birliktelik ve uyum içerisinde hareket etmesi şeklinde ele alınabilir. Öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının alt boyutları; "öğretmen-iş uyumu", "öğretmen-yönetici uyumu", "öğretmen-meslektaş uyumu" şeklinde ele alınmıştır (Demirkasımoğlu, 2012). Tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlerde de iş ve iş çevresine uyum davranışları, üzerinde durulması gereken önemli konulardandır. Bireylerin örgütün fonksiyonel çerçevesini oluşturan vazifesine, iş akımına ve otorite sıra dizinine olan uyumu, örgüt ve iş gören açısından bir öneme sahiptir. Bir okulun, içerisinde olduğu eğitim sistemi ve örgütün hedefine bağlı bir şekilde etkili bir faydalılığa sahip olması, kurum yöneticisinin ve öğretmenin eğitim sisteminin ve kurumun değer ve hedeflerini benimseme düzeyine bağlıdır. Öğretmenin, kendisine belirlediği hedef ve değerler, okulun misyon ve amacına etki gösterebilir. Bir öğretmen; öğretmenlik mesleği, öğrenci, okul, öğretim işi, çalışma grubu şeklinde kurum içinde ki başvuru kitlelerinin hedef yahut gayelerini kabul etme seviyesine bağlı kalarak işte elde ettiği başarılarında değişiklikler görülebilir (Celep, 2000, s. 1). Öğretmenin kurumun hedef ve değerlerini benimseme konusunda iş ve iş çevresine olan uyumu önem arz etmektedir.

Alanyazına bakıldığı zaman öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinin amaç ve hedeflerine ulaşmasında yardımcı olacak iş çevresine uyum davranışları ile sahip olmaları gereken öz yeterlik inançları arasında ilişki kuran bir araştırmaya yurt içinde rastlanılmamıştır. Bakıldığı zaman öz yeterliği, kişinin belirlediği hedefe doğru ilerlerken karşılaşılabilecek zorluklar ile mücadele etme biçimi olarak da düşünülebilir. Nitekim iş ve iş çevresine uyumun da örgütün amaçlarına ulaşmasında etkili olduğu düşünülürse, örgütte bu uyumu sağlamada öz yeterlik kavramının önemli bir konumda olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışmanın temel amacı öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasındaki ilişkiyi bulmaktır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin, sahip oldukları öz yeterlikler ve iş çevresine uyum davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri ve iş çevresine uyum davranışları; cinsiyet, branş, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı eğitim kademesi ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulundurmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş çevresine uyum davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin iş çevresine olan uyum davranışlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri ile iş çevresine uyum davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen bu çalışma, nicel bir çalışma olup genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Nitekim genel tarama modeli, birden çok eleman bulunduran evrende, genel bir yargıya ulaşmak için, evrenin bütünü yahut evrenden ele alınacak bir grup, örnek yahut örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2012). Bu çalışma kapsamında tercih edilen araştırma modeli ise ilişkisel tarama modelidir. Karasar'a (2012) göre ilişkisel tarama modeli ise birden çok değişken arasında oluşan değişimin durumunu açıklamayı hedefler. Bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri bağımsız değişken olarak ele alınırken öğretmenlerin iş çevresine olan uyum davranışları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu iki değişken arasında oluşan değişimin durumu açıklamaya çalışıldığı için araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul Esenyurt ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarında çalışan 1640 kadın ve 1642 erkek öğretmen olacak şekilde toplam 3282 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise Esenyurt ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokuldan istihdam edilen 542 öğretmenden oluşmaktadır. Evren ve örnekleme ait bilgiler Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Personel Hizmetleri Bölümü Atama Biriminden (2022) alınmıştır. Araştırmanın örnekleme ise bahsedilen okul türleri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrende var olan bütün birimlerin, örnek olacak şekilde ele alınabilmesi için bağımsız ve eşit bir şansa sahip bulunduğu, evreni en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen bir örnekleme çeşididir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmanın örnekleme ise belirtilen okul türlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrende bulunan tüm birimlerin, örnek olarak belirlenmesi için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu, ayrıca evreni en iyi temsil ettiği düşünülen örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışmada evrende bulunan 3282 öğretmenden kaçının örneklem içerisinde yer alması gerektiğini belirlemek için aşağıda yer alan formülden yararlanılmıştır (Balci, 2004).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N=Evren büyüklüğü

n=Örneklem büyüklüğü

t=Güven düzeyi tablo değeri (t:1.96)

d=Tutum düzeyi

PQ=Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (.05x.05=0,25)

Formüle göre evreni temsil edecek örnekleme olması gereken öğretmen sayısı %5 güven aralığında 344 çıkmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacı ile araştırmaya katılmayı gönüllülük esası ile kabul eden ve ölçekleri usulüne uygun olarak dolduran 542 öğretmenden ölçekler alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 295'inin (%54) kadın, 247'sinin ise erkek (%46) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 235'i (%43) bekâr, 307'si (%57) ise evlidir. Öğretmenlerin 261'i (%48) ilkokulda, 281'i (%52) ise ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 236'sı (%43) sınıf öğretmeni, 306'sı (%57) ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 457'si (%84) lisans, 85'i (%16) ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 114'ü (%21) 1-5 yıl, 107'si (%20) 6-10 yıl, 100'ü (%18) 11-15 yıl, 115'i (%21) 16-20 yıl, 106'sı (%20) 21 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Ölçeği" olacak şekilde üç ölçme aracından yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmenlerin medeni durum, branş, cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı eğitim kademesi ve öğrenim durumu gibi bilgilerine ulaşmak için "Kişisel Bilgi Formu"ndan yararlanılmıştır.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Bu çalışmada örnekleme alınan ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek için Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz vd. (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği sekiz maddeden iki alt boyuttan (yenilikçi davranış ve başa çıkma davranışı) oluşmaktadır. 1-5 maddeler başa çıkma davranışı alt boyutunu, 6-8 maddeler yenilikçi davranış alt boyutunu ölçen maddelerdir. Madde toplam korelasyonlarının .438-.596 arasında değiştiği görülmüştür. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin iki faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörde bulunan maddelerin faktördeki yük değerleri .644-.759 arasında farklılık göstermektedir. İkinci faktörde bulunan üç madde faktör yük değeri .779-.834 arasındadır. Önemli olarak belirlenen

faktörlerden birincisi ölçeğe dair toplam varyansın %32'sini, ikinci faktör %26'sını açıklamaktadır. Bu iki faktörün açıkladıkları toplam varyans %58'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .79'dur. Uygulanan ölçeğin güvenilirliğini ve yapı geçerliğini ölçmek için yapılan analizlere bakıldığında veri toplama aracının güvenilir ve geçerli ölçüm yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında uygulanan test sonuçlarına dayalı olarak testin güvenilirliği bir kez daha hesaplanmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yenilikçi davranış alt boyutu için .81, başa çıkma davranışı alt boyutu için .83, tüm ölçek için ise .81 olacak şekilde tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Ölçeği

Araştırmada örnekleme alınan ilkököl ve ortaokulda çalışan öğretmenlere, iş çevresine uyum davranışlarını ölçmek için Demirkasımoğlu'nun (2012) geliştirdiği "Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Ölçeği" uygulanmıştır. Geliştirilen Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Ölçeği; 22 madde ve 4 alt boyut (öğretmen-okul uyumu, öğretmen-iş uyumu, öğretmen-yönetici uyumu, öğretmen-meslektaş uyumu) bulundurmaktadır. 1-4. maddeler öğretmen-okul uyumu alt boyutunu, 5-9. maddeler öğretmen-iş uyumu alt boyutunu, 10-17. maddeler öğretmen-yönetici uyumu alt boyutunu, 18-22. maddeler öğretmen-meslektaş uyumu alt boyutunu ölçen maddelerdir. Birinci faktör, ölçeğe dair toplam varyansın %24,73'ünü, ikinci faktör %18,58'ini, üçüncü faktör %15,78'sini ve dördüncü faktör %13,59'unu açıklamaktadır. Bu faktörlerin beraber açıkladıkları toplam varyans %72,70'dir. Toplam dört faktörlü ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .93, ikinci faktör için .91, üçüncü faktör için .86 ve dördüncü faktör için .83'tür. Bu dört faktörlü ölçeğin Cronbach Alfa tutarlılık katsayısı ise .94'tür. Uygulanan ölçeğin güvenilirliğini ve yapı geçerliğini test etmek için yapılan analiz çalışmaları sonucunda veri toplama aracının güvenilir ve geçerli ölçüm yaptığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma kapsamında uygulanan test sonuçlarına dayalı olarak testin güvenilirliği bir kez daha hesaplanmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bu hesaplamada öğretmen-okul alt boyutunda .84, öğretmen-iş alt boyutunda .83, öğretmen-yönetici uyumu alt boyutunda .82, öğretmen-meslektaş uyumu alt boyutunda .83, tüm ölçekte ise .82 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçeklerin uygulanabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Ölçekler Esenyurt ilçesindeki ilkököl ve ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlere basit tesadüfî örnekleme yöntemi de esas alınarak uygulanmıştır. Uygulama süreci yüz yüze olarak yapılmış yaklaşık olarak iki ay sürmüştür. Araştırmada 544 öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu verilerden 542'si araştırmada kullanılmaya uygun bulunmuştur. Aynı zamanda Ondokuz Mayıs Üniversitesinden etik kurulu kararı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analiz bölümünde ilk olarak ölçek sorularına verilen cevapların yüzdeler dağılım ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Betimsel istatistikî değerler incelendiğinde öğretmen öz yeterliği ve öğretmen iş çevresine uyum davranışı ölçeklerinden edinilen verilere dair merkezî eğilim ölçüleri içinde medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirlerine çok yakın bulunduğu ve basıklık çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Merkezî eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında bulunması dağılımın normal olması şeklinde düşünülebilir (Büyüköztürk, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) korelasyon ve regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Sadece öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışları ve öz yeterlik boyutları, öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre incelenirken normal dağılım göstermediği görülmüş ve parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırmada bütün veriler çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın bütün istatistik analizleri SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Öz Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’nin Betimsel Özellikleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Başa Çıkma Davranışı	542	3,17	.50	5
Yenilikçi Davranış	542	3,23	.61	3
Öz-Yeterlik Ölçeği	542	3,19	.49	8

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyi “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutu için $\bar{X}=3,17$; “Yenilikçi Davranış” alt boyutu için $\bar{X}=3,23$; tüm ölçek için ise $\bar{X}=3,19$ şeklinde bulunmuştur. Burada öğretmenlerin kendilerini öz yeterlik düzeyi bakımından “bana çoğunlukla uygun” biçimde ifade ettiği görülmekte ve kendilerini öz yeterlik bakımından ortanın üzerinde bir seviyede buldukları anlaşılmaktadır. Tablo 2’de öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin değişkenlere göre değerlendirilmesi verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Değişken	p
Cinsiyet	.23
Medeni Durum	.01*
Çalışılan Eğitim Kademesi	.01*
Branş	.14
Öğrenim Durumu	.04*
Mesleki Kıdem	.21

*p<.05

Cinsiyet değişkenini açısından, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterliklerin anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.113, $p=.737$; LeveneII. Boyut=1,49, $p=.221$; LeveneToplam=.543, $p=.462$) belirlenmiştir. Uygulanan bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık oluşturmadığı [$t(540)=-1,18$; $p>.05$] bulunmuştur. Yani öğretmen görüşlerine göre öğretmen öz yeterliklerinde cinsiyet değişkeni açısından önemli bir etki göstermemiştir denilebilir.

Medeni durum değişkenini açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojenlik gösterdiği (LeveneI. Boyut=.026, $p=.873$; LeveneII. Boyut=.001, $p=.976$; LeveneToplam=.004, $p=.951$) belirlenmiştir. Uygulanan bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlikleri yenilikçi davranış alt boyutunda [$t(540)=2,58$; $p<.05$] ve tüm ölçekte [$t(540)=2,49$; $p<.05$] medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Nitekim hem yenilikçi davranış alt boyutunda hem tüm ölçekte bekâr öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik seviyelerinin evli öğretmenlere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Evliliğin beraberinde bireyin hayatına daha fazla sorumluluk getirmesi, bireylerin öz yeterliklerinde düşüş yaşamalarına sebep olabilir.

Eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.186, $p=.667$; LeveneII. Boyut=.070, $p=.792$; LeveneToplam=.186, $p=.666$) belirlenmiştir. Yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlikleri başa çıkma davranışı alt boyutunda [$t(540)=2,57$; $p<.05$] ve tüm ölçekte [$t(540)=2,43$; $p<.05$] çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve bütün ölçekte ilkökulda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik seviyelerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. İlkokulda çalışan öğretmenler genellikle tek bir sınıfa girmesi ve hâkim olması, ortaokulda çalışan öğretmenlerin birden fazla sınıfa girmesi ve daha fazla sınıfa hâkim olması bu durumda etkili olmuş olabilir.

Branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.033, $p=.856$; LeveneII. Boyut=.985, $p=.322$; LeveneToplam=.134, $p=.714$) belirlenmiştir. Yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik seviyelerinin tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin branşları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği [$t(540)=1,47$; $p>.05$] bulunmuştur. Her öğretmen lisans eğitiminde kendi branşıyla ilgili

gerekli eğitimleri aldığından dolayısıyla branşın gerek ve inançlarına sahip olduğundan, branş değişkeninde farklılaşmama görülmüş olabilir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı (LeveneI. Boyut=2,694, $p=.034$; LeveneII. Boyut=3,033, $p=.044$; LeveneToplam=4,288, $p=.040$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin başa çıkma davranışı alt boyutunda [$U=16839,50$; $p<.05$] ve tüm ölçekte [$U=16647,00$ $p<.05$] öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve bütün ölçekte lisansüstü mezunu öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lisansüstü eğitim, bir disiplinden belli bir alan belirleyerek ve bu alana odaklanarak hem mesleki hem akademik gelişimi yükseltmeyi hedefleme ve mesleki ilerleme bireyin kendine olan inancında bir artışa sebep olacaktır. Bu yüzden lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin öz yeterliği, lisans mezunu olan öğretmenlerin öz yeterliğine göre daha fazla çıkmış olabilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.669, $p=.614$; LeveneII. Boyut=.877, $p=.477$; LeveneToplam=.781, $p=.538$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşturmadığı bulunmuştur [$F(4;537)=1,47$, $p>.05$]. Yani öğretmen görüşlerine göre mesleki kıdem, öğretmen öz yeterliğinde önemli bir etki göstermemiştir denilebilir.

Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeylerine Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. İş Çevresine Uyum Davranış Ölçeği'nin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ile Ölçek Madde Sayısı

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Öğretmen Okul Uyumu	542	3,52	.95	4
Öğretmen İş Uyumu	542	4,01	.83	5
Öğretmen Yönetici Uyumu	542	3,62	1,11	8
Öğretmen Meslektaş Uyumu	542	4,05	.68	5
İş Çevresine Uyum Davranış Ölçeği	542	3,79	.68	22

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeylerinin "Öğretmen Okul Uyumu" alt boyutu için $X=3,52$; "Öğretmen İş Uyumu" alt boyutu için $\bar{X}=4,01$; "Öğretmen Yönetici Uyumu" alt boyutu için $X=3,62$; "Öğretmen Meslektaş Uyumu" alt boyutu

için $\bar{X}=4,05$; bütün ölçek için ise $\bar{X}=3,79$ olarak hesaplanmıştır. Burada öğretmenlerin kendilerini iş çevresine uyum düzeyi bakımından “çok katılıyorum” biçimde ifade ettiği görülmekte ve kendilerini iş çevresine uyum düzeyi bakımından ortanın üzerinde bir seviyede buldukları anlaşılmaktadır. Tablo 4’te öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının değişkenler açısından değerlendirilmesi gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Davranışlarının Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

<i>Değişken</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	.98
Medeni Durum	.37
Çalışılan Eğitim Kademesi	.01*
Branş	.14
Öğrenim Durumu	.68
Mesleki Kıdem	.39

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.193, p=.661; LeveneII. Boyut=.800, p=.372; LeveneIII. Boyut=.004, p=.951; LeveneIV. Boyut=.58, p=.809; LeveneToplam=.033, p=.855) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin iş çevresine uyum seviyelerinin tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı [$t(540)=-.02$; $p>.05$] görülmüştür. Uyumu; birey ile çevre arasındaki düzen, bireyin cinsiyet fark etmeksizin düzen oluşturma ve devam ettirme süreci olarak düşündüğümüzde, öğretmenlerin iş çevresine uyumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi daha iyi anlaşılır.

Medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.496, p=.482; LeveneII. Boyut=.590, p=.443; LeveneIII. Boyut=1,288, p=.257; LeveneIV. Boyut=.87, p=.768; LeveneToplam=1,095, p=.296) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin iş çevresine karşı bulundurdıkları uyum düzeyleri öğretmen yönetici uyumu alt boyutunda [$t(540)=2,31$; $p<.05$] medeni durum faktörüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ölçek toplamında anlamlı bir fark göstermemiştir. Öğretmen yönetici uyumu alt boyutunda bekâr olan öğretmenlerin uyum düzeylerinin evli olan öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre sorumluluklarının daha fazla olması, öğretmen yönetici uyumu alt boyutunda daha düşük uyuma sahip olmalarına neden olmuş olabilir.

Eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI.

Boyut=4,596, $p=.450$; LeveneII. Boyut=3,250, $p=.452$; LeveneIII. Boyut=4,591, $p=.344$; LeveneIV. Boyut=.89, $p=.346$; LeveneToplam=2,212, $p=.137$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin iş çevresine karşı olan uyum davranış düzeylerinin öğretmen okul uyumu alt boyutunda [$t(540)=4,33$; $p<.05$], öğretmen meslektaş uyumu [$t(540)=2,37$; $p<.05$] ve tüm ölçekte [$t(540)=2,84$; $p<.05$] görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen okul uyumu ve öğretmen meslektaş uyumu alt boyutlarında tüm ölçekte ilkokulda çalışan öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeylerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlkokulda çalışan öğretmenler genellikle tek bir sınıfa girmesi, ortaokulda çalışan öğretmenlerin birden fazla sınıfa girmesi bu durumda etkili olmuş olabilir.

Branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek için ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=2,856, $p=.09$; LeveneII. Boyut=.246, $p=.620$; LeveneIII. Boyut=1,587, $p=.208$; LeveneIV. Boyut=.338, $p=.561$; LeveneToplam=1,405, $p=.236$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda öğretmenlerin iş çevresine karşı olan uyum davranış seviyelerinin sadece öğretmen okul uyumu alt boyutunda [$t(540)=2,96$; $p<.05$] öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık görülmektedir. Ölçek toplamında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen okul uyumu alt boyutunda sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeylerinin branş öğretmeni olarak çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri tek bir ders programı uygulamaktadırlar ve tek bir sınıftan sorumludurlar. Bu durumun ortaya çıkmasında ortaokul öğretmenlerinin farklı sınıflarda farklı derslere girmesi etkili olmuş olabilir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturma durumunu belirlemek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı (LeveneI. Boyut=11,573, $p=.001$; LeveneII. Boyut=9,358, $p=.002$; LeveneIII. Boyut=12,045, $p=.001$; LeveneIV. Boyut=.011, $p=.003$; LeveneToplam=8,780, $p=.003$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucunda, öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeyleri tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği [$U=18870,500$; $p>.05$] bulunmuştur. Öğretmenlerin iş ve iş çevresine uyumunda, öğretmenlerin öğrenim durumu önemli bir etki oluşturmamıştır denilebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ilk olarak varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu (LeveneI. Boyut=.252, $p=.908$; LeveneII. Boyut=1,676, $p=.154$; LeveneIII. Boyut=1,490, $p=.204$; LeveneIV. Boyut=1,990, $p=.096$; LeveneToplam=1,894, $p=.110$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeylerinin tüm alt

boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşturmamaktadır [F(4;537)=1,04; p>.05]. Öğretmenlerin iş ve iş çevresine uyumunda mesleki kıdem, önemli bir etki oluşturmamaktadır denilebilir.

Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile İş Çevresine Uyum Davranışları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu aşamasında “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen İş Çevresine Uyum Davranış Ölçeği” toplam puanları arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile sınanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve İş Çevresine Uyum Davranış Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2
1- Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	<i>r</i>	1	
2- İş Çevresine Uyum Davranış Ölçeği (Tüm Ölçek)	<i>r</i>	.407(**)	1

**p<.01

Tablo 3’e bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile iş çevresine uyum davranış düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.407$; $p<.00$). İş ve iş çevresine uyum, bireyin işiyle kendi arasında düzen olarak yorumlanabilir. Bu düzeni kuran bireylerin kendine iş konusunda kendine duyduğu inancı da artacaktır. Öz yeterlik kavramı ise kişinin kendine duyduğu inançtır. Bu yüzden öz yeterlik ile iş ve iş çevresine olan uyum davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmış olabilir.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri ile İş Çevresine Uyum Davranış Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında yapılmış olan regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin İş Çevresine Uyum Davranış Düzeylerini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi

Değişken	<i>B</i>	<i>ShB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1,857	.19	-	9,79	.00
Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyi	.61	.59	.41	10,37	.00
	$R = .41$		$R^2 = .16$		
	$F=107,452$		$p = .00$		

Yordayıcı değişken olan öğretmen öz yeterlik düzeyi ile yordanan değişken iş çevresine uyum davranış düzeyi arasındaki regresyon değerleri Tablo 4 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik düzeyi ile iş çevresine uyum davranış düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.41$) görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin onların iş çevresine uyum davranış düzeylerinin toplam varyansının %16’sını açıkladığını söylemek mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen Öz Yeterliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarından biri öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerini belirlemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri; başa çıkma davranışı ile yenilikçi davranış alt boyutu ve tüm ölçek genelinde ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği için asgari düzeyde de olsa öz yeterlik becerisine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde gerekli başarıyı gösterip hedeflerine ulaşması için, kendine karşı belli bir inanca sahip olmalıdırlar. Öz yeterlik kavramının özünü "Ben bu işi yapabilir miyim?" sorusuyla başlayan cümleler oluşturur (Donald, 2003). Bireylerin söz konusu olan görev veya işin üstesinden geleceği inancı kendinde buldurması, sahip olduğu yetkinliklerini kavraması anlamına gelir (Zusho ve Pintrich, 2003). Öğretmenlerin öz yeterliklerinin olması öğrencilerin akademik ve günlük hayatlarında başarı ve kişisel gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrenci başarısı ile öğrenci yeterlik algısı, öğretmen yeterlik algısı ve okulun toplam yeterliği arasında ilişkiler bulunduğunu tespit etmişlerdir (Arseven, 2016). Yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, yenilikçi öğretimi benimsemeye iyidirler (Kırcalı, 2022). Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterliğinin artması, onların iş tatmin durumunu da etkilemektedir. İş tatmininin artmasında öz yeterlik önemli bir noktada bulunmakta ve memnuniyet seviyesi yüksek olan öğretmenlerin beraberinde daha fazla bir oranda öğretim öz yeterliliği ile karakterize edildiği görülmektedir (Katsantonis, 2021). Bu bakımdan eğitim-öğretim süreci açısından öğretmenlerin öz yeterlik inancına sahip olması önemlidir. Bu sonuç, Ülper ve Bağcı (2012), Djigic vd. (2014), Dolapci (2013), Aka (2014), Soysal (2014), Aslan ve Doğan (2017), Özyıldırım (2018), Von Schodoletz vd. (2018), Arslan (2019), Süzer (2019), Hoca (2022) ile Aslan vd.'nin (2023) yaptıkları çalışmalarla benzer noktalar buldurmaktadır. Bu çalışmalarda da öğretmen öz yeterlik düzeyleri ortanın üzerinde bir seviyede çıkmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bütün alt boyutlarda ve tüm ölçekte anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Her bireyin cinsiyet fark etmeksizin düşük ya da yüksek düzeyde kendine duyduğu bir inancının olması ya da olumlu ya da olumsuz kendi hakkında bir yargısı vardır. Yani öz yeterlik cinsiyete bağlı bir durum değildir. Bu sonuç; Tschannen-Moran vd. (2001), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Üstün ve Tekin (2009), Maden (2010), Ülper ve Bağcı (2012), Doğan (2013), Uysal ve Kösemen (2013), Çaycı (2014), Soysal (2014), Nakip (2015), Kocaoğlu ve Akgün (2015), Ateş (2016), Özcan (2017), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Ekin (2018), Elkatmış (2018) ve Özdemir'in (2021) yaptıkları çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmen öz yeterliğinin cinsiyet değişkenine açısından anlamlı bir farklılık

göstermediği sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Ekici (2006), Çetin (2008), Wolf (2008), Terzi ve Mirasyedioğlu (2009), Demirtaş vd. (2011), Huang (2013), Tekkurşun (2015), Öztürk ve Ertem (2017), Gök (2022), öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ekici (2006) ile Öztürk ve Ertem (2017) kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini daha fazla bulurken Çetin (2008), Wolf (2008), Terzi ve Mirasyedioğlu (2009), Demirtaş vd. (2011), Huang (2013), Tekkurşun (2015) ile Gök (2022) erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini daha fazla bulmuştur.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinde, yenilikçi davranış alt boyutunda ve tüm ölçekte istatistiksel olacak şekilde anlamlı bir biçimde farklılık bulunmuştur. Yenilikçi davranış alt boyutunda ve bütün ölçekte evli öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin bekâr öğretmenlere oranla daha düşük bulunduğu görülmüştür. Evlilik ile birlikte bireyin hayatında sorumlulukları artabilir ve yoğun bir hayat akışını beraberinde getirebilir. Bu yoğunluk ve sorumluluklar karşısında birey kendine olan inancında düşüş yaşayabilir. Bundan ötürü bekâr öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı düşünülebilir. Bu sonuç çıkmasında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre mesleğe ayıracakları zamanın daha fazla olması ihtimalini de düşündürmektedir. Bu da bekâr öğretmenlerin öz yeterlik açısından kendilerini daha yeterli algılıyor olmalarına sebebiyet verebilir. Bu sonuç Gök'ün (2022) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu sonucun aksine Kesgin'in (2006) yaptığı okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında bulunan ilişkinin araştırılması adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin medeni durumlarının öz yeterliklerine etki etmediği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şahin (2010) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile medeni durumları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Eğitim kademesi değişkeni açısından, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin başa çıkma davranışı alt boyutunda ve bütün ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve bütün ölçek genelinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlkokulda çalışan öğretmenler genellikle tek bir sınıfa girmekte, o sınıfın tüm sorumluluğunu almakta ve sınıf yönetimi konusunda daha etkin olabilmektedirler. Ayrıca kendi sınıfının öğrencileri ile daha çok derse girdiği için öğrencileri daha çok tanımaktadır. Bu sebepten ortaokul öğretmenlerinin farklı sınıflarda derse girmesi, ilkokul öğretmenlerine göre daha düşük öz yeterliğe sahip olmalarını etkilemiş olabilir. Bu sonuç, Ateş'in (2016) yaptığı araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ateş (2016) de yaptığı çalışmada ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterliklerini daha yüksek bulmuştur.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin, tüm alt boyutlarda ve bütün ölçekte istatistiksel olacak şekilde anlamlı bir biçimde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenler lisans eğitiminde kendi branşıyla ilgili gerekli eğitimleri aldığından, kendi branşının gereklerine ve inancına sahip bir şekilde mesleğe başlamaktadır. Öz yeterliğin ise bireyin kendine olan inancı olduğunu düşünürsek bu durum öz yeterlik kavramının branş değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesine sebep olmuş olabilir. Bu sonuç Üstün ve Tekin (2009), Uysal ve Kösem (2013), Çaycı (2014), Kocaoğlu ve Akgün (2015) ile Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) yaptıkları çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmen öz yeterliklerinin branş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonucun aksine Ekici (2006) yaptığı çalışmada öğretmen öz yeterliklerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu, branş öğretmenlerinin daha fazla öz yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin başa çıkma davranışı alt boyutunda ve bütün ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve bütün ölçekte lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Lisansüstü eğitim, bir disiplinin belirli alanlarına odağına alarak hem mesleki hem akademik gelişimi artırmayı hedefler. Gelişim ve ilerleme gösteren bireylerinde kendine olan inancında artış olacaktır. Bu yüzden lisansüstü mezunu öğretmenlerin öz yeterliği lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterliğine göre daha yüksek çıkmış olabileceği düşünülebilir. Bu sonuç Soysal (2014) ile Kılınç-Bozkurt'un (2019) yaptıkları çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da lisansüstü mezunu öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın aksine Ekin (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterliklerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mesleki kıdem değişkenine açısından öğretmenlerin öz yeterliklerinin, tüm alt boyutlarda ve bütün ölçekte istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Meslek hayatında yeni olan öğretmenlerin genellikle daha heyecanlı ve idealist olması belli bir düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarına sebep olabilir. Öte yandan kıdem sahibi olan öğretmenlerin ise tecrübelerinden ötürü belli bir düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu düşünülebilir. Başka bir açıdan, kıdemleri ne kadar farklı olursa olsun öğretmenlerin statüleri aynıdır. Bu sebeplerden ötürü öğretmen öz yeterliklerine bakıldığında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiş olabilir. Elde edilen bu sonuç Ekici (2006), Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), Coşkun (2010) ile Ekin'in (2018) yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmen öz yeterliğinde mesleki kıdem anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın aksine

Maden (2010), Öztürk ve Ertem (2017) ile Dorel vd. (2016) yaptıkları çalışmalarında mesleki kıdemini öğretmen öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Dorel vd. (2016), mesleki kıdemi yüksek olanların kıdemi düşük olanlara oranla daha yüksek düzeyde öz yeterlik bulundurduğu sonucuna ulaşırken Maden (2010) ise mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek öz yeterlik bulundurduğu neticesine ulaşmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin ortanın biraz üzerinde olması, öğretmenlerin belli bir düzeyde öz yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini olumlu ya da olumsuz etkileyen bazı faktörler bulunsa da öğretmenlerde hedefe ulaşmada öz yeterlik kavramının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Davranışlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarından biri öğretmenlerin sahip oldukları iş çevresine uyum davranışları düzeylerini belirlemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeylerinin; öğretmen okul uyumu, öğretmen iş uyumu, öğretmen yönetici uyumu, öğretmen meslektaş uyumu alt boyutlarında ve tüm ölçekte ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu görülmüştür. Uyumu; kişi ile çevre arasındaki düzen, kişinin düzen elde etmek ve düzeni devam ettirebilmek için kendinde ve çevresinde değişiklik oluşturma süreci olarak düşünürsek, öğretmenlerinde kendi iş ortamlarında bu düzene ve huzura ihtiyaç duymalarından dolayı uyumlu olmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Nitekim görüldüğü üzere uyum kavramı bir örgüt için önemli olmakta ve birçok faktörü de etkileyebilmektedir. İstenilen bu uyum ortamının oluşması, bireylerin işini daha etkili ve rahat bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayacak, enerji ve zaman kaybını en aza indireyecektir (Eren, 2020). Bunun için ise kişilerin çalışma ortamlarına karşı duydukları memnuniyetleri de dâhil olmak üzere bireylerin çalışmakta oldukları kurumlara karşı uyumlarını tespit etmeye odaklanmak önemlidir (Swanson ve Schneider, 2013). Nitekim etkili ve nitelikli bir örgüt ortamı için iş çevresine olan uyumun önemi düşünülürse; bu yüzden öğretmenlerin verimli bir çalışma ortamı için uyumlu olmayı tercih etmiş olduğu düşünülebilir. Bu sonuç Demirkasımoğlu (2012) ve Karabacak'ın (2019) yaptığı çalışmalar ile benzerlik göstermekte olup öğretmenlerin iş ve iş çevresine olan uyumunu ortanın üzerinde bir seviyede bulmuşlardır. Han (2014) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş çevresine uyumunu orta düzeyde bulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyleri tüm alt boyutlarda ve bütün ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Uyumu; birey ile çevre arasındaki düzen, bireyin cinsiyet fark etmeksizin düzen oluşturmak ve devam ettirmek için kendini ve çevresini değiştirmeye çalışma süreci olarak değerlendirebiliriz. Bu açıdan öğretmenlerin iş çevresine uyumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olabilir.

Bu sonuç Sezgin (2006), Demirkasımoğlu (2012) ve Karabacak'ın (2019) yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin iş ve iş çevresine olan uyumunun cinsiyet değişkenine açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın aksine Taşdan (2010) ve Şahin (2011) yaptığı çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iş çevresine karşı uyum davranışında anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taşdan (2010) erkekleri iş ve iş çevresine daha uyumlu bulurken Şahin (2011) kadınları iş ve iş çevresine daha uyumlu bulmuştur.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin çalıştıkları iş çevresine karşı bulundukları uyum düzeyleri öğretmen yönetici uyumu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmen yönetici uyumu alt boyutunda bekâr olan öğretmenlerin uyum düzeylerinin evli olan öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre sorumluluklarının daha fazla olması, öğretmen yönetici uyumu alt boyutunda daha düşük uyuma sahip olmalarına neden olmuş olabilir. Karabacak (2019), bu çalışmanın aksine öğretmenlerin iş çevresine uyumunda medeni durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Han (2014) da ölçek genelinde medeni durum değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır fakat diğer taraftan, boyutlar arasındaki aritmetik ortalamalara incelendiğinde "Öğretmen-Yönetici Uyumu" boyutu haricinde bütün boyutlarda, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha olumsuz fikir belirttiği sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin çalıştıkları iş çevresine uyum davranış düzeylerinin öğretmen okul uyumu alt boyutunda, öğretmen meslektaş uyumu ve tüm ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık oluşturmaktadır. Öğretmen okul uyumu ve öğretmen meslektaş uyumu alt boyutlarında tüm ölçekte ilkokulda çalışan öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeylerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlkokulda çalışan öğretmenler genellikle tek bir sınıfa girmekte, dolayısıyla tek bir sınıfın sorumluluğunu almaktadır. Ortaokulda ise öğretmenler birden fazla sınıfa hâkimiyet kurmak zorunda kalabilir. Bu sebepten ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek düzeyde iş ve iş çevresine uyumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Karabacak (2019), öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının çalışılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeylerinin sadece öğretmen okul uyumu alt boyutunda istatistiksel bir şekilde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Öğretmen okul uyumu alt boyutunda sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeylerinin branş öğretmeni olarak çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ders programı vb. gibi öğretmenler arasında probleme sebep olan konularla ilgili sorunlar yaşamamaktadır. Tek bir sınıftan sorumludur, dolayısıyla bu durum ortaokul öğretmenlerine göre daha az evrak daha az hazırlık şeklinde yorumlanabilir. Bu durumdan ötürü sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre öğretmen-okul uyumu alt boyutunda daha uyumlu çıkmış olabilir. Bu sonuç, Taşdan'ın (2010) yaptığı araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Taşdan (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre iş ve iş çevresine daha uyumlu olduğunu görülmüştür. Sezgin (2006) ve Karabacak (2019), yaptığı araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının branş değişkeninde anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin çalıştıkları iş çevresine karşı buldukları uyum davranış düzeylerinin, tüm alt boyutlarda ve bütün ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Uyumu; birey ile çevre arasındaki düzen, bireyin öğrenim durumu fark etmeksizin düzen oluşturmak ve devam ettirmek için kendinde ve çevresinde değişiklik oluşturma süreci olarak değerlendirebiliriz. Uyum devamında huzurlu bir çalışma ortamı ve başarıyı getirebilir. Bu yüzden iş ve iş çevresine uyumda, öğretmenlerin öğrenim durumu anlamlı bir fark göstermemiş olabilir. Bu sonuç Sezgin (2006), Taşdan (2010) ve Karabacak'ın (2019) yaptıkları çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin öğrenim durumlarının iş ve iş çevresine olan uyumda anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. Demirkasımoğlu (2012) ise öğretmen-iş uyumu boyutunda öğrenim durumunun, öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarında anlamlı farklılık oluşturduğu, mezuniyet düzeyi arttıkça uyum düzeyinin de düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş çevresine uyum davranış düzeylerinin, tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte istatistiksel bir şekilde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Uyum, bireyin kendisi ile çevresi arasında kurduğu düzendir. Düzen ve uyumun olmadığı yerde başarı aramakta doğru olmayacaktır. Bundan ötürü gerek meslekte yeni olan öğretmenler gerek kıdemi olan öğretmenler uyum ve düzenli bir ortam isteyebilirler. O yüzden iş ve iş çevresine uyumda mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir fark görülmemiş olabilir. Bu sonuç Sezgin (2006) ve Karabacak'ın (2019) yaptıkları araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin iş ve iş çevresine olan uyumunun mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın aksine Demirkasımoğlu (2012), öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği, kıdem arttıkça uyumunda arttığı sonucuna ulaşmıştır. Han (2014) ise 'Öğretmen-Meslektaş Uyumu' alt boyutunda mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğu, mesleki kıdem arttıkça uyumunda arttığı saptanmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarının

ortanın biraz üzerinde olması, öğretmenlerin belli bir düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş çevresine uyum davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen bazı faktörler bulunsa da öğretmenlerde hedefe ulaşmada iş çevresine uyumun önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik seviyeleri ile iş çevresine uyum davranış seviyeleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İş çevresine uyum, bireyin işiyle kendi arasında düzen olarak yorumlanabilir. Bu düzeni kuran bireylerin kendine iş konusunda kendine duyduğu inancı da artacaktır. Öz yeterlik kavramı ise kişinin kendine duyduğu inançtır. Bu yüzden öz yeterlik ile iş ve iş çevresine olan uyum davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmış olabilir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin, onların iş çevresine uyum davranış düzeylerinin toplam varyansının %16'sını açıkladığını söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri, onların iş çevresine olan uyum davranışlarını düşük bir oranda yordamaktadır denilebilir. Öz yeterliği bireyin kendine olan inancı olarak düşünülürse kendine inancı olan birey iş ve iş çevresine uyum konusunda da kendine inanç duyabilir. İş ve iş çevresine uyum konusunda kendini motive edip ve gerekli eylemlerde bulunabilir. Bu yüzden belirli düzeyde sahip olunan öz yeterlik, iş ve iş çevresine uyumu da yordamış olabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin iş ve iş çevresine olan davranışlarına etkisi, bu çalışma kapsamında belirli oranda belirleyici olmuştur denilebilir.

Öneriler

1. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin öz yeterliği ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Fakat öz yeterliğin farklı boyutlarla ilişkilendirildiği çalışmalarında yapılması önerilir.
2. Alanyazına bakıldığı zaman öğretmenlerin iş ve iş çevresine uyum davranışları ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu konu doğrultusunda çalışmaların artırılması önerilir.
3. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerine göre, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere oranla öz yeterliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçların ortaya çıkmasındaki nedenleri araştıran farklı desenlerde araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırma bulgularına göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre iş ve iş çevresine daha uyumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçların ortaya çıkmasındaki nedenleri araştıran bir çalışma yürütülebilir.

5. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve iş çevresine uyumlarını daha da artırabilmek için öğretmenlik mesleğine yüksek motivasyonlu ve istekli bireylerin yönlendirilmesi, öğretmenliğin toplumda itibar ve saygınlık gören bir meslek grubu olması, öğretmenliğin haz verici yönü ön planda tutularak öğretmen öz yeterliklerinin ve uyumun davranışlarının artırılması önerilir.

Kaynaklar

- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S., & Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 1-32.
- Aslan, H. & Doğan, Ü. (2017). Investigation of science and art center teachers' perception of self-efficacy. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 172-191.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 8(4), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). Academic.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (6. b.). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Arı.

- Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 95-109.
- Çaycı, D. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ile mesleki yatkınlıkları arasındaki yordama ilişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Çetin, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Pegem.
- Demirkasımoğlu, N. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin psikolojik sözleşme algıları ve iş çevresine uyum düzeyleri ile ilişkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirtaş, H., Cömert M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Djigic, G., Stojiljkovic, S., & Doskovic, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of self and identity*. Guilford.
- Dorel, T. G., Kearney, W. S., & Garza, E. (2016). Ready from day one the relationship between length of pre-service teacher field residency and teacher efficacy. *Critical Questions in Education* 7(1), 38-52.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekin, Ö (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Elkatmış, M. (2018). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 402-4016.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.

- Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (2022). Personel Hizmetleri Bölümü Atama Birimi. <https://esenyurt.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gök, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yordayıcıları: Teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları ve bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Güngören, S. (2024). *Uyumlu kişiliğin işe yabancılaşmaya etkisinde birey-iş uyumunun aracılık rolü* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilimsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(19), 179–193.
- Han, B. (2014). *Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyleri (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Hoca, A. (2022). *Enhancing self-efficacy levels of EFL teachers: A suggested model for tertiary level* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1753-1767.
- Karabacak, G. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi ile iş çevresine uyumu arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Katsantonis, I. (2021). Cross-country perspective on reverse pathway dynamics between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Pedagogical Research*, 6(2), 1-12.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç-Bozkurt, D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kırcalı, M. (2022). *Development and validation of a cultural and linguistic diversity scale to measure pre-service EFL teachers' self efficacy-beliefs* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kocaoğlu, B. Ü. & Akgün, Ö. E. (2015). Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik inançları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 259-276.

- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Maden, S. & Özgen, A. (2023). Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış öz yeterlik ile ilgili araştırmaların eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 822-839.
- MEB. (2017). Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri. MEB: <https://oygm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Nakip, C. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, C. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilköğretim bölümlerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. & Ertem S. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Özyıldırım, G. (2018). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerine etkisi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *German Journal of Educational Psychology*, 14(1), 12-25.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği) (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Soysal, M. R. (2014). Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği özyeterlik inançları (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Süzer, B. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: tokat ili örneği (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Swanson, J. L. & Schneider, M. (2013). Minnesota theory of work adjustment. S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* içinde (s. 29-53). John Wiley & Sons.
- Şahin, F. (2011). Lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 277-288.

- Şahin, S. Z. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. (2007). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). İmge.
- TDK. (2014). Genel açıklamalı sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tekkurşun, G. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Gazi ve Kafkas Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Terzi, M. & Mirasyedioğlu, Ş. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(2), 257-265.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (2001). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuncer-Şener, Ö. (2021). *İlkokul öğrencilerinin öz yeterlik seviyeleri ve öz yeterlik seviyelerine etki eden faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146-2199.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(82), 1115-1131.
- Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Von Schodoletz, A., Jamil, F., Laren, R. A., & Hamre, B. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278- 289.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. D. Rychen & L. Salganik (Ed.), *Defining and selecting key competencies* içinde (s. 45-65). Hogrefe and Huber.
- Wolf, K. J. (2008) *Agricultural education teacher self-efficacy: A descriptive study of beginning agricultural education teachers in Ohio*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Yalçın, İ. & Bayram, A. (2020). Birey-örgüt uyumu. M. Ş. Şimşek, A. Çelik, T. Akgemci, & A. Diken (Ed), *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi içinde* (s. 161-166). Eğitim.
- Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Zusho, A. & Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

Extended Summary

The main purpose of this study is to reveal the relationship between teachers' self-efficacy and their adaptation behaviors to the work environment. In the study, the relational survey model was preferred. The population of the research consisted of 3282 teachers working in primary and secondary schools in the Esenyurt district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The sample consisted of 542 teachers determined from this universe by simple random sampling method. Information about the population and sample was taken from Esenyurt District Directorate of National Education, Personnel Services Department Assignment Unit (2022).

Three different data collection tools were used to collect data in this research. To obtain the data of the study, "Teacher Self-Efficacy Scale", developed by Schmitz and Schwarzer (2000) and adapted into Turkish by Yılmaz et al. (2004), was used. At the same time, "Teachers' Adaptation to the Work Environment Scale" and "Personal Information Form" developed by Demirkasımoğlu (2012) were used. Based on the test results applied within the scope of this research, the reliability of the test was calculated once again and it was found to be reliable and valid. Necessary permissions were obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education for the application of the scales. The scales were applied on a voluntary basis in primary and secondary schools in Esenyurt district. The scale application process was done face to face and lasted approximately two months. The opinions of 544 teachers were taken in the research. This 542 of the data were found suitable for use in the research. First, all scales were meticulously checked and in accordance with the rules. Those that were not filled in were eliminated. As a second step, a code (ID) number was assigned to each scale filled in accordance with the rules. The data was analyzed with the SPSS software and its accuracy was checked. In the study, all results were tested two-way and the significance level was determined. It was accepted as at least 0.05. The analysis of the data obtained as a result of the research was made with the SPSS software. When the statistical values were examined, it was seen that the median and arithmetic mean values were very close to each other among the central tendency measures of the data and the kurtosis and skewness values were between +1 and -1. In line with this

information, it was decided that the distributions were normal and accordingly parametric statistics would be used. Only the dimension of teachers' adaptation behaviors to the work environment was examined in terms of the variable of teachers' graduation status and it was seen that it was not distributed normally. Therefore, only non-parametric test was used here.

As a result of the analyses, it was observed that teachers' self-efficacy was at an above average level. Self-efficacy of teachers showed significant differences based on variables such as marital status, education level and graduation status. However, it was observed that there were no significant differences in terms of gender, branch and professional seniority variables. In terms of gender variable, it was observed that the self-efficacy levels of single teachers were higher than married teachers. In terms of the variable of education level, it was observed that the self-efficacy levels of teachers working in primary schools were higher than those of secondary school teachers. In terms of the graduation status variable, it was observed that the self-efficacy levels of teachers with a master's degree were higher than those of teachers with a bachelor's degree.

It was observed that teachers' adaptation behaviors to the work environment were also at an above average level. Teachers' adaptation behaviors to the work environment, showed significant differences based on marital status, education level and branch variable. However, it was concluded that there were no significant differences in terms of gender, graduation status and professional seniority variables. In terms of gender variable, it was observed that single teachers' adaptation behavior to the work environment was higher than married teachers. In terms of the education level variable, it was observed that the adaptation behaviors of teachers working in primary schools to the work environment were higher than those of teachers working in secondary schools. In terms of the branch variable, it was observed that the harmony of classroom teachers was higher than that of branch teachers only in the teacher-school harmony sub-dimension. Correlation analysis was conducted to determine the relationship between teachers' self-efficacy and their adaptation behaviors to the work environment. When the research findings were examined as a result of the analysis, the relationship between teachers' self-efficacy and adaptation behaviors to the work environment was found to be statistically moderately positive and significant. At the same time, regression analysis was applied to determine to what extent teachers' self-efficacy levels predicted their adaptation behaviors to work and the business environment. As a result of the regression analysis, a low rate was obtained. It is possible to say that teachers' self-efficacy explains 16% of the total variance of their adaptation to the work environment behavior levels. Some suggestions can be made according to the results of the research. According to the results, it was seen that single teachers had higher self-efficacy than married teachers, primary school teachers had higher self-efficacy than secondary school teachers, and teachers with a postgraduate degree had higher self-efficacy than teachers with a bachelor's degree.

Research with different designs can be conducted to investigate the reasons for these results. According to research findings, it was observed that single teachers were more adaptable to the work environment than married teachers. It was observed that teachers working in primary schools were more adaptable to the work environment than teachers working in secondary schools. In terms of the branch variable, it was observed that the harmony of classroom teachers was higher than that of branch teachers only in the teacher-school harmony sub-dimension. A study can be conducted to investigate the reasons for these results.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 28.01.2022 tarih ve 2022-20 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi Çerçevesinde Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının İncelenmesi

Investigation of Turkish Teacher Candidates' Perceptions Towards the Use of Technology in the Framework of Rogers' Diffusion of Innovation Theory

Dilek Ünveren

Yazar Bilgileri

Dilek Ünveren 
Doç. Dr., Süleyman Demirel
Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi,
dilekunveren@sdu.edu.tr

ÖZ

Teknoloji alanındaki gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitimde hem alanyazında hem de uygulamada yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda mobil öğrenme de eğitim alanında hem avantajları hem de dezavantajları ile birlikte hızla yayılmaya başlamıştır. Bu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme alanındaki yeniliklere olan algı, bakış açısı ve tepkilerini öğrenmek amaçlı tasarlanmıştır. Çalışma, Rogers (1995) tarafından geliştirilen yeniliğin yayılması kuramı çerçevesinde, 215 Türkçe öğretmen adayı katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler, Çelik vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olan Mobil Öğrenme Benimseme Ölçeği kullanılarak toplanmış ve veriler SPSS 25.0 programında analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının %75,4'ünün, yeniliklerin yayılması teorisi bağlamında mobil öğrenmeye yönelik olumlu yönde cevap ve tepkiler geliştiren grubun içinde (yenilikçiler, ilk benimseyenler ve ilk çoğunluk) oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte, mobil öğrenme özelliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının yenilikleri kucaklayabilme ve benimsemeleri ile yenilikleri kullanmaları adına olumlu yönde karar vermelerinin üzerinde tanımlayıcı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, bu çalışmada mobil öğrenme yöntemlerinin kolaylaştırılıp geliştirilmesi, içeriklerinin zenginleştirilmesi ve daha ilgi çekici hâle getirilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen adayları
Eğitim
Yeniliğin yayılması
Mobil öğrenme
Teknoloji kullanımı

Keywords

Teacher candidates
Education
Diffusion of innovation
Mobile learning
Technology use

Makale Geçmişi

Geliş: 22.09.2024
Kabul: 18.12.2024

ABSTRACT

Developments in the field of technology have brought about innovations in education, both in the literature and in practice, as in every field. In this context, mobile learning has begun to spread rapidly with both its advantages and disadvantages. This study was designed to learn Turkish teacher candidates' perceptions, perspectives, and reactions towards innovations in the field of mobile learning. The study was conducted with 215 Turkish teacher candidates within the framework of the diffusion of innovation theory developed by Rogers (1995). In the study, the data were collected by using the Mobile Learning Adoption Scale developed by Çelik et al. (2014) and the data were analyzed in the SPSS 25.0 software. According to the results of the study, it was determined that 75.4% of Turkish teacher candidates were in the group (innovators, early adopters, and the first majority) that developed positive answers and reactions towards mobile learning in the context of the theory of diffusion of innovations. However, it was observed that mobile learning features had a defining effect on Turkish teacher candidates' ability to embrace and adopt innovations and their positive decisions to use innovations. In this context, in this study, suggestions have been developed to facilitate and develop mobile learning methods, enrich their content and make them more interesting.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Ünveren, D. (2024). Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi çerçevesinde Türkçe öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik algılarının incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 2318-2338.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1554477>

Giriş

İnsanlık tarihi; merak, keşif ve hayatı kolaylaştırma isteğinin de güdüsüyle araştırma ve yeniliklerle ilerlemiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan buluş ve yenilikler yoluyla insanlığın bilgi hazinesi genişlemiş ve böylelikle insanlık ortaya koyduğu her bir ilerlemenin parçası olmuştur. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin hayatın vazgeçilmez unsurları hâline gelişiyle, bunların eğitim öğretim süreçlerini etkilediği görülmüştür. Teknolojinin eğitim öğretim alanına yeni kaynaklar sunması ile birlikte, öğrenme ve öğretimin de doğası değişip gelişmiştir (Hill ve Hannafin, 2001). Kablosuz ve mobil telefon teknolojilerinin gelişmesi yoluyla mobil teknolojiler giderek yaygın hâle gelmiştir. Mobil teknolojilerin kolay erişilebilirlik ve taşınabilirlik özelliği; öğrenmeye yönelik alıştırma ve uygulamaların sınıf dışında da yapılabilmesine olanak sağlaması, onların eğitim alanında da gündeme oturması ve bu alanda hayli yaygın hâle gelmesini sağlamıştır (Saran vd., 2009). Bilişim teknolojileri ve dijital materyaller, öğrenme ortamlarını dönüştüren teknolojilerden bazılarıdır (Ghory ve Ghafory, 2021).

Eğitim teknolojileri, öğrencilerin performansları hakkında da veriler toplayıp analiz etmeyi başarabilmekte, bu da öğrenme ortamlarının ihtiyaca yönelik bireyselleştirilmesine olanak sağlamaktadır (Dubé ve Wen, 2021). Mobil teknolojilerin bilgiye erişimi kolaylaştırması, zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırması, onların giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmasını ve onlara olan bağımlılığın artmasını sağlamaktadır. Ayrıca, mobil uygulamalar öğrencilere yönelik olarak kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri de sunmaktadır. Bloom taksonomisi temelinde tasarlanan yapay zekâ araçlarının, taksonomideki hatırlama ve analiz etme basamaklarının değişimini öneri olarak sunması yapay zekânın ve teknolojinin eğitim alanında ne kadar etkili olduğunu ortaya koyan başka bir unsur olmuştur (Ecampus, 2023). Ek olarak sanal gerçeklik, sürükleyici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunup eğitim, yapay zekâ kullanımı yoluyla kişiselleştirebilmekte ve akıllı özel ders sistemlerine erişim sağlanabilmektedir (Tonbuloğlu, 2023). Son yıllarda eğitim teknolojileri alanına bunlar gibi pek çok yenilikler dâhil olmuştur. Bunlardan *nesnelere interneti* adı verilen yenilik, bilişim teknolojileri yoluyla bireyleri, fiziksel ve sanal nesnelere birbirine bağlayan, yenilikçi hizmetlerin geliştirilmesini sağlayan bir teknolojidir (Donno vd., 2019; Kassab vd., 2020; Lu vd., 2018). Nesnelere internetinin büyük veri analizi, yapay zekâ ve bulut bilişim gibi modern teknolojilerle bütünleştirilmesi, eğitim teknolojilerinde, öğrenme ortamlarını ve kazanımlarını iyileştirmeyi amaçlayan akıllı öğrenme ve eğitsel uygulama platformlarının geliştirilmesini; böylelikle de hızlı öğrenmeyi sağlamıştır (Abd-Alli vd., 2020; Zhang vd., 2020). Bununla birlikte bu teknoloji, Eğitim 4.0 ekseninde okullarda gerçek zamanlı izleme ve devamsızlık tespiti için kullanılmaktadır (Tonbuloğlu, 2023; Verma vd., 2021). Eğitim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar, alanyazın çalışmaları ve diğer çalışmalar arttıkça; teorik çalışmalarda da artış gözlemlenmektedir. Yenilikçi

değişim, özellikle gelişen teknolojiye koşut olarak ayrı bir öneme sahiptir. Yenilikçi değişim, bir kuruluşun görevini veya amacını gerçekleştirmek için işlevselliğini ya da teknolojik değerini arttırmayı kapsar (Porter, 2005). Bu bağlamda, Rogers'ın önerdiği yeniliğin yayılması modeli, “Yeniliğin Yayılması” adlı kitabında yer alır ve o zamandan beri en çok kullanılan ve en ilginç modellerden biri hâline gelmiştir (Sherry ve Gibson, 2002). Bu ilginin temel nedeni ise bu teorisinin kendi alanındaki ikna edici etkisi ve eğitimin farklı alanlarında uygulanabilirliğidir (Woodel ve Garafoli, 2002). Araştırmacıların çoğu Rogers'ın bu modelini benimsemiştir (Medlin, 2001; Parisot, 1995; Şahin, 2006). Teknolojik alanda yenilikler devam ettikçe, ortaya çıkan yeniliklerin farklı alanlara uyarlanarak yayılması düşünüldüğünde eğitimin bu durumdan bağımsız olması düşünülemez. Bu bağlamda, eğitim teknolojileri alanında bir diğer yenilik ise dijital verileri gerçek dünya ile harmanlayan, kullanıcıların fiziksel çevreleri ile etkileşime girmelerini sağlayan *arttırılmış gerçeklik* uygulamalarıdır (Grubert vd., 2017). Arttırılmış gerçeklik; tasarım, sağlık hizmetleri alanlarında kullanıldığı gibi eğitim alanında da kullanılmaktadır (Carroll vd., 2021; Challenor ve Ma, 2019; Richey, 2018). Eğitim alanında arttırılmış gerçeklik uygulamaları öğrenme deneyimlerini geliştirme noktasında, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmada kullanılmaktadır. Böylelikle bu teknoloji, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarına önemli katkılar sağlamaktadır (Chang vd., 2022). Arttırılmış gerçekliğin temel unsurlarından varlık, sanal bir ortamda fiziksel olarak var olma hissi olarak tanımlanabilir. Eğitim performansına yönelik olarak arttırılmış gerçeklik uygulamalarında da varlık ve daldırma bileşenleri arttırılıp öğrenme kazanım ve çıktılarına olumlu yönde katkı sağlanabilmektedir (Richey, 2018). Eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanan diğer bir teknolojik yenilik ise *sanal gerçekliktir*. Sanal gerçeklik, kullanıcılara gerçek dünyadaki nesne ve olaylara benzer görünen ortamlarda bulunma fırsatı sunarak bir sürükleyicilik sağlar (Perez-Marcos, 2018; Rojas-Sánchez vd., 2023). Eğitim alanında sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalarda, sanal gerçekliğin etkili eğitim araçları sunarak öğrenme etkinliklerini zenginleştirdiği ortaya konmuştur. Örneğin yabancı dil öğreniminden tıp ve sosyal öğrenme alanına dek geniş bir yelpazede önemli bir eğitim aracı olarak sanal gerçeklik kullanılarak deneyimsel öğrenme geliştirilmektedir (Asad vd., 2021; Lampropoulos vd., 2022; Solak ve Erdem, 2015). Son yıllarda üretken *yapay zekâ* kullanımı birçok alanda en hızlı benimsenip kullanılan bir teknoloji olmuştur. Bu bağlamda bir yandan yapılan çalışmalar yoluyla eğitimde yapay zekâ kullanımının etkileri belirlenmeye çalışılırken diğer yandan da onun yaygın medya haline gelmesi yönündeki eğilimler artmaktadır (Pelletier vd., 2023; Robert ve Muscanell, 2023). Öğrencilerin verilerini analiz ederek bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunan yapay zekâ sistemleri öğrencilere gerçek zamanlı geribildirimler ve ek kaynaklar sunarak öğrenmeyi destekler (Hinojo-Lucena vd., 2019; Tonbuloğlu, 2023). Eğitimde geniş bir kullanım alanına sahip diğer bir yenilik olan *akıllı sistemler*, yapay zekâdan

yararlanarak öğrenme çıktılarını iyileştirme yoluyla eğitim deneyimi geliştirebilme imkânı sunmaktadır. Özellikle, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme ve değerlendirme deneyimleri ile özelleştirilmiş içerik ve kurs önerileri ile bireysel öğrencilere özel destek verebilir (Salem vd., 2020). Eğitim ortamlarında, sürükleyici bir öğrenme deneyimi yaşatan başka bir araç olarak 360 derece video teknolojisi çevrenin tümüyle görünümünü sağlar. Sağlık ve öğretmen eğitimi gibi uygulamalı alanlarda gerçeğe yakın senaryoların üretimini sağlayarak uygulamaya dönük gelişim imkânı vermektedir (Evens vd., 2023; Herault vd., 2018; Tonbuloğlu, 2023). Böylelikle öğrenme ortamlarındaki verimlilik arttırılmakta, deneyimsel öğrenmenin çıktıları ile donatılmış öğrencilerin kalıcı öğrenmesi sağlanmakta ve bu durumda da öğrencilerin bilgiyi transfer etmeleri gereken uygulama alanlarındaki gelişimlerine olumlu yönde etki edilmektedir.

Teknoloji alanındaki eğitime yönelik tüm bu yenilik ve gelişmelerin ortaya çıkışı kadar hatta daha fazla bir derecede öneme sahip diğer konu, o yeniliğin benimsenmesi ve kullanılmasıdır. Bu çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik benimseme durumlarına bakıldığından, çalışmanın bu bölümünde bir yeniliğin benimsenmesine dair Rogers tarafından geliştirilen yeniliğin yayılması modeli bağlamında bir incelemeye yer verilecektir.

Yeniliğin Yayılması

Bir yenilik, yeni bir ürün ya da gelişmenin ortaya çıkışı ile birlikte, onun insanlar tarafından benimsenmesi ile ilgili sorular ve endişeler zihinleri meşgul eder. O ürünün kullanılıp kullanılmayacağı, daha fazla insanın o ürünü kullanmasının nasıl sağlanacağı ya da bir süre sonra ürünün kullanımının bırakılıp bırakılmayacağı gibi düşünce ve problemler, kişilerin yenilikleri benimsemesine yönelik ilgili yeni boyut ve taktikler üzerine zihin yormaya başlamalarına sebep olmaktadır. Tüm bu tartışmaların merkezinde, hedef kitlenin bir yeniliği, yöntemi, uygulama ve aracı, nasıl ve niçin benimsediğini anlamak yatmaktadır. Bunu açıklamak için birçok farklı model bulunmaktadır. Bunlardan biri Everett M. Rogers tarafından geliştirilmiş olan “Yeniliğin Yayılması” adlı modeldir.

Yenilik; bir birey ya da diğer benimseyiciler tarafından yeni olarak algılanan herhangi bir fikir, uygulama ya da nesne olarak tanımlanabilir. Yayılma ise, bir yeniliğin zaman içinde belirli kanallar yoluyla bir toplumsal sistemin üyeleri arasında iletme sürecidir. Birçok iletişim kanalı bulunmakla birlikte Rogers iki belirgin kanal türü tanımlar; kitle iletişim araçları ve insanlar arası kanallar. Kitle iletişim araçları; haberler, eğitime yönelik bilgi ya da eğlence gibi iletleri göndericiden alıcıya yayınlar. Tam tersi, kişilerarası kanallar ise bireylerin arasında gidip gelen bir alışveriş şeklindedir. Zaman içerisinde, iletişim araçları ya da kişiler arası iletişim yoluyla bir yenilik benimsenip yayılabilir. Bu noktada zaman, hem kişilerin içsel durumlarının (bir yeniliğin benimsenmesine yönelik bilgi ya da karara ilişkin) değişmesinde hem de o yeniliğin benimsenmesine yönelik açık bir davranış biçimi

göstermelerinde önemli bir faktördür. Zaman, aynı zamanda, farklı benimseyici kategorilerinin ortaya çıkmasında ya da bir yeniliğin benimsenme oranının ne olduğunun belirlenmesinde de önemli bir unsurdur. Yeniliklerin dağılımı bir sosyal sistem için gerçekleşir. Sosyal sistem ise ortak bir hedefe ulaşmak için ortak problem çözme faaliyetlerinde bulunan birbiriyle ilişkili birimler dizisi olarak tanımlanabilir. Bir sosyal grubun üyeleri veya birimleri; bireyler, resmî olmayan gruplar, kuruluşlar ve/veya alt sistemler olabilir. Bu bağlamda Rogers, sosyal sistemde benimseyici kategorilerini beşe ayırmıştır; yenilikçiler, ilk benimseyenler, ilk çoğunluk, geç çoğunluk ve geride kalanlar (Rogers, 2003). Rogers bu kategorileri, aralarında karşılaştırma yapabilmeye imkân verecek şekilde dağılımlarına göre oluşturmuştur. Her kategori kendisine ait baskın özellikleri içerir. Böylelikle yeniliklere uyum ya da onların reddi kuramsal açıdan formüle edilmiş olur.

Yenilik-Karar Süreci

Yenilik karar süreci, bireylerin, grupların, toplulukların ve diğer karar alma mekanizmalarının bir yeniliği benimseme ya da reddetme süreçlerini tanımlar. Bu sürecin amacı, bir yenilikle ilgili belirsizliği azaltmaktır. Bu süreç, birbirini ardışık şekilde takip etmek zorunda olmayan beş aşamadan oluşur.



Şekil 1. Rogers'a göre bireylerin yenilik karar süreci. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. b.). Free kaynağından uyarlanmıştır.

1. **Bilgi:** Bireyler, yenilikten haberdar olurlar ve onun nasıl işlediğini, blog vb. çeşitli kaynaklardan bilgi edinerek anlamaya çalışırlar.

2. **İkna:** Bu süreçte birey, yeniliğe karşı bir tutum geliştirir. Örneğin, bir birey, bilgi sahibi olduğu bir yeni ürün ile ilgili birileri ile tartışarak o ürünün kendi işi için faydalı olabileceğinin farkına varabilir.

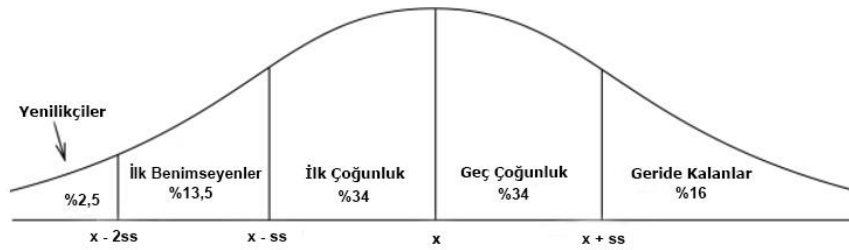
3. **Karar:** Bir yenilik ile bilgi edinip ona karşı bir tutum geliştiren birey, bir noktada onu benimseyip benimsememe yönünde bir karar verecektir. Bu çoğunlukla bireyin, o ürünü kendisinin ya da bir akranının/arkadaşının denemesi sonucu olacaktır.

4. **Uygulama:** Bireyin yeniliği kullanma aşamasıdır. Bir yandan hâlen o ürünle ilgili bir şeyler öğrenmeye devam ederken diğer yandan da onunla ilgili karşılaştığı problemleri çözmeye çalışır.

5. **Onaylama:** Bir yeniliği uyguladıktan sonra o yeniliği benimseyen kişi, kararını güçlendiren bilgileri toplamaya devam edecektir. Bu süreç çelişkili bilgilerin edinilmesine yol açarsa, benimseme işlemi tersine çevrilebilir.

Bir yeniliğe dair bilgi ve farkındalık kazanma, ona ilişkin akran görüşleri ve kişisel deneyimlerin tümü süreç kapsamında o yeniliğin potansiyel bir benimseyicisine yardımcı olur. O yeniliğe ilişkin anlayışı kademeli olarak geliştirerek yeni olarak algılanan fikirlerle ilgili belirsizliği azaltır.

Çeşitli çalışmaların bulgularına dayanarak Rogers, bir yeniliği benimseyenlerin farklı düzey ve kategorilerini ayırt etmek için bir "yenilikçilik" ölçüsü kullanmaktadır. Bir nüfusun ya da bir bireyin bir yeniliği ortalama benimseme zamanını kullanarak bir birey aşağıdaki beş kategoriden biri ile ilişkilendirilebilir. Kategoriler arasındaki sınırlar, ortalama benimseme süresinden standart sapmalara dayanmaktadır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Rogers'ın benimseyenlerin ortalama benimseme süresine (x) ve standart sapmaya (ss) dayalı olarak önerdiği sınıflandırma. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. b.). Free kaynağından uyarlanmıştır.

Yenilikçiler

Rogers'a (2003) göre yenilikçiler yeni fikirleri deneyimlemeye istekli olan kategorideki kişilerdir. Bu nedenle bu kişilerin kâr getirmeyen ve başarılı olamayan yenilikler ile yenilikle ilgili belirli düzeydeki belirsizlikle baş etmeye hazırlıklı olmaları gerekir. Bu gruptaki kişiler, yeniliği sistemin dışından getirenler olarak bu atılganlıkları ve sosyal sistem dışındakilerle yakın ilişki hâlinde olmaları nedeniyle sosyal sistemin diğer üyeleri tarafından saygı görmeyebilirler. Bununla birlikte, atılgan bir yapıda olmaları, yenilikçilerin karmaşık teknik bilgiye sahip olmalarını gerektirir.

İlk Benimseyenler

Yenilikçilerle karşılaştırıldığında, ilk benimseyenler, sosyal sistemin sınırları dâhilinde daha kısıtlı bir görünümde dirler. Bu gruptaki kişilerin sosyal sistemde liderlik rollerini üstlenme olasılıkları daha yüksek olduğundan diğer üyelerin de yenilik hakkında tavsiye veya bilgi almak için onlara gelirler (Rogers, 2003). Aslında, bu gruptaki liderler, sanal dünyada, başlangıç süreçlerinden uygulamaya değin, özellikle yenilik sürecini daha ileriye taşıyan kaynakların dağıtımında, kilit rol oynarlar (Light, 1998). İlk benimseyenlerin, yeniliğe ilişkin öznel değerlendirmeleri, kişilerarası ağlar aracılığıyla topluluğun diğer üyelerine de ulaştığı ve onların liderlikleri, yayılma sürecindeki yeniliğe

ilişkin belirsizliği de azalttığı için için, rol model olarak ilk benimseyenlerin yeniliklere karşı tutumları diğer gruptaki kişilere göre daha önemlidir (Rogers, 2003).

Bu bağlamda bu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme alanındaki yeniliklere olan algı, bakış açısı ve tepkilerini öğrenmek amaçlı tasarlanmıştır. Araştırmacının çalışma alanının Türkçe öğretimi ve öğretmen adaylarının olması, bahsi geçen hedef kitlenin ulaşılabilir bir grup olması, alanyazında Türkçe öğretmen adaylarına yönelik bu boyutları içeren böyle bir çalışmanın olmaması hem araştırma grubunun seçimini ve hem de konunun çalışma amacını belirlemiştir. Bu yönleri ile bu çalışmanın, alana önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenmeyi benimsemede yenilikçilik düzeylerine yönelik dağılımları nasıldır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme karar aşaması ile mobil öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik algıları nasıldır?
3. Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme karar türü ile mobil öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik algıları nasıldır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme yenilikçilik düzeyi ile mobil öğrenme özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mobil öğrenmenin özelliklerinin analiz edilmesinin amaçlandığı bu araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere betimsel tarama, geniş gruplar üzerinden gerçekleştirilen çalışmalarda, grubun üyelerinin bir olgu, durum ya da olaya dair görüş ve tutumlarının alınarak betimlendiği araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırma modeli; durumların, kurum ve kuruluşların, olayların vb. süreç ve işleyişlerini betimlemek amacıyla kullanılır (Cohen vd., 2007). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının teknoloji algıları ve yenilikleri benimseme özellikleri incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmalarda belirli bir amaç doğrultusunda, bilgi bakımından zengin ve ilgili bir durumu ya da bireyleri seçmek için kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacının konuya özgü bilgiye sahip olduğunu düşündüğü durum veya kişilere odaklanmasını sağlar. Özellikle nitel araştırmalarda tercih edilir çünkü bu yöntemle toplanan veriler, genellemeden çok derinlemesine anlayış sağlamaya yöneliktir (Creswell, 2013; Patton, 2002). Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma

sorularına doğrudan cevap verebilecek durum ve bireylere odaklanmayı sağlar. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme alanındaki yeniliklere olan algı, bakış açısı ve tepkilerini öğrenmek amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada 215 Türkçe öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmacının çalışma alanının Türkçe öğretimi ve öğretmen adaylarının olması, bu hedef kitlenin ulaşılabilir bir grup olması ve Türkçe öğretmen adaylarına yönelik bu boyutları içeren bir çalışmanın olmaması, bu çalışmanın katılımcılarının Türkçe öğretmen adayları olarak belirlenmesini sağlamıştır. Türkçe öğretmen adayları, eğitimde teknoloji kullanımı ve yeniliklerin benimsenmesi konusunda önemli bir role sahiptir. Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi, özellikle eğitim teknolojilerinin öğretmen adayları tarafından benimsenme sürecini açıklamaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının, yeniliklere açık olmaları, öğrencilerine çağın gereksinimlerine uygun eğitim yöntemleri sunmaları açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, öğretmen adaylarının Türkçe eğitiminde kültürel ve dilsel bağlamda teknolojiye uyum sağlayabilme potansiyellerine de ışık tutması açısından da bu çalışmanın katkılı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özellikleri

<i>Faktör</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	160	74,4
	Erkek	55	25,6
Sınıf	1. Sınıf	72	33,5
	2. Sınıf	58	27,0
	3. Sınıf	35	16,3
	4. Sınıf	50	23,3
Yaş	17-20 yaş arası	101	47,0
	21-23 yaş arası	103	47,9
	24-30 yaş arası	5	2,3
	31-43 yaş arası	6	2,8

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı sayısının toplamda 215 olduğu, bunun 160'ının (%74,4) kadın, 55'inin (%25,6) erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının 72'sinin (%33,5) 1. sınıfta, 58'inin (%27,0) 2. sınıfta, 35'inin (%16,3) 3. sınıfta, 50'sinin (%23,3) 4. sınıfta öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında ise 101'inin (%47,0) 17-20 yaş aralığında olduğu, 103 katılımcının (%47,9) 21-23 yaş aralığında olduğu, 5'inin (%2,3) 24-30 yaş aralığında olduğu, 6'sının (%2,8) 31-43 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın katılımcıları Türkçe öğretmen adayları olmasına rağmen sonuçlarının diğer öğretmen adaylarını da ilgilendiren yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Diğer öğretmen adayları, örneğin fen bilgisi veya matematik öğretmen adayları, farklı ders içeriklerine sahip olsa da teknoloji ve yeniliklerin benimsenmesi konusunda benzer süreçlerden geçmektedir. Bu bağlamda,

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmanın sonuçları, diğer öğretmen gruplarının teknoloji ve yeniliklere nasıl yaklaştığını anlamak için bir model teşkil edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeniliklere adaptasyon sürecine dair bulgular, meslek içi eğitim ve pedagojik gelişim açısından da önemli katkılar sağlayabilir. Bu çalışmanın diğer meslek gruplarına da katkısının olacağı düşünülmektedir. Eğitim dışında, teknoloji kullanımı ve yeniliklerin benimsenmesi tüm mesleklerde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle dijital dönüşüm çağında, sağlık, mühendislik, kamu yönetimi gibi alanlardaki profesyonellere, Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi'nden yararlanarak kendi alanlarında yeniliklere uyum sağlama noktasında ve onlara nasıl daha hızlı uyum sağlayabilecekleri hususunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, eğitimde elde edilen bulguların diğer meslek gruplarına uyarlanabilir olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, mobil öğrenme karar aşaması, mobil öğrenme karar türü, mobil öğrenme özellikleri ve mobil öğrenme yenilikçilik düzeyi arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla Çelik vd. (2014) tarafından geliştirilen "Mobil Öğrenme Benimseme Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Söz konusu ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun olması için KMO değerinin .60'ın üstünde olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu ölçek için KMO değeri .93, Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır ($\chi^2=6083,7$; $p<.001$). Bu bulgulara dayanarak verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna varılmış ve açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi tekniği ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 18 maddenin öz değeri 1'den büyük beş faktörlü bir yapı oluşturduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin path (iz) katsayıları .37 ile .90 arasında değişmektedir. Bu değerlerin hepsi kırılma noktası olarak kabul edilen .30'un üzerindedir (Kline, 2011). Ölçeğin güvenilirliğini test-tekrar test yöntemiyle daha detaylı araştırmak amacıyla ölçek 59 kişilik öğrenci örnekleme iki hafta aryla iki kez uygulanmış ve iki uygulamanın puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0,87 ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu ölçek kullanılarak yapılan farklı uygulamalarda tutarlı (belirleyici) ölçümlerin yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin güvenilirliği madde, test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizleri ile belirlenmiştir. Mobil Öğrenmeyi Benimseme Ölçeği'nin madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları temsil ettiğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla %27'lik üst-alt grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Gruplar arasında beklenen puanların anlamlı olması ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesidir. Böylece ölçeğin bireyleri ölçülen özelliğe göre ayırt ettiği görülmüştür. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon katsayısının

yüksek olması ölçekten farklı uygulamalarda tutarlı ölçümler elde edilebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında kullanılan ölçek, geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Bu bağlamda, Yeniliklerin Yayılması Teorisine (Rogers, 2003) bağlı olarak geliştirilen Mobil Öğrenme Benimseme Ölçeği'nin dört bölümü bulunmaktadır:

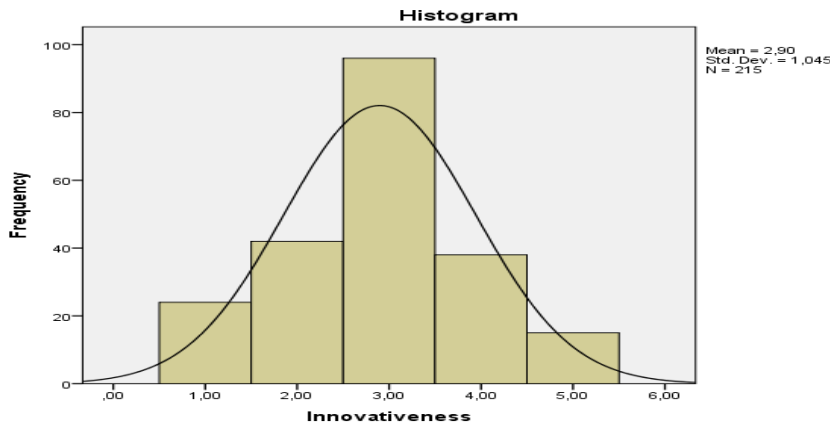
1. Mobil Öğrenme Karar Aşaması: Bu aşama, katılımcıların mobil öğrenmeyi benimsemelerine yönelik karar aşamasına ilişkindir.
2. Mobil Öğrenme Karar Türü: Bu aşama, katılımcıların mobil öğrenmeyi benimsemelerine yönelik karar türüne ilişkindir.
3. Mobil Öğrenme Yenilikçilik Düzeyi: bu bölüm, katılımcıların yeniliği benimsemeye yönelik beş davranış kategorisini belirlemeye yöneliktir. Bu kategoriler, mobil öğrenmenin benimsenmesinde; yenilikçiler, ilk benimseyenler, ilk çoğunluk, geç çoğunluk ve geride kalanlar olarak ayrılmıştır (Rogers, 2003).
4. Mobil Öğrenme Özellikleri: Bu bölüm, mobil öğrenmenin beş özelliğinden oluşmaktadır: (1)Görelî avantaj, (2)Uygunluk, (3)Karmaşıklık, (4)Denenebilirlik ve (5)Gözlemlenebilirlik.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, betimleyici istatistik ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu lineer regresyon analizinde bağımlı değişken ile yordayıcı değişken arasındaki ilişki test edilmiştir. Bu çalışmada veriler SPSS (25.00) kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Aşağıda Şekil 3'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarından toplanan veriler Mobil Öğrenme Benimseme Ölçeği'nin, mobil öğrenmeyi benimsemede yenilikçilik özellikleri için normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Rogers (2003) tarafından geliştirilen bireylerin yenilikçilik düzeylerinin normal dağılım gösterdiğini ileri süren Yenilikçiliğin Dağılımı Teorisi'ni destekler niteliktedir.



Şekil 3. Yenilikçilik düzeylerinin dağılımı

“Yenilikçiler”, “ilk benimseyenler”, “ilk çoğunluk”, “geç çoğunluk” ve “geride kalanlar” adlı kategorilere dair sıklık yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: %11,2; %19,5; %44,7; %7,7 ve %7,0. Veriler, benimseyici kategorilerinin içinde “ilk çoğunluk” adlı kategoriyi en yaygın grup olarak ortaya koymuştur.

Mobil öğrenme karar aşaması ile mobil öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik lineer regresyon analizi bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Regresyon Analizi Model Özeti-Karar Aşaması

<i>Model Adı</i>	<i>Model^a</i>	<i>R</i>	<i>R Kare</i>	<i>Ayarlanmış R Kare</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Karar_Aşaması ^b	1	.240 ^a	.058	.053	17,20637	13,007	.000 ^b

a: Bağımlı değişken: mobil öğrenme karar aşaması

b: Yordayıcılar: (Sabit), Mobil öğrenme özellikleri

Regresyon analizi sonuçları göstermektedir ki mobil öğrenme karar aşaması ile mobil öğrenme özellikleri anlamlı ve pozitif yönde birbiri ile ilişkilidir ($p < 0,05$). Regresyon analizi sonucu elde edilen verilere göre mobil öğrenme özellikleri, mobil öğrenme karar aşamasındaki %5’lik varyasyon değerini açıklamaktadır. Bu bulgular, mobil öğrenme özelliklerinin mobil öğrenme karar aşamasının kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mobil öğrenme özellikleri ile daha çok karşılaşan öğretmen adaylarının mobil öğrenme araçlarını daha çok kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Mobil öğrenme karar türü ile mobil öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik lineer regresyon analizi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Regresyon Analizi Model Özeti-Karar Türü

<i>Model Adı</i>	<i>Model^a</i>	<i>R</i>	<i>R Kare</i>	<i>Ayarlanmış R Kare</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Karar_Türü ^b	1	.205 ^a	.042	.038	17,34602	9,383	.002 ^b

a: Bağımlı değişken: mobil öğrenme karar türü

b: Yordayıcılar: (Sabit), Mobil öğrenme özellikleri

Regresyon analizi sonuçları göstermektedir ki mobil öğrenme karar türü ile mobil öğrenme özellikleri anlamlı ve pozitif yönde birbiri ile ilişkilidir ($p < 0,05$). Regresyon analizi sonucu elde edilen verilere göre mobil öğrenme özellikleri, mobil öğrenme karar türündeki %4’lük varyasyon değerini açıklamaktadır. Bu bulgular, mobil öğrenme özelliklerinin mobil öğrenme karar türünün kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mobil öğrenme özellikleri ile daha çok karşılaşan öğretmen adaylarının mobil öğrenme araçlarını daha çok ve istekli bir şekilde kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Rogers’ın (2003); kişisel ve isteğe bağlı yeniliklerin genellikle, kurum/kuruluşlara ait ya da genel/ortak/topluma ait yenilik kararlarına nazaran kişiler tarafından daha çok benimsendiği yönündeki görüşü ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, mobil öğrenme özellikleri, mobil öğrenme karar türünde anahtar unsur olarak yerini korumaktadır. Mobil öğrenme yenilikçilik

düzeyi ile mobil öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik lineer regresyon analizi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Regresyon Analizi Model Özeti-Yenilikçilik Düzeyi

<i>Model Adı</i>	<i>Model^a</i>	<i>R</i>	<i>R Kare</i>	<i>Ayarlanmış R Kare</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yenilikçilik_Özelliği ^b	1	.297 ^a	.088	.084	16,92219	20,662	.000 ^b

a: Bağımlı değişken: mobil öğrenme yenilikçilik düzeyi

b: Yordayıcılar: (Sabit), Mobil öğrenme özellikleri

Regresyon analizi sonuçları göstermektedir ki mobil öğrenme yenilikçilik düzeyi ile mobil öğrenme özellikleri anlamlı ve pozitif yönde birbiri ile ilişkilidir ($p < 0,05$). Regresyon analizi verilerine göre mobil öğrenme özellikleri, mobil öğrenme yenilikçilik düzeyindeki %8'lik varyasyon değerini açıklamaktadır. Bu bulgular, mobil öğrenme özelliklerinin mobil öğrenme yenilikçilik düzeyinin kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mobil öğrenme özellikleri ile daha çok karşılaşan öğretmen adaylarının mobil öğrenme araçlarını kullanma yönünde daha yenilikçi olma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının mobil öğrenme alanındaki yeniliklere olan algı, bakış açısı ve tepkilerini öğrenmek amaçlı gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının %75,4'ünün, Rogers'ın yeniliklerin yayılması teorisi bağlamında mobil öğrenmeye yönelik olumlu yönde cevap ve tepkiler geliştiren grup olarak tanımlanan; yenilikçiler, ilk benimseyenler ve ilk çoğunluk içinde oldukları saptanmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğretmenliği aday öğretmenlerinin yeniliklerin yayılması teorisine göre yeniliklerin benimsenmesi ve kullanılması açısından normal bir dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca bu sonuç, Türkçe öğretmen adaylarının, yeniliklerin olumlu niteliklere sahip olması yönünde bir algı ve bakış açısına sahip olduklarını da göstermektedir.

Bununla birlikte, mobil öğrenme araçlarının veya teknolojilerinin özellikleri, öğretmen adaylarının mobil öğrenme konusundaki kararlarında en güçlü belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, mobil öğrenme özelliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının yenilikleri kucaklayabilme ve benimsemeleri ile yenilikleri kullanmaları adına olumlu yönde karar vermelerinin üzerinde tanımlayıcı bir etkisinin olduğu görülmüştür. İçerik, biçim, uyum, dolaşım gibi unsurlar mobil öğrenmenin özellikleri arasındadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan başka bir sonuç da öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin cihazları kullanıp kullanmama kararının kendilerine bırakıldığında onu daha hızlı benimsedikleridir. Ancak, mobil öğrenme ortamlarını kullanım yönündeki karar, bir kişi ya da kurum tarafından öğretmen adaylarına dikte edildiğinde, teknolojik araçlara uyum ve onları benimseme oranı düşmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, bu araştırmadan elde edilen verilere göre teknolojiyi daha fazla tanıyan ve teknolojiye herhangi bir şekilde daha fazla dâhil olmuş olan öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye uyum sağlama oranlarının daha yüksek olduğu ve onların teknolojiye daha uzak olan öğretmen adaylarına göre daha ilerlemeci oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimdeki değişim ve dönüşüm sürekli ve kaçınılmaz bir süreçtir (Law, 2007). Bu bağlamda eğitimcilerin sadece yeniliklerin takipçileri olmaları beklenemez, onların değişimde bir rol sahibi olmaları gerekmektedir (Bruce, 1997). Onların aynı zamanda yenilikleri yayan, destekleyen, yeni teknolojik araçların, mobil öğrenme araçlarının kullanımlarını modelleyen kişiler olmaları hem toplumsal gelişim için hem de öğretmen adaylarının gelişimi için oldukça önemlidir. Bu çalışma grubundaki Türkçe öğretmen adaylarının %74'ü, eğitimde yeniliklerin uygulanabilirliği ve yaygınlaşması açısından önemli olan yeniliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve benimsenmesi noktasında olumlu bir bakış açısı sergilemiş ve onların, yeniliklerin geliştirilmesini ve yaygınlaşmasını hedefledikleri görülmüştür. Bu beceriler şu anda mobil öğrenme düzeyindedir ve bunlar geleceğin yeniliklerinde uygulamaya yansıtılacaktır. Bu nedenle eğitimin tüm paydaşlarının yeniliklerle ilgili yöntemlerin, değişim ve gelişmelerin sağlıklı bir şekilde benimsenmesini sağlamak amacıyla yeni düşünme ve geliştirme yolları geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim sistemindeki tüm paydaşların ve eğitim sisteminin kendisinin yeniliklere uyarlanabilir ve onlara açık olması gerekmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın sonuçlarına göre de eğitimde teknoloji yaygın olarak benimsenmekle beraber, teknolojik yeniliklerin nispeten yeni olması ve imkânlar açısından bazı kısıtlılıklar nedeniyle etkileşimli öğrenme teknolojisi hâlen etkili bir şekilde, istendik oranda kullanılmamaktadır. Eğitim teknolojisi alanındaki yeniliklerin, eğitime katkısı noktasındaki belirsizliklerin giderilmesi, yeniliklerin daha yaygın ve etkili kullanımının önündeki engellerin kaldırılmasında yardımcı olacaktır (Tuma, 2021). Bu belirsizliklerin giderilmesi için, insan ve yapay zekâ arasında iş bölümünün sağlanabilme yollarının, eğitim alanında araştırılması ve ortaya konması yerinde olacaktır (Siemens vd., 2022). Böylelikle eğitim ve teknoloji arasındaki etkileşim, eğitim alanında teknolojiden nasıl daha fazla ve etkili faydalanılabilir gibi hususlar daha iyi anlaşılacaktır. Bu yöndeki araştırmalara örnek olarak Lie vd.'nin (2022), gerçekleştirmiş oldukları sanal gerçeklik ile ilgili araştırmada, sanal gerçekliğin eğitim alanında kullanımının geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha fazla geliştirdiği ortaya konmuştur. Sanal gerçeklik ve eğitime etkisi bağlamında gerçekleştirilen başka bir çalışmada Chen vd. (2020), öğrenim faaliyetlerinin sınıf içi ve sonrası olarak bölünmesinin ve sanal gerçeklik yoluyla oluşturulacak etkileşimli sanal sınıfların oluşturulmasının eğitim alanına yapacağı katkılardan dolayı öneri olarak sunmuşlardır. Yin ve Tsai (2021) de yine sanal gerçeklikle ilgili yaptıkları çalışmada, sanal gerçekliğin keşif ve deneme süreçleri ile geribildirim ve etkileşim olanakları açısından öğrenme ortamlarına sağladığı katkının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini

ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte sanal ve arttırılmış gerçekliğin öğrenme durum ve motivasyonunu geliştirmede etkili olduğu yönünde de araştırma sonuçları bulunmaktadır (Buchori vd., 2022). Tüm bu araştırmaların sonucunda, bulunan etkinin yaygınlaştırılmasının yolunun öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından geçtiği söylenebilir. Timuçin (2009) tarafından yapılan, dil öğretmenlerinin teknoloji alanındaki yeniliklere yönelik tepkilerinin ele alındığı çalışmada yönetici ve liderlerin öğretmenlerle birlikte sorumluluk almalarını, böylelikle değişimi ve gelişimi kolaylaştırmalarını ve desteklemelerini vurgulamıştır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının mobil öğrenmedeki yeniliklere uyumlarını incelemiştir ancak eğitimin diğer paydaşlarına odaklanılmamıştır. Eğitim sistemindeki diğer paydaşlara yönelik de bir çalışma yapılması konuya daha kapsamlı ışık tutulmasını sağlayabilir.

Covid-19 gibi zorlamalar ve günümüz teknolojik gelişmelerinin her gün daha da ileriye giderek geldiği nokta gibi küresel eğilimler eğitimde teknoloji kullanımı ve bunların daha yaygın şekilde benimsenmesi noktasında etkili olmaktadır (Moshinski vd., 2021). Gün geçtikçe eğitim alanında daha fazla kişi teknoloji kullanımı yönündeki becerilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır (Al-Absy, 2023). Bu da zorunlu, isteğe veya ihtiyaca bağlı olarak yeniliklerin her an daha çok benimsenmesi yönünde olumlu yönde etki etmektedir.

Rogers, daha önce oluşturulan teoriye dayanarak yaptığı çalışmasında toplumun üçte birinin yeniliği benimseme aşamasında ilk çoğunluk sınıfına girdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada ise mobil öğrenme ve eğitim teknolojisi alanındaki yeniliklerin benimsenmesi noktasındaki ilk çoğunluk adı verilen kategorinin %44,7 oranında olduğu tespit edilmiş, bunun da çalışma grubunun yarısına karşılık geldiği görülmüştür. Bu çalışmadaki artışın nedenleri olarak, çalışma grubunun öğretmen adaylarından oluşan genç bir kitle olmaları, toplumun geri kalanından daha fazla teknolojiyi takip eden yenilikler konusunda oldukça girişken ve aktif olmaları gösterilebilir. Bununla birlikte, 2019 yılında başlayan Covid-19 pandemisi ile yüz yüze iletişimin en aza indirildiği süreçlerde, hızlı ve yaygın bir şekilde evrensel olarak eğitimde teknoloji kullanımı zorunlu olarak da gerçekleşmiştir. Ardından 2023 Şubat ayında gerçekleşen, merkez üssü Adıyaman olan ancak 11 ili etkileyen büyük depremde de Türkiye’de yerel olarak eğitimde yine yaygın bir teknoloji kullanımı gerçekleşmiştir. Bunun gibi zorunlu sebepler ve teknolojik gelişmeler, toplumsal bağlamda yeniliğin benimsenmesi noktasında ilk çoğunluk adı verilen grubun oranının artmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda, bu çalışma sonucunda, mobil öğrenme yöntemlerinin kolaylaştırılıp geliştirilmesi, içeriklerinin zenginleştirilmesi ve daha ilgi çekici hale getirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, bu türden bir çalışmanın eğitim sistemindeki diğer paydaşlara yönelik olarak da yapılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın katılımcıları Türkçe öğretmen adayları olmasına rağmen, sonuçlarının diğer öğretmen adaylarını da ilgilendiren yansımalarının olacağı

düşünülmektedir. Örneğin fen bilgisi veya matematik öğretmen adayları, farklı ders içeriklerine sahip olsa da teknoloji ve yeniliklerin benimsenmesi konusunda benzer süreçlerden geçmektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmanın sonuçları, diğer öğretmen gruplarının teknoloji ve yeniliklere nasıl yaklaştığını anlamak için bir model teşkil edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeniliklere adaptasyon sürecine dair bulgular, meslek içi eğitim ve pedagojik gelişim açısından da önemli katkılar sağlayabilir. Eğitim dışında, teknoloji kullanımı ve yeniliklerin benimsenmesi tüm mesleklerde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle dijital dönüşüm çağında, sağlık, mühendislik, kamu yönetimi gibi alanlardaki profesyonellere, Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi'nden yararlanarak kendi alanlarında yeniliklere uyum sağlama noktasında ve onlara nasıl daha hızlı uyum sağlayabilecekleri hususunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abd-Ali, R. S., Radhi, S. A., & Rasool, Z. I. (2020). A survey: the role of the internet of things in the development of education. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 19(1), 215-221.
- Al-Absy, M. S. M. (2023). Effects of Covid-19 pandemic on accounting students' capability to use technology. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 247-267.
- Asad, M. M., Naz, A., Churi, P., & Tahanzadeh, M. M. (2021). Virtual reality as pedagogical tool to enhance experiential learning: A systematic literature review. *Education Research International*, 2021, 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı* (16. b.). Pegem.
- Bruce, B. C. (1997). Critical issues, literacy technologies: What stance should we take? *Journal of Literacy Research*, 29(2), 289-309.
- Buchori, A., Prasetyowati, D., & Wijayanto. (2022). Design of virtual lab geometry using virtual to supplement learning in mathematics classes. *KnE Social Sciences*, 444-453.
- Carroll, J., Hopper, L., Farrelly, A. M., Lombard-Vance, R., Bamidis, P. D., & Konstantinidis, E. I. (2021). A scoping review of augmented/virtual reality health and wellbeing interventions for older adults: redefining immersive virtual reality. *Frontiers in Virtual Reality*(2), 1-26
- Chang, H. Y., Binali, T., Liang, J. C., Chiou, G. L., Cheng, K. H., Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2022). Ten years of augmented reality in education: A meta-analysis of (quasi-) experimental studies to investigate the impact. *Computers & Education*(191), 104641.
- Çelik, I., Sahin, I., & Aydın, M. (2014). Reliability and validity study of the mobile learning adoption scale developed based on the diffusion of innovations theory. *Online Submission*, 2(4), 300-316.

- Challenor, J. & Ma, M. (2019). A review of augmented reality applications for history education and heritage visualisation. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(2), 1-20.
- Chen, F. Q., Leng, Y. F., Ge, J. F., Wang, D. W., Li, C., Chen, B., & Sun, Z. L. (2020). Effectiveness of virtual reality in nursing education: Meta-analysis. *J. Med. Internet Res*, 22(9), e18290.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. b.). Sage.
- Donno, M. D., Tange, K., & Dragoni, N. (2019). Foundations and evolution of modern computing paradigms: Cloud, iot, edge, and fog. *IEEE Access*, 7, 150936-150948. <https://doi.org/10.1109/access.2019.2947652>
- Dubé, A. K. & Wen, R. (2021). Identification and evaluation of technology trends in K-12 education from 2011 to 2021. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1929-1958.
- Ecampus. (2023). Bloom's taxonomy revisited. <https://ecampus.oregonstate.edu/faculty/artificial-intelligence-tools/blooms-taxonomyrevisited.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Evens, M., Empsen, M., & Hustinx, W. (2023). A literature review on 360-degree video as an educational tool: Towards design guidelines. *Journal of Computers in Education*, 10(2), 325-375.
- Ghory, S. & Ghafory, H. (2021). The impact of modern technology in the teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 4(3), 168-173.
- Grubert, J., Langlotz, T., Zollmann, S., & Regenbrecht, H. (2017). Towards pervasive augmented reality: context-awareness in augmented reality. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 23(6), 1706-1724. <https://doi.org/10.1109/tvcg.2016.2543720>
- Herault, R. C., Lincke, A., Milrad, M., Forsgårde, E. S., & Elmqvist, C. (2018). Using 360-degrees interactive videos in patient trauma treatment education: Design, development and evaluation aspects. *Smart Learning Environments*, 5(26).
- Hill, J. R. & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of source-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37-52.
- Hinojo-Lucena, F., Díaz, I. A., Reche, M. D. P. C., & Rodríguez, J. M. R. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 1-9.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-84). Anı.
- Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on internet of things in education: Benefits and challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 115-127.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

- Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K., & Evangelidis, G. (2022). Augmented reality and virtual reality in education: Public perspectives, sentiments, attitudes, and discourses. *Education Sciences, 12*(11), 798.
- Law, N. (2007). Comparing pedagogical innovations. M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Ed.), *Comparative education research: Approaches and methods* içinde (s. 315-337). Springer.
- Lie, S. S., Helle, N., Sletteland, N. V., Vikman, M. D., & Bonsaksen, T. (2022). Implementation of virtual reality in health professional higher education: protocol for a scoping review. *JMIR Research Protocols, 11*(7), e37222.
- Light, P. C. (1998). *Sustaining innovation*. Jossey-Bass.
- Lu, Y., Papagiannidis, S., & Alamanos, E. (2018). Internet of things: A systematic review of the business literature from the user and organisational perspectives. *Technological Forecasting and Social Change, 136*, 285-297.
- Medlin, B. D. (2001). *The factors that may influence a faculty member's decision to adopt electronic technologies in instruction* (Doktora Tezi). ProQuest Digital Dissertations. (UMI No. AAT 3095210).
- Moshinski, V., Позняковська, Н. М., Mikluha, O., & Voitko, M. (2021). Modern education technologies: 21st century trends and challenges. *SHS Web of Conferences, 104*, 03009.
- Parisot, A. H. (1995). *Technology and teaching: The adoption and diffusion of technological innovations by a community college faculty* (Doktora Tezi). ProQuest Digital Dissertations. (UMI No. AAT 9542260).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. b.). Sage.
- Pelletier, K., Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., ..., & Zimmern, J. (2023). EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition.
- Perez-Marcos, D. (2018). Virtual reality experiences, embodiment, videogames and their dimensions in neurorehabilitation. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation, 15*(1), 1-8.
- Porter, B. E. (2005). Time and implementing change. *British Journal of Educational Technology, 36*(6), 1063-1065.
- Robert, J. & Muscanell, N. (2023). 2023 EDUCAUSE Horizon Action Plan: Generative AI.
- Rojas-Sánchez, M. A., Palos-Sánchez, P. R., & Folgado-Fernández, J. A. (2023). Systematic literature review and bibliometric analysis on virtual reality and education. *Education and Information Technologies, 28*(1), 155-192.
- Richey, S. B. (2018). Utilizing presence in augmented-reality applications to improve learning outcomes. *Performance Improvement, 57*(4), 10-18.

- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. b.). Free.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. b.). Free.
- Salem, A. B. M., Mikhalkina, E. V., & Nikitaeva, A. Y. (2020). Exploration of knowledge engineering paradigms for smart education: Techniques, tools, benefits and challenges. *Transactions on Advances in Engineering Education*, 1(9), 1-9.
- Saran, M., Seferoğlu, G., & Cagiltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 34, 97-114.
- Sherry, L. & Gibson, D. (2002). The path to teacher leadership in educational technology. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(2), 178-203.
- Siemens, G., Marmolejo-Ramos, F., Gabriel, F., Medeiros, K., Marrone, R., Joksimovic, S., & de Laat, M. (2022). Human and artificial cognition. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100107.
- Solak, E. & Erdem, G. (2015). A content analysis of virtual reality studies in foreign language education. *Participatory Educational Research*, 15(2), 21-26.
- Şahin, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 14-23.
- Timuçin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.
- Tonbuloğlu, İ. (2023). Eğitim teknolojilerinde güncel uygulamaların incelenmesi. *Alanyazın*, 4(2), 173-186.
- Tuma, F. (2021). The use of educational technology for interactive teaching in lectures. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 231-235.
- Verma, A., Singh, A., Anand, D., Aljahdali, H. M., Alsubhi, K., & Khan, B. (2021). Iot inspired intelligent monitoring and reporting framework for education 4.0. *IEEE Access*, 9, 131286-131305. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3114286>
- Woodel, J. & Garafoli, E. (2002). Diffusion of innovation theory meets faculty development. *Syllabus*, 16(6), 15-17.
- Yin, Z. & Tsai, S. B. (2021). Research on virtual reality interactive teaching under the environment of big data. *Mathematical Problems in Engineering*, 2021, 1-11.
- Zhang, X., Cao, Z., & Wei, D. (2020). Overview of edge computing in the agricultural internet of things: key technologies, applications, challenges. *IEEE Access*, 8, 141748-141761. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3013005>

Extended Summary

This study was designed to learn Turkish teacher candidates' perceptions, perspectives and reactions towards innovations in the field of mobile learning. Thus it is aimed to identify and analyze the situations of Turkish teacher candidates regarding mobile learning.

This research, which aims to analyze the features of mobile learning, was carried out in a descriptive survey model. As it is known, descriptive survey is research carried out on large groups, in which the opinions and attitudes of the members of the group about a phenomenon, situation or event are taken and described (Karakaya, 2012). This research model is based on the analysis of situations, institutions and organizations, events, etc. It is used to describe processes and functioning (Cohen et al., 2007). In this research, descriptive survey method was used because teacher candidates' perceptions of technology and their adoption of innovations were examined. The study was conducted with 215 Turkish teacher candidates within the framework of the diffusion of innovation theory developed by Rogers (1995). In the study, the data were taken from Çelik et al. (2014) and the data were analyzed in the SPSS 25.0 software.

Data collected from teacher candidates revealed that the Mobile Learning Adoption Scale showed a normal distribution for innovation characteristics in mobile learning adoption. This finding supports the Distribution of Innovation Theory, developed by Rogers (2003), which suggests that individuals' innovativeness levels are normally distributed.

The frequency percentages for the categories named "innovators", "early adopters", "early majority", "late majority" and "laggards" were as follows, respectively: 11.2%, 19.5%, 44.7%, 7.7%, and 7.0%. The data revealed that among the adopter categories, the category called "early majority" was the most common group.

Regression analysis results showed that the mobile learning decision stage and mobile learning features were significantly and positively related to each other ($p < 0.05$). Additionally, mobile learning decision type and mobile learning features were significantly and positively related to each other ($p < 0.05$). These findings showed that mobile learning features were a strong predictor of mobile learning decision type. These findings showed that teacher candidates who were more exposed to mobile learning features tended to use mobile learning tools more and willingly. These findings are consistent with Rogers' (2003). It coincides with the view that personal and voluntary innovations are generally more adopted by individuals than innovation decisions belonging to institutions/organizations or general/common/society. As a result, mobile learning features remain a key element in mobile learning decision making.

Moreover, regression analysis results showed that mobile learning innovation level and mobile learning features were significantly and positively related to each other ($p < 0.05$). These

findings showed that mobile learning features were a strong predictor of the level of mobile learning innovation. These findings showed that teacher candidates who were more exposed to mobile learning features tended to be more innovative in using mobile learning tools.

According to the results of the study, it was determined that 75.4% of Turkish teacher candidates were innovators, early adopters and the early majority, defined as the group that developed positive answers and reactions towards mobile learning in the context of Rogers' theory of diffusion of innovations. Therefore, it was concluded that Turkish teacher candidates showed a normal distribution in terms of adoption and use of innovations according to the theory of diffusion of innovations. In addition, this result showed that Turkish teacher candidates had a perception and perspective that innovations had positive qualities.

Another conclusion reached as a result of the research was that prospective teachers adopted mobile learning devices faster when the decision of whether or not to use them was left to them. However, when the decision to use mobile learning environments was dictated to teacher candidates by a person or institution, the rate of adaptation to and adoption of technological tools decreased.

In addition to all these, according to the data obtained from this research, it was concluded that teacher candidates who were more familiar with technology and more involved in technology in any way had a higher rate of adaptation to mobile learning and that they were more progressive than teacher candidates who were further away from technology.

Rogers, in his study based on the previously established theory, found that one third of the society fell into the first majority class in the stage of adopting innovation. In this study, it was found that the first majority category in terms of adopting innovations in the field of mobile learning and educational technology was 44.7%, which corresponded to half of the study group. The reasons for the increase in this study can be shown as the fact that the study group is a young group consisting of teacher candidates and that they are quite enterprising and active in innovations that follow technology more than the rest of the society.

In this context, as a result of this study, it is suggested that mobile learning methods should be facilitated and developed, their content should be enriched and made more interesting. In addition, it is thought that it would be appropriate to conduct such a study for other stakeholders in the education system. However, although the participants of this study were Turkish teacher candidates, it is thought that the results will have implications that concern other teacher candidates. For example, science or mathematics teacher candidates, although they have different course contents, go through similar processes in terms of adopting technology and innovations. In this context, the results of this study conducted on Turkish teacher candidates can constitute a model for understanding how other teacher groups approach technology and innovations. In addition, the findings regarding the process

of teachers' adaptation to innovations can also provide important contributions in terms of in-service training and pedagogical development. Apart from education, the use of technology and the adoption of innovations are of critical importance in all professions. Especially in the age of digital transformation, it is thought that it can guide professionals in fields such as health, engineering, and public administration in terms of adapting to innovations in their fields and how they can adapt to them more quickly by utilizing Rogers' Diffusion of Innovation Theory.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulunun 06.03.2024 tarih ve E-87432956-050.99-703358 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi*

A Scale Development for the Faculty Members' Perception of Digitalization

Elif Tekir, Neşe Yıldız

Yazar Bilgileri

Elif Tekir 

Doktora Öğrencisi, Karabük
Üniversitesi, İşletme,
1838212015@ogrenci.karabuk.edu.tr

Neşe Yıldız 

Dr. Öğr. Üyesi, Karabük
Üniversitesi, Uluslararası Ticaret
ve Finansman,
nesevildiz@karabuk.edu.tr

ÖZ

Bu çalışma, akademisyenlerin dijitalleşme algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme sürecini kapsamaktadır. Akademisyenlerin dijitalleşme algılarının ölçülmesi, dijitalleşmenin akademik yaşam üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu sayede dijitalleşmenin eğitim süreçlerine entegrasyonunun iyileştirilmesi ve akademik verimliliğin artırılması için önemli bilgiler sunabilir. Ölçek geliştirme sürecinde tündengelim yöntemi ile ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak, 68 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve yapılan geçerlik analizleri sonucunda madde sayısı 54'e indirilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda kapsam geçerliliği ve madde geçerliliği analizleri yapılmış, 405 akademisyenle gerçekleştirilen ana çalışmada ölçeğe ait faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi yapılarak doğrulanmıştır. Sonuçlar, akademisyenlerin dijitalleşme algılarını tek faktörlü bir yapı ile ölçen 17 maddelik ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Cronbach's Alpha: .965). Geliştirilen ölçeğin, akademik dijitalleşme süreçlerine dair algıların ölçülmesinde ve bu alandaki çalışmalara katkı sağlayacak önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yükseköğretim
Dijitalleşme
Akademik dijitalleşme
Eğitimde dijital dönüşüm

Keywords

Higher education
Digitalization
Academic digitalization
Digital transformation in education

Makale Geçmişi

Geliş: 13.10.2024
Kabul: 18.12.2024

ABSTRACT

This study involves the development of a scale aimed at measuring faculty members' perceptions of digitalization. Measuring academics' perceptions of digitalisation can help to understand the effects of digitalisation on academic life. In this way, it can provide important information for improving the integration of digitalisation into educational processes and increasing academic productivity. During the scale development process, a deductive approach was used to review national and international literature, and a pool of 68 items was created. After expert evaluations and validity analyses, the number of items was reduced to 54. Based on the data obtained from the pilot study, content validity and item validity analyses were conducted, and the factor structure of the scale was confirmed using confirmatory factor analysis in the main study with 405 faculty members. The results indicated that the scale, which measures faculty members' perceptions of digitalization using 17 items and a single-factor structure, had a high level of reliability (Cronbach's Alpha: .965). It is believed that the developed scale will serve as an important tool for measuring perceptions of academic digitalization processes and contribute to future research in this field.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Tekir, E. & Yıldız, N. (2024). Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 22(3), 2339-2360. <https://doi.org/10.37217/tebd.1566386>

Giriş

Endüstriyel devrimlerin tarihi boyunca teknolojik ilerlemeler, insanlığın yaşam ve çalışma biçimini sürekli dönüştürmüştür (Kapır, 2022). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, bu yeni dönemin belirleyicisi olmuştur. Günümüzde, dijitalleşme ve Endüstri 4.0, bu dönüşümün en son aşamasını temsil etmektedir. Dijital dönüşüm çok yönlü doğası nedeniyle hemen hemen her sektörde karşılaşılan bir süreçtir. Dolayısıyla bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler eğitimde de büyük bir paradigma değişimine neden olmuştur. Bu bağlamda, eğitimde dijitalleşme olarak genellenen, eğitim uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile başlayıp günümüzde yapay zekâ devrimi ile devam eden süreç, özellikle eğitim sektöründe çığır açan gelişmelere neden olmuştur (Çapar, 2024).

Okullara bilgisayarın girmesi, bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaşması ve geniş bant sistemleri ile küresel bir internet ağının oluşması gibi teknolojik ilerlemeler, eğitimi köklü bir değişim sürecine sokmuştur (Gürbüz, 2024). Dijital dönüşüm, bilgiye erişim ve bilgiyi paylaşma hızını olağanüstü bir şekilde artırmış, aynı zamanda bilginin üretilmesi, erişimi ve paylaşımı konusundaki geleneksel sınırları ortadan kaldırmıştır. Bu süreç, bilgiye “açık erişim” kavramını eğitim hayatının merkezine taşımıştır (Ferrari vd., 2012; Roger vd., 1992).

Bilgi iletişim teknolojileri, yükseköğretimdeki geleneksel yöntemlere kıyasla hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin öğrenme ve öğretme deneyimlerini baştan yazmaktadır (Ferrari vd., 2012). Artık eğitimcilerin rolü, bilgi aktaran bir rol olmaktan çıkıp eğitim sürecini yöneten bir aktöre dönüşmektedir. Geleneksel okul ortamlarında genellikle sınıf içi dersler ve fiziksel kaynaklar üzerine odaklanırken, bilgi iletişim teknolojileri, bu sınırları aşarak öğrencilere daha geniş bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Hassenburg, 2009; Sincer ve Yakut-Özek, 2024). Eğitimciler çevrim içi öğrenme platformları ve dijital kütüphaneler aracılığıyla daha çeşitli ve güncel kaynaklara erişim imkânına sahip olmaktadır (Şentürk, 2016). Ayrıca, sanal sınıflar ve çevrim içi seminerler gibi çevrim içi öğretim araçları, eğitimcilere coğrafi kısıtlamaları aşarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşma fırsatı sunmaktadır. Bunun yanı sıra bilgi iletişim teknolojileri, öğrenci performansını izleme ve değerlendirme süreçlerini de kolaylaştırmaktadır (Roblyer ve Doering, 2007). Otomatik değerlendirme sistemleri ve çevrim içi ödev platformları, akademisyenlere daha verimli bir şekilde geri bildirim sağlamaktadır (Akgün ve Greenhow, 2021; Korkmaz ve Polat, 2023). Dolayısıyla, bilgi iletişim teknolojileri, öğretim kalitesini artırırken, eğitimcilere daha etkili bir çalışma ortamı sağlamaktadır.

Temel eğitimden başlayarak üniversite düzeyine kadar her kademedeki eğitimcilerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmeleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve eğitim kalitesini artırmaktadır (Duke ve Ward, 2009). Özellikle dijital teknolojilerin eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanmasıyla birlikte eğitimcilerin dijitalleşme düzeylerinin yüksek olması,

öğrencilere daha etkili öğrenme ortamları sunmalarını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, bilgiye daha hızlı ve kolay bir şekilde erişebilir, çeşitli öğrenme yöntemlerini deneyimleyebilir ve iş birliği içinde çalışabilirler.

Akademisyenlerin dijitalleşme düzeyi ise özellikle yükseköğretimde kritik bir öneme sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin dijital araçları etkin biçimde kullanabilmeleri, ders içeriklerini zenginleştirmelerini, öğrenci etkileşimlerini artırmalarını, öğrenci başarılarını desteklemelerini, öğrencilerle daha verimli bir şekilde iletişim kurabilmelerini ve uzaktan eğitim gibi esnek öğretim modellerini başarılı bir şekilde uygulayabilmelerini sağlamaktadır (Doğan vd., 2024; Sincer ve Yakut-Özek, 2024).

Ayrıca dijitalleşme akademisyenlerin araştırma yöntemleri, veri toplama, işleme ve analiz süreçlerini daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Qureshi vd., 2021). Dijital kütüphaneler, açık erişim yayınları ve çevrim içi araştırma platformları sayesinde bilimsel bilgiye erişim kolaylaşmış, alanyazın tarama süreçleri daha verimli hale gelmiştir (Besançon vd., 2021; Ma vd., 2023). Bunun yanı sıra, dijital ortamda yapılan akademik iletişim ve iş birliği imkânları, farklı disiplinlerden araştırmacıların bir araya gelerek yenilikçi projeler geliştirmesine olanak tanımakta, dijitalleşme akademik dünyada bilimsel keşiflerin ve bilginin paylaşımının hızlanmasına katkı sağlamakta ve araştırma kalitesini artırmaktadır.

Dolayısıyla akademisyenlerin dijitalleşme düzeylerinin yüksek olması hem eğitim kalitesini artırmakta hem de yükseköğretim kurumlarının rekabetçi olabilmelerini sağlamaktadır (Tondeur vd., 2023). Bu nedenle, eğitimde dijitalleşme sürecinde öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi için eğitimcilerin rolü büyük bir önem taşımaktadır (Bondar vd., 2021; Redecker, 2017).

Üniversitelerin toplumun temel yapı taşlarından biri olduğu göz önüne alındığında akademisyenlerin dijitalleşme sürecine adaptasyonu ve dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilme yetkinliği, toplumsal gelişim ve ilerleme açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu kapsamda, geliştirilen “Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği (ADAÖ)” akademisyenlerin dijitalleşme sürecine yönelik algılarını belirlemek ve bu alanda çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara kılavuzluk etmek amacıyla geliştirilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, akademisyenlerin dijitalleşme algılarını doğru bir şekilde ölçmek ve dijital dönüşüm sürecine uyum sağlamalarına yardımcı olmak için önemli bir adım olarak değerlendirilmelidir. Geliştirilen ölçeğin, akademik çalışmalarda ve eğitim politikalarının oluşturulmasında referans bir kaynak olması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanılmasıyla hazırlanmıştır. Betimsel araştırmalar, belirli bir olgunun ayrıntılı ve özenli bir biçimde tanımlanmasını hedefler. Bu doğrultuda, bir grubun belli özelliklerini tespit etmek üzere veri toplayan çalışmalara tarama çalışması denmektedir (Büyüköztürk vd., 2021; Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada tarama modeli, akademisyenlerin dijitalleşme algılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir örneklem üzerinden yapılan analizler yoluyla evrende genel olarak gözlenen eğilimlerin, tutumların ve algıların nicel olarak betimlenmesine olanak sağlar (Baysan ve Çetin, 2019; Creswell ve Creswell, 2017). Bu doğrultuda çalışma akademisyenlerin dijitalleşme sürecine dair algılarını daha geniş bir perspektifte incelemeyi hedeflemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan beş farklı unvan grubundan 405 akademisyen oluşturmaktadır.

Örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için 270 akademisyen ile doğrulayıcı faktör analizi için 405 akademisyenden ayrı ayrı veriler toplanmıştır. Veriler akademik unvanlara göre gruplandırılarak toplanmıştır (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent doktor ve profesör doktor).

Tablo 1. Katılımcı Akademisyenlerin Alanlarına Göre Dağılımı

<i>Alan</i>	<i>DFA- n</i>	<i>AFA-n</i>
Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler	107	64
Mühendislik	100	84
Eğitim Bilimleri	51	30
Fen Bilimleri ve Matematik	27	17
Mimarlık, Planlama ve Tasarım	8	4
Hukuk	8	5
Güzel Sanatlar	14	9
Sağlık Bilimleri	54	37
Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	2	2
Spor Bilimleri	11	4
İlahiyat	13	9
Filoloji	10	5
<i>Toplam</i>	<i>405</i>	<i>270</i>

Tablo 1'deki verilere göre en çok katılım Sosyal, Beşerî ve İdari bilimler ile Mühendislik alanında görevli akademisyenler tarafından olurken, en az katılım Ziraat, Orman ve Su Ürünleri ile Hukuk ve Mimarlık, Planlama ve Tasarım alanlarında çalışan akademisyenler tarafından olmuştur.

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de üniversitelerde görev yapan akademisyenlerden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) istatistik verilerine göre güncel olarak toplam 184.211 akademisyen görev yapmaktadır (YÖK, 2024). Alanyazında yeterli örneklem büyüklüğü konusunda katılımcı sayısı 200’den fazla ve soru başına minimum 5 katılımcı görüşü hakimdir (Babin vd., 2010; Guilford, 1954). Dolayısı ile ölçekte 54 soru olduğu için pilot çalışma aşamasında 54*5=270 akademisyene ulaşılmış olup ana çalışmada ise pilot çalışma sonrasında ölçekte kalan maddelere göre soru başına minimum 10 katılımcı olmalı görüşü hakim olduğu için bu çalışmada ulaşılmaması gereken sayıyı soru miktarının 10 katı kadar örnekleme ulaşılmaması hedeflenmiştir. Dolayısıyla geriye 17 madde kaldığından 17*5=85 akademisyen yeterli görünürken evreni bilinen örneklem hacmi formülünden yararlanıldığında esas çalışma için araştırma evreninden %95 güven aralığında ve %5 oranında hata payı ile örneklem seçildiğinde örneklem büyüklüğünün tespitinde evreni bilinen örneklem hacmi formülü ile örneklem büyüklüğü bulunmuştur. Hesaplama sonucunda örneklem sayısı 383 çıkmıştır (MacCallum vd., 1999). İşlem basamaklarına aşağıda bulunmaktadır.

$$n = \frac{N * t^2 * P * Q}{d^2 (N - 1) + t^2 * p * q}$$

$$n = \frac{184211 * 1.96^2 * 0.5 * 0.5}{0.05^2 (184211 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 383$$

Sonuç olarak ana çalışmada örneklem sayısı en yüksek değer olan 383 olarak hedeflenmiş olup araştırma sonucunda ana çalışmada 405 örnekleme ulaşılmış olduğundan bu araştırmanın evrenini 405 akademisyenden oluşmaktadır.

Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Bu çalışma akademisyenlerin dijitalleşme algılarını belirleyerek eğitimde dijital dönüşüm sürecinde yaşanacak problemlerin önceden tespit edilmesini sağlamak ve akademisyenlerin dijital araç/gereç/süreçler ile olan kişisel deneyimlerini genelleleyen ve bunu ölçen bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek geliştirme süreci alelade değil, alanyazında kabul gören ölçek geliştirme aşamalarını takip ederek yapılmıştır.

Uluslararası alanyazında ölçek geliştirme konusunda en önde gelen referans kaynakta bu aşamalar şunlardır: “Ölçmek istenilen yapının açık bir şekilde belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçme biçiminin seçilmesi, madde havuzu hakkında uzman görüşlerinin alınması, ölçek geçerliliğini katkı sağlayacak maddelere yer verilmesi, katılımcı örnekleme pilot uygulamanın yapılması, madde analizlerin yapılması, ölçek uzunluğunun optimize edilmesi” (DeVellis, 2022).

Ölçmek İstenen Yapının Belirlenmesi

Akademisyenlerin araştırmaları, öğretim görevleri ve akademik iş birliği gibi işlerinin neredeyse tamamı gelişen teknoloji ile dijital dönüşüme uğramıştır. Bu çalışmada akademik

dijitalleşme sürecini akademisyenlerin algılama ve buna uyum sağlama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda nicel verilerin toplanabilmesi adına öncelikle alanyazın taranmış ve konuya daha önce yapılmış çalışmalardan ve uzmanlarla yapılan görüşmelerden destekle bir ölçek formu hazırlanmıştır.

Akademik dijitalleşme, dijital akademi, eğitimde kullanılan teknolojiler, bilişim teknolojileri gibi anahtar kelimelerle alanyazın taranmış ve ilk aşamada maddeler dört farklı faktör altında toplanmıştır. Alanyazında akademik işlerin sınıflandırılarak tanımlanması konusunda "Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate" adlı kitap alanda öncü çalışmalardandır (Boyer, 1990). Boyer'in modeli, akademik çalışmanın farklı yönlerini içeren kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu model araştırma, iş birliği, uygulama ve öğretim olmak üzere dört temel boyutu içermektedir. Boyer'in modeli temel alınarak alt boyutlar oluşturulmuştur.

Madde Havuzu Oluşturma

Tümevarım yaklaşımı, ölçek geliştirme çalışmalarında değişkenin kavramsallaştırılması ve bu değişkene ilişkin maddelerin belirli bir teoriye dayalı olarak oluşturulması sürecini ifade ederken, tümdengelim yaklaşımı ölçülecek değişkenin kavramsallaştırılmasında ve boyutlarının tanımlanmasında görüşmeler, gözlemler ve bireysel tutumlar gibi faktörlerin göz önünde bulundurulmasını içermektedir (Albayrak ve Koç, 2020). Bu çalışmada ölçek havuzu oluşturulurken tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, araştırılmak istenen yapıyı ölçecek güncel bir ölçek bulunamamıştır. Burada güncel olması araştırılan yapının sürekli gelişen, değişen bir özellik göstermesinden dolayı önem arz etmektedir. Güncel olmasa da alanyazında var olan benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar bazı maddelerin oluşturulmasında kaynak görevi görmüştür. Gerekli şekil ve dil bilgisi düzeltmeleri yapılan maddeler son halleriyle uzman görüşüne sunulmuştur. Toplam 68 adet ölçek maddesi hazırlanmıştır.

Ölçme Biçiminin Belirlenmesi

Araştırmanın amacına yönelik olarak ölçek iki bölümden oluşmuştur. İlkinde demografik verilere ulaşmak için oluşturulan sorular ve ikincide ise ölçek maddeleri bulunmaktadır. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından akademisyen topluluğundan oluşan bir ekibe ölçek formunun okunması için iletilmiştir. Alınan görüşler sonrasında ölçek formunda 5'li Likert tipi ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu akademisyen topluluğu ölçeğin anlaşılabilirliğini de denetlemiş ve ölçekte anlaşılmayan ve açık olmayan noktalar gözden geçirilmiştir.

Uzman Görüşü- Kapsam Geçerliliği

Görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan madde havuzu e-posta yoluyla konuda uzman akademisyenlerin görüşü alınması amacıyla gönderilmiş, uzmanların dönütleri değerlendirilerek maddeler revize edilmiştir. 68 maddeden oluşan ölçek için kavramların doğru

kullanımı ve anlaşılabilirliği hakkında görüş alınmıştır. Bazı maddeler tamamen çıkarılırken bazıları da düzenlenerek çalışmada kalmıştır. Görüşlerine başvuru alan akademisyenler arasında iki profesör doktor, bir doçent doktor, altı doktor öğretim üyesi bulunmaktadır.

Görünüş geçerliği konusunda alınan uzman görüşleri sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçek kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur.

Ölçek havuzu oluşturulduktan sonra kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine sunulmak üzere 68 maddeden oluşan uzman görüş formu oluşturulmuştur. Maddeleri değerlendirmek üzere “uygun”, “kısmen uygun ancak düzeltilmeli”, “uygun değil” seçenekleri ile uzman görüşü alınmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerlilik analizi uzman görüşü alınarak “Lawshe Tekniği” ile yapılmıştır. Kritik değer .778 olarak bulunmuştur. Buna göre 14 maddenin çıkartılması gerektiğine ve 54 maddenin kalması gerektiğine karar verilmiştir. Kalan maddeler ile hesaplanan kapsam geçerliliği indeksi değeri .948 çıkmıştır. Toplam madde ile sonraki aşamaya geçilmesine karar verilmiştir (Lawshe, 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Kapsam geçerliğini ve görünüş geçerliğini sağlayamamış 14 maddenin havuzdan çıkartılmasına karar verilmiştir. 54 madde ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçek geliştirme çalışmalarında uygulanması beklenen iki temel analiz olan açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizini yapmaya yönelik olarak veriler iki aşamada elde edilmiştir. Veriler 2024 yılı içinde toplanmıştır. Ölçeklerin dağıtılması e-posta ile yapılacağı için katılımcıların e-postalarına tek tek ulaşılmış ve e-postalar belirlenen çalışma saatlerinde iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi için LISREL 8.7 ve SPSS yazılım paketleri kullanılmıştır. Analizlerin %95 güven düzeyinde ($p=.05$) yapılması uygun bulunmuştur.

Araştırmada;

- Demografik özelliklerin incelenmesi için frekans (n) ve yüzde (%) analizleri yapılmıştır.
- Araştırmanın pilot çalışmasında kullanılan ölçeğe ait;
 - Betimsel analizler,
 - Ölçek maddelerin güvenilirliğinin incelenmesi için ölçek-madde korelasyonu,
 - Ölçeğin genel güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach's Alpha,
 - Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla

- İlk olarak, verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için KMO ve Bartlett Küresellik Testi,
- Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.
- Ölçeğin maddelerinin ölçek toplamı ile olan uyumluluğunun verilmesi için ölçek madde-ölçek toplam korelasyonu,
- Ölçekteki her bir maddenin kişileri ayırt edebilme özelliğini doğrulamak adına %27 alt-üst dilim ile maddelerin ayırt edilmesi için analizler yapılmıştır.
- Araştırmanın ana çalışmasında ortaya çıkan faktör yapısının doğrulamak amacıyla LISREL 8.7 programı ile DFA yapılmıştır.
- Ölçüm aracının zamanla değişimini değerlendirmek amacıyla test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Pilot Çalışma Bulguları

Araştırmanın bu kısmında pilot çalışma aracılığıyla ulaşılan veriler ile geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarına yer verilmiştir.

Pilot çalışma sonucunda toplam 270 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcıların bazı demografik bilgileri şu şekilde özetlenebilir. Araştırmada pilot çalışmaya dâhil olan bireylerin %39,6'sının kadın (n=106), %60,74'ünün erkek (n=164) olduğu belirlenirken bireylerin çoğunlukla 35-44 yaş aralığında olduğu (%46,3; n=125), mühendislik alanında görev yaptıkları (%31,11; n=84), evli (%70; n=189), Öğr. Üyesi/Dr. Öğr. Üyesi oldukları (%42,59; n=115) ve büyük çoğunluğunun çocuklarından sorumlu oldukları (%39,01; n=158) belirlenmiştir.

Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'ne ait ölçeğin güvenilirlik düzeyleri ve madde analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Maddelerin birbiri ile ilişkisinin .30'dan az olmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 2'de ölçekteki bir maddenin ölçekteki diğer maddeler ile olan korelasyonu verilmiş ve maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu .30'dan az olan maddelerin ölçeğe dahil edilmeyecektir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin .466 ile düşük düzeyde olduğu belirlenmiş ve Tablo 2'de ölçekteki 1, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 24, 26, 29, 33, 40, 42, 45, 51 ve 53 numaralı maddelerin başka maddeler ile arasındaki korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu belirlendiğinden bu maddeler dışındaki diğer maddelerin ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğünden maddeler ölçeğe dahil edilmeyecektir. İlgili maddeler ölçekten atıldıktan sonra yeni madde analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'ne Ait Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>ÖSÖO</i>	<i>ÖSÖV</i>	<i>DM-TK</i>	<i>ÖSCA</i>	<i>Madde No</i>	<i>ÖSÖO</i>	<i>ÖSÖV</i>	<i>DM-TK</i>	<i>ÖSCA</i>
Madde 1	181,890	143,033	.446	.439	Madde 28	183,370	149,120	-.014	.474
Madde 2	183,510	150,623	-.056	.479	Madde 29	181,940	143,569	.446	.441
Madde 3	183,610	147,235	.044	.466	Madde 30	183,370	147,170	.038	.467
Madde 4	183,590	147,664	.025	.469	Madde 31	183,410	147,083	.047	.466
Madde 5	183,400	147,326	.039	.467	Madde 32	183,410	148,088	.025	.468
Madde 6	183,440	150,337	-.048	.478	Madde 33	182,190	143,598	.495	.441
Madde 7	183,400	144,485	.117	.457	Madde 34	183,420	149,389	.026	.476
Madde 8	183,560	146,976	.052	.465	Madde 35	183,290	150,234	-.042	.477
Madde 9	183,490	148,370	.009	.471	Madde 36	183,390	148,841	.001	.471
Madde 10	183,410	147,937	.026	.468	Madde 37	183,290	148,468	.008	.471
Madde 11	181,880	142,494	.481	.437	Madde 38	183,390	148,373	.015	.470
Madde 12	181,860	143,251	.450	.440	Madde 39	183,340	143,035	.161	.451
Madde 13	182,020	142,405	.488	.437	Madde 40	181,910	143,229	.426	.440
Madde 14	182,080	142,373	.501	.436	Madde 41	183,420	149,122	-.014	.474
Madde 15	182,060	142,847	.490	.438	Madde 42	182,030	144,174	.417	.443
Madde 16	183,390	150,217	-.042	.477	Madde 43	183,470	148,852	-.003	.472
Madde 17	183,410	144,117	.136	.454	Madde 44	183,570	146,730	.059	.464
Madde 18	183,320	148,441	.007	.471	Madde 45	181,980	142,505	.482	.437
Madde 19	183,470	153,901	-.148	.490	Madde 46	183,420	147,724	.038	.467
Madde 20	181,940	142,343	.519	.436	Madde 47	183,320	150,680	-.056	.479
Madde 21	181,890	143,448	.454	.440	Madde 48	183,360	151,287	-.073	.481
Madde 22	183,340	147,206	.044	.466	Madde 49	183,470	148,667	.003	.471
Madde 23	183,510	147,872	.020	.470	Madde 50	183,360	150,001	-.040	.478
Madde 24	181,990	142,818	.490	.438	Madde 51	181,910	142,233	.484	.436
Madde 25	183,410	149,114	-.014	.474	Madde 52	183,530	147,886	.018	.470
Madde 26	181,960	142,615	.482	.437	Madde 53	181,820	142,727	.466	.438
Madde 27	183,330	149,328	-.015	.473	Madde 54	183,280	147,675	.030	.468

Cronbach's Alpha: .466

ÖSÖO: Öğe Silinirse Ölçek Ortalaması; ÖSÖV: Öğe Silinirse Ölçek Varyansı, DM-TK: Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu, ÖSCA: Öğe Silinirse Cronbach's Alpha

Tablo 3. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'ne Ait Yeni Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Öğe Silinirse Ölçek Ortalaması</i>	<i>Öğe Silinirse Ölçek Varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş Öğe-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Öğe Silinirse Cronbach's Alpha</i>
Madde 1	71,140	70,245	.746	.963
Madde 11	71,120	69,327	.833	.962
Madde 12	71,100	69,870	.813	.962
Madde 13	71,260	69,815	.790	.962
Madde 14	71,330	69,990	.790	.962
Madde 15	71,310	70,519	.770	.963
Madde 20	71,190	70,399	.775	.963
Madde 21	71,130	70,559	.774	.963
Madde 24	71,230	70,534	.766	.963
Madde 26	71,200	70,384	.748	.963
Madde 29	71,180	71,086	.722	.963
Madde 33	71,440	72,284	.674	.964
Madde 40	71,150	70,085	.747	.963
Madde 42	71,270	71,388	.712	.964
Madde 45	71,220	69,668	.804	.962
Madde 51	71,150	69,215	.821	.962
Madde 53	71,070	69,475	.818	.962

Cronbach's Alpha: .965

Tablo 3'te ölçekteki geri kalan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu .30'dan az olan bir madde bulunmamakta, bu nedenle bu aşamada maddelerin tamamı ölçekte kalmaktadır. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin .466'dan .965'ye yükseldiği belirlenmiş olup bu durum ölçekten çıkarılan maddelerin güvenirliği artırdığının bir göstergesidir.

Tablo 4. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'ne Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

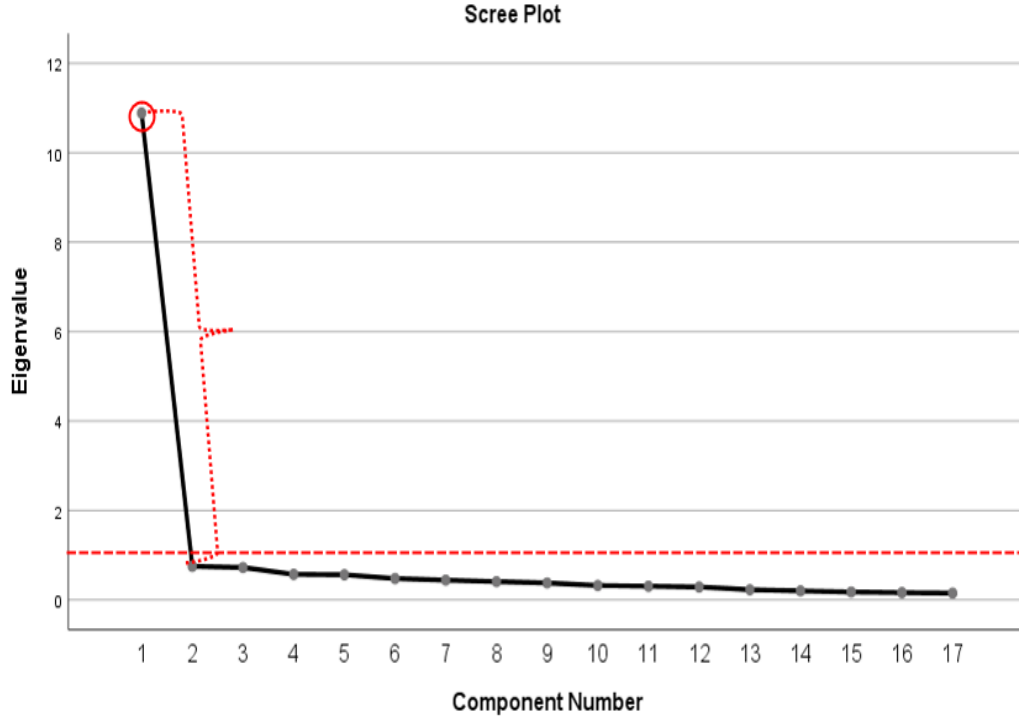
<i>Madde No</i>	<i>Faktör Yükleri</i>	<i>Öz Değer</i>	<i>Açıklanan Varyans</i>
Madde 1	.777		
Madde 11	.857		
Madde 12	.838		
Madde 13	.817		
Madde 14	.818		
Madde 15	.800		
Madde 20	.804		
Madde 21	.803		
Madde 24	.795	10,888	64,048%
Madde 26	.778		
Madde 29	.754		
Madde 33	.708		
Madde 40	.777		
Madde 42	.745		
Madde 45	.830		
Madde 51	.845		
Madde 53	.842		

KMO: .961; Bartlett's Test of Sphericity (X^2):3938,275;
p=.001<.05

Faktör analizi gerçekleştirilebilmek için gereken ön koşullar değerlendirilmiştir. Bu koşullardan ilki, faktör analizi için verideki gözlem sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO testi ve değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını değerlendirmek için Bartlett Küresellik testi incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Tablo 4'te, KMO değerinin .60'tan yüksek olduğu ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı bulunduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu sonuçlar, pilot örneklerden elde edilen verinin faktör analizi için uygun olduğunu ve bu verilerin çok değişkenli normal dağılımdan kaynaklandığını göstermektedir (Kan ve Akbaş, 2005).

Ölçekte bir maddenin kalmasına karar vermek için, faktör yük değerinin .45'ten büyük olması kriteri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği ve ölçeğin 10.888'lik öz değer ile tek faktörlü yapının %64,048'ini açıkladığı ve bu oran %40'ın üzerinde olduğundan yeterli açıklama düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tek faktörden oluşmasından dolayı herhangi bir döndürme işlemi yapılmamış olup ölçeğin maddelerine ait faktör yüklerinin .708 ile .857 arasında olduğu belirlenmiş bu yüklerin .45'in üzerinde olması nedeniyle açıklayıcı faktör analizinde herhangi bir madde çıkarımına gerek olmadığına karar verilmiştir.

Ölçeğin açıklanan faktör yapısına daha doğru incelemek amacıyla gözlem değerlerinin yer aldığı yamaç grafiği kullanılmaktadır. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'ne ait yamaç grafiği Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin yamaç grafiği

Grafiğe bakıldığında, gözlem değerinin 1'in altına düştüğü noktada kırılmanın birinci faktörden sonra gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Bu bulgu, araştırma ölçeğinin tek faktörden sonra boyutların durağanlaştığını göstermektedir.

Katılımcıların %27'lik alt ve üst gruplarını tanımlamak amacıyla, Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin toplam puanları artan sırayla düzenlenmiştir. Bu sıralama sonucunda, en düşük ilk 73 ve en yüksek ilk 73 kişinin puan değerleri dikkate alınmıştır. Maddelerin ayırt ediciliği ile ilgili karar verme sürecinde kullanılan %27 alt ve üst değerlerinin tüm maddeler açısından anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$) (Flanagan, 1952).

Madde-toplam ilişki değerleri, tüm maddeler için .30'un üzerinde olduğu için, maddelerin ölçüm gücünün yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, ölçek maddeleri ile elde edilen ortalama puan arasındaki ilişkilerin .708 ile .855 arasında değiştiği ve bu ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu bulgular, maddeler arasında tutarlılık konusunda herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi

	%27 alt üst grup	n	ort	s.s	t	p
Madde 1	Üst	73	4,85	.360	9,02	.001*
	Alt	73	3,90	.819		
Madde 11	Üst	73	5,00	.000	12,67	.001*
	Alt	73	3,85	.776		
Madde 12	Üst	73	4,99	.117	12,90	.001*
	Alt	73	3,88	.725		
Madde 13	Üst	73	4,89	.315	11,58	.001*
	Alt	73	3,79	.745		
Madde 14	Üst	73	4,88	.331	12,00	.001*
	Alt	73	3,77	.717		
Madde 15	Üst	73	4,85	.360	11,49	.001*
	Alt	73	3,82	.674		
Madde 20	Üst	73	4,95	.229	11,92	.001*
	Alt	73	3,90	.710		
Madde 21	Üst	73	4,95	.229	10,92	.001*
	Alt	73	3,97	.726		
Madde 24	Üst	73	4,93	.254	11,97	.001*
	Alt	73	3,89	.698		
Madde 26	Üst	73	4,86	.346	9,55	.001*
	Alt	73	3,90	.785		
Madde 29	Üst	73	4,90	.296	10,15	.001*
	Alt	73	3,97	.726		
Madde 33	Üst	73	4,62	.490	7,65	.001*
	Alt	73	3,88	.666		
Madde 40	Üst	73	4,90	.296	9,47	.001*
	Alt	73	3,90	.853		
Madde 42	Üst	73	4,88	.331	12,12	.001*
	Alt	73	3,88	.622		
Madde 45	Üst	73	4,89	.315	11,20	.001*
	Alt	73	3,82	.752		
Madde 51	Üst	73	4,97	.164	11,96	.001*
	Alt	73	3,82	.805		
Madde 53	Üst	73	4,99	.117	10,95	.001*
	Alt	73	3,90	.836		

*p<.05; t: bağımsız örneklem t-testi

Ana Çalışma Bulguları

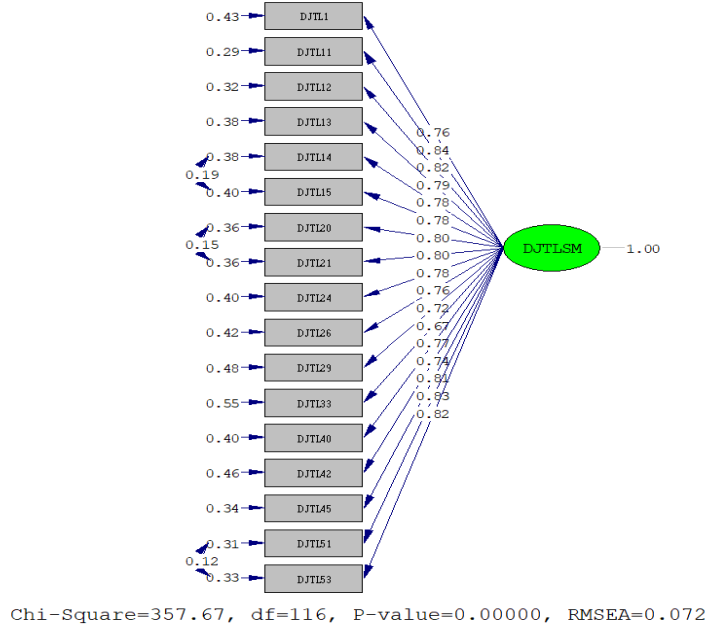
Araştırmanın bu kısmında ana çalışma sonucu toplam 405 kişiye ulaşılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırma amacın uygun olarak yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ana çalışma sonucunda toplam 405 katılımcıya ulaşılmış olup katılımcıların demografik özelliklerini şu şekilde özetlenebilir: Ana çalışmaya dâhil olan bireylerin %40,74'ünün kadın (n=165), %59,26'sının erkek (n=240) olduğu belirlenirken bireylerin çoğunlukla 35-44 yaş aralığında olduğu (%45,19; n=183), sosyal ve beşeri bilimlerde görev yaptıkları (%26,42; n=107), evli (%69,88; n=283), Öğr.

Üyesi/Dr. Öğr. Üyesi oldukları (%46,91; n=190) ve büyük çoğunluğunun çocuklarından sorumlu oldukları (%39,80; n=244) belirlenmiştir.

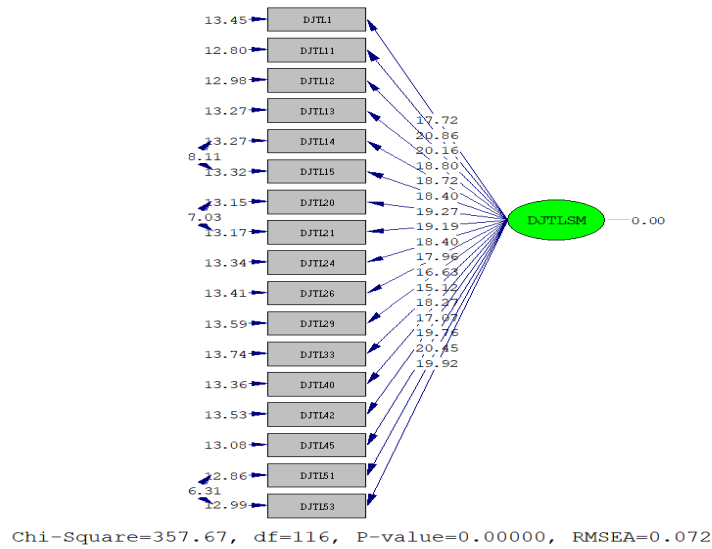
Açıklanan faktör yapısını doğrulamak amacıyla 405 katılımcı ile DFA gerçekleştirilmiş ve bu analize ait standardize edilmiş beta katsayıları Şekil 2’de sunulmuştur.

DJTLSM: Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı



Şekil 2. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin DFA sonucuna ait path diyagramı

Şekil 2’de Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği’ne ait DFA sonuçları ilk aşamada uyum kriterlerinin istenilen seviyede çıkmamıştır. Bu sebeple 13-15, 20-21 ve 51-53 numaralı maddelerin birbiri ile modifikasyonu yapılmalıdır. Ölçeğin faktör yüklerine ait t değerleri Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin DFA sonucuna ait t değerleri

DFA sonuçlarına göre ölçeğe ait maddelerin faktör yüklerinin .67 ile .84 arasında olduğu belirlenmiş (Şekil 2) ve sonucun kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyi olan t değerleri ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve tüm değerlerin 1,96'dan büyük olduğu gözlemlenmiştir (Şekil 3). DFA modelinin kabul edilebilirliğini değerlendirmesi uyum kriterlerine bakılarak yapılmaktadır. Alanyazında en çok kullanılan uyum kriterleri Tablo 6'da görülebilmektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tablo 6. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

Uyum Kriterleri	Modifikasyon		Uyum Sonucu
	Öncesi	Sonrası	
X^2	603,74	357,67	
sd	119	116	
X^2/sd	5,074	3,084	Kabul Edilebilir
RMSEA	.100	.072	Kabul Edilebilir
CFI	.98	.99	İyi
GFI	.85	.91	Kabul Edilebilir
NNFI	.98	.99	İyi
NFI	.97	.98	İyi
RMR	.02	.013	İyi

Ölçeğin kabul edilebilir olması için elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin en az kabul edilebilir sınırlar içinde yer almalıdır. Geliştirilen ölçeğin ana çalışma sonuçları, uyum kriterlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum aralığında olduğunu ispatlamaktadır. DFA sonuçlarında incelenen uyum kriteri değerlerine göre, temel uyum ölçütü olan X^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 3,084 ile, RMSEA değerinin ise .072 ile kabul edilebilir bir uyum seviyesinde olduğu bulunmuştur.

Ayrıca CFI değeri .99 ile iyi uyum gösterirken GFI değeri .91 ile kabul edilebilir bir düzeydedir. NNFI değeri .99 ile iyi uyum, NFI değeri .98 ile iyi uyum ve RMR değeri .01 ile iyi uyum sınırlarında bulunmaktadır. Tüm bu bulgular, açıklanan faktör yapısının farklı bir örneklem grubunda, yani ana çalışmada da doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 7. Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği'nin Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha, AVE ve CR Değerleri

CR	AVE	Cronbach's Alpha
.96	.61	.96

Ölçüm modelinin güvenilirliği, ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR) değerleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 7'de görülen CR değeri, eşik değer olan .70'in üzerinde; AVE değeri ise eşik değer olan .50'nin üzerinde belirlenmiştir. Bu durum, ölçüm modelinin güvenilirliğinin ve yakınsama geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. Ana çalışma sonuçlarına göre, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin .96 ile oldukça fazla olduğu saptanmıştır (Cronbach's Alpha $> .70$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, akademisyenlerin dijitalleşme algılarını ölçmeye yönelik bir ölçüm aracı geliştirmektir. Araştırma nicel veri toplama yöntemlerinden olan betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu ölçek pandemi sonrasında akademisyenlerin dijitalleşme algısını ölçen ilk ölçek olarak alanyazında yer alan ölçeklerden farklılık göstermektedir.

Geliştirilmesi hedeflenen "Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği" kapsamı doğrultusunda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve önceki ölçme araçları incelenmiş, 68 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından görünüş geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliliği analizlerinden sonra madde çıkartma, revizyon işlemleri tamamlanmış, ardından ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini denetlemek amacıyla pilot uygulama ve ardından büyük örneklem grubuna esas uygulama yapılmıştır.

Pilot çalışmada 270 akademisyenle gerçekleştirilen uygulamada, elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılığı ve geçerliliği test edilmiş; akademisyenlerin dijitalleşme algıları ile ilgili sağlıklı ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. Pilot çalışmadan sonra yapılan ana çalışmada ise toplam 405 akademisyen ile daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışma, dijitalleşmenin akademik yaşam üzerindeki etkilerini ve bu süreçte yaşanan zorlukları daha kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır.

Ölçeğin geçerliliği, AFA ve DFA kullanılarak değerlendirilmiştir. AFA, ölçeğin tek faktörlü bir yapıda toplam varyansın %64,048'ini açıkladığını göstermiştir. Bu sonuç, ölçekteki tüm maddelerin aynı olguyu etkili bir şekilde ölçtüğünü ve bu bağlamda akademik dijitalleşme algısının yeterince temsil edildiğini göstermektedir. KMO değerinin .60 değerinden fazla ve Barlett küresellik testi anlamlı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar pilot örneklem sonucunda elde edilen verilerin AFA ve DFA için elverişli olduğunu ve çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir.

Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulamak için yapılan DFA, maddelerin faktör yükleri aralığı .67-.84 yani kabul edilebilir bulunmuştur. Örtük değişkenlerin maddelerle ilişkisinin istatistiki ifadesi olan t değerleri anlamlı ($t > 1,96$; $p < .05$) ve standartlaştırılmış çözüm değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu bulunmuştur. Model uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, CMIN/SD değeri 3,084 ile kabul edilebilir uyum aralığında, CFI değerleri .99 ile iyi, RMSEA değeri .072 ile kabul edilebilir düzeyde ve RMR değeri .01 ile iyi uyum sağladığı, NFI değerinin .98 ile iyi uyum sınırlarında olduğu bulunmuştur. Elde edilen ve açıklanan bulgular açıklanan faktör yapısının farklı örneklem grubumuz olan ana çalışmada da doğrulandığı belirlenmiştir.

Özetle DFA modelinin kabul edilme durumuna karar verebilmek için uyum kriterlerine bakılmış, alanyazında kabul gören uyum değerlerinde olduğu görülmüş ve mükemmel uyum aralığında olduğu belirlenmiştir.

“Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı Ölçeği”, yapılan faktör analizleri ve uyum iyiliği testleri sonucunda geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmiştir. Ölçek, 17 madde ve tek faktörden oluşan yapısıyla, akademisyenlerin dijitalleşme algılarını ölçmek için uygun ve güvenilir bir araçtır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .965 olarak bulunmuş olup, bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre “Akademisyenlerin Dijitalleşme Algısı” ölçme aracının geliştirme basamakları ve ölçütlerine göre sahip olması gereken özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında akademisyenlerin dijitalleşme algısını ölçmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmadığı için geliştirilen ölçeğin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gelecek araştırmalarda, ölçeğin farklı demografik gruplarda uygulanarak geçerliliğinin ve güvenilirliğinin test edilmesi önerilmektedir. Ayrıca dijitalleşme algısının akademik performans ve memnuniyet üzerindeki etkilerinin incelenmesi, dijitalleşme sürecinde karşılaşılan zorlukların ve bu zorlukların giderilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesi için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ölçeğin uluslararası geçerliliğini test etmek amacıyla farklı kültürlerde ve dillerde uyarlama çalışmaları yapılması da önemli bir adımdır.

Bu ölçek, üniversitelerin dijitalleşme stratejilerini geliştirmelerinde, akademik personelin dijital yetkinliklerini değerlendirmelerinde ve dijitalleşme süreçlerini iyileştirmelerinde kullanılabilir. Yükseköğretim kurumları, bu ölçeği kullanarak akademisyenlerin dijitalleşme algısını belirleyebilir ve ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim ve destek programları düzenleyebilir. Bu şekilde, dijitalleşme süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesi ve akademik performansın artırılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akgün, S. & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Albayrak, M. & Koç, P. (2020). Akademisyen dijitalleşme ölçeği geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 41-53. <https://doi.org/10.24289/ijsser.689262>
- Babin, B., Hair, J., Anderson, R., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Pearson.
- Baysan, E. & Çetin, Ş. (2019). Eğitimde bilişim teknolojilerinin etik kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 394-417.
- Besançon, L., Peiffer-Smadja, N., Segalas, C., Jiang, H., Masuzzo, P., Smout, C., & Leyrat, C. (2021). Open science saves lives: Lessons from the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Research Methodology*, 21(1), 1-18.

- Bondar, I., Komarnitskyi, I., Rusavska, V., Batchenko, L., & Honchar, L. (2021). Formation and development of digital skills in university education. *Laplage Em Revista*, 7(Extra-B), 47-56. <https://doi.org/10.24115/s2446-622020217extra-b882p.47-56>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 1-214.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çapar, D. (2024). Eğitimde dijital dönüşüm. S. Karataş (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar XXIII* (1. b.) içinde (s. 35-53). Eğitim.
- DeVellis, R. F. (2022). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Nobel.
- Doğan, M., Tunçer, K., & Arslan, H. (2024). Yükseköğretimde dijital pedagoji. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-82. <https://doi.org/10.32329/uad.1368321>
- Duke, T. S. & Ward, J. (2009). Preparing information literate teachers: A metasynthesis. *Library & Information Science Research*, 31(4), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2009.04.003>
- Ferrari, A., Punie, Y., & Redecker, C. (2012). Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. *21st Century Learning for 21st Century Skills: 7th European Conference of Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2012 Proceedings* içinde (s. 79-92). Saarbrücken, Almanya, 18-21 Eylül, Springer.
- Flanagan, J. C. (1952). The effectiveness of short methods for calculating correlation coefficients. *Psychological Bulletin*, 49(4), 342-348. <https://doi.org/10.1037/h0057321>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2. b.). McGraw-Hill.
- Gürbüz, C. (2024). Mesleki ve teknik eğitim beceri sistemlerinin dijitalleşmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 199-222.
- Hassenburg, A. (2009). Distance education versus the traditional classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 13(1), 7-10.
- Kan, A. & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.

- Kapır, B. (2022). *Yapay zekâ eksenli gelişen algoritmik toplum ve medya* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. S. & Polat, S. (2023). Yapay zekanın eğitimdeki etkisinin incelenmesi üzerine bir alan araştırması. *International Conference on Recent and Innovative Results in Engineering and Technology* içinde (s. 49-54). <https://doi.org/10.59287/icriret.1371>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Ma, L., Buggle, J., & O'Neill, M. (2023). Open access at a crossroads: Library publishing and bibliodiversity. *Insights*, 36(10), 1-8. <https://doi.org/10.1629/uksg.613>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A., & Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(4), 31-47.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (EUR 28775 EN). JRC Research Reports JRC107466, Joint Research Centre.
- Roblyer, M. & Doering, A. H. (2007). *Integrating educational technology into teaching*. Pearson.
- Roger, S., Eric, H., & David, M. (1992). *Consuming Technologies: Media and information in domestic spaces*. Routledge.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sincer, S. & Yakut-Özek, B. (2024). Yükseköğretimde dijital dönüşüm: Çevrim içi ve hibrit uygulamaların geleneksel eğitim sistemine entegrasyonu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(14), 1170-1193. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1426337>
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1501-1511. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317721>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., Gorissen, P., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2023). The HeDiCom framework: Higher education teachers' digital competencies for the future. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 33-53. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>

Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.

YÖK. (2024). 2023-2024 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

In today's rapidly evolving technological world, digital transformation plays a pivotal role in shaping various sectors, including academia. The impact of digitalization on higher education has been profound, transforming traditional methods of teaching and research into more dynamic and technology-driven processes. This shift has resulted in the integration of various digital tools and platforms that enhance the efficiency of educational practices and research activities. As digital tools become more embedded in academic environments, understanding how faculty members perceive and adapt to this digital transformation becomes essential. This paper focuses on the development of the "Faculty Members' Perception of Digitalization Scale (FPDS)," which was designed to measure faculty members' perceptions of their level of digitalization in their professional settings.

The process of developing the FPDS began with a review of national and international literature concerning digitalization in academia. Despite the increasing focus on digitalization in higher education, no existing scale adequately addressed the specific objective of this study—measuring faculty members' perceptions of digitalization. As a result, a pool of 68 items was initially created based on insights from the literature and consultations with experts in the field. The item pool was subsequently refined through expert evaluations and pilot testing, resulting in a final scale consisting of 54 items. These items were carefully crafted to capture the multifaceted nature of digitalization as it applies to both teaching and research within academic institutions.

In the pilot study, the scale was administered to a sample of 270 faculty members from various disciplines and institutions. The goal was to assess the internal consistency and validity of the scale through statistical analysis. The data collected from the pilot study were subjected to Confirmatory Factor Analysis (CFA) to verify the scale's factor structure. The CFA results demonstrated that the factor loadings of the scale items ranged between .67 and .84, which indicated that the items were adequately measuring the underlying construct. The statistical significance of these relationships was confirmed by significant T-values ($t > 1.96$, $p < .05$), further validating the scale's robustness. Additional model fit indices, such as the CMIN/SD value of 3.084, the Comparative Fit Index (CFI) of .99, and the Normed Fit Index (NFI) of .98, all suggested a strong fit between the model and the data. Moreover, the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was found to be .072, while the Root Mean Square Residual (RMR) was .01, both of which are within acceptable limits, affirming the model's overall goodness-of-fit.

Following the pilot study, the scale was further refined and applied to a larger sample of 405 faculty members in the main study. This larger sample allowed for a more comprehensive examination of the effects of digitalization on academic life and the challenges faced by faculty members during this transition. The CFA conducted on the data from the main study reinforced the findings from the pilot study, confirming that the FPDS is both a reliable and valid tool for measuring faculty members' perceptions of digitalization. The Cronbach's Alpha value for the scale was calculated at .965, indicating a high level of internal consistency and reliability.

Digitalization in higher education offers numerous benefits, particularly in terms of improving the quality of education and research. On the educational front, digital tools allow educators to access diverse, up-to-date resources, thereby enriching the learning environment for students. These tools also facilitate more interactive and personalized teaching methods, enabling students to engage with course material in innovative ways. For example, online platforms, virtual classrooms, and digital libraries provide students with greater flexibility and access to learning resources, regardless of their physical location. This has become especially important in recent years as global challenges, such as the Covid-19 pandemic, have highlighted the need for remote and hybrid learning models.

In addition to enhancing the teaching process, digitalization also improves research productivity by streamlining various research-related activities, such as data collection, analysis, and dissemination. Digital libraries, open-access repositories, and online collaboration platforms enable faculty members to access scientific information more quickly and collaborate more easily with colleagues across different disciplines and geographical locations. This increased collaboration has the potential to accelerate scientific discoveries and innovation. Moreover, digital tools provide faculty members with the means to analyze large datasets and share their findings with a wider audience in a more efficient manner.

Given the importance of faculty members in driving the adoption of digital tools in higher education, it is crucial to measure their perceptions of digitalization. The FPDS, developed as part of this study, provides valuable insights into how faculty members perceive their own digital competencies and their ability to integrate digital tools into their professional work. These insights can be used to inform educational policies and strategies aimed at improving the digital readiness of higher education institutions. By identifying areas where faculty members may require additional support or training, higher education institutions can tailor their digital initiatives to better meet the needs of both educators and students.

The findings of this study contribute to the broader body of research on academic digital transformation by offering a reliable and valid tool for assessing faculty members' perceptions of

digitalization. Furthermore, the results highlight the importance of continued investment in digital infrastructure and training programs to ensure that faculty members are equipped to fully leverage the benefits of digitalization in their teaching and research. As digital technologies continue to evolve, it will be essential for higher education institutions to remain adaptable and responsive to the changing needs of both educators and students.

Several recommendations for future research emerged from this study. First, it is suggested that the FPDS be applied to a wider range of higher education institutions, including those in international contexts, to validate the scale across different educational systems. Additionally, longitudinal studies could be conducted to track changes in faculty members' perceptions of digitalization over time, particularly as new digital tools and platforms are developed. Future research could also explore differences in digitalization perceptions across various academic disciplines and ranks, as these factors may influence how faculty members experience and adapt to digital transformation. Lastly, investigating the impact of digitalization on teaching methodologies and student outcomes would provide valuable insights into how digital tools can be used to enhance educational practices.

In conclusion, the "Faculty Members' Perception of Digitalization Scale" (FPDS) serves as an essential tool for assessing how faculty members perceive and adapt to the digital transformation in higher education. By measuring their perceptions, this scale not only contributes to the understanding of digitalization within academic environments but also provides a foundation for developing targeted strategies that can improve digital readiness in higher education institutions. The insights gained from this study have the potential to shape future research, educational policies, and institutional strategies, ensuring that higher education continues to thrive in the digital age.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Karabük Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.06.2024 tarih ve E. 345284 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Okul Öncesi Dönem Çocukların Dinleme Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Examining the Relationship Between Preschool Children's Listening Skills and Emotion Regulation Skills

Fatma Büşra Telli, Murat Bartan

Yazar Bilgileri

Fatma Büşra Telli 
Okul Öncesi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı,
fatmabusra_60@icloud.com

Murat Bartan 
Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi,
murat.bartan@dpu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam eden 416 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Dinleme Becerisi Ölçeği" ile toplanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Dinleme Becerisi Ölçeği'nden yaş değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne-babanın mesleği, cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, anne-baba öğrenim durumu, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve kurum türü değişkenleri Dinleme Becerisi Ölçeği'nde anlamlı farklılıklar göstermiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği'nde, cinsiyet değişkenine göre "duygu düzenleme kontrol" alt becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş ve okul türü değişkenleri açısından, "duygu düzenleme beceri" toplam puanları ve "duygu düzenleme olumsuzluk" alt becerisinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Baba öğrenim durumu değişkenine göre "duygu düzenleme kontrol" alt becerisinde anlamlı bir farklılık yoktur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve kurum türüne göre ise "duygu düzenleme toplam puanlarında" anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dinleme becerileri
Duygu düzenleme
Erken çocukluk
Okul öncesi eğitim

Keywords

Listening skills
Emotion regulation
Early childhood
Preschool education

Makale Geçmişi

Geliş: 01.04.2024
Kabul: 15.11.2024

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the relationship between pre-school children's listening skills and emotion regulation skills and to examine them in terms of different variables. The research was designed based on the relational survey model. The sample of the study consisted of 416 children attending preschool education in the 2022-2023 academic year. In the research, data were collected with the "Personal Information Form", "Emotion Regulation Scale", and "Listening Skill Scale". According to the results of the research, there was no significant difference in the age variable from the Listening Skill Scale. Variables such as parents' occupation, gender, number of siblings, school type, parents' education level, birth order, duration of attendance at pre-school education institution, family income level and institution type showed significant differences in the Listening Skill Scale. In the Emotion Regulation Scale, no significant difference was found in the "emotion regulation control" sub-skill based on the gender variable. Regarding age and school type variables, no significant differences were observed in the total scores for "emotion regulation skill" or the "emotion regulation negativity" sub-skill. Similarly, the father's education level variable showed no significant difference in the "emotion regulation control" sub-skill. Moreover, no significant difference was identified in the total emotion regulation scores according to the duration of attendance at a preschool education institution and the type of institution. Another result of the research was that no significant relationship was found between preschool children's listening skills and emotion regulation total scores.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Telli, F. B. & Bartan, M. (2024). Okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 2361-2379. <https://doi.org/10.37217/tebd.1462658>

Giriş

Bireyin yaşamında en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir (Robertson, 2004) ve yaşamına dair birçok beceriyi kazanmanın temelinde dinleme yatmaktadır. Dinleme, bireyin işittiklerini duymayı, yorumlamayı ve anlam oluşturmayı içeren bir iletişim biçimidir (Jalongo, 2010). Dinleme, yaşamın başlarından itibaren kendini gösteren ve gelişmeye devam etmekte olan bir süreci kapsamaktadır (Keray-Dincel, 2019). Bireyler arasında iletişimin başlayabilmesi ve devam edebilmesi için dinleme eyleminin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Gerçek dinleme eylemi, karşımızda konuşan bireyin duygu ve düşüncelerine tam olarak kendimizi vermeyi ve tüm dikkatimizle ona odaklanmayı gerektiren bir süreçtir. Bundan dolayı dinleme pasif değil, aktif bir eylemdir (Kadioğlu-Ateş ve Özyılmaz, 2016). Bir başka tanımda ise dinleme, sol beyin ve sağ beynin birlikte kullanılmasını gerektiren (Gelb, 2002), bilişsel olarak algılama, işleme koyma ve geri dönüt verme süreçlerini içeren (Janusik, 2007), çeşitli faktörlerden oluşan çok boyutlu süreçleri ele alan bir beceri olarak ifade edilmektedir (Karakuş-Tayşi, 2019).

Dinleme becerisinin gelişimi bireyin yaşıyla doğru orantılı ilerlemekte ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için çocukların desteklenmesi gerekmektedir (Özbay, 2012). Dinleme becerisini geliştirmiş bireyler özgüvenleri gelişmiş, iş ve eğitim alanlarında başarılı bireylerdir. Bu sebeple bu becerinin yaşam boyu geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir (Aşılıoğlu, 2009). Dil becerisinin temelini oluşturan dinleme becerisine yönelik eğitimler özellikle okul öncesi dönemde önem arz etmektedir. Çocuk bu dönemde dinlemeye hâkimdir ama dinlemeyi tam olarak anlamlandıramaz (Çetinel, 2016). Okul öncesi dönemde gelişmekte olan bir başka beceri ise duygu düzenleme becerisidir. Duygu düzenleme becerisi bireyle birlikte gelişmekte, kişisel gelişim ve kişiler arası uyum süreçleri için önemli kabul edilmektedir. Bunun için bu becerinin de erken çocukluktan itibaren geliştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Zembat, 2021). Duygu düzenleme, bireyin kendi duygularını düzenleme sürecidir (Sille, 2016). İnsanların stres düzeyleri, ruhsal durumları, negatif ve pozitif duygularını ele alan durumların düzenlenmesi için gösterilen aktif çabaların hepsi duygu düzenlemeyi oluşturmaktadır (Duy ve Yıldız, 2014). Duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini ortama uygun şekilde düzenleyebilme becerisidir (Omtrak, 2019). Çocuklarda bu beceriler gelişimsel dönemlerine ve özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Yaş ilerledikçe kullanılan duygusal düzenleme becerileri de gelişmekte ve daha stratejik, planlı olmaktadır (Aktaş, 2019). Okul öncesi eğitim ortamında çocuk duygularını düzenleme noktasında birçok deneyim yaşamaktadır (Kangal, 2021). Bu dönemde çocuğun öğretmeni ve akranları ile geçirdiği bir zaman diliminde kurduğu ilişkilerle duygu düzenleme becerilerini geliştirmektedir. Yine bu zaman diliminde çocuklar karşıdaki bireyin duygularını fark etmekte ve sosyal iletişim önem kazanmaktadır. Bu dönemde çocuğun dil yeteneğinin gelişmesiyle birlikte duygu düzenleme becerileri de gelişmektedir (Yılmaz, 2020). Okul

öncesi dönemde çocuğun yaşadığı sosyal ilişkiler ve kurduğu iletişimler duygu düzenleme becerisinin gelişimi için duyguları tanıma, ifade edebilme, yaşanan duygunun sonucu olarak deneyimleme ve öğrenmeyi sağlayacaktır (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde okul öncesi döneme ilişkin yapılan araştırmalarda erken çocukluk dönemi dinleme becerileri konusunun az çalışıldığı görülmektedir (Arabacı ve Ömeroğlu, 2016; Bartan ve Türe-Köse, 2023; Çelik ve Bartan, 2024; Polat ve Aydın, 2021; Simsar vd., 2024; Türe-Köse ve Bartan, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile dinleme becerileri arasındaki ilişkinin boyutlarını göstermesi, çocukların gelişim alanlarına ve yaşam becerilerine etkisini göstermesi açısından çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve yapılabilecek çalışmalara da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, 2024'te güncellenen okul öncesi eğitim programı çocukların dinleme becerilerini artırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın, yeni programı uygulayacak öğretmenler ve araştırmacılar için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki iki alt probleme cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların dinleme becerileri ve duygu düzenleme becerileri bazı kişisel değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; genel tarama yöntemi içinde bulunan bir yöntem olan iki ve daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını, yönünü veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olduğu için (Karasar, 2010) tercih edilmiştir.

Bu araştırma, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 03.02.2023 tarih ve 80 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kuruma devam eden çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu MEB'e bağlı özel ve devlet kurum bünyesindeki anaokulu ve anasınıfına devam etmekte olan 60-72 aylık yaş grubundaki 416 çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme; evreni temsil eden birimin örnekleme dahil edilme durumu aynı olmakta ve rastgele seçimler yapılmakta olan bir örnekleme yöntemidir (Ural ve Kılıç, 2005).

Çocukların demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Özellik	f	%	Özellik	f	%	Özellik	f	%
Yaş			Anne Meslek			Anne Öğrenim Durumu		
5	226	54,33	Ev hanımı	283	68,03	Okuryazar değil	7	1,68
6	190	45,67	İşçi	11	2,64	İlkokul	36	8,66
Cinsiyet			Memur	10	2,40	Ortaokul	85	20,43
Kız	217	52,16	Serbest meslek	17	4,09	Lise	124	29,81
Erkek	199	47,84	Profesyonel meslek	95	22,84	Ön lisans-Lisans	162	38,94
Kardeş Sayısı			Baba Meslek			Baba Öğrenim Durumu		
1	109	26,20	Çalışmıyor	8	1,92	Okuryazar değil	2	0,48
2	224	53,85	İşçi	107	25,72	İlkokul	21	5,05
3	77	18,51	Memur	32	7,69	Ortaokul	43	10,33
4	4	0,96	Serbest meslek	148	35,58	Lise	173	41,59
5	1	0,24	Profesyonel	121	29,09	Ön lisans-Lisans	174	41,83
7	1	0,24				Lisansüstü	3	0,72
Okul Türü			Kurum Türü					
Anasınıfı	188	45,19	Özel	67	16,11			
Anaokulu	228	54,81	Devlet	349	83,89			

Tablo 1 incelendiğinde çocukların 226'sı (%54,33) 5 yaşında, 190'ı (%45,67) ise 6 yaşında olup 217'si (%52,16) kız, 199'u (%47,84) erkektir. Kardeş sayısına bakıldığında tek kardeşi olan 109 (%26,20) çocuk, iki kardeşe sahip 224 (%53,85) çocuk ve üç kardeşi olan 77 (%18,51) çocuk olduğu görülmektedir. Annelerin 283'ü (%68,03) ev hanımı, 95'i (%22,84) profesyonel meslek sahibidir. Anne öğrenim durumunda 162'si (%38,94) ön lisans veya lisans mezunu, 124'ü (%29,81) lise mezunu, 85'i (%20,43) ortaokul mezunu, 36'sı (%8,66) ilkokul mezunu olup 7'si (%1,68) okuryazar değildir. Babaların 148'i (%35,58) serbest meslek sahibi, 121'i (%29,09) profesyonel mesleklerde çalışmakta ve 107'si (%25,72) işçidir. Baba öğrenim durumuna göre 174'ü (%41,83) ön lisans veya lisans mezunu, 173'ü (%41,59) lise mezunu, 43'ü (%10,33) ortaokul mezunu, 21'i (%5,05) ilkokul mezunudur, 3'ü (%0,72) lisansüstü eğitim almıştır. Çocukların 228'i (%54,81) anaokuluna, 188'i (%45,19) anasınıfına gitmekte olup 349 çocuk (%83,89) devlet kurumlarına, 67'si (%16,11) ise özel kurumlara devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ile ilgili kişisel bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", çocukların dinleme becerilerini ölçmek için "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği", çocukların duygu düzenlemelerini ölçmek için "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Dinleme Becerisi Ölçeği

Özer-Özkan ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Ölçek sosyal ve bilişsel davranışlar olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 30 maddesinin 9'u sosyal davranışı, 21 maddesi ise bilişsel davranışları ölçmektedir. Ölçek dördümlü Likert tipindedir. Değerlendirilmesi 1=Hiçbir zaman, 2=Ara sıra, 3=Çoğunlukla ve 4=Her zaman şeklinde yapılmaktadır. Geliştirilen ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin yapı geçerliliği için yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,94 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Duygu Düzenleme Ölçeği

Bu ölçek Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçekte ölçülen davranış 3-6 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileridir. Duygu düzenleme ölçeği toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dördümlü Likert tipinde oluşturulmuştur. Değerlendirilmesi 1=Hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık ve 4=Neredeyse her zaman şeklinde yapılmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi ebeveynler veya öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmenleri tarafından değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçeğin 24 maddesinin 8'i duygu düzenleme-kontrolü ve 18'i ise değişkenlik-olumsuzluğu olmak üzere iki alt boyutu değerlendirmeye almaktadır. Bu iki alt boyut için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri sırasıyla 0,73 ve 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu kullanılarak 60-72 aylık çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile ilgili bilgi edinilmiştir. Duygu Düzenleme ve Dinleme Becerisi Ölçeklerini her çocuk için kendi sınıf öğretmeninin doldurması istenilmiştir. Sınıf öğretmenleri bu ölçeklerin her bir maddesini çocuğa uygun olarak işaretlemesi gerektiği ve çocuğun günlük davranışlarının genel bir değerlendirmesini yapmaya çalışılması konusunda bilgilendirilmiştir. Dikkat edilen bir husus ise daha güvenilir bilgi elde edebilmek adına her öğretmene haftalık beş form bırakılarak günlük bir çocuğu değerlendirmesi, değerlendirme yaparken yansız davranmaları konusunda gerekli uyarı ve hatırlatmalar yapılarak ölçeği doldurmaları için teslim edilmiş ve tamamlandığında ise araştırmacı tarafından toplanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce parametrik testler için gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normalliği için her alt boyutta çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Karşılaştırmalar yapılırken iki kategorisi olan bağımsız değişkenlerde ortalama puanların farklılaşmasını incelemek için Bağımsız Örneklem için t Testi, parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney U Testi; ikiden fazla kategorisi olan değişkenlerde ortalama puanların farklılaşmasını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Çoklu gruplarda farkın anlamlılığı Tukey testi ile analiz edilmiştir. Dinleme becerisi ve duygu düzenleme becerisi etkileşimi arasındaki korelasyon için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonundan faydalanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiş ve tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Ait t-Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Kız	217	96,57	18,44	414	2,506	0,013	0,12
	Erkek	199	91,93	19,29				
Duygu Düzenleme Becerisi Ölçeği	Kız	217	51,13	6,53	394,378	-3,299	0,001	0,16
	Erkek	199	53,41	7,49				

Tablo 2’de görüldüğü üzere çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(414)}=2,506$, $p<0,05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kız çocuklara ait ortalamanın ($\bar{x}=96,57$), erkek çocuklara ait ortalamadan ($\bar{x}=91,93$) yüksek olduğu görülmektedir. Farka ait etki büyüklüğü 0,12 çıkmıştır. Bu değer cinsiyetin dinleme becerisi üzerinde düşük etkiye sahip olduğunu diğer bir deyişle varyansın %12’sini açıkladığını göstermektedir. Tablo incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(394.378)}=-3,299$; $p<0,05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek çocuklara ait ortalamanın ($\bar{x}=53,41$), kız çocuklara ait ortalamadan ($\bar{x}=51,13$) yüksek olduğu görülmektedir. Farka ait etki büyüklüğü 0,16 çıkmıştır. Bu değer cinsiyetin duygu düzenleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu diğer bir deyişle varyansın %16’sını açıkladığını göstermektedir.

Tablo 3. Yaşa Göre t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	5	226	92,76	19,38	414	-1,878	0,061
	6	190	96,25	18,34			
	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	
Duygu Düzenleme Becerisi Ölçeği	5	226	211,08	47704,50	-0,478	0,632	
	6	190	205,43	39031,50			

Tablo 3 incelendiğinde yaşa göre dinleme becerisi puanlarına ait t testi sonuçlarında anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(414)}=-1,878$; $p>0,05$). Ortalamalar arasındaki fark örneklemden kaynaklı tesadüfi bir fark olarak yorumlanabilir. Yaşa göre duygu düzenleme becerisi puanları arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde de anlamlı fark bulunmamıştır ($z=-0,478$; $p>0,05$).

Tablo 4. Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Gruplararası	9137,100	2	4568,550	13,426	0,000	1-2	0,25
	Gruplariçi	138492,851	407	340,277			1-3	
	Toplam	147629,951	409				2-3	
Duygu Düzenleme Becerisi Ölçeği	Gruplararası	227,695	2	113,848	2,275	0,104	-	-
	Gruplariçi	20369,009	407	50,047				
	Toplam	20596,705	409					

Tablo 4 incelendiğinde çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(2,407)}=13,426$; $p<0,05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tek kardeş olma durumu ile iki ve üç kardeş olma durumu ayrıca iki kardeş durumu olma ile üç kardeş olma durumu arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Tek çocuk olma durumunda aritmetik ortalama 100,55, iki kardeş olma durumunda 94,43, üç kardeş olma durumunda ise 86,32 olarak bulunmuştur. Farka ilişkin etki büyüklüğü 0,25 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, kardeş sayısının dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde çocukların duygu düzenleme beceri toplam puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır ($F_{(2,407)}=2,275$; $p>0,05$).

Tablo 5. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Gruplararası	11589,92	3	3863,307	11,751	0,000	1-4	0,28
	Gruplariçi	132496,68	403	328,776			2-4	
	Toplam	144086,60	406				3-4	
Duygu Düzenleme Becerisi Ölçeği	Gruplararası	203,77	3	67,925	1,352	0,257	-	-
	Gruplariçi	20242,61	403	50,230				
	Toplam	20446,39	406					

Tablo 5 incelendiğinde çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(3,403)}=11,751$; $p<0,05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkökul mezunu ile üniversite mezunu olma, ortaokul mezunu ile üniversite mezunu olma ve lise mezunu ile üniversite mezunu olma durumu arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Farka ilişkin etki büyüklüğü 0,28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anne öğrenim düzeyinin dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tablo

incelendiğinde çocukların duygu düzenleme beceri toplam puan ortalamaları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır ($F_{(3,403)}=1,352$; $p>0,05$).

Tablo 6. Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Baba Öğrenim Düzeyi</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Gruplararası	12669,055	3	4223,018			1-4	
Gruplarıçi	132854,273	407	326,423	12,937	0,000	2-4	0,29
Toplam	145523,329	410				3-4	
<i>Baba Öğrenim Düzeyi</i>	<i>Sıra Ort</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>	
İlkokul	230,24						
Ortaokul	245,24	3	9,176	0,027	3-5	0,015	
Lise	209,98						
Üniversite	189,42						

Tablo 6 incelendiğinde ANOVA sonucunda çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları baba öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(3,407)}=12,937$; $p<0,05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul mezunu ile üniversite mezunu olma, ortaokul mezunu ile üniversite mezunu olma ve lise mezunu ile üniversite mezunu olma durumu arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Duygu düzenleme beceri toplam puanlarının baba öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde çocukların duygu düzenleme beceri toplam puan ortalamaları arasında babaların öğrenim düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(3)}=9,176$; $p<0,05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu ortaokul ile üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 245,24 ve babası üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 189,42 olarak saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü 0,015 olarak bulunmuş ve baba öğrenim düzeyinin duygu düzenleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	<i>Meslek</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Ev hanımı	283	189,08					
	İşçi	11	180,50					
	Memur	10	248,95	4	29,580	0,000	1-5	0,06
	Serbest	17	214,85					
Duygu Düzenleme Becerisi Ölçeği	Profesyonel	95	264,20					
	Ev hanımı	283	202,38					
	İşçi	11	176,32					
	Memur	10	189,75	4	8,322	0,080	-	-
Duygu Düzenleme Becerisi Ölçeği	Serbest	17	180,03					
	Profesyonel	95	237,54					

Tablo 7 incelendiğinde çocukların dinleme becerisi puanları ortalamaları arasında annelerinin mesleklerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(4)}=29,580$; $p<0,05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu ev hanımı ve

profesyonel meslek arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Annesi ev hanımı olan çocukların sıra ortalaması 189,08, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 264,20 olarak elde edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü 0,06 olarak bulunmuş ve anne mesleğinin dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde çocukların duygu düzenleme kontrol alt beceri puan ortalamaları arasında annelerin mesleklerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2_{(4)}=8,322$; $p>0,05$).

Tablo 8. Baba Mesleğine Göre ANOVA ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Baba Meslek</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Gruplararası	11267,517	3	3755,839			2-5	
Gruplarıçi	134596,127	404	333,159	11,273	0,000	4-5	0,28
Toplam	145863,645	407					
<i>Baba Meslek</i>	<i>Sıra Ort</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>	
İşçi	208,11						
Memur	208,28	3	9,001	0,029	4-5	0,014	
Serbest	221,87						
Profesyonel	179,06						

Tablo 8 incelendiğinde ANOVA sonucunda çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları baba mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F_{(3,404)}=11,273$; $p<0,05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda işçi ile profesyonel meslek ve serbest meslek ile profesyonel meslek arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Farka ilişkin etki büyüklüğü 0,28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, baba mesleğinin dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Duygu düzenleme becerisi toplam puanlarının baba mesleğine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları incelendiğinde çocukların duygu düzenleme beceri toplam puan ortalamaları arasında babaların mesleklerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2_{(3)}=9,001$; $p<0,05$). Gruplar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu serbest meslek ve profesyonel meslek arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Babası serbest meslek olan çocukların sıra ortalaması 221,87 ve babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 179,06 olarak elde edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü 0,014 olarak bulunmuştur. Bu sonuç baba mesleğinin duygu düzenleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
Dinleme Becerilerini	Anasınıfı	188	97,27	19,66	414	2,879	0,004	0,14
Değerlendirme Ölçeği	Anaokulu	228	91,94	18,07				
Duygu Düzenleme	Anasınıfı	188	51,99	7,037	414	-0,603	0,547	-
Becerisi Ölçeği	Anaokulu	228	52,41	7,150				

Tablo 9 incelendiğinde çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında okul türlerine göre anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(414)}=2,879$; $p<0,05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde anasınıfına ait ortalamanın ($\bar{x}=97,27$), anaokuluna ait ortalamadan ($\bar{x}=91,94$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu anasınıfının anaokuluna göre daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Farka ait etki büyüklüğü 0,14 çıkmıştır. Bu değer okul türünün dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu diğer bir deyişle varyansın %14'ünü açıkladığını göstermektedir. Tablo incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerisi toplam puan ortalamaları arasında okul türüne göre anlamlı fark saptanmamıştır ($t_{(414)}=-0,603$; $p>0,05$).

Tablo 10. Kurum Türüne Göre t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Duygu Düzenleme	Özel	67	51,05	5,273			
Becerisi Ölçeği	Devlet	349	52,44	7,377	121,644	-1,840	0,068
	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	
Dinleme Becerilerini	Özel	67	306,75	20552,50			
Değerlendirme Ölçeği	Devlet	349	189,64	66183,50	-7,307	0,00	

Tablo 10 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme beceri toplam puan ortalamaları arasında kurum türüne göre anlamlı fark saptanmamıştır ($t_{(121.644)}=-1,840$; $p>0,05$). Kurum türüne göre dinleme becerisi puanları arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre çocukların dinleme becerisi ortalama puanları arasında kurum türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=-7,307$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde özel kuruma devam eden çocukların (306,75) devlet kurumuna devam eden çocuklara (189,64) göre dinleme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında çocukların duygu düzenleme ve dinleme becerileri puanları arasındaki ilişki incelenmiş ancak belirgin bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. ($r=-0,087$; $r^2=0,02$; $p>0,05$).

Tartışma

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve ulaşılan sonuçlar üzerinden tartışmaya yer verilmiş, son olarak bulgulara ve sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninde fark olarak kız çocukların daha yüksek dinleme becerisine sahip olması erkek çocuklarına göre dikkatlerini hemen verebilmeleri, dikkat sürelerini daha uzun tutabilmeleri ve süreç odaklı olmaları olarak düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguyu daha önce yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Polat ve Aydın (2021) araştırmalarında dinleme ve sosyal beceri arasında pozitif ilişki bulunurken, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şeker (2022) çalışmasında, çocukların dinleme becerileri ile matematik yetenekleri arasında bir ilişki bulamamıştır. Ancak, çalışma kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı fark

bulunmuştur. Ancak cinsiyet değişkeninin duygu düzenleme becerisi üzerinde düşük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, erkek çocukların duygu düzenleme puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, erkeklerin duygularını ifade etme konusunda daha dirençli olduklarını düşündürmektedir. Buna karşın kız çocuklar duygularını anında dışa vurduklarından dolayı duygu düzenleme konusunda daha fazla sorun yaşayabilirler. Bu gözlemler, cinsiyetler arası duygusal tepkilerdeki farklılıkları ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen bulguyu daha önce yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Arslan-Özkılıç (2021), Erel (2016), Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017) ile Özkan (2019) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyeti ile duygu düzenleme becerisi arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın sebebinin seçilen örneklem gruplarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların dinleme becerisinde çocuğun yaşına göre anlamlı fark saptanmamıştır. Yapılan analiz sonucunda ortalamalar arasındaki fark örneklemden kaynaklı tesadüfi bir fark olarak düşünülmektedir. Çelik ve Bartan'ın (2024) yaptığı araştırmada, çocukların dinleme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Yaş değişkeninde bir farka rastlanılmama nedeni çalışılan çocukların yaş aralığının birbirine yakın olması ve gelişim alanlarının benzerlik göstermesi olarak açıklanabilir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinde, çocukların yaşlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulguyu daha önce yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Örneğin Mehmetoğlu-Yontar (2019), Koca (2020), Aksoy (2022) ve Arslan-Özkılıç (2021) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların yaşı ile duygu düzenleme becerisi arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark saptanmıştır. Çelik ve Bartan (2024) çalışmasında çocukların dinleme becerilerinin çocuğun kardeş sayısı değişkeninde orta etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerisinde kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulguyu daha önce yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Örneğin Erel (2016), Özkan (2019), Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017), Mehmetoğlu-Yontar (2019), Karas (2021), Yirik (2022) ve Alkan (2020) çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların kardeş sayısı ile duygu düzenleme toplam puan ortalamaları arasında ilişki olmadığını saptamışlardır.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında ailede kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre anlamlı fark saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ilk çocuk olma durumu ile üçüncü çocuk olma durumu ve ikinci çocuk olma ile üçüncü çocuk olma durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailede kaçınıcı çocuk olduğu değişkeninin dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre ailenin ilk çocuğuna göstermiş

olduğu ilginin diğer kardeşlerine göre fazla olması ilk çocuğun dinleme becerisinin yüksek olma sebebi olarak düşünülmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerisinde ailede kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulguyu daha önce yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Mehmetoğlu-Yontar (2019), Özkan (2019), Erel (2016) ve Yirik (2022) çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların ailede kaçınıcı çocuk olduğu değişkeni ile ilişki olmadığını saptamışlardır.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark saptanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; anne ve babanın öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların daha fazla dinlenilmeye özen gösterildiği ve dinlemenin niteliğinin de arttığı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguyu daha önce yapılan araştırmaların sonucu desteklemektedir. Örneğin Polat ve Aydın (2021) araştırmalarında anne ve babanın öğrenim düzeyi ile çocukların dinleme becerisi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şeker (2022) çalışmasında anne ve babanın öğrenim düzeyi ile çocukların dinleme becerisinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerisi ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Özkan (2019) çalışmasında çocukların anne eğitim düzeyi ile duygu düzenleme kontrol alt becerileri, toplam puan ortalamaları ve olumsuzluk alt becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında anne ve babanın mesleği değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Ev hanımı ve profesyonel mesleğe sahip olanların arasında anlamlı fark bulunmuştur. Şeker (2022) çalışmasında, babanın mesleği ile çocukların dinleme becerisi arasında bir ilişki olduğu, ancak anne mesleği ile böyle bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, çocukların duygu düzenleme becerisi ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular, daha önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Çelen (2022), Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017) çalışmalarında da anne mesleği ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda anasınıfına devam eden çocukların anaokuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkeninin dinleme becerisi üzerinde küçük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerisi ile okul türü değişkenine arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yılmaz ve Tüfekçi-Akcan (2019) da çalışmalarında okul türü değişkeninin duygu düzenleme arasında herhangi bir ilişki bulmamışlardır.

Çocukların dinleme becerisi puan ortalamaları arasında kurum türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda özel kuruma devam eden çocukların devlet kurumuna

devam eden çocuklara göre daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerisi ile kurum türü değişkenine arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Özkan (2019) ve Şensoy (2022) çalışmalarında kurum türü ile duygu düzenleme arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Duygu düzenleme toplam puanları ile dinleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen nitelikte alanyazında bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak şu şekilde önerilerde bulunulabilir:

- Çalışma daha geniş örneklem grubu ile yapılabilir.
- Çocuklar ve ebeveynlerin de dâhil edilerek yapılacak çalışmalar, çalışılan konularda daha kapsamlı verilerin toplanmasını sağlayabilir.
- Yapılan bu çalışmanın verileri Duygu Düzenleme Ölçeği ve Dinleme Becerisi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Farklı ölçme araçları ile daha kapsamlı veri toplanabilir.
- Dinleme alanında sınırlı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu alanda okul öncesi dönem yaş grubu çocuklarla yapılacak her çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Eğitimcilerin dinleme becerisi ile ilgili yapılan faaliyetlere ve eğitimlere katılmaları önerilir.
- Sınıflarında uyguladıkları etkinliklerin her birinde dinlemenin önemini vurgulamaları ve dinleme ortamına dikkat edilerek uygulama yapmaları önerilir.
- Ebeveynlerin, çocuklarının duygu düzenleme ve dinleme becerilerini desteklemek amacıyla, evde dinleme ortamını iyileştirmeleri ve çocuklarıyla birlikte duyguları ifade etme ve dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmaları önerilir.

Kaynaklar

- Aksoy, H. S. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin yordayıcısı olarak babaların babalık rolü algısı, ebeveynliğe yönelik tutumu ve baba katılımı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, E. (2020). *60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arabacı, N. & Ömeroğlu, E. (2016). Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 1-21.

- Arslan-Özkılıç, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Bartan, M. & Türe-Köse, H. B. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 46-64.
- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Bozkurt-Yükçü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Çelen, Ş. (2022). *36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, T. & Bartan, M. (2024). Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1908-1922. <https://doi.org/10.24315/tred.1459287>
- Çetinel, G. (2016). *Okul öncesi dönem çocuğuna sahip annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duy, B. & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gelb, M. J. (2002). *Düşünmenin tam zamanı* (T. Bilgiç, Çev.). Arion.
- Jalongo, M. R. (2010). Listening in early childhood: An interdisciplinary review of the literature. *International Journal of Listening*, 24, 1-18.
- Janusik, L. (2007). Building listening theory: The validation of the conversational listening span. *Communication Studies*, 58, 139-156.
- Kadioğlu-Ateş, H. & Özyılmaz, Ö. (2016). *Erken çocukluk dönemine disiplinler bakış*. Türkçe Özel Seri.
- Kangal, S. (2021). *Çocuğumun beyninde neler oluyor?* Elma.

- Karakuş-Tayşi, E. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 356-364.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karaş, Z. (2021). *Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekaları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keray-Dincel, B. (2019). Metaphors on the concepts of "reading" and "listening" created by the secondary school students. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 238-248. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p238>
- Koca, A. (2020). *60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mehmetoğlu-Yontar, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Öncü.
- Özer-Özkan, Y. & Coşkun, L. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik dinleme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(9), 67-98.
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, Ö. & Aydın, D. (2021). 48-60 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 39-53.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme* (E. S. Yarmalı, Çev.). Hayat.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Simsar, A., Coskun, L., & Dinler, H. (2024). Impacts of parent's reading habits at home on children's listening skills. *International Journal on Studies in Education*, 6(2), 240-254. <https://doi.org/10.46328/ijonse.202>

- Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik yetenekleri ve dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(50), 1599-1615.
- Şensoy, P. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerisi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türe-Köse, H. B. & Bartan, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının dinleme becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 523-557.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, H. B. & Tüfekçi-Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 6. *International Eurasian Educational Research Congress – 2019* içinde (s. 702-709).
- Yılmaz, H. & Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 526-551.
- Yirik, E. (2022). *Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Listening is the language skill that an individual uses the most in his/her life (Robertson, 2004) and listening is the basis of acquiring many life skills. Listening is a form of communication that involves hearing what the individual hears, interpreting and creating meaning (Jalongo, 2010). Listening covers a process that has been evident since the beginning of our lives and continues to develop (Keray-Dincel, 2019). Emotion regulation is the process of regulating one's own emotions (Sille, 2016). All active efforts to regulate situations that deal with people's stress levels, mental states, negative and positive emotions constitute emotion regulation (Duy-Yıldız, 2014). Emotion regulation is the individual's ability to regulate emotional reactions in accordance with the environment (Omrah, 2019). These skills in children vary according to their developmental periods and characteristics. As the age progresses, the emotional regulation skills used develop with it and become more strategic and planned (Aktaş, 2019). In the preschool education environment, children have many experiences in regulating their emotions (Kangal, 2021). The social relationships experienced by the preschool

child and the communications he/she establishes will provide the definition of emotions, expression, experience and learning as a result of the emotion experienced for the development of emotion regulation skills (Bozkurt-Yükçü and Demircioğlu, 2017).

There is no research examining the relationship between listening skills and emotion regulation skills of preschool children. It is thought that the study will contribute to the literature in the field in terms of showing the dimensions of the relationship between emotion regulation skills and listening skills of preschool children, showing its effect on children's developmental areas and life skills, and will set an example for future studies in this field. In addition, the preschool curriculum updated in 2024 aims to increase children's listening skills. It is thought that this study will be an important resource for teachers and researchers who will implement the new curriculum.

In this context, answers to the following two sub-problems were sought.

1. Do listening skills and social problem solving skills of 5-6 years old children attending preschool education institutions differ in terms of some variables?
2. Is there a relationship between listening skills and social problem solving skills of 60-72 months old children attending preschool education institutions?

In this research, the relational survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. Relational survey model is a research model that aims to determine the existence, direction or degree of change between two or more variables, which is a method within the general survey method, and it is stated that it is appropriate to be used in such researches (Karasar, 2010). The sample of the study consisted of children attending preschool education institutions in the 2022-2023 academic year. The sample group of the study consisted of 416 children aged 60-72 months. Simple random sampling method was used as the sampling method. Simple random sampling is a sampling method in which the unit representing the universe has the same inclusion status and random selections are made (Ural and Kılıç, 2005). In the study, "Personal Information Form" was used to obtain personal information about children, "Listening Skills Scale" was used to measure children's listening skills, and "Emotion Regulation Scale" was used to measure children's emotion regulation. Before analysing the data, it was checked whether they met the necessary assumptions for parametric tests. Skewness coefficients were analysed in each sub-dimension for normality of the data. When comparisons were made, Independent Samples t-Test and its non-parametric equivalent Mann-Whitney U Test were used to examine the differentiation of mean scores in independent variables with two categories; One-Way Analysis of Variance and its non-parametric equivalent Kruskal Wallis H Test were used to examine the differentiation of mean scores in variables with more than two categories.

According to the results of the research, a significant difference was found between the mean scores of children's listening skills in terms of their gender. As a result of the analysis, it was seen that girls had higher listening skills than boys. A significant difference was found in children's emotion regulation skills according to their gender. However, it was concluded that the gender variable had a small effect on emotion regulation skills. No significant difference was found in children's listening skills according to the age of the child. As a result of the analysis, the difference between the averages was considered as a coincidental difference due to the sample. No significant difference was found in children's emotion regulation based on age variable. There was a significant difference between the mean scores of children's listening skills according to the number of siblings variable. No significant difference was found in children's emotion regulation skills according to the number of siblings variable.

A significant difference was found between the mean scores of children's listening skills based on the number of children in the family. As a result of the analysis, a significant difference was found between being the first child and being the third child and between being the second child and being the third child. No significant difference was found in children's emotion regulation skills in terms of the variable of the number of children in the family. A significant difference was found between the mean scores of children's listening skills in terms of the level of education of the mother and father. According to the results of this study, it is thought that as the educational level of the mother and father increases, more attention is paid to listening to children and the quality of listening increases. No significant difference was found between children's emotion regulation skills and mother's education level.

A significant difference was found between the mean scores of children's listening skills in terms of the occupation of the mother and father. As a result of the analysis, a significant difference was found between housewife and professional occupation based on the mother's occupation. No significant difference was found between children's emotion regulation skills and mother's occupation variable. A significant difference was found between children's listening skill mean scores in terms of the family income status variable. It was concluded that the family income status variable had a medium effect on listening skills. No significant difference was found between children's emotion regulation skills and family income status. A significant difference was found between children's listening skill mean scores based on the school type variable. As a result of the analysis, it was concluded that children attending kindergarten had higher listening skills than children attending kindergarten. No significant difference was found between children's emotion regulation skills and school type variable. A significant difference was found between the mean scores of children's listening skills in terms of the type of institution. As a result of the analysis, it was concluded that

children attending private institutions had higher listening skills than children attending public institutions. No significant difference was found between children's emotion regulation skills and institution type variable.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beğeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 03.02.2023 tarih ve 80 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Gerçekçi Matematik Eğitiminin Tamsayılar Konusunda Matematik Başarısına, Kalıcılığına ve Motivasyonuna Etkisi*

The Effect of Realistic Mathematics Education on Mathematics Achievement, Retention and Motivation in Integers

Gülfem Sarpkaya Aktaş, Mustafa Köse

Yazar Bilgileri

Gülfem Sarpkaya Aktaş 
Doç. Dr., Çukurova
Üniversitesi, Matematik ve
Fen Bilimleri Eğitimi,
gsarpkaya@cu.edu.tr

Mustafa Köse 
Öğretmen, Şehit Adem
Oğuz Yatılı Bölge
Ortaokulu, Millî Eğitim
Bakanlığı,
mksmustafakose@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, matematik dersinde gerçekçi matematik eğitimi kullanmanın yedinci sınıf "Tam Sayılar" konusunda öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Örneklem desenin yapısı gereği önceden belirlenmiş gruplar içerisinde şansa dayalı olarak tarafsız bir şekilde biri deney grubu biri de kontrol grubu olacak şekilde grupların seçilmesi ile tamamlanmıştır. Örnekleme 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Aladağ ilçesinde öğrenim gören 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Matematik Başarı Testi, Matematik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin hem Matematik Başarı Testi hem de Matematik Motivasyon Ölçeği öntest ve sontest sonuçları birbirine yakındır ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan çalışmalardan sonra Matematik Başarı Testi'nde deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik Motivasyon Ölçeği'nde de deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Gerçekçi matematik eğitimi
Tam sayılar
Akademik başarı
Motivasyon
Kalıcılık

Keywords
Realistic mathematics
education
Integers
Academic success
Motivation
Permanence

Makale Geçmişi
Geliş: 08.08.2024
Kabul: 18.12.2024

ABSTRACT

This study was designed using a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research techniques, in order to examine the effect of using realistic mathematics education in mathematics lesson on the academic achievement, motivation and learning retention of seventh grade "Whole Numbers" subject. Due to the structure of the sampling design, it was completed by selecting the groups, one of which was the experimental group and one of which was the control group, impartially based on chance from among the predetermined groups. Sampling consisted of 40 seventh grade students, 20 experimental and 20 control group, studying in Aladağ district of Adana province in the 2021-2022 academic year. Mathematics achievement test and mathematics motivation scale were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics and independent groups t-test were applied to analyse the data obtained as a result of the research. According to the results of the study, the pre-test and post-test results of both mathematics achievement test and motivation scale were close to each other and there was no significant difference between the groups. After the studies, no significant difference was found between the posttest scores of the students in the experimental group and the students in the control group in the mathematics achievement test, and it was concluded that there was a significant difference between the retention scores in favour of the experimental group. In the mathematics motivation scale, no significant difference was found between the post-test scores of the students in the experimental group and the students in the control group, and it was concluded that there was a significant difference between the retention scores in favour of the experimental group.

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

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Sarpkaya-Aktaş, G. & Köse, M. (2024). Gerçekçi matematik eğitiminin tamsayılar konusunda matematik başarısına, kalıcılığına ve motivasyonuna etkisi. *TEBD*, 22(3), 2380-2408. <https://doi.org/10.37217/tebd.1529056>

Giriş

Gündelik hayatımızın akışı içerisinde gerek iş hayatında gerekse toplumsal ilişkilerde lazım olan olaylar arasında bağ kurabilme, analiz etme, genelden özele veya özelden genele düşünebilme, mantık ve muhakeme becerisine sahip olma, düşüncelerini özgürce ifade edebilme, yaratıcı fikirler ortaya koymak gibi karmaşık ve üst bilişsel düzeydeki becerileri matematik sayesinde gerçekleştirebildiğimiz için matematiğin öğrenilmesi gerekmektedir (Moralı vd., 2004). Alışveriş yapmak gibi basit düzey işlemlerden en ileri düzey işlemleri yapmaya kadar matematik günlük hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Bu denli vazgeçilmez ve önemli olan matematiği öğrenmek ise öğrencilere zor gelmektedir (Çakır, 2013). Öğrencilerin verimli öğrenme süreci içinde bulunmaları, başarılarının artması için önemlidir. Matematiği öğrencilerin nasıl öğrenebilecekleri başlıca sorunlardan biri olmuştur. 2000'li yılların başına kadar matematik öğretimi geleneksel yöntemlerle ilerlemekteydi (Çakır, 2013). Geleneksel öğretimde öğretmen dersin merkezinde ve direk yönlendiricidir. Öğrenciler ise pasif dinleyicidir. Öğrencilerin derste anlatılanı dinleyen, verilen sorumlulukları yapan bir rolü vardır. Öğretmen mutlak konunun hâkimidir ve öğrenci sadece sorulan sorulara cevap verir. Buradaki amaç matematiği hayatla ilişkilendirmek ve anlamlandırmak değil verilen soruya cevap verilmesidir. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmediği bu sistem ezber dayalı öğrenmeye öğrenciyi yönlendirmektedir (Akyüz, 2010). Matematik artık kurallardan kavramlardan sıyrılıp matematiksel alışkanlıkları hayatımıza kazandırmayı amaç haline getirmiştir. Matematik öğrencilerin kendi problem çözme becerilerini, bilişsel olarak kendini tanıma yeteneğini, matematiksel davranışları benimseyip bunların kullanımında ustalık göstermesini istemektedir (De Corte, 2004). Matematik ve eğitime dair geleneksel eğitimin yukarıda bahsedilen olumsuz yönlerinden ve doğan ihtiyaçlarından dolayı mevcut öğretim yöntemi artık yetersiz kalmış, eğitim camiası yeni arayışlara yönelmiş ve farklı yöntem, teknik ve stratejilere ihtiyaç duyup yeni öğretim modellerini gündemine almıştır (Altun ve Memnun, 2008). Artık öğretmenin merkezinde şekillenen geleneksel yöntemden vazgeçerek öğrencinin öğretimin merkezinde olduğu yöntemlere geçilmelidir (Yonucuoğlu, 2018). Öğrenilen bilgilerin özümsemiş öğrenciler tarafından, gündelik hayatın akışı içerisinde her alanda kullanılabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin matematiği hayatlarında anlamli kılabilecekleri, sürecin içinde yer alabilecekleri, öğrenmenin merkezinde öğrencinin kendisinin yer aldığı öğrenirken eğlendiği, matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Öğrenci yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinin içinde yer alır. Matematiksel terimlerin birçoğu bilişsel düzeyde olduğu için yapılandırmacı yaklaşım matematik öğretimini oldukça etkilemiştir (Akkaya, 2010). Bir amaç etrafında yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetleri bir düzen içerisinde olduğundan okullarda düzenlenen her türlü etkinlik bir plan içinde ve

bu plan çerçevesinde hazırlanan programlar vasıtasıyla yürütülmektedir. Bu sebeple eğitim öğretim kurumlarının tamamı resmi olarak önceden düzenlenip uygulamaya hazır hale getirilmiş eğitim programlarını kullanırlar.

Öğrencilerin matematik öğretim programı aracılığıyla girişimci, kararlı, karşılaştığı sorunlarla baş edebilen, etkili iletişim kabiliyetine sahip, empati kurabilen, eleştirel düşünüp analiz yapabilen, ürettiği bilgiyi gündelik hayatına adapte edebilen, toplumsal ve kültürel gelişime katkıda bulunan bireyler olmaları amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Süreç içerisinde öğrenciler matematiksel terim ve kavramları arkasında yatan anlamları ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini öğrenirler. Akıl yürütme, genellemelere başvurabilme gibi matematik açısından önemli olan birçok beceriyi süreç içerisinde geliştirirler. Gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemlere karşı çözümler üretebilen bireyler olabilmesi için öğrenciler okulda geçek yaşam problemleri ile karşılaştırılmalıdır. Bu karşılaşma öğrencilere Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) ile sağlanacaktır. GME matematik öğretiminde gereksinimi hissedilen yeniliği gerçekleştirmek amacıyla Hollandalı eğitimci olan Hans Freudenthal tarafından ortaya çıkarılan bir eğitim yaklaşımıdır (Aydın-Ünal, 2008). GME yaklaşımıyla öğretim gerçek yaşam problemleri kullanılarak başlar (Gravemeijer'den aktaran Özkaya ve Aksu, 2017). Öğrenciler güncel problemler üzerinde düşünerek matematiği gündelik yaşamla bağdaştırabilirler (Gür, 2006). Bu yaklaşıma göre tasarlanan matematik derslerinin daha verimli olduğu görülmektedir (Demirdöğen, 2007). Bu sayede öğrencinin motivasyonunda da artış görülebilir (Çilingir vd., 2015). Herhangi bir konuyu öğrenebilmek için öğrencilerin gereken çabayı gösterebilmesi yönündeki istekliliği olan motivasyon, öğrenim sürecinin anahtar kavramıdır (Avcı, 2016). Öğrencilerin matematiği anlamlandırabilmeleri ve öğrenmelerinin gerçekleşebilmesi için tüm sınıf düzeylerinde motivasyon öne çıkmaktadır. Herhangi bir konuda motivasyonunu sağlamış olan kişi, hedefine ulaştığında elde etmiş olduğu sonuçlar yaşamına anlam yükleyerek fayda sağlayacağını düşünür. Matematik açısından motivasyon ise öğrencilerin matematik öğrenimine karşı ilgili ve istekli olması, matematik ile alakalı etkinliklere aktif olarak katılım sağlaması olarak tanımlanabilir (İspir vd., 2011). Bu sebeple öğrencilerin öğrenim süreci boyunca matematik dersinin kazanımlarına göre gereken motivasyonlarını sağlayabilmeleri için seçilen içeriğin günlük hayatla bağdaştırılarak verilmesi gerekir (Berkant ve Yaren, 2020). GME ile öğrenci matematik dersinde daha anlamlı öğrenme süreci geçirip yaparak keşfederek öğrenmesini sağlayan etkinliklerle matematiği daha anlamlı olacak şekilde deneyimler. GME ile gerçek hayat matematikselleştirilerek daha kolay ve anlaşılır hale dönüşür (Okuyucu, 2019). GME ile öğrencilerin kavramada zorlandıkları matematiksel terimleri gerçek yaşam problemleri ile matematikselleştirerek soyutlama yapabilmeleri desteklenir (Özdemir, 2020). Ayrıca gerçekte ilişkili ve çocukların yakın ve günlük hayattaki durumlarıyla bağlantılı olarak işlenen dersler

öğrencilerin dikkatini daha çok çekmekte derse karşı ilgiyi canlı tutmaktadır (Çetin, 2018). Bu nedenle GME ile yapılan derslerin matematik konularının öğretiminde kullanılarak etkilerinin incelenmesi önemlidir.

Ortaokul öğrencilerinin anlama ve kavramada çokça zorlandıkları matematik alanında başarısız oldukları konulardan biri de tam sayılardır. Tam sayılar konusunun öğretimine yönelik ilgili alanyazın taraması incelendiğinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Dereli, 2008; Köroğlu ve Yeşildere, 2004; Körükçü, 2008; Şahal, 2016; Şanlı, 2018). İlkokulda hiç karşılaşmadıkları tam sayılar ve özellikle negatif tam sayılarla ortaokulla beraber tanışan öğrencilerin birçoğu tam sayılar ve tam sayılarla işlem yapma becerisini kazanmakta sıkıntı yaşamaktadırlar (Van de Walle, 2018). Bunun nedeni tam sayılar konusunun soyut olarak öğrenilen ilk konu olması ve öğretim aşamasında kullanılacak materyal bulmanın zor olmasıdır (Ercan, 2010). Ancak bu durumu gerçek hayat etkinlikleri ile ilişkilendirilip öğrenci probleme dâhil edilerek keşfetmesine imkân tanınrsa sıkıntının büyük ölçüde ortadan kalktığı düşünülebilir (Şahal, 2016). Öğrenciler özellikle de sayının işareti ile işlemin işaretini birbirinden ayıramamakta kavram yanılığına düşmekte ve bu işlemlerin anlamlarını oluşturmada zorluk çekmektedirler. Dereli (2008) çalışmasında tam sayılarda kavram yanılığına da yer verip tam sayılarla yapılan işlemler gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilmeli ve bu işlemler anlamlandırılmalıdır. Tam sayılar konusunda gerçek yaşam durumlarının entegre edilmesi ve anlamlandırılması matematiğin diğer konularında öğrencilere yol gösterimi sağlayabilir. Bütün bunlar dikkate alındığında tam sayılar konusunu GME ile öğreten fazla sayıda çalışma bulunmamaktadır (Çetin, 2018; Ericek, 2020). Bu yüzden çalışma için tam sayılar konusu GME'ye göre hazırlanmış ortamlarda öğretilmesine karar verilmiştir. Ericek (2020) çalışmasında tam sayılar konusunda GME'ye göre hazırlanmış eğitimin uygulandığı grubun problem çözme becerileri ve problem çözmeye yönelik tutumlarının mevcut öğretimin uygulandığı gruba göre daha yüksek olduğunu ve GME'ye dayalı öğretimin kalıcılığa da olumlu etki ettiği sonucunu ifade etmektedir. Ayrıca gerçek hayat problemleri ile ilişkilendirilmiş konularda öğrencilerin anlamlandırma kapasitelerinde artış görülmüştür (Demirdöğen, 2007). GME ile soyut konular daha kolay kavranmıştır (Çetin, 2018). Bu nedenle 7. sınıf matematik dersi tam sayılar kazanımlarında GME destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına, motivasyonuna ve kalıcılığına etkisinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, "7. sınıf tam sayılar kazanımlarının öğretiminde GME destekli öğretim yöntemi kullanılan grup ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı grubun matematik başarıları, motivasyonları ve kalıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" problemi incelenmiştir. Bu problemin çözümü için aşağıdaki alt problemlere çözüm aranmıştır.

1. Yedinci sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitime dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik Başarı Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yedinci sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitime dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik Başarı Testi kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yedinci sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitime dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yedinci sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitime dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)

Matematikte yer alan terimlerin gerçek ya da gerçeğe yakın problemler ile öğrencilerin kendi zihinlerinde bir anlama büründürerek kendi öğrenmelerinin sağlandığı bir kuramdır. Amacında ise öğrenciler tarafından matematik anlamlı olmalıdır fikri yatmaktadır (Bakker, 2004). Öğrencilerin verilen matematiksel kavramları zihinlerinde gerçeğe dönüştürmeleri ve anlamlandırmaları eğitim kuramının esas amacıdır (Alacacı, 2016). Buradaki gerçekçi ifadesi yalnızca öğrencilerin gerçek dünyada gördükleri problem durumları değil aynı zamanda masal veya hikâyelerden de olabilir. Burada önemli olan öğrencinin kendi zihninde karşılaştığı problemleri canlandırabilecek durumda olmasıdır (Van den Heuvel-Panhuizen, 2001).

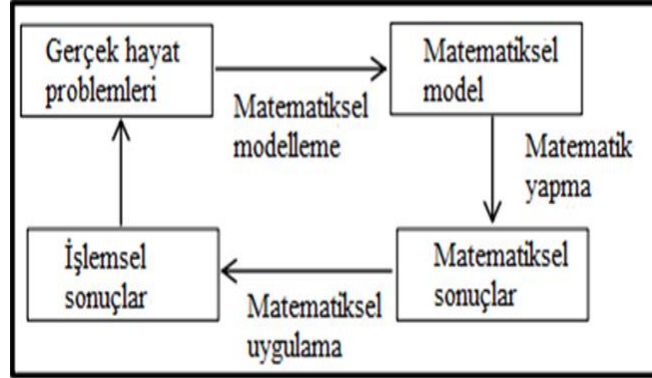
GME'nin öncüsü Freudenthal matematiği, "öğrenmek gerçek yaşamda karşılaştığımız problemler ile başlayıp ve bu problemlerdeki matematiksel kavramları anlamlandırmamız ile devam eder" şeklinde ifade etmiştir. Bu özelliği ile GME yapılandırmacı yaklaşıma benzerlik göstermektedir (Gravemeijer ve Streefland, 1990'dan aktaran Yağcı ve Arseven, 2010). Hollanda'da devam eden ve ezber dayalı ders kitapları ile yapılan ve mekanik matematik eğitimi olarak nitelendirilen bu sisteme karşı GME ortaya çıkmıştır (Van den Heuvel-Panhuizen, 2002). Ezberin karşısında olan, konunun başında direkt tanımların verildiği, ders kitabından öğretmenin merkezinde olduğu bir yapı ile devam eden, soyut örneklerin yer aldığı öğrenmelerin anlamlandırılmadığı ve öğrencilerin tam anlamıyla değerlendirilmediği geleneksel öğretimin karşısında yer alan bir sistemdir (Altun, 2006). GME ile yapılan eğitimin başlangıcında gerçek yaşam problemleri ya da gerçek yaşam problemlerine uygun olacak masal gibi öğrencilerin zihinlerinde canlandırarak anlamlandırabilecekleri problemler bulunur. Bu sayede GME diğer yöntemlerden farklı olarak matematik eğitime önemli katkıda bulunmuştur

(Van den Heuvel -Panhuizen, 2000). Bu teori kısa zamanda Almanya, Brezilya, Endonezya, Japonya gibi ülkelerin birçoğunda benimsenerek eğitim sistemine adapte olmuştur (Arseven, 2010).

Matematikleştirme (Mathematization)

GME'nin gelişimine yardımcı olan Freudenthal ve arkadaşları matematiksel bilginin ortaya çıkışına matematikleştirme demişlerdir (Freudenthal, 1968; Gravemeijer, 1997; Van den Heuvel-Panhuizen, 1996, 2002). Gerçek hayat problemlerini matematiksel semboller kullanarak oluşturulmasına matematikleştirme denilmiştir (Kurt, 2015). Kelimenin tam anlamı olarak matematikleştirme "daha matematiksel" olarak anlamlandırılmaktadır. Bu kelime ile anlatılmak istenen matematiğin kendi içerisinde bir seviye yükselmeyi yakalayabilmektir. Matematiğin kendi içerisinde seviye yükselmesini sağlayabilmek için tanımlama, modelleme, şemalaştırma, genelleme ve sembollemelerden faydalanılır (Özkaya ve Aksu, 2017). Gerçek yaşam öncelikle matematikselleştirilir, daha sonra formel bilgiye dönüşür (Kurt, 2015). Freudenthal, GME'de matematikselleştirmenin olmadığı bir yerde matematiğin de olamayacağını yani matematikselleştirmenin sürecin temel taşı olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncelerini temel olarak iki nedene dayandırmıştır. Bunlardan ilki matematikselleştirme yalnızca matematikçilerin uğraşı olmamalı her insan günlük hayatında karşılaştığı olaylara da matematiksel bakış açısı ile yaklaşmalıdır. İkinci neden ise matematik eğitiminin tam merkezinde matematikselleştirmenin bulunmasıdır. Matematikte bilgiye yeniden keşfetme yolu ile ulaşılmalıdır (Altun, 2006; Özdemir ve Üzel, 2011; Treffers, 1987). Freudenthal'e göre matematiğin son noktası örneğin tanımlar gibi formel bilgilerdir (Kurt, 2015). Öğrencilere günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlara benzeyen, rahatça denemeler yapabilecekleri uygun çalışma ortamları okullarında hazır olması gerekir. Öğretmenlerden beklenen ise öğrencilerin ne şekilde öğrendiklerinin ve öğrenme süreçlerinin belirlenerek bunları matematiğin üretilme şekline en yakın haline dönüştürebilmesidir (Altun, 2006). Treffers (1987) yatay matematikselleştirme ve dikey matematikselleştirme olacak şekilde matematikselleştirmeyi ikiye ayırmıştır. Freudenthal ise matematikselleştirmeye yönelik bakış açısını değiştirmiştir. Gravemeijer ikiye ayrılan aşamaları yeniden keşfetme süreci demiştir (Özdemir ve Üzel, 2011). Bu gelişmeler üzerine Freudenthal matematikleştirme kavramına yönelik vermiş olduğu tanımı yeniden şu şekilde açıklamıştır: "Burada yatay matematikleştirme kavramı ile yaşam dünyasından, semboller dünyasına geçiş; dikey matematikleştirme ile ise semboller dünyasının içinde yapılan hareketler anlatılmak istenilmektedir. İki kavram farklıymış gibi görünse de aslında aynı şeylerdir." (Freudenthal, 1991). Freudenthal bu düşüncesinde yatay matematikleştirme ile mevcut bütün matematiksel araçların içerisinde günlük hayat problemlerinin çözümünde, düzenlenmesinde uygun olanların kullanılabileceğini belirtmektedir (Gravemeijer ve Doorman, 1999). Freudenthal dikey matematikleştirmede ise matematiksel işlemler

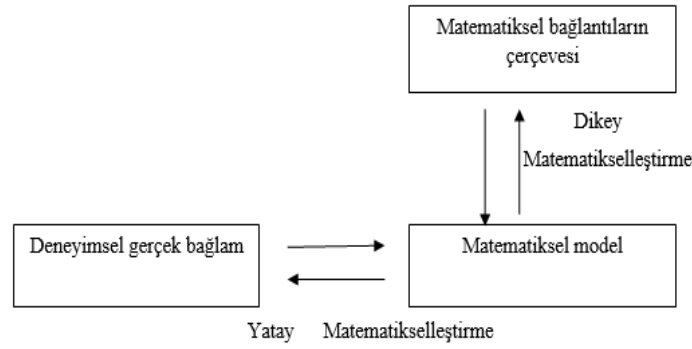
yaparken öğrencilerin sistem içerisinde yaptıkları bütün yeniden düzenlemelerin oluşturduğu süreci ifade etmektedir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2003). GME’de matematiksel modelleme kavramı ile öğrenme birbirine paralel kavramlardır (Bonotto, 2010). Matematiksel modellemenin matematikleştirme sürecindeki yeri Şekil 1 ile gösterilmektedir.



Şekil 1. Matematikleştirme ve modelleme prosedürleri. Sembiring, R. K., Hoogland, K., & Dolk, M. L. A. M. (Ed.). (2010). *A decade of PMRI in Indonesia*. Bandung kaynağından uyarlanmıştır.

Yatay matematikleştirme ise matematiksel araçlar yardımı ile gerçek hayat problemlerini çözebilmek için uygun ortamın hazırlanıp gerçekçi modeller ile matematiksel bilgilerin ulaşılmaya çalışıldığı evredir (Altun, 2015). Kısacası yatay matematikleştirme gerçek hayatla ilgili olan bir problemin matematiksel ifadeler kullanılarak matematik cümlesine dönüştürülmesidir (Gravemeijer ve Doorman, 1999). Treffers (1987) yatay matematikleştirmeyi şemalar ile ifade etme, verilen matematiksel problemleri farklı açılardan canlandırma, günlük hayat problemlerini matematiksel problemlere dönüştürme şeklinde ifade etmiştir.

Dikey matematikleştirme, mevcut matematiksel yapı içerisinde yeniden düzenleme yapma aşamasıdır. Yatay matematikleştirme sonucu ortaya çıkan kavramların matematik dilindeki karşılığını bulabilmek için soyutlaşarak anlatılması yani oluşan yeni matematiksel bilginin mevcut eski matematiksel bilgi içine entegre edilmesidir (Özkaya ve Aksu, 2017). Dikey matematikleştirme de sembollerden faydalanılır. Kavramlar arasında oluşan ilişkilerden bireysel veya genel formüllere ulaşırlar (Altun, 2006). Bu formüller içerisindeki ilişkileri belirleyebilmek için ispat etme farklı modelleri kullanabilme ve genelleme yaparak ileri seviyede matematiğe ulaşma dikey matematikleştirmenin örnekleridir (Zulkardi, 2000). Dikey matematikleştirmede verilen örneklere genelleme yapılır, ispata başvurulur bu sayede örnekler özümser (Cengiz, 2020). Yatay ve dikey matematikleştirmenin gerçekleşme aşaması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yatay ve dikey matematikselleştirme. Özkaya, A. & Aksu, G. (2017). Matematik başarısında matematik dersi ile ilgili ön bilgi ve matematiğe yönelik tutumlar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 50-69.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/325218> sayfasından erişilmiştir.

Yatay ve dikey matematikleştirme birbirinin bütünleyicisidir (Özdemir, 2008). Yatay matematikleştirme dikey matematikleştirmenin ön koşuludur. Bunlar birbirini takip eden kademeli bir aşamadır (Alacacı, 2016). Yatay ve dikey matematikleştirmenin birbirinden ayrılan sınırlarını bireyin kendisinin belirlemesi gerekir (Çakır, 2013). Dersin işlenişi esnasında öğrencilere sorulan gerçek hayata dair problemler daha önceden karşılaşılan problemlerle aynı düzeyde veya daha alt seviyede problem ise bu problem yatay matematikleştirmedir. Sunulan problem daha önceki problemlerden üst düzey bir problem ise bu dikey matematikleştirme şeklinde ifade edilir (Cansız, 2015). Kısaca Freudenthal (1991) gerçek hayat problemlerinden semboller kullanarak matematiğe geçişi yatay matematikleştirme, semboller arasında gezinerek ileri düzey matematik yapma işine ise dikey matematikleştirme demiştir. Ancak matematikleştirme dallarını kesin farklarla birbirinden ayırmamıştır (Zulkardi, 2002). GME'nin matematik dünyasındaki yerini almasında Freudenthal'ın fikirleri etkili olmuştur. Freudenthal, gerçek hayat ile matematik arasında ilişki olması ve matematiğin insan aktivitesi olmasının gerektiğini ifade etmektedir (Arseven, 2010).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırılan konuya ait yöneltilecek soruların hangi yöntemler kullanılarak cevaplara ulaşılabileceğini araştırma modeli belirlemektedir (Cengiz, 2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusunda GME'nin matematik başarısına, motivasyonuna ve öğrenme kalıcılığına etkisinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda iç geçerliliğinin sağlanmasında kullanılacak en iyi yöntem örneklemin rastgele seçilmiş olmasıdır. Ancak gerçek yaşam ortamlarında bunu gerçekleştirmek çoğu zaman mümkün değildir. Bu yüzden rastgele seçimin uygulanmadığı desenlerde, araştırmacılar yarı deneysel desenden yararlanabilmektedir (Marczyk vd., 2005, s. 32). Yarı

deneySEL çalışmalar, bir laboratuvar ortamından ziyade gerçek hayat içerisinde gerçekleşen çalışmalar olarak yorumlanabilir (Vanderstoep ve Johnston, 2009, s. 98). Kullanılan desende önceden belirlenmiş gruplar içerisinde şansa dayalı olarak tarafsız bir şekilde biri deney grubu biri de kontrol grubu olacak şekilde grupların seçilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Araştırma sırasında deney grubuna GME yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler karşılaştırılır. Bu çalışmada bağımlı değişken "Tam Sayılar" konusunun öğretiminde başarı, öğrenci motivasyonu ve kalıcılıklarıdır. Bağımsız değişken ise kullanılan GME öğretim yöntemidir. Katılımcıların deneysel işlemlerden önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüm sonuçları elde edilir. Aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçüldüğünden ilişkili ölçümler elde edilmiştir. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması yönüyle de bu desen aynı zamanda ilişkisiz ölçümler elde edilen bir desendir. Bu nedenle öntest-sontest kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Howitt, 1997'den aktaran Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada, Matematik Başarı Testi ve Matematik Motivasyon Ölçeği'nden nicel veriler elde edilmiştir. Çalışma kapsamında iki grup belirlenerek bu gruplara, Matematik Başarı Testi ve Matematik Motivasyon Ölçeği'nin ön test uygulaması yapılmıştır. Daha sonra sekiz hafta süre ile deney grubunda bulunan öğrencilere GME'ye dayalı öğretim yöntemi kullanılarak belirlenen kazanımlar işlenmiştir (Ek1, Ek2). Kontrol grubunda ise matematik programına ve ders kitabına bağlı kalınarak belirlenen kazanımlar işlenmiştir. Deney grubu öğrencileri 6. sınıf matematik yılsonu puanları dikkate alınarak kendi içerisinde başarı açısından heterojen gruplara ayrılmıştır. Böylece öğrenciler akranları ile birlikte GME'nin etkileşim (iş birliği) ilkesi dikkate alınarak öğrenmeye yönlendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir grup çalışması uygulanmamıştır. Etkinliklerde yer alan problemleri deney grubundaki öğrenciler buldukları sonuçları, kullanılan yöntemleri ilk olarak kendi grupları ile paylaşmışlar daha sonra gruplar arası etkileşimle tartışma yapmışlardır. Sekiz hafta sonunda Matematik Başarı Testi ve Matematik Motivasyon Ölçeği'nin son test uygulaması yapılarak iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır. Uygulamadan dört hafta sonra iki gruba da Matematik Başarı Testi ve Matematik Motivasyon Ölçeği tekrar uygulanarak kalıcılık sonuçları karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim döneminde Adana ili ilçelerindeki resmi okullarda öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ikinci yazarın çalıştığı Adana ili Aladağ ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokulda öğrenimine devam etmekte olan 40 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 7. sınıflardan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen A ve B

şubeleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı tanınarak seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir yöntemdir (Çıngı, 1994). Çalışmaya deney grubu olarak 7/A şubesinden 20 (8 kız, 12 erkek) öğrenci, kontrol grubu olarak seçilen 7/B şubesinden 20 (9 kız, 11 erkek) öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenci sayıları, devamsızlık gösteren ve uygulanan öntest ya da sontestlerden herhangi birine katılmayan öğrenciler örneklemden çıkarıldıktan sonra elde edilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin denk olup olmadığının kontrolü için bir sınıf düzeyi önceki karne notlarının denkliğine (deney grubu ortalama: 91,50; kontrol grubu ortalama: 92,25) ve Matematik Başarı Testi öntest puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Başarı testi öntest puanları ve ön motivasyon puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. İstatistiksel olarak akademik başarı yönünden de ön motivasyon puanları açısından da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 1 ve Tablo 2). Grupların denk olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testi Öntest Puanlarına Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	6,8	2,483	38	.833	.410
Kontrol Grubu	20	7,5	2,819			

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Motivasyon Öntest Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	86,9500	7,85041	38	.074	.941
Kontrol Grubu	20	86,7500	9,09526			

Veri Toplama Araçları

Matematik Başarı Testi

Başarı testinin hazırlanmasında uygulama süresince işlenecek konuların kazanımları ortaokul 7. sınıf matematik dersi programından belirlenmiş, tam sayılar konusunun kazanımları, hedefleri ve Bloom taksonomisine göre bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarını içeren belirtke tablosu hazırlanmıştır. Böylelikle başarı testinin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturabilmek için dersin içeriği ile alakalı olan tüm kritik davranışları test kapsamalıdır (Erdoğan, 2018, s. 55). Bir ders saatinde (40 dk.) cevaplandırılabilir şekilde 20 sorudan oluşan bir başarı testi ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Oluşturulan "Matematik Başarı Testi"nin maddeleri matematik eğitimi konusunda uzman beş öğretim elemanı, aynı üniversitede yüksek lisans yapan üç matematik öğretmeni ve MEB'e bağlı okullarda çalışan iki Matematik ve iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve gelen dönütler doğrultusunda 16 maddelik başarı testi oluşturulmuştur. Matematik

Başarı Testi bu konuları gören 65 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. “Matematik Başarı Testi”nin madde ve test analizleri hesaplanmıştır. Testte yer alan 20 sorunun madde güçlük derecesi (p_j), standart sapması (s_j), ayrıcalık indisi (r_{jx}) ve alt ve üst gruplar %27’lik dilimler için bağımsız gruplar t-testi hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre dört soru testten çıkarılmıştır. Testin aritmetik ortalaması 9,6; standart sapması 4,64 olup testin ortalama gücüğü .48 ve KR-20 değeri ise .827’dir. Buna göre testin ortalama gücüğü orta olup güvenilirlik değerinin .70’den büyük olması genel olarak yeterli düzeydedir (Büyüköztürk, 2019).

Matematik Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin matematik dersi motivasyonlarını ölçmek için Shia’dan (1998) faydalanarak Dede (2003) tarafından geliştirilen Matematik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Dede (2003) tarafından başlangıçta 37 soru üzerinden 205 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. İçsel ve dışsal motivasyona ait maddelerin ayrı ayrı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Her bir maddeye ait korelasyonun toplam korelasyona göre durumuna bakılarak korelasyon katsayısı 0,25’ten aşağı olan maddeler değerlendirme dışı bırakılmıştır (Spector, 1992). Ölçek toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek 5’li Likert tipinde geliştirilen bir ölçektir. Bu seçenekler; “Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Matematik Motivasyon Ölçeği’nin bu çalışma için Cronbach Alfa katsayısı .657 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .60 ile .80 arasında olduğundan dolayı orta güvenilirlikte olduğu söylenebilir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016).

Verilerin Analizi

Elde edilen nicel verilerin analizinde alt problemler dikkate alınarak SPSS 22.0 sürümü kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik başarı testlerinden aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık puanların normal dağılıp dağılmadığını anlamak için öncelikle Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık test puanlarının .05 anlamlılık düzeyine göre incelendiğinde Matematik Başarı Testi öntest ($p_{deney}=.473>.05$; $p_{kontrol}=.905>.05$), son test ($p_{deney}=.36>.05$; $p_{kontrol}=.083>.05$) ve kalıcılık ($p_{deney}=.071>.05$; $p_{kontrol}=.465>.05$) puanları tüm gruplarda normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını anlamak için öncelikle Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık test puanlarının .05 anlamlılık düzeyine göre incelendiğinde Matematik Motivasyon Ölçeği öntest ($p_{deney}=.277>.05$; $p_{kontrol}=.085>.05$), son test ($p_{deney}=.164>.05$; $p_{kontrol}=.625>.05$) ve kalıcılık ($p_{deney}=.383>.05$; $p_{kontrol}=.229>.05$) puanları tüm gruplarda normal dağılım göstermektedir.

Grup ortalamalarının ilgili puan türünde karşılaştırılması amacıyla kullanılan testlerin varsayımlarından bir tanesi de örneklemeler tarafından temsil edilen evrenlerin varyanslarının homojen olmasıdır (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarına ait Matematik Başarı Testi ve Matematik Motivasyon Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık test puanları varyans homojenliği varsayımını sağlamaktadır. Bu yüzden alt problemlere ait verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik Başarı Testi sontest ortalama puanları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testi Sontest Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	6,15	3,03	38	1,71	.095
Kontrol Grubu	20	7,75	2,88			

Tablo 3 incelendiğinde uygulanan "Matematik Başarı Testi" sontest sonuçlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik Başarı Testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{38}=1,71$; $p>0,05$). Deney grubunun Matematik Başarı Testi'nin sontest puanları aritmetik ortalaması 6,15 iken kontrol grubunun Matematik Başarı Testi'nin sontest puanları aritmetik ortalaması 7,75'tir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik Başarı Testi kalıcılık ortalama puanları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testi Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	9,25	2,67296	38	3,119	.003
Kontrol Grubu	20	6,55	2,79991			

Tablo 4 incelendiğinde uygulanan "Matematik Başarı Testi" kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik Başarı Testi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{38}=3,119$; $p<0,05$). Deney grubunun Matematik Başarı Testi'nin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 9,25 iken kontrol grubunun Matematik Başarı Testi'nin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 6,55'tir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği son test ortalama puanları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	83,75	10,07799	38	1,532	.134
Kontrol Grubu	20	88,10	7,72487			

Tablo 5 incelendiğinde uygulanan Matematik Motivasyon Ölçeği son test sonuçlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{38}=1,532$; $p>0,05$). Deney grubunun Matematik Motivasyon Ölçeği'nin son test puanlarının aritmetik ortalaması 83,75 iken kontrol grubunun Matematik Motivasyon Ölçeği'nin son test puanlarının aritmetik ortalaması 88,10'tir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	90,75	8,38467	38	3,348	.002
Kontrol Grubu	20	82,05	8,04903			

Tablo 6 incelendiğinde uygulanan Matematik Motivasyon Ölçeği kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Matematik Motivasyon Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{38}=3,348$; $p<0,05$). Deney grubunun Matematik Motivasyon Ölçeği'nin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 90,75 iken kontrol grubunun Matematik Motivasyon Ölçeği'nin kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalaması 82,05'tir.

Sonuç ve Tartışma

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi

Araştırmanın ilk alt problemine göre, GME yaklaşımı ile ders işlenen deney grubu ve mevcut programa uygun olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Başarı Testi'nin son test değerleri arasında anlamlı derecede bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan sonuçlar doğrultusunda, GME yaklaşımının kullanıldığı matematik dersinin mevcut programa uygun olarak

işlenen matematik dersine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirten GME yaklaşımının kullanıldığı Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda elde edilen (Can, 2012; Cansız, 2015; Cengiz, 2020; Ünal ve İpek, 2010) sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Can’ın (2012) “Sıvıları ve Uzunlukları Ölçme” konularına yönelik ilkökul 3. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışma ile Ünal ve İpek’in (2010) tam sayılarla çarpma konusunda 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada GME’nin akademik başarı son-test puanları bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Cansız (2015), “Türev ve Türevin Uygulamaları” konusunda 12. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik başarı yönünden deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca GME yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığı çalışmalarda mevcuttur (Akkaya, 2019; Akkaya, 2010; Aksoy ve Çınar, 2022; Akyüz, 2010; Altaylı, 2012; Arseven, 2010; Aydın, 2014; Çakır, 2013; Çilingir ve Artut, 2017; Demir, 2017; Demirdöğen, 2007; Dönmez, 2018; Erdoğan, 2018; Ersoy, 2013; Işık, 2019; Işıtan ve Doğan, 2018; Karaca ve Özkaya, 2017; Karadöl, 2019; Karataş, 2019; Korkmaz, 2017; Kurt, 2015; Okuyucu, 2019; Özdemir, 2008; Özer, 2019; Özkürkçüler, 2019; Taş, 2018; Tarım ve Kütüküt, 2021; Uysal ve Sönmez, 2021; Ünal ve İpek, 2010; Yılmaz, 2014; Yonucuoğlu, 2018). Aksoy ve Çınar (2022), GME yaklaşımının 6. sınıf “Cebir” konusunda yaptıkları çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan GME destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarı bakımından deney grubu tarafına olumlu etki ettiği görülmüştür. Erdoğan (2018) “Sayılar ve İşlemler, Cebir” ünitesi ile yaptığı çalışmasında, GME’nin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Taş (2018) “Hacim Ölçme ve Sıvı Ölçme Birimleri” konusunda 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında GME’nin mevcut öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber yurtdışında yapılan araştırmalarda da GME yaklaşımı ile desteklenen öğretimde yer alan öğrencilerin başarılarında artış görüldüğü çalışmalar da mevcuttur (Althausen ve Harter, 2016; Julie, 2015; Kalaw, 2012; Laurens vd., 2018; Palinussa, 2013; Searle ve Barmby, 2012; Sembiring vd., 2008; Sembiring vd., 2010; Webb vd., 2011; Zulkardi, 2002).

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Kalıcılığa Etkisi

Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt probleminde GME yaklaşımının kullanıldığı matematik derslerinin hem akademik başarı hem de motivasyon kalıcılığına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon kalıcılığı ile ilgili çalışmalar bulunmamaktadır ancak akademik başarı ile ilgili kalıcılık çalışmaları mevcuttur. Araştırmanın ikinci alt problemine göre bulunan sonuçlar doğrultusunda GME yaklaşımının kullanıldığı matematik dersinin mevcut programa uygun olarak işlenen matematik dersine göre öğrencilerin akademik başarıları kalıcılığı üzerinde anlamlı bir farkın oluştuğunu belirten GME yaklaşımının kullanıldığı Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan pek çok

çalışmada elde edilen (Aydın, 2014; Can, 2012; Demir, 2017; Demirdöğen, 2007; Erdoğan, 2018; Ersoy, 2013; Işıtan ve Doğan, 2018; Karadöl, 2019; Kurt, 2015; Nama-Aydın, 2014; Özer, 2019; Özkürkçüler, 2019; Tunalı, 2010) bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erdoğan (2018), "Sayılar ve İşlemler, Cebir" konularında 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında GME'nin öğrenmelerin kalıcılığına olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Demir (2017) "Katı Cisimlerin Yüzey Alanları ve Hacimleri" kazanımında 10. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında GME'nin öğrenmelerin kalıcılığında daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bazı araştırma sonuçlarına göre GME yaklaşımıyla desteklenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı kalıcılıkları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı belirtilmektedir (Akkaya, 2019; Aydın, 2014; Çilingir ve Artut, 2017; Taş, 2018). Akkaya (2019) 9. sınıf "Dik Üçgen ve Trigonometri" konusunda yapmış olduğu çalışmasında GME'nin kalıcılığa etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Taş (2018) "Hacim Ölçme ve Sıvı Ölçme Birimleri" konusunda 6. sınıflarda yaptığı çalışmasında GME'nin kalıcılık üzerinde gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2014) 2. sınıf "Kesirler" kazanımı üzerine yapmış olduğu çalışmada GME'nin kalıcılık üzerinde olumlu etki göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME), öğrencilere matematiği yaşamla ilişkilendirerek daha anlamlı bir öğrenme süreci sunmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, yapılan çalışmada, GME'nin 7. sınıf tam sayılar konusundaki öğrenci başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş, ancak öğrenci başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşılık, kalıcılık testi sonuçlarında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu bulgu, GME'nin doğrudan başarı üzerinde değil, daha çok öğrenilen bilginin uzun vadede hatırlanmasına katkı sağladığı yönünde değerlendirilebilir.

Öğrenmenin kalıcılığını artırma bağlamında, GME'nin etkisi alanyazında da destek bulmaktadır. Örneğin, Gravemeijer (1994) ve Van den Heuvel-Panhuizen (2001) gibi araştırmacılar, GME'nin soyut matematik kavramlarını öğrencilere günlük yaşam bağlamında sunarak daha anlamlı hale getirdiğini ve öğrencilerin öğrenilen bilgiyi daha uzun süre hatırlamalarına olanak tanıdığını savunmaktadır. Bu çalışmalarda da GME'nin öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirdiği öğrenmelerde kalıcılığı artırdığı, ancak anlık başarı ölçümlerinde her zaman anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmektedir.

Bu sonuç, GME'nin öğrencilerin anlık test performansından çok, uzun vadeli öğrenme ve kavrayış üzerindeki etkisini vurgulayan başka çalışmalarla da uyumludur. Özellikle, Cobb vd.'nin (2008) çalışmalarında, GME'nin başarıyı doğrudan artırmaktan ziyade, öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmeye yönelik bir katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, GME'nin öğrencilere yalnızca "doğru" cevaba ulaşma becerisinden öte, konuyu anlamlandırma ve ileriye taşıma

becerisi kazandırdığı, bu nedenle başarı testlerinde kısa vadeli sonuçlardan ziyade uzun vadeli kalıcılık üzerinde daha fazla etki sağladığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak GME'nin tam sayılar gibi soyut matematik konularında kısa vadeli başarı artışından ziyade, öğrenilen bilgilerin uzun süreli kalıcılığını artırdığı bu çalışmada gözlemlenmiştir. Bu bulgu, GME'nin, öğrencilerin anlamlı öğrenme ve uzun süreli bilgi koruma süreçlerinde etkili olduğu, ancak kısa süreli başarı ölçütlerinde her zaman belirgin sonuçlar sağlamadığı yönünde bir çerçeve çizmektedir.

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Motivasyona Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre, GME yaklaşımı ile ders işlenen deney grubu ve mevcut programa uygun olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Motivasyon Ölçeği son test değerleri arasında anlamlı derecede bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan sonuçlar doğrultusunda GME yaklaşımının kullanıldığı matematik dersinin mevcut programa uygun olarak işlenen matematik dersine göre öğrencilerin motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirten GME yaklaşımının kullanıldığı Türkiye'de ve diğer ülkelerde yapılan pek çok çalışmada elde edilen (Cengiz, 2020; Dönmez, 2018; Özkürkçüler, 2019) bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özkürkçüler (2019) 4. sınıf "Zaman Ölçme" ve "Alan ve Uzunluk" konularında GME yaklaşımının öğrenci motivasyonuna etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplu bir çalışma yapmıştır. GME yaklaşımının çalışma sonucunda öğrencilerin motivasyonunu yükseltme bakımından iki grup arasında anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür. Dönmez (2018) GME yaklaşımının 7. sınıf "Cebirsel İfadeler" konusunda yaptığı çalışma sonucunda motivasyon açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark oluşmadığını belirtmiştir. Ayrıca GME yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı görülmektedir (Berkant ve Yaren, 2020; Çakır, 2013; Çetin, 2018; Yonucuoğlu, 2018). Berkant ve Yaren (2020) GME ile oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul altıncı sınıf "Tam Sayılar" konusu üzerinde öğrenci motivasyonuna etkisini görmek amacıyla yaptıkları bu çalışmanın sonucunda deney grubu lehine öğrenci motivasyonlarında artış gözlenmiştir. Yonucuoğlu (2018) GME yaklaşımı kullanarak 7. sınıf "Dörtgenlerde Alan" konusunda yaptığı çalışma sonucunda deney grubu lehine motivasyon yönünden olumlu etki gösterdiği görülmüştür. Araştırmada "Tam Sayılar" öğrenme alanında GME destekli öğretimin öğrenci motivasyonları arasında olumlu fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin küçük yaşlardaki öğrencilerde kısa sürede motivasyonlarında bir değişiklik görülemeyeceği (Yenice vd., 2012) olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ilk kez GME yaklaşımı ile karşılaşmalarının, GME'nin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisinin ayrıntılı gözlenmemesine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları yapılan deneysel çalışmaya ve deneyi yapan ikinci yazarın gözlem ve görüşlerine göre genel olarak değerlendirilirse öğrencilerin GME yaklaşımı ile ilk kez karşılaşmış öğrencilerin alıştıkları yöntemin dışında ders işlenmesi, grup çalışmalarının ve sınıf içi tartışmalarının yapılması süreç içerisinde zorlanmalarına neden olmuştur. Öğrencilerin GME yaklaşımına yönelik sınıf kültürüne sahip olmadıkları için istenen performansı gerçekleştirememiş (Altaylı, 2012) oldukları düşünülmektedir. Öğrenciler GME yaklaşımına yönelik sınıf kültürüne sahip olmasalar da birbirleriyle iletişim kurarak derste aktif olmayan öğrencileri de bu sürece dâhil edip onlarla fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamışlardır. Grup çalışması sayesinde her öğrenci kendi öğrenme hızına uygun olarak problemleri çözmeye başarılı olmuşlardır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde faydalandıkları yöntemler öğrencilerin matematik başarısına anlık test performansından çok, uzun vadeli öğrenme ve kavrayış üzerindeki etkisi önemli ölçüde gözlenmektedir. Öğrenciler, bilgilerin daha kullanışlı ve kalıcı olabilmesi için yaparak yaşayarak öğrenmeye çaba sarf etmelidirler. Önemli olan öğrencilerin kendi çabaları ile matematiksel genellemeleri elde edebilmesidir. Matematik yapma inancı geliştiren bir öğrenci bu sayede daha faydalı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Eğitim yaklaşımlarında önemli olan öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmak yerine öğrencinin kendi çabası ile öğrenmesini sağlamaktır.

Öneriler

Araştırma sonuçları çerçevesinde, sonuçları eğitim öğretim ortamında uygulayacak ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak önerilerde bulunulabilir. GME başarıyı doğrudan artırmaktan ziyade, öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmeye yönelik bir katkı sağladığından öğretmenler derslerinde daha fazla gerçek yaşam problemlerine yer verebilirler. GME yaklaşımının uygulamasını kolaylaştıracak şekilde okullarda ve sınıflarda grup çalışmalarına imkân sağlayan oturma düzeni, geniş sınıf ortamı, materyal ihtiyacının giderilmesi vb. fiziksel düzenlemeler yapılabilir, üniversitelerde öğrenimlerine devam eden sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarına GME yaklaşımının ders olarak verilerek GME'nin uygulamasına yönelik hazırlıklar yapılabilir. Araştırma önerileri olarak da, araştırma ortaokul programında bulunan diğer konular üzerinde de gerçekleştirilebilir; GME yaklaşımı ile öğretimin farklı bağımlı değişkenler üzerine (inanç, tutum, öz yeterlilik, matematik okuryazarlığı, problem çözme becerisi vb.) etkisi incelenebilir; GME'nin etkisini daha detaylı belirlemek için daha uzun zaman gerektiren çalışmalar yapılabilir; GME'nin etkisinin ve sınıf ortamında ortaya çıkan normlar ya da problemlerin neler olduğunu belirlemek ve çözüm üretmek amacıyla nitel araştırmalara yer verilebilir.

Kaynaklar

- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırıcılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, Y. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, C. N. & Çınar, C. (2022). Cebir öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(2), 201-221.
- Akyüz, M. C. (2010). *Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ortaöğretim 12. sınıf matematik (integral ünitesi) öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Alacacı, C. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.) *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 341-353). Pegem Akademi.
- Altaylı, D. (2012). *Gerçekçi matematik eğitiminin oran orantı konusunun öğretimi ve orantısal akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Althausen, K. & Harter, C. (2016). Math and economics: Implementing authentic instruction to K-5. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 111-122. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1328>
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(19), 223-238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153290> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (11. b.). Aktüel.
- Altun, M. & Memnun, D. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 213-238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63271> sayfasından erişilmiştir.
- Arseven, A. (2010). *Gerçekçi matematik öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, Ö. (2016). Kültürel araç olarak dil ve pedagoji: Motivasyonel bir analiz. *Düşünce Dergisi*, 5, 112-123. <http://www.dusuncedergisi.com.tr/haber/100/kulturel-arac-olarak-dil-ve-pedagoji-motivasyonel-bir-analiz> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, G. N. (2014). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine kesirlerin öğretiminde başarıya kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın-Ünal, Z. (2008). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bakker, A. (2004). *Design research in statistics education: On symbolizing and computer tools (dissertation)*. CD-Beta.
- Berkant, H. G. & Yaren, R. (2020). Altıncı sınıf tam sayılar konusunda uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 543-571. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.555770>
- Bonotto, C. (2010). Realistic mathematical modeling and problem posing. R. Lesh, P. L. Galbraith, C. Haines, & A. Hurford (Ed.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* içinde (s. 399-408). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0561-1_34
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler: Öntest–sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. b.). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Can, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıflarda ölçme konusunda gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Cansız, Ş. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Cengiz, S. (2020). *Gerçekçi matematik öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kalıcılıkları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Cobb, P., Zhao, Q., & Visnovska, J. (2008). Learning from and adapting the theory of realistic mathematics education. *Éducation et Didactique* (2-1), 105-124. <https://doi.org/10.4000/educationdidactic.276>
- Çakır, P. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişilerine ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, R. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf tam sayılar konusunda uygulanan gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çingir, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. b.). Hacettepe Üniversitesi.
- Çilingir, E. & Artut, P. D. (2017). İlkokulda gerçekçi matematik eğitimi ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısına, görsel matematik okuryazarlığına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 1-19. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.279963>

- Çilingir, E., Artut, P. D., & Tarım, K. (2015). Sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekçi matematik eğitimine ilişkin bir uygulama örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/254256> sayfasından erişilmiştir.
- De Corte, E. D. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied Psychology*, 53(2), 279-310. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00172.x>
- Dede, Y. (2003). ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114808> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, G. (2017). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının meslek lisesi öğrencilerinin matematik kaygısına, matematik özyeterlik algısına ve başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirdöğen, N. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıflarda kesir kavramının öğretimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, P. (2018). *The effect of using realistic mathematics education on the 7th grade students' mathematical achievement about algebraic expression and attitude towards mathematics* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ercan, B. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramı ile ilgili bilgilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitimine dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ericek, A. (2020). *Gerçekçi matematik eğitimi (GME) etkinlikleri ile tasarlanan öğretim sürecinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, E. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 7. sınıf olasılık ve istatistik kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics so as to be useful? *Educational Studies in Mathematics* 1, 3-8. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00426224> sayfasından erişilmiştir.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education, China lectures*. Kluwer Academic.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing realistic mathematics education*. Freudenthal Institute.

- Gravemeijer, K. (1997). Instructional design for reform in mathematics education. B. Gravemeijer & V. Lieshout (Ed.), *The role of contexts and models in the development of mathematics strategies and procedures* içinde (s. 13-34). CD-β.
- Gravemeijer, K. & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: A calculus course as an example. *Educational Studies in Mathematics*, 39, 111-129. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003749919816> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, H. (2006). *Matematik öğretimi*. Lisans.
- Işık, S. (2019). *Diziler konusunun gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretiminin öğrenci başarısına matematik tutumuna etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Işıtan, H. & Doğan, M. (2018). Gerçekçi matematik eğitiminin tam sayılar konusundaki başarı ve kalıcılığa etkisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/647520> sayfasından erişilmiştir.
- İspir, O. A., Polat-Ay, Z. S., & Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 235-246. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1011/324> sayfasından erişilmiştir.
- Julie, H. (2015). Student learning materials on the multiplication and division of fractions for grade five with realistic mathematics education. *The 3th South East Asia Design/Development Research International Conference* içinde (s. 145-155), 18-19 Nisan, 2015, Sriwinjaya University.
- Kalaw, M. T. B. (2012). Realistic mathematics approach, mathematical communication and problem-solving skills of high- functioning autistic children: A case study. *International Peer Reviewed Journal*, 2, 51-67. <https://doi.org/10.7718/iamure.ijmet.v2i1.245>
- Karaca, S. & Özkaya, A. (2017). The effects of realistic mathematics education on student's math self reports in fifth grades mathematics course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(1), 81-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207210.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karadöl, D. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimini destekli öğretim yönteminin 6. sınıf alan ölçme konusunun öğretiminde öğrenci başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, K. (2019). *Ondalık gösterimler konusunun ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde gerçekçi matematik eğitimiyle öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik analizi*. Ş. Kalaycı (Ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde. Asil.

- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alpha güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Korkmaz, E. (2017). *Dönüşüm geometrisi konularının gerçekçi matematik eğitimi (GME) etkinlikleriyle işlenmesinin öğrenci başarısına ve matematik tutumuna etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Köroğlu, H. & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf tam sayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Dergisi*, 24(2), 25-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77316> sayfasından erişilmiştir.
- Körükçü, E. (2008). *Tam sayılar konusunun görsel materyallerle öğrenmenin 6.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, E. S. (2015). *Gerçekçi matematik eğitiminin uzunluk ölçme konusunda başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Laurens, T., Batlolona, R. J., & Lease, M. (2018). Comparison of problem based learning and realistic mathematics education to improve students academic performance. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 9(2), 185-197. <http://dx.doi.org/10.23960/jpp.v9.i2.201921>
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6760/90938> sayfasından erişilmiştir.
- Nama-Aydın, G. (2014). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine kesirlerin öğretiminde başarıya kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Okuyucu, M. A. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının 10. sınıf veri, sayma ve olasılık ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2008). *GME'ne dayalı olarak yapılan yüzey ölçüleri ve hacimler ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Özdemir, E. & Üzel, D. (2011). Gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 332-343. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87373> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, N. Z. (2020). *Türkiye’de gerçekçi matematik eğitiminin matematik başarısına etkisi üzerine bir meta analiz çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, S. (2019). *Yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanan gerçekçi matematik öğretiminin erişimi öğrenme kalıcılığı ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özkaya, A. & Aksu, G. (2017). Matematik başarısında matematik dersi ile ilgili ön bilgi ve matematiğe yönelik tutumlar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 50-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/325218> sayfasından erişilmiştir.
- Özkürkçüler, L. (2019). *Gerçekçi matematik eğitime dayalı öğretimin 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Palinussa, A. L. (2013). Student’s critical mathematical thinking skills and character: Experiments for junior high school student’s through realistic mathematics education culture-based. *Journal on Mathematics Education*, 4(1), 75-94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078959.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Searle, J. & Barmby, P. (2012). Evaluation Report on the Realistic Mathematics Evaluation Pilot Project. www.mei.org.uk/files/pdf/RME_Evaluation_final_report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sembiring, K. R., Hadi, S., & Dolk, M. (2008). Reforming mathematics learning in Indonesian classrooms through RME. *Mathematics Education*, 40, 927-939. <http://dx.doi.org/10.1007/S11858-008-0125-9>
- Sembiring, R. K., Hoogland, K., & Dolk, M. L. A. M. (Ed.). (2010). *A decade of PMRI in Indonesia*. Bandung.
- Shia, R. (1998). Running head: Academic intrinsic and extrinsic motivation and metacognition. Assessing academic intrinsic motivation: A look at student. *Goals and Personal Strategy*. www.cet.edu/research/papers/motivation/motivation.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412986038>
- Şahal, M. (2016). *Problem kurma yaklaşımı ile işlenen tam sayılar konusunun öğrencilerin akademik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Şanlı, K. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tam sayıların öğretim sürecinde model kullanma becerileri ve model kullanımına yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tarım, K. & Kütük, H. (2021). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1305-1328. <https://doi.org/10.14812/cuefd.933461>
- Taş, T. E. (2018). *Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Treffers, A. (1987). *Three dimensions: A Model of goal and theory description in mathematics instruction-The Wiskobas Project*. Springer.
- Tunalı, Ö. (2010). *Açı kavramının gerçekçi matematik öğretimi ve yapılandırmacı kurama göre öğretiminin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, H. & Sönmez, I. (2021). Gerçekçi matematik eğitimine göre işlenen "Tam sayılar" temasının öğrencilerin erişimi ve derse yönelik görüşlerine etkisi. *TEBD*, 19(1), 97-122. <https://doi.org/10.37217/tebd.786719>
- Ünal, Z. A. & İpek, A. S. (2010). Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla çarpma konusundaki başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1-10. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8/6> sayfasından erişilmiştir.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and realistic mathematics education*. CD-Beta Press/Freudenthal Institute.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2000). *Mathematics education in the Netherlands: A guided tour*. Utrecht University.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2001). Mathematics education in the Netherlands. J. Anghileri (Ed.), *Principles and practice in arithmetic teaching* içinde (s. 49-63). Open University.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2002). Realistic Mathematics Education as work in progress. F.-L. Lin (Ed), *Common sense in mathematics education: Proceedings of 2001 The Netherlands and Taiwan Conference on Mathematics Education* içinde (s. 1-42). National Taiwan Normal University.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics education: an example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54, 9-35. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDUC.0000005212.03219.dc> sayfasından erişilmiştir.

- Vanderstoep, S. W. & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. Jossey-Bass.
- Van de Walle, J. A. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (S. Durmuş, Çev. Ed.). Nobel Akademi.
- Webb, D., Van Der Kooji, H., & Geist, M. R. (2011). Design research in the Netherlands: Introducing logarithms using realistic mathematics education. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 2, 47-52. <https://doi.org/10.7916/jmetc.v2i1.708>
- Yağcı, E. & Arseven, A. (2010). *Gerçekçi matematik öğretimi yaklaşımı*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications' da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59489/854987> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, R. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirler konusunu kavrayışları üzerine deneysel bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yonucuoğlu, A. (2018). *Gerçekçi matematik eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dörtgenlerde alan konusundaki matematiksel başarılarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Zulkardi, Z. (2000). RME theory meet web technology. MIHMI (Ed.), *Proceedings of 10th national conference of mathematics* içinde, Bandung Institute of Technology, Indonesia. <http://www.geocities.com/ratuilma/publikasi.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Zulkardi, Z. (2002). *Developing a learning environment on realistic mathematics education for Indonesian student teachers* (Doktora Tezi). https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6073266/thesis_Zulkardi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

In the course of our daily lives, learning mathematics is a necessity since we can perform complex and higher cognitive skills such as establishing connections between events that are necessary both in business life and in social relations, analysing, thinking from general to specific or from specific to general, having logic and reasoning skills, expressing our thoughts freely, and putting forward creative ideas through mathematics (Moralı et al., 2004). Mathematics has an important place in our daily lives, from simple operations such as shopping to the most advanced operations. Learning mathematics, which is so indispensable and important, is difficult for students (Çakır, 2013). How students can learn mathematics has been one of the main problems. Until the early 2000s, mathematics

teaching was progressing with traditional methods (Çakır, 2013). In traditional teaching, the teacher has a directive role in the centre of the lesson and the student has a passive role as a passive listener, listening to what is told in the lesson and doing the responsibilities given. The aim here is not to relate and make sense of mathematics with life, but to answer the given question. It is necessary to create learning environments where students can make mathematics meaningful in their lives, where they can take part in the process, where the students themselves are at the centre of learning, where they have fun while learning, and where their attitudes towards mathematics develop positively. In order to become individuals who can produce solutions to the problems they encounter in their daily lives, students should be compared with real life problems at school. This encounter will be provided to students through Realistic Mathematics Education (RME). RME is an educational approach introduced by Hans Freudenthal, a Dutch educator, in order to realise the innovation needed in mathematics teaching (Aydın-Ünal, 2008). With the RME approach, teaching starts by using real life problems (Gravemeijer as cited in Özkaya and Aksu, 2017). Students can associate mathematics with daily life by thinking about current problems (Gür, 2006). It is seen that mathematics lessons designed according to this approach are more efficient (Demirdöğen, 2007). In this way, an increase in student motivation can be seen (Çilingir et al., 2015). Motivation, which is the willingness of students to make the necessary effort to learn any subject, is the key concept of the learning process (Avcı, 2016). In order for students to provide the necessary motivation according to the learning outcomes of the mathematics course during the learning process, the selected content should be given by associating it with daily life (Berkant and Yaren, 2020). With RME, students experience mathematics in a more meaningful way with activities that enable them to have a more meaningful learning process in mathematics lessons and learn by doing and discovering. With RME, real life is mathematised and becomes easier and more understandable (Okuyucu, 2019). With RME, students are supported to make abstraction by mathematising mathematical terms that they have difficulty in grasping with real life problems (Özdemir, 2020). One of the subjects that secondary school students fail in the field of mathematics, which they have a lot of difficulty in understanding and comprehending, is whole numbers. For this reason, the study was designed using a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research techniques, in order to examine the effect of using realistic mathematics education in the mathematics course on students' academic achievement, motivation and learning retention in the seventh grade "Whole Numbers" subject. Due to the structure of the sampling design, it was completed by selecting the groups, one of which was the experimental group and one of which was the control group, impartially based on chance from among the predetermined groups. Sampling consisted of 40 seventh grade students, 20 experimental and 20 control group, studying in Aladağ district of Adana province in the 2021-2022 academic year.

Mathematics Achievement Test and Mathematics Motivation Scale were used as data collection tools in the study. The Mathematics Achievement Test consisted of 16 questions and the average difficulty of the test was .48 and the KR-20 value was .827. The Mathematics Motivation Scale developed by Dede (2003) by using Shia (1998) was used to measure the motivation for mathematics lessons. The application consisting of five acquisitions belonging to the 7th grade middle school whole numbers learning domain lasted four weeks and the total duration was six weeks with the pretest and posttest application. Four weeks after the application, a retention test was applied to the experimental and control groups. Descriptive statistics and independent sample t test were applied to analyse the data obtained as a result of the research.

According to the results of the research, it was revealed that the pre-test and post-test results of both Mathematics Achievement Test and Mathematics Motivation Scale of the students were close to each other and therefore there was no significant difference between the groups. After the studies, no significant difference was found between the posttest scores of the students in the experimental group and the students in the control group in the Mathematics Achievement Test, and it was concluded that there was a significant difference between the retention scores in favour of the experimental group. In the Mathematics Motivation Scale, no significant difference was found between the post-test scores of the students in the experimental group and the students in the control group, and it was concluded that there was a significant difference between the retention scores in favour of the experimental group. If the results of the study were evaluated in general, it was thought that the fact that the students encountered the RME approach for the first time increased their anxiety of making mistakes and they could not show their real performance. The fact that the lesson was taught outside the method that the students were used to, group work and in-class discussions caused them to have difficulties during the process. Since the students did not have a classroom culture for the RME approach, they could not realise the desired performance (Altaylı, 2012). Although the students did not have a classroom culture for the RME approach, they communicated with each other and included the students who were not active in the lesson in this process and enabled them to exchange ideas. Thanks to group work, each student was successful in solving problems in accordance with their own learning speed. The methods used by teachers in the teaching process have a significant effect on students' mathematics achievement. Students should endeavour to learn by doing and experiencing in order to make the information more useful. The important thing is that students can obtain mathematical generalisations with their own efforts. Based on the results of the research, it may be recommended to use qualitative research methods for future research by taking other subjects of mathematics, different grade levels, students in different environments, students with different socio-economic structures, changing the dependent variables in

the structure of the research, increasing the application times and examining the RME process in more detail in the classroom environment. In order to facilitate the implementation of the RME approach, physical arrangements such as seating arrangement, large classroom environment, meeting the need for materials, etc. can be made in schools and classrooms that enable group work. The RME approach can be taught as a course to prospective teachers in the departments of primary school and mathematics education at the universities and the preparations can be made for the implementation of RME and suggestions can be given.

Ekler

Ek 1. Uygulama Süreci

Tarih	Yapılan uygulama
06 -12 Eylül	Deney ve kontrol gruplarına Matematik Dersi Başarı testi ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği ön testinin uygulanması yapılmıştır. Öğrencilere GME ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.
13-19 Eylül	Kazanım: Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar, ilgili problemleri çözer. Sınıf gruplara ayrılmış ve sıralar küme düzenine getirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere Etkinlik-1, Etkinlik-2 uygulanmıştır. Kontrol grubuna mevcut öğretim yöntemine uygun olarak kazanımın öğretimi sağlanmıştır.
27 Eylül-3 Ekim	Kazanım: Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır. Deney grubundaki öğrencilere Etkinlik-3 uygulanmıştır. Kontrol grubuna mevcut öğretim yöntemine uygun olarak kazanımın öğretimi sağlanmıştır.
4-10 Ekim	Kazanım: Tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar. Deney grubundaki öğrencilere Etkinlik-4 Etkinlik-5 ve Etkinlik-6 uygulanmıştır. Bir etkinlik bittiğinde diğer etkinliğe geçilerek uygulamalara devam edilmiştir. Kazanım: Kuvvetin tek veya çift doğal sayı olması durumları incelenir. Deney grubundaki öğrencilere Etkinlik-7 uygulanmıştır. Kontrol grubuna mevcut öğretim yöntemine uygun olarak kazanımın öğretimi sağlanmıştır.
18-24 Ekim	Kazanım: Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer. Deney grubundaki öğrencilere Etkinlik-8 uygulanmıştır. Kontrol grubuna mevcut öğretim yöntemine uygun olarak kazanımın öğretimi sağlanmıştır.

Ek 2. Etkinlik 6



Şekil 3. Akvaryum resmi https://www.canlipetshop.com/index.php?route=product/product&product_id=2473 sayfasından erişilmiştir.

Kazanım: Tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.

Grup: 3-4 kişi

Uygulama Basamakları:

Emine Nazlı, evlerinde bulunan akvaryumunda balık beslemektedir. Balık her dakikada eşit miktarda derinliğe inerek akvaryumda ilerlemektedir. Bu balık 5 dakikada 25 santimetre derine inmiştir. Emine Nazlı, balığın her dakikada kaç santimetre derine indiğini bulmak istiyor? Derinliğe doğru giderken yönü negatif olarak alırsak sizce bu işlemi nasıl yapabiliriz?

I. Bölme işlemlerinde nasıl bir çıkarımda bulunabiliriz? Açıklayınız.

Etkinlik 6 Sonrası Uygulanacak Değerlendirme Sorusu



Şekil 4. Kirtasiye resmi <https://www.urunsec.com/blog/icerik/kirtasiye-nedir-kirtasiye-malzemeleri-nelerdir> sayfasından erişilmiştir.

Soru 6) Cemre dönem başı okul malzemelerini almak için kirtasiyeye gitmiştir. Kirtasiyede keçeli kalem fiyatı tükenmez kalemde 2 TL fazladır. Tükenmez kalem fiyatı ise silgiden 3 TL azdır. Cemre, 2 adet silgi için kirtasiyeye 18 TL ödediğine göre, 4 adet keçeli kalem için kaç TL öder?

- Problemi kendi cümlelerinizle özetleyiniz ve problemde verilenleri ve istenilenleri listeleyiniz?
- Problemin çözümü için verilen bilgiler dışında hangi bilgileri bulmanız gerekiyor? Bu bilgileri nasıl bulabilirsiniz?
- Problemi çözünüz.
- Bulduğunuz sonucun sağlamasını yapınız.
- Sizce başka çözüm yolu var mıdır? Varsa yorumlayınız.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Etik Komisyonunun 04.11.2021 tarih ve E-95704281-604.02.02-234307 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Çocuk Katılımlı Araştırma Olgusuna Yönelik Kavramsal Bir Çözümleme*

A Conceptual Analysis of the Phenomenon of Child Participatory Research

Derya Koçak, Temel Çalık

Yazar Bilgileri

Derya Koçak 
Öğretmen, Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
dkbicak@gmail.com

Temel Çalık 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
temelc@gazi.edu.tr

ÖZ

Son yıllarda giderek artan sayıda araştırmacı, sosyal aktörler olarak çocuk kavramına daha fazla odaklanmaktadır. Çocukların kendi yaşamlarının öznesi olduğu ve onların pasif araştırma nesnelere olarak konumlandırılmaması gerektiği argümanı daha çok kabul görmeye başlamıştır. Değişen çocukluk kavramı ve çocuk hakları gündemi, çocukların araştırmadaki rolleri konusunda yeni tartışmalara yol açmıştır. Bu çalışma, çocuk katılımlı araştırma kavramını etraflıca incelemeyi amaçlayan kuramsal bir çözümlemedir. Çalışmada çocuk katılımlı araştırma kavramı, çocuğun katılım hakkı perspektifinden incelenmektedir. Bu yönde, çocuklarla yapılan katılımlı araştırmaların mevcut durumunu, çeşitli sorunlarını, önemini ve önündeki bazı engelleri tartışmaya açarak konu ile ilgili genel bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Çocuk katılımlı araştırmaların gündeme getirdiği konular ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek tartışılmıştır. Yerli ve yabancı alanyazın taranarak çocuk katılımlı araştırma kavramının bileşenleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın felsefi arka planında pragmatizm ve bu felsefenin eğitime uyarlanmış hali olan demokratik eğitim olgusu yatmaktadır. Araştırma, sahada çocuklarla çalışan araştırmacıların uygulamalarına katkıda bulunabilecek bir analiz niteliği taşımaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Çocuk katılımı
Katılım hakkı
Çocuk katılımlı araştırma

Keywords
Child participation
Right to participation
Child participatory research

Makale Geçmişi

Geliş: 10.09.2024
Kabul: 27.11.2024

ABSTRACT

In recent years, an increasing number of researchers have focused more and more on the concept of children as social actors. The argument that children are the subjects of their own lives and should not be positioned as passive objects of research has become more widely accepted. The changing concept of childhood and the child rights agenda has led to new debates about the role of young children in research. This study is a theoretical analysis that aims to examine the concept of child participatory research in detail. In the study, the concept of child participatory research is analysed from the perspective of the child's right to participation. In this direction, it aims to provide a general perspective on the subject by discussing the current situation, various problems, importance, and some obstacles to participatory research with children. The issues raised by the research with child participation were discussed by analysing national and international literature. The components of the concept of child participatory research were revealed by reviewing domestic and foreign literature. The philosophical background of the research is based on pragmatism and the phenomenon of democratic education, which is the adaptation of this philosophy to education. The research has the characteristics of an analysis that can contribute to the practices of researchers working with children in the field.

* Bu çalışma 01-05 Mayıs 2024 tarihlerinde düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-15) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Koçak, D. & Çalık, T. (2024). Çocuk katılımlı araştırma olgusuna yönelik kavramsal bir çözümleme. *TEBD*, 22(3), 2409-2434. <https://doi.org/10.37217/tebd.1545222>

Giriş

Çocuk katılımlı araştırma yeni bir olgu değildir. 1980'lerin ortalarından itibaren araştırmacılar ve psikologlar çocuklara, bilginin araçları, yaratıcıları olarak görülen ve 'yeni çocuk imajı' olarak adlandırılan bir perspektifle yaklaşılmaya başlamışlardır. Çocuğun toplumda sosyal bir aktör olarak tanınması anlayışını artıran sosyal bilimlerdeki yeni paradigmlar, çocuk haklarına ilişkin farkındalığın artmasıyla birlikte gittikçe daha çok kabul görmeye başlamıştır. Çocuk hakları gündemi, yeni çocukluk sosyolojisi konusundaki uluslararası farkındalık; çocukların kendilerine danışılma, dinlenilme ve kendilerine sağlanan hizmetleri etkileme hakları olduğunu vurgulayarak çocukları araştırma sürecinin her aşamasına aktif bir şekilde dâhil eden araştırmaları şekillendirmiştir (Darbyshire vd., 2005). Katılım biçimleri son yıllarda geliştiği için çocukların belli durumlarda kendi araştırmalarını yönetebileceği daha modern bir konuma yönelmiştir (Kellett, 2005; Lofdahl, 2005).

Çocuk katılımlı araştırmalar, çocuğun 'katılım hakkı' ile ilgilidir. Özellikle çocukların seslerini duyurma ve katılım haklarına olan inanç, çocukların görüşlerinin araştırmalara dâhil edilmesini sağlamıştır. Çocuk haklarının geliştirilmesine yönelik önemli bir politika belgesi olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (BMÇHS) yer alan haklar; yaşama, gelişme, korunma ve katılım hakkı olarak sınıflandırılmaktadır (Kurt, 2016). Katılım haklarının en tartışmalı alanlardan biri olması, çocukların kendi tasarladıkları araştırmalara öncülük etmeye başlamalarının yolunu açmıştır (Kellett, 2005; Sinclair, 2004). Sözleşme'nin 12. maddesinde yer alan çocukların katılım hakları, çocukların kendilerini etkileyen faaliyet ve kararlara daha eşit bir şekilde katılmalarıyla ilgilidir. Sözleşme, taraf devletlerin "kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını" sağlaması ve çocuğun görüşlerine, yaşına uygun olarak gereken ağırlığın verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda 13. madde, her türden bilgi ve fikirleri, çocuğun seçeceği herhangi bir medya aracılığıyla özgürce ifade etme hakkı bulunduğunu ifade eder (UNICEF, 2004). Sözleşmenin bu maddeleri çocukların kendi yaşamlarını etkileyen tüm konularda bilgilendirilmelerini, karar alma süreçlerine dâhil edilmelerini ve onlara danışılmalarını gerektirmektedir. Çocukların katılım haklarının Sözleşme ile gündeme gelmesiyle birlikte araştırmacıların çocuklarla çalışma yapmaya yönelik katılımcı temelli metodolojik yaklaşımlara olan ilgisi artmaya başlamıştır. Araştırmacılar, çocukların çocuklarla araştırma yürüttüğü çalışmaları tasarlamaya ve teşvik etmeye başlamıştır (Bulut, 2022; Gallacher ve Gallagher, 2008; Hill vd., 1996).

Katılımlı araştırmalar, çocukların araştırmaya katılma davetini kabul etme veya reddetme, herhangi bir noktada araştırmadan çekilme, araştırmanın amaçlarının oluşturulması, çocukların kendi bilgilerine katkıda bulunmalarını sağlayacak yöntemlere ilişkin kararlar alabilme, verilerin yorumlanması, çocuk bakış açılarının temsil edilmesi, savunulması gibi bilginin birlikte

yapılandırıldığı yetişkin-çocuk müzakere sürecini ifade etmektedir (Mason ve Hood, 2011). Çocuk katımlı araştırmalarda çocuklar ve araştırmacılar arasındaki diyalogun ve güç paylaşımının önemli bir unsur olduğunu belirten Hart (1992), çocukların katılımını farklı seviyelerle ifade edilen bir merdivenin basamaklarıyla göstermiştir. En düşük seviyeler, manipülasyon, dekorasyon ve maskotluktur. Basamaklar yükseldikçe gerçek katılım modellerine ulaşılmaktadır. Gerçek katılımı içeren sonraki basamaklar: Bilgilendirerek görevlendirme, danışarak bilgilendirme, yetişkinlerin başlattığı kararların çocuklarla alındığı süreçler, çocukların başlattığı ve çocukların yürüttüğü süreçler, çocukların başlattığı ve kararların çocuklar tarafından verildiği süreçlerdir. Merdiven, çocukların ne kadar katılım gösterebileceklerini ortaya çıkarmada yol göstermektedir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde, çocukların araştırmaya katılımlarının en yaygın yolunun yetişkinler tarafından tasarlanan ve yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Az karşılaşılan fakat hızla genişleyen alan ise çocuklar tarafından başlatılan ve yönetilen araştırmalardır. Bu araştırmalarda çoğunlukla nitel yaklaşımlar kullanılmakta, çocukların kendilerini bir dereceye kadar özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlanmaktadır. Genel anlamda yapılan araştırmalar, çocukların gündemi belirlenmelerine ve araştırmanın yürütülmesine katkıda bulunmalarına nadiren olanak tanıdığı ileri sürülmektedir (Hill, 1997).

Alanyazında çocuk merkezli araştırmalar hakkında çok fazla tartışma vardır (Christensen ve James, 2017). Tartışılan konular daha çok toplumda çocukluğun konumu, yetişkinlerin çocuklara ve çocukların kendilerine karşı tutumları üzerinden ele alınmaktadır. Punch (2002) çalışmasında çocuklarla yapılan araştırmaların yetişkinlerle yapılan araştırmalara benzer veya farklı yönlerini araştırmıştır. Çocuklarla yapılan araştırmaların potansiyel olarak farklı olmasının temel nedenleri arasında, yetişkinlerin çocuklara yönelik algıları, çocukların toplumundaki ötekileştirilmiş konumları ve çocukların doğası gereği farklı olduğu ileri sürülmektedir. Çocuklar, yeterince önemsenmeyen bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Çoğu araştırmacı, çocukları aktif araştırma katılımcısı olma yeteneğine sahip olmayan 'geleceğin yetişkinleri' olarak görmüştür. Çocuk katımlı araştırmalar, asimetric yetişkin-çocuk ilişkileriyle karakterize edilmekte; bu ilişkilerde yaş yapısal bir rol oynamaktadır. Bu durum çocukların katılımını engelleyen önemli bir unsurdur (Mason ve Hood, 2011). Çocuk katımlı araştırma savunucuları, çocukların yetişkin normlarına uymanın ve yetişkin kültürüne daha fazla değer vermenin öğretilmesi sürecini eleştirmektedir (Gallacher ve Gallagher, 2008).

Gelişim psikolojisinin çocukluğun yetişkinler tarafından hâlihazırda bilinen bir olgu olduğu, çocukların öngörülebilir yaş parametreleri dâhilinde davrandığı, çocuk gelişiminin standart olduğu ve doğrusal bir şekilde ilerlediği görüşü eleştirilmektedir. Çeşitli argümanlar, gelişim psikolojisinin çocukların gündelik yaşamlarını, sosyal dünyalarına aktif katılımlarını yeterince tanımlayamadığı,

anlayamadığı, öznel deneyimlerini araştıramadığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Alanın, çocukları yaşadıkları bağlamdan ayrılacak bir varoluşa sahip gibi araştırılmasını; psikolojik özelliklerinin tarafsız bir gözlemci tarafından kaydedilip anlaşılacağı şeklindeki anlayışı eleştirilmektedir. Ayrıca çocuklar ana akım gelişim psikolojisinde güvenilir bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Çocuklardan edinilen bilgiye şüpheyle yaklaşılır. Onların deneyimler hakkında güvenilir ve tutarlı bir şekilde bilgi sağlayamadıkları varsayılır. Çocuklar, geçici bir fantezi dünyasında yaşayan, telkinlere açık, uydurmaya yatkın, yaşa bağlı sınırlı yeteneklere sahip kişiler olarak görülmektedir. Bu önermeler çocukların yetişkin oluncaya kadar kendilerini tanımlama görevi için donanımsız olduğu imajını ortaya çıkarmaktadır. Geleneksel araştırmalar, çocukları beceriksiz, güvenilir ve eksik, yalnızca üzerinde çalışılacak nesnelere kavramsallaştırdığı için eleştirilmiştir (Hill vd., 1996). Ayrıca bu araştırmaların çocukları aktif katılımcılardan ziyade araştırmanın nesnelere olarak gören yaklaşım yöntemleri ile çocukları daha düşük bir konuma yerleştirme riski taşıyabileceği öne sürülmektedir (Bulut, 2022). Sonuç olarak bu argümanlar evrensel, bilinen, öngörülebilir bir çocukluk vizyonunu yansıtan, çocukların uzman rolünden dışlandığı ana akım araştırma modelini üretmektedir (Harris ve Barnes, 2009; Hogan, 2005).

Geleneksel araştırmalarda veri sağlama rolleri ile ön plana çıkan çocukların; katılımcı perspektifle birlikte soruların planlanması, kanıtların toplanması, analiz edilmesi, bulguların açıklanmasında aktif rol alabileceği öne sürülmektedir (Alderson, 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukları kendi öğrenimlerinin aktif katılımcısı olan alternatif bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Çocukları sosyal aktörler olarak kavramsallaştırmaya yönelik bu bakış, çocukların sadece yetişkinlere bağımlı pasif nesnelere olmadığını, aynı zamanda çevrelerini anlamlandıran ve ona aktif olarak katkıda bulunan yetkin sosyal aktörler olduklarını vurgulayan araştırmalara işaret etmektedir (Barker ve Weller, 2003; Hill, 1997). Bu durumun temelini yapılandırmacı perspektifin (Stephenson, 2009) ve eleştirel teori paradigmasının (Hogan, 2005) bir sonucu olduğuna yönelik güçlü bir vurgu vardır.

Çocuk Katılımını Destekleyen Yöntemler

Sosyal araştırmalarda çocuk katılımının giderek daha fazla kabul görmesi, araştırma yöntemleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Katılımcı araştırma gündemi, çocuk merkezli metodolojilerinin geliştirilmesine etki etmiştir. Çocukların deneyimlerini araştırmak için bilimsel, ahlaki, politik ve pragmatik pek çok neden bulunmaktadır. Onların dünyaya dair deneyimlerini anlayabilmek metodolojik açıdan basit bir mesele değildir. Alanyazında çocukların araştırma yöntem ve prosedürleri belirleme sürecine dâhil edildiği çalışmalarda çok çeşitli yöntemlerin geliştirildiği ve kullanıldığı görülmektedir. Çocukların deneyimlerini araştırırken birden fazla yöntem kullanmanın çocukların ilgisini çekmede, onların algılarını ve deneyimlerini yakalamada fırsatlar sunan değerli bir

yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Alderson ve Goodey, 1996; Darbyshire vd., 2005; Greene ve Hill, 2005; Punch, 2002). Gallacher ve Gallagher (2008) katılımcı olduğu savunulan araştırma tekniklerinin çoğunun çeşitli şekillerde okullarda kullanılan pedagojik yaklaşımları yansıttığını ileri sürmektedir. Rol oynama, beyin fırtınası, grup tartışması, hikâye yazmak, çizim yapmak, çalışma sayfalarını doldurmak gibi çalışmalar, çocukların aşına olduğu ve eğitimin büyük bir bölümünü oluşturan yöntemlerdir. Ancak katılımcı araştırmalar çocukların pasif bir şekilde yanıt vermesinden daha fazlasını içerir. Katılımcının bir araştırma veya projeye katılma konusunda bilinçli karar vermesini gerektiren bir süreçtir. Alanyazın, çocukların yaşam deneyimlerini ortaya çıkarmanın önemli bir yolunun anketler, derinlemesine görüşmeler gibi yetişkin merkezli 'ana akım' sosyal araştırma tekniklerinden ziyade (Morrow, 2008) pratik aktiviteler yoluyla çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılması gerektiğini savunur (Clark ve Moss, 2012; Greenfield, 2004; Hart, 1992; Punch, 2002). Araştırmacılar daha çok çocukların becerilerine dayalı yöntemleri kullanma eğilimindedir. Bu durum, resim, günlükler, gözlem, bireysel görüşmeler, grup tartışmaları, kısa hikâyeler, rol yapma, çalışma sayfaları, fotoğraf, ses ve video kayıtları gibi (Eckhoff, 2019; Hill, 1997; Nesbitt, 2000) çok sayıda yenilikçi veya uyarlanmış tekniğin geliştirilmesine yol açmıştır. Barker ve Weller (2003) çocuk merkezli araştırma yaklaşımı geliştirmenin bir yolu olarak, gözlem, fotoğraf, günlükler, çizimler ve derinlemesine röportajlar gibi yenilikçi ve kapsayıcı çocuk merkezli, nitel araştırma tekniklerinin benimsenmesi gerektiğini belirtir. Öte yandan Smith vd. (2005) fotoğraf kullanmanın çocukların öğrenme deneyimlerine ilişkin düşüncelerini keşfetmek için verimli strateji olabileceğini ileri sürmüştür. Greenfield (2004) çocukların oyun alanları hakkındaki düşüncelerini yakalamak için tek kullanımlık kameralar kullanmıştır. Çok küçük yaştaki, okuma yazma bilmeyen çocuklar, araştırmalara modeller, çizimler, şarkılar, haritalar, günlük rutinleri aracılığıyla katkıda bulunabilir. Yapılan araştırmalar, çocuklara danışmanın gerçekten mümkün olduğunu göstermektedir (Boyden ve Ennew, 1997; Cremin ve Slatter, 2004; Hart, 1992).

Çocukların araştırmaya katılma kapasitesini kolaylaştırmak için Katılımlı Eylem Araştırmaları (KEA) gittikçe yaygınlaşmaktadır (O'Kane, 2000). KEA, işbirlikçi ve dönüştürücü bir araştırma yaklaşımıdır (Gilbert, 2022). KEA, metodolojik bir duruş olarak geçerli bilginin yalnızca iş birliği ve eylem yoluyla üretildiği inancına dayanır (Mason ve Hood, 2011). Ortak bilgi üretimine dayalı olduğu için demokratik katılımı vurgular. Ortaklaşa fikir üretme yoluyla bireysel ve toplumsal öğrenmeye olanak tanır. Karar verme sürecine katılım, "Katılımcı yaklaşımda, paydaşlar sadece alınan kararlardan haberdar edilmez, karar oluşturma ve verme süreçlerine de katılır. Farklı paydaşların katılımı hem ilgili konu ve kararların tüm ilgi gruplarının çıkarlarını içermesine imkân verir hem de tek yönlülükten kaynaklanan geri dönüş aşamasını ve buna bağlı olarak kaynak israfını engeller. Ayrıca katılım ile paydaşların doğrudan karar verme süreçlerine katılımını esas alan katılımlı

demokrasiyi, güçlenmeyi ve toplumsal öğrenmeyi geliştirir ve pekiştirir.” (Ataöv ve Arkadas-Thibert, 2017). Çocuk katılımın göstermelik olmaması, anlamlı hale gelmesinde KEA'nın olumlu dönüşümsel değişiklikler getirebileceği vurgulanmaktadır (Johnson, 2012).

Çocuk merkezli araştırmalarda yöntemlerin seçimi, uygulanması ve verilerin analizine yönelik eleştirel düşünme, araştırma sürecinin merkezinde olmalıdır (Punch, 2002). Katılımcı araştırmalar, çocukların yeterliliğine olan inanç üzerine inşa edilmiş, her çocuğa kendi dünyasının benzersiz ve değerli bir deneyimleyicisi olarak saygı gösterilen bir yöntem kullanmayı gerektirir. Araştırmacılar, çocukların anlayış düzeyine, bilgi düzeyine, ilgi alanlarına ve sosyal dünyadaki belirli konularına uygun yöntemler kullanmaya açık olmalıdırlar (Greene ve Hill, 2005).

Çocuk Katılımlı Araştırmaların Çıktıları

Çocuk katılımlı araştırmaların çocukların refahı için bir dizi fayda sağladığı tespit edilmiştir. Çocuklarla ve gençlerle çalışmanın özgürleştirici araştırma paradigmaları yaratılmasını teşvik ettiği (Fleming, 2011), çocukların araştırmaya katılımlarının onların deneyimlerine ilişkin yeni bakış açıları üretme, çocukların özgüven, özsaygı, görüşlerinin değerli olduğu ve değişimi etkileyebileceği inancı geliştirmelerini desteklediği (Graham vd., 2017; Kirby, 2004), çocuklarda etik farkındalık ve iletişim becerileri ile (Wyn, 2007) eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin geliştiği (Kellett, 2005), çocukları güçlendirerek onlara bir ses ve kendilerini ifade etme özgürlüğü verdiği (Bartlett, 1998) belirtilmektedir. Ayrıca toplumsal açıdan çocukların yaşam deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi edinerek politikalar, program ve hizmetlerin geliştirilebileceği (Mannion, 2007); vatandaşlık duygularının gelişmesine destek olabileceği (Mitra ve Serriere, 2012) ifade edilmektedir. Örneğin Birleşik Krallık'ta yerel ve ulusal düzeyde politikaların geliştirilmesinde çocuklara danışılmasını sağlayan giderek artan girişimler olduğu görülebilir (Smith ve Barker, 1999).

Çocuklar tarafından yapılan araştırmalar yararlı yaklaşımlar sunmakla birlikte, çocukların yaşamlarına dair anlayışımıza orijinal katkı sağlayabilir (Kellett, 2005). Çocuklarla birlikte çalışmak, çocukların güven, araştırma becerisi, dezavantajlarının üstesinden gelme kararlılığı kazanmalarına; nesiller arası güç dengesizliklerinin giderilmesine, araştırma için yeni yönler açılmasına ve çocukların benzersiz bakış açılarından yararlanılmasına yardımcı olabilir (Alderson, 2001). Bu araştırmalar çocukları, aktif vatandaşlar olarak kendi yaşamlarını şekillendirmek için birlikte harekete geçirebilir. Çocukların araştırmada aktif katılımcılar olarak güce sahip olmaları, araştırma sürecinden daha fazla keyif almalarına, kendi görüş ve deneyimlerini doğru şekilde rapor edebilmelerine olanak tanır (Alderson, 2005). Yetişkin araştırmacıların bakış açılarından ziyade araştırılan çocukların bakış açılarına erişmeyi vaat ettiğinden (Gallacher ve Gallagher, 2008) katılımcı yöntemlerin çocukların öznel gerçeklikleri hakkında daha 'gerçek' bilgi ürettiği görülmektedir (Grover, 2004). Katılımcı yaklaşımlar özgürleştirici ve demokratiktir. Yetişkin-çocuk arasındaki güç ilişkilerinin

dengelenbilmesinde ve çocuklar için sosyal adaletin geliştirilebilmesinde çocukların araştırmacı olarak desteklenmeleri önemli bir yol olarak görülmektedir (Mason ve Hood, 2011). Çocuk merkezli araştırmalar çocukların yaşamlarını anlama açısından önem taşır. Araştırmalarda çocukların aktif katılımları, deneyimlerinin ve bakış açılarının araştırmaya bilgi girdisi oluşturmasını sağlar. Doğru ve kültürel açıdan özgül bilgiler, elde edilen bulguların değerini ve geçerliliğini artırır. Çocuklardan elde edilen sistematik bilgiler, çocukların haklarını ve iyi olma hallerini geliştirici nitelikteki yasaların ve uygulamaların güçlendirilmesine katkıda bulunabilir. Aynı zamanda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde öngörüldüğü gibi, çocukların kendilerini etkileyen durumlara katılma haklarının güvence altına alınması açısından hayati önem taşır (Graham vd., 2013).

Çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarla ilgili tartışmalar, etik konulara ve yöntemlere odaklanma eğilimindedir.

Çocuk Katılımlı Araştırmalarda Etik

Çocukların gelecekleriyle ilgili araştırmalara aktif katılımcılar olarak dâhil edilmesi yönünde etik tartışmalar sürmektedir. Çocukların üzerinde araştırma üreten 'yetişkin' yönelimden, çocuklarla birlikte daha katılımcı bir araştırmaya geçmenin getirdiği pek çok zorluk bulunmaktadır (Darbyshire vd., 2005). Profesyonel araştırmacıların çocuk araştırmacılarla çalışması, rıza, gizlilik, risk, erişim, mahremiyet gibi ekstra etik ve bilimsel sorunları gündeme getirmiştir. Çocuklarla yapılan araştırmaların, daha fazla tartışılması gereken etik konuları içerdiği belirtilmektedir (Alderson, 2001; Ebrahim ve Muthukrishna, 2005; Morrow, 2008; Punch, 2002).

Çocuk katılımlı araştırmaların artması birçok kurum ve kuruluşun etik, anlamlı ve kapsayıcı uygulamaları sağlamak için araştırma etiği konusunda politikalar geliştirmesini sağlamıştır (Edmonds, 2003; Feinstein ve O'Kane, 2008; Morrow ve Richards, 1996; Schenk ve Williamson, 2005; Shaw vd., 2011; Spriggs, 2010). Çocuklarla danışma yönteminin artan kullanımı, araştırma metodolojisinin geçerlilik ve güvenilirlik konularına ilişkin çok sayıda alanyazının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Cremin ve Slatter, 2004; Hancock ve Mansfield, 2002). Thomas ve O'Kane (1998), çocuk katılımlı araştırmalarda ortaya çıkan etik sorunların katılımcı bir yaklaşım kullanılarak aşılabileceğini savunmaktadır. Katılımcı bir yaklaşımın aynı zamanda güvenilirlik ve geçerliliğe de yardımcı olabileceğini öne sürmektedir.

Çoğu toplumda çocuklara büyüdüklerinde sahip olabilecekleri potansiyelleri nedeniyle değer verilmekte fakat mevcut deneyimleri açısından değersizleştirilmektedir (Greene ve Hill, 2005). Bu bakış açısı, toplumsal algılar, çocuk merkezli yöntemlerin çocukları güçlendirmekte başarısız olmasına neden olmaktadır (Barker ve Weller, 2003). Etik araştırma standartları oluşturmanın ilk adımı güç, stereotipler ve çocukların statüsüyle ilgili bu sorunları dikkate almaktan geçmektedir (Alderson ve Goodey, 1996). Çocukların haklarına, duygularına, onlarla kurulan ilişkilere dikkat

edilerek sosyal yapılandırmacı bir bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmalar aracılığıyla etik anlayışın geliştirilmeye devam edeceği öngörülmektedir (Bulut, 2022; Christensen ve Prout, 2002).

Çocuk Katımlı Araştırmaların Bir Sentezi

Alanyazında, çocukları kendi dünyalarının araştırmacıları olarak konumlandıran, çocukları ve gençleri aktif araştırmacılar olarak güçlendirmeyi amaçlayan araştırmalarda artış olduğu görülmektedir (Burke, 2005; Coşkun, 2022; Einarsdottir, 2005; Lansdown, 2005; Ryu, 2022; Topçuoğlu, 2019). Çocukların karar alma süreçlerine katılımı okul tasarımı, açık hava oyun alanlarında değişiklik yapma gibi pek çok yerel ve yenilikçi girişimlerin odak noktası olmuştur (Clarke vd., 2015; Dierkx, 2003; World Vision, 2022).

Alanyazın çocuklarla yapılan araştırmalarda güç ilişkilerine dikkat çekmektedir (Waller ve Bitou, 2011). Kurumlarda çocuk ile yetişkin arasındaki güç farklılığı, yetişkinlerin üstünlüğünün iletilmesine hizmet edebilir. Bu durum çocuğu daha alt konuma yerleştirir. Çocukların bilginin ortak yaratıcıları olarak görülmemesi onların araştırmacıyla etkileşimini etkileyebilir. Araştırmacı otorite figürü rolünü üstlenirse çocuklar, öğretmenlerin sorusuna doğru cevapları aradıkları gibi araştırmacının duymak istedikleri şeyi paylaşacaklardır (Greene ve Hill, 2005). World Vision (2022) adlı sivil toplum kuruluşu "Çocukların Karar Alma Süreçlerine Katılımına İlişkin Küresel Raporunda" kız ve erkek çocukların yerel ve ulusal düzeyde kurumsal karar alma süreçlerine nasıl dâhil olduklarına ilişkin 55 saha ofisinden raporları bir araya getirmiştir. Bu rapora göre katılımın çocuklar üzerindeki en temel etkisi yaşam becerilerindeki artıştır. Çocukların, özgüvenlerinde, problem çözme ve liderlik yeteneklerinde olumlu değişim görülmüştür. Çocukların karar alma alanlarına katılımlarının bir sonucu olarak toplumdaki diğer yetişkinlerle ilişkilerinde güven ve saygı oluşturulduğu belirtilmektedir. Çocukların topluma önemli katkıda bulunan kişiler olarak görülmesi, çocuk katılımının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan kültürel normlar, çocukların deneyimsiz, sınırlı bilgi sahibi oldukları yönündeki toplum algısının yetişkinlerin çocuk katılımını ciddiye almasını engellediği tespit edilmiştir. Özellikle kız çocuklarının rollerine ilişkin kültürel inançlar nedeniyle kızların daha fazla kısıtlandığı bulunmuştur. Sonuç olarak karşılıklı saygı ve dinlemeye dayanan olumlu ilişkiler olmadan katılım; faydacı, gösterişçi ve çıkarıcı hale gelebilir. Çocuklar için karar alma sürecine katılmanın eylemin ötesinde bir değeri vardır. Bu yalnızca temel bir çocuk hakkı değil, aynı zamanda harekete geçme, birbirini önemseme ve en savunmasız olanlara hizmet etme konusunda önemli bir adımdır. Bu yöndeki zorluklara karşı koymanın en tutarlı yolu ebeveynlere, bakıcılara, öğretmenlere ve toplumdaki diğer yetişkin karar vericilere daha fazla farkındalık ve duyarlılık kazandırmaktır.

İngiltere'de çocuklara yönelik araştırmaların geliştirilmesini teşvik etmek, çocukları ve gençleri aktif araştırmacılar olarak güçlendirmek amacıyla Çocuk Araştırma Merkezi kurulmuştur. Bu

merkez, 10-14 yaş arası çocukların kendileri için önemli olan araştırmaları yürütmelerini destekleyerek, onların sesini duyurmayı amaçlamaktadır (Mason ve Hood, 2011). Lofdahl (2005) 3-6 yaş arası çocukların ortak oyunda ortak anlam oluşturmalarına odaklanmıştır. Oyuncu özneleri ve bağlamın ortak yaratıcıları olarak çocukların karmaşıklıklarını videoya kaydederek ve gözlemleyerek, küçük çocukların yaşam, ölüm ve hastalık gibi zorlu konular hakkında aktif olarak bilgi inşa ettiklerini bulmuştur. Araştırmanın bulguları, araştırmacıların çocukların anlam oluşturmalarını açık uçlu bir şekilde dinlemek için çeşitli platformlar oluşturmaları koşuluyla, çocukların görüşlerini ve deneyimlerini ifade etme konusunda yetkin olduklarını göstermektedir. Çocukların bilgilerini paylaşmalarını sağlayacak farklı ve yaratıcı tekniklerin kullanılmasını vurgulayan Ebrahim ve Muthukrishna (2005) dört yaşın altındaki çocuklarda sohbetler, oyun oynama, rol yapma, şarkı söyleme gibi katılımcı teknikleri seçmenin uygun olduğunu bulmuşlardır. Çoklu yöntem stratejisi ile çocukların görüş ve düşüncelerini çeşitli şekillerde dile getirebileceklerine dikkat çekmişlerdir. Pyle (2013) anaokulu çağındaki çocuklarla yaptığı çalışmada hem sözlü hem de sözsüz verilerin toplanmasıyla çok adımlı bir fotoğraf çıkarma yöntemi geliştirmiştir. Çocukların sınıf temelli öğrenme deneyimleriyle araştırmalara anlamlı bir şekilde katkıda bulunabilme yeteneklerine sahip olduklarını bulmuştur. Burke (2005) ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, çocukların çok küçük yaşlardan itibaren hem kendilerinin hem de akranlarının yaşamları üzerinde araştırmacı ve bilgi kaynağı rollerini üstlenebildiklerini göstermiştir. Ampirik kanıtlar çocukların güçlü aktörler olarak kişisel deneyimlerini paylaşabildiklerini desteklemektedir (Bristow ve Atkinson, 2020; Cremin ve Slatter, 2004; Dunn, 2015; Graham vd., 2017; Lang ve Shelley, 2021; Leat ve Reid, 2012; Manassakis, 2020; Maynard vd., 2021; Messiou, 2014; Pahl ve Pool, 2011; Spyrou, 2016; Thomson ve Gunter, 2007).

Türkiye’de demokratik okul kültürünün güçlenmesine katkıda bulunmak için 2013-2015 yılları arasında İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi ile Eğitim Reformu Girişimi ortaklığında yürütülen “Demokratik Okullara Doğru: Öğrencileri ve Okulları Güçlendiren Katılım Uygulamaları” projesi, katılım temelli araştırmalar için önemli bir örnektir. Proje, çocuklar ve farklı paydaşların eğitim sürecine ve karar alma mekanizmalarına tam ve etkin katılımını sağlamayı kolaylaştırmayı, ‘katılımcı okul’ uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Projede tüm paydaşların katılımıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çocuklara, velilere, okul çalışanlarına, öğretmenlere ve okul idarecilerine yönelik güçlendirme atölyeleri ve eğitimler düzenlenmiştir. Buna göre katılımcı okul uygulamaları; “Okuldaki tüm paydaşlarla birlikte geliştirilir ve uygulanır. Eğitim süreçlerine ve karar mekanizmalarına etkin katılıma dönüktür. Okulun gereksinimlerini dikkate alır. Mevcut katılım mekanizmalarını güçlendirir ya da alternatifler yaratır. Gönüllülük esasına dayanır.” (Kılıç, 2015).

Kaçmaz vd. (2011) yaptıkları çalışmada, akran arabuluculuk sürecinde öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, arabulucu öğrencilerin perspektifinden incelenmiştir. Arabulucu öğrenciler,

çatışan tarafların kendilerini ifade etmede güçlük çektiklerini, duygusal direnç gösterdiklerini, yetersiz iletişim becerileri nedeniyle sağlıklı çözüm üretemediklerini vurgulamışlardır. Okul ortamında öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların yapıcı ve barışçıl olarak yönetilebilmesi için öğrencilere müzakere ve akran arabuluculuk becerileri konusunda yeterlik kazandırılmasının oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

Öktem vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada yerel yönetimler ile katılım ilişkisi ele alınmıştır. Bu doğrultuda Kâğıthane Belediyesi Çocuk Meclisinin yapmış olduğu çalışmalar, bu çalışmalarla ilgili mülakatlar, çocuk meclisinde çocuklarla yapılan görüşmeler, 11-15 yaş grubuyla yapılan mülakatlar sonucunda veriler oluşturulmuştur. Çalışmada üç farklı nitel alan araştırmasına yer verilmiştir. Çocuk meclisinin yerel yönetimdeki rolü ve yerel yönetim düzeyindeki katılım olgusu, gözlem ve mülakat çalışmasıyla analiz edilmeye çalışılmıştır. Çocuklara yetki ve söz hakkı verilmesiyle, araştırma sürecinin öznesi ve iş birliği aktörü olmalarına imkân verileceği vurgulanmıştır. Çocukların kent kültürünün oluşturulması sürecinde onların özellikle politika yapımcıları tarafından kentte söz sahibi olmalarına destek olunması gerekliliği ifade edilmektedir. Çocuk meclislerinin çocukların kendi fikirlerinin en iyi ifade ettikleri ve kamuoyuna duyurdukları platform olması nedeniyle bu yapıların güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Değirmencioğlu (2007) yaptığı çalışmada, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda çocukların birer özne değil nesne olarak sunulduğunu ifade etmektedir. Çocuk Bayramı'nda çocuk hakları ve çocuğun katılım hakkı üzerinde durulmamaktadır. Çocukların yaşadıkları zor durumlar, engellenmeler ve çocuğun yararı gibi konulara değinilmemektedir. Uzun süren tören hazırlıkları sırasında yaşanan sıkıntılar ve çocukların kendi sorunlarına ilişkin neler yapabileceği ele alınmamaktadır (s. 142-143).

Cılga (2006) tarafından Ankara-Keçiören ilçesinde, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün desteği ile 2002-2003 ders yılında "Okul Başkanlığı ve Okul Öğrenci Temsilciliği Projesi" gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okulda katılımcı demokrasi uygulamalarının yönetim ve yaşam biçimi olarak ele alınmasının gereği irdelemiştir. Bu çalışma, okulda katılımcı demokrasinin geliştirilmesinin zihniyet, yapı ve uygulama boyutlarında bir değişimin gerekliliğini saptamıştır. Okulda katılımcı demokrasinin gelişmesi için örgüt kültürünün, öğrenci konumunun, sorumluluklarının ve niteliklerinin değişmesinin zorunluluğuna dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmanın başarısının yönetim, öğretmen, öğrenci ve anne-baba etmenlerini kapsayan programlara bağlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Okulda katılımcı demokrasinin insan hakları ve demokrasi kriterlerine göre işlerlik kazanan bir süreç olarak kurumsallık kazanması gerektiği; öğrenciye yetki devri yapan bir okulda demokrasi kültürünün gelişebileceği dolayısıyla katılımcı modeller içinde öğrenciyi yetkilendirmeye önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Katılım perspektifi ile yapılan önemli çalışmalardan biri Değirmencioğlu (2005) tarafından başlatılan bir kampanyadır. Kampanya kapsamında çocuklardan başbakana mektup yazmaları istenmiştir. Çocukların yazdıkları mektuplar toplanarak kitaplaştırılmıştır. Kitapta 9 yaşında bir çocuğun yazdığı şiir şu şekildedir (s. 70):

DUYUN SESİMİ

Duyun sesimi size sesleniyorum.

Duyun sesimi, sonra da bir çevrenize bakın!

Sonra Türkiye'ye sonra ise Dünya'ya

Bir bakın neler oluyor.

Dünya'da...

Bir sesimi duyun güzelleşsin dünya.

Çocuklar seslerinin duyulmasını istemektedir. Çocukların sesi katılımcı demokrasi için kritik öneme sahiptir. Onların görüşlerinin benimsenmesi toplumları daha iyi politikalara ve hizmetlere ve nesiller arası ilişkilerde saygı kültürüne yönlendirebilir (Johnson, 2012).

Toğan-Çelik (2022) Türkiye'de anlamlı çocuk katılımını sağlamaya yönelik mekanizmaların varlığı ve işlevini birey, aile ve toplum sistemi içerisinde ele almıştır. Çalışmada eğitim sisteminde çocukların yönetim sürecine ve kararları etkileyecek güce sahip olmadıkları belirtilmektedir. Okul meclislerinin aktif olmaması, yerine yeni bir mekanizmanın kurulmaması; çocukların okul düzeyinde yapılan çalışmalara katılma, uygulama, değerlendirme rollerinin bulunmaması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Koca (2022) yaptığı çalışmada çocukların yaşadıkları şehir, mahalle veya mekânla kurdukları bağ çerçevesinde, katılım haklarını etkinleştirmeyi amaçlamıştır. Çocukların yaşadıkları şehre dair kararlara katılımına ilişkin örnek çalışmalar incelenerek saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Saha çalışmasında katılımlı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Saha çalışmasında çocuklar, uzmanlar, akademisyenler, şehir plancıları, mimarlar, çocuklarla çalışan sivil toplum örgütü temsilcileri, kamu kurumu temsilcileri hedef kitleyi oluşturmuştur. Araştırmacı, katılımcı, eşit ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımla saha sürecini kurgulamış; sorunu hedef kitle ile beraber çözüme ulaştırarak uygulama aracı önermiştir. Katılımın, yasa koyucular ve karar vericiler tarafından tam anlamıyla yerleşmemiş olduğuna dikkat çekmiştir.

Türkiye'de çocuklarla yapılan çalışmaların sayısının gün geçtikçe arttığı ancak bu çalışmaların çoğunda çocukların katılımlarının tam olarak sağlanamadığı görülmektedir (Bulut, 2022).

Sonuç ve Öneriler

Çocukluk eğitimi ve erken çocukluk pedagojisinde meydana gelen paradigma değişimi çocuklarla yapılan araştırmalarla ilgili uzun süredir kabul edilen birçok varsayımın sorgulanmasına

neden olmuştur (Stephenson, 2009). Alanyazın incelendiğinde genel olarak, çocuk dostu yöntemlerin geliştirilmesinde bir artış olduğu görülmektedir. Çocukların kendi gelişim hikâyelerini oluşturmada oynadıkları aktif rol giderek daha fazla kabul görmesine rağmen çocukların kendi deneyimlerine ilişkin yürütülen araştırmaların çoğu, yetişkinler tarafından yönlendirilmekte, tasarlanmakta, analiz edilmekte ve yaygınlaştırılmaktadır. Weller (2006), yetişkinler ile çocuklar arasındaki güç sorunlarının devam ettiğini ileri sürmektedir. Bunun önemli sebeplerinden biri yetişkinlerin çocuklar için neyin iyi olduğunu ve olayların onları nasıl etkilediğini çocuklardan daha iyi bildiklerini varsaymalarıdır (Greene ve Hill, 2005). Çocuklar, sığ kelime dağarcığına ve daha az deneyime sahip olabilirler. Ancak araştırmacıların, yetişkinlerin bilgilerinin çocuklarınkinden üstün olduğu (Alderson ve Goodey, 1996) bilginin yetişkinler tarafından sahiplenildiği, kontrol edildiği ve başkalarına aktarıldığı yönündeki hâkim varsayımın üstesinden gelmeleri gerektiği belirtilmektedir (Burke, 2005). Kim (2016) çocuk katılımlı araştırmaları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek bu araştırmalardan elde edilecek faydaların büyük ölçüde yetişkinlerin ne kadar kapsayıcı olduğuna bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Lewis'e (2002) göre çocuklarla araştırma erişim, onay, gizlilik, geri bildirim, mülkiyet ve sosyal sorumluluk gibi riskli alanlar içermektedir. Fargas-Malet vd. (2010) çocuklarla yapılan araştırmalarda onay alma, araştırma ortamı, veri toplama, çocuk koruma konuları, bilgilendirme, risk değerlendirmesi ve etik çıkarımların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Kleine vd. (2016) çocuklarla yapılan tüm katılımcı araştırmalarda geçerli olan etik zorluklar ve eşitlik unsuruna değinerek çocukların yaş, kültürel, etnik, dini, okuryazarlık gibi pek çok açıdan farklılık gösterdiğini, bu durumun çocukların kullanmayı tercih ettikleri yöntemleri etkileyeceğine dikkat çekmiştir. Çok yönlü yaklaşımın önemini vurgulayan Bartlett (1998), çocukların aktif katılımını sağlayabilecek uygun araçların eksikliğini temel sorunlardan biri olarak değerlendirmektedir. Çocukların katılım sürecini yaratıcı yollarla belgelemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunduğunu ifade etmektedir. Punch (2002), çocukların toplumdaki algılarının ve marjinal konularının çocuk katılımlı araştırmaların geleneksel araştırmalardan potansiyel olarak farklılaşmasının temel nedenleri olarak görmektedir. Bunların yanı sıra çocuk merkezli araştırmaların artmasıyla birlikte araştırma metodolojisinde geçerlilik ve güvenilirlik konuları (Cremin ve Slatter, 2004; McLaughlin, 2005); çocukların araştırmalara dâhil olmaları için gereken bilgi ve becerilere sahip olmadıkları görüşleri (Christen ve Prout, 2002; Kellett, 2005) gibi birtakım sınırlılıklardan ve engellerden söz edilmektedir. Graham vd. (2017), araştırmaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklara dikkat çekmiştir. Hammersley (2017) çalışmasında çocukların kendi başlarına incelenmeye değer oldukları; çocukluğun sosyal bir yapı olduğu; çocukların sosyal aktörler olarak ele alınması gerektiği; katılımcı yöntemlerin çocukluk araştırmaları

için standart olduğu şeklinde çocukluk çalışmalarının temel ilkeleri olarak kabul ettiği bazı ilkeleri sorgulamaktadır.

Çocuklar toplumsal değişime katkı sunabilecek hak sahibi bireylerdir. Geleceğin demokratik vatandaşları olan çocukların her türlü ortamda katılım hakkı tanınmalıdır. Çocuk hakları bağlamında katılımlı araştırmalarda dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri Graham vd. (2013) şu şekilde sıralamıştır:

- Araştırmaya katılımları açısından, hiçbir çocuk cinsiyeti, ırkı, dini, yapabilirlikleri ya da diğer herhangi toplumsal ya da siyasal özelliklerinden dolayı ayrımcılıkla karşılaşmamalıdır (Madde 2).
- Araştırmacılar, araştırma kuruluşları ve hükümetlerin çocuklar için en iyisi neyse onu yapma ve çocukların korunmalarını sağlama sorumlulukları vardır (Madde 3).
- Çocukların, sömürücü, kendilerine zarar veren ya da sağlıkları, eğitimleri ve gelişmeleri açısından sakıncalı araştırmalara karşı korunma hakları vardır (6, 19, 32 ve 36. maddeler).
- Araştırmacıların araştırma sürecinde gündeme gelen konulardan olumsuz biçimde etkilenmeleri halinde çocukları danışmanlık ve destek hizmetlerine yönlendirme sorumlulukları vardır (Madde 39).
- Araştırma, çocukların konuşarak, çizerek, yazarak ya da başka yollardan görüşlerini dile getirme haklarına saygılı olmalıdır. Araştırmacıların, çocukları dinleme ve görüşlerini ciddiye alma sorumlulukları vardır (12. ve 13. Maddeler).
- Araştırmada yer almanın oluşturucu-yapılandırıcı bir değeri vardır; dolayısıyla araştırma, yetenek ve yapabilirliklerini kullanıp geliştirmelerinde çocuklara yardımcı olmalıdır (5, 6, 12, 13. maddeler).
- Araştırma süreci boyunca bedenen ya da zihnen incinmeden ve kötü muameleden korunma tüm çocukların hakkıdır (Madde 19).
- Araştırmada çocukların cezalandırılmalarına izin verilemez (Madde 37).

Çocuk katılımlı araştırmalar, çocuklarla ilgili ne gibi olumlu değişiklikler ortaya çıkarabilir? Çocuklar bu değişimin gerçekleşmesi sürecinde nasıl güçlendirilebilir? Çocuklar yetişkinlerle makul ölçüde eşit, bilgili ve baskısız şartlarda nasıl çalışabilirler? Çocuklardan ne kadar sorumluluk taşımalarını beklemek adildir? Yetişkinler onları desteklemek için ne kadar müdahale etmelidir? Yetişkinler, çocukları manipüle etmekten nasıl kaçınabilir? (Alderson, 2008) gibi bazı temel soruları ve çelişkileri barındırmakla birlikte araştırmacılar, çocukları araştırma sürecine dâhil eden çalışmalar yürütmeye devam etmektedir. Bazı araştırmaların yetişkinler tarafından tasarlanan ve yönetilen projeler olmak üzere belli sınırlar dâhilinde olduğu görülse de (Brownlie, 2009; Franks, 2011);

çocukların ve yetişkinlerin birlikte yaklaşımlar geliştirdiği ve kararlar aldığı ortaklık şeklinde çalışmalar yapılmaktadır (Anselma vd., 2019; Kumpulainen vd., 2014; Lundy ve McEvoy, 2012; Michail ve Kellett, 2015; Milstein, 2010; Prasad, 2013). Bu araştırmaların yetişkinlerin yaptığı çocuk araştırmalarının yerini alabileceği şeklinde düşünülmemesi, onları tamamlayıcı nitelikte olabileceğinin anlaşılması gerekmektedir (Kellett, 2010). Kendi yaşamlarını ilgilendiren kararları etkilemek için daha fazla fırsata sahip olan çocukların (Crivello vd., 2009) uygun rehberlik sağlandığında araştırmacı veya ortak araştırmacı olarak değerli katkı sağlayabileceği düşünülmelidir (O'Donnell, 2017). Tüm çocukların her türlü araştırmayı yürütebilecek yetkinlikte olduğunu ya da hiçbir çocuğun herhangi bir araştırmayı yürütebilecek yetkinlikte olmadığını iddia etmek yersizdir. Her şeyden öte çocuk katımlı araştırmaları gözlemlemek, deneyimlemek çocukluk çalışmaları için önemli bir araştırma alanıdır (Thomas, 2021).

Araştırmacılar, çocuk katılımının artırılması konusunda daha geniş sorular sormaya çalışmalı; çocukların araştırmaya dâhil olmaktan keyif almasını sağlamayı ve kendi dünya görüşlerini iletme becerilerini kolaylaştırma yolunu aramalıdır. Çocukların görüşlerini, deneyimlerini anlamak amacıyla yapılan katımlı araştırmaların, araştırma etiği gibi önemli disiplinler arası tartışmalara katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Katılım, araştırma kalitesini artırabilir. Katılım, çocukların refahında kalıcı ve olumlu bir değişime yol açmaktadır. Çocukların karar alma süreçlerine katılımı, hizmetleri etkileyebilmekte; bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde dönüşüme neden olabilmektedir (Johnson, 2012).

Geleneksel sosyal araştırmaların aksine katılımcı yaklaşımlar özgürleştirici, daha demokratik, çocukların bireyler olarak eylemliliğine saygılıdır (Gallacher ve Gallagher, 2008). Çağdaş katılımcı yöntemlerin ve çağdaş etiğe uygun araştırma tasarımlarının geliştirilmesinin öncelikli yolu çocuklara yetkin katılımcılar olarak saygı gösterilmesidir (Alderson, 2005). Çocuklara yalnızca yetişkinlerin belirlediği araştırma sorularına yanıt veren pasif nesnelere olarak davranan araştırmalar onlar için önemli hususları gözden kaçırabilir. Sinclair'in (2004) belirttiği gibi katılımın çocuklar için daha anlamlı olabilmesi için tek seferlik ve göstermelik katılımın ötesine geçilmesi gerekir. Katılım, yetişkinlerin çocuklarla olan ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olarak yerleşik hale gelmelidir. Katımlı araştırmalar, çocuklara sadece görüşlerinin sorulduğu istişârî bir katılımdan, diyalogun güçlendirildiği işbirlikçi bir katılıma doğru yol alınmayı gerektirir. Kapsayıcı, saygılı, etik araştırma stratejileri geliştirebilmek için diyalogla karakterize edilen, etkileşimli yollar bulmaya ve yol açmaya çaba gösterilmelidir. Çocukların kendilerini ifade etmek için bir alana ve anlayışlı bir izleyici kitlesine ihtiyaçları olduğu kabul edilmelidir (Lundy, 2007).

Çocuklarla katılımcı araştırma, çocukların ihtiyaçlarına ve gerçekliğine daha iyi uyarlanmış politikalar geliştirmeye olanak tanır. Çocuğun araştırmaya katılımı, özgüven geliştirmelerini ve

toplumun aktif bir parçası olarak tanınmalarını teşvik eder. Katılım, çocukların araştırmanın tüm aşamalarına dâhil edilmesi durumunda daha anlamlı kabul edilmektedir. Çocukların ihtiyaçları, sorunları ve istekleri dinlenerek araştırma sürecine erken bir aşamada dâhil etmeye çalışılmalıdır. Katılımcı araştırma, çocukların gelecekteki gelişimlerini destekleyen önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar, tamamen yetişkinler tarafından yönetilen bir dünyaya aktif olarak katılmaya çabalamaktadır. Daha iyi bir gelecek için çocukların araştırmalarda seslerini yükseltmelerine, çocukların özne olduğu araştırma yöntemlerinin geliştirilmesine ve bu yönde çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda;

- Araştırmacılar çocuklara görüşlerini sormanın ötesinde katılımlı eylem araştırmaları yoluyla katılımın nasıl geliştirilebileceği konusunda daha uzun vadeli ve kapsamlı şekilde çalışmalar gerçekleştirebilir.
- Okullar katılımlı araştırma alanları olarak büyük bir potansiyele sahiptir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini birlikte yönetmeleri veya birlikte araştırmalar yapabilmeleri için çocuk dostu yöntemler geliştirilmelidir.
- Ulusal politikalar, yerel yönetimler ve kurumların çalışmaları; çocuğun katılım haklarının öneminin görünür kılınması, teşvik edilmesi, çocukları ve gençleri araştırmanın tüm aşamalarına aktif olarak dâhil eden uygulamaların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmalıdır.
- Üniversiteler, okullarda katılımcı yaklaşımların bir değerler çerçevesi olarak kullanılmasını desteklemek amacıyla okul liderlerine ve öğretmenlere mesleki gelişim sağlayabilir.
- Çocukları ve gençleri aktif araştırmacılar olarak güçlendirmek; çocukların bilimsel araştırma yapma becerilerini desteklemek amacıyla okul-üniversite iş birliği ile gerçekleştirilen araştırmalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Sınırlı okuma becerisine sahip çocukların görüşlerini, anlayışlarını, deneyimlerinin derinliğini ortaya çıkarmada çeşitli türden çocuk dostu yaklaşımlar hakkında daha fazla araştırma yapılabilir.
- Çeşitli kültürlerden veya farklı yaşam gerçeklerinden gelen çocukların yaşam deneyimlerini yakalamak için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada olduğu karma araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Eğitim, sağlık ve çocuk koruma kurumlarında çocukların değerlendirici yorumlarını ve tavsiyelerini toplamak için işlevsel mekanizmalar geliştirilebilir.
- Çocuklar araştırma sürecinde yalnızca görünüşte dikkate alınan bir nesne haline gelmemeli; araştırmacılar çocukların “özne” veya “iş birlikçi” olmalarına olanak tanımalıdır.

Kaynaklar

- Alderson, P. (2001). Research by children. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(2), 139-153.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. A. Farrell (Ed.), *Ethical research with children* içinde (s. 27-36). Open University.
- Alderson, P. (2008). *Children as researchers: Participation rights and research methods*. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10070478/1/Alderson_children%20as%20researchers.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Alderson, P. & Goodey, C. (1996). Research with disabled children: How useful is child-centred ethics? *Children & Society*, 10(2), 106-116.
- Anselma, M., Altenburg, T., & Chinapaw, M. (2019). Kids in Action: The protocol of a Youth Participatory Action Research project to promote physical activity and dietary behaviour. *BMJ Open*, 9(3), e025584.
- Ataöv, A. & Arkadas-Thibert, A. (2017). *Çocuk alanında çalışan sivil toplum örgütleri için katılımlı eylem araştırması ve öğrenme yöntemi uygulama kılavuzu*. <http://www.cocuklarlagucluyuz.net/yayinlar/cocuk-alaninda-calisan-sivil-toplum-orgutleri-icin-katilimli-eylem-arastirmasi-ve-ogrenme-yontemi-uygulama-kilavuzu> sayfasından erişilmiştir.
- Barker, J. & Weller, S. (2003). Geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2), 207-227.
- Bartlett, K. (1998). Real engagement by children. *Early Childhood Matters*, 9, 112-118. <https://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/124582.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Boyden, J. & Ennew, J. (1997). *Children in focus: A manual for participatory research with children*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/children-focus-manual-participatory-research-children/> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, N. Ö. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla katılımcı araştırmalarda karşılaşılabilecek etik sorunlar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 527-555.
- Burke, C. (2005). "Play in focus": Children researching their own spaces and places for play. *Children Youth and Environments*, 15(1), 27-53.
- Bristow, S. & Atkinson, C. (2020). Child-led research investigating social, emotional and mental health and wellbeing aspects of playtime. *Educ Child Psychol*, 37(4), 115-131.
- Brownlie, J. (2009). Researching, not playing, in the public sphere. *Sociology*, 43(4), 699-716.
- Christensen, P. & James, A. (Ed.). (2017). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.

- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood, 9*(4), 477-497.
- Cılga, İ. (2006). Okullarda demokrasi uygulamalarına katılan öğrencilerin ailelerinde demokrasi ve katılım. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(2), 273-296.
- Clark, A. & Moss, P. (2012). *Listening to young children: The mosaic approach*. https://www.researchgate.net/publication/42798589_Listening_to_young_children_The_MOS_AIC_approach sayfasından erişilmiştir.
- Clarke, A. M., Sixsmith, J., & Barry, M. M. (2015). Evaluating the implementation of an emotional wellbeing programme for primary school children using participatory approaches. *Health Education Journal, 74*(5), 578-593.
- Coşkun, A. (2022). *Çocuk dostu kent uygulamalarının çocuk katılımı kapsamında değerlendirilmesi 'Esenler Belediyesi örneği'* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cremin, H. & Slatter, B. (2004). Is it possible to access the 'voice' of pre-school children? Results of a research project in a pre-school setting. *Educational Studies, 30*(4), 457-470.
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research, 90*, 51-72.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research, 5*(4), 417-436.
- Değirmencioğlu, S. M. (2005). *Sesimi duyun-Benim de sesim var*. Kök.
- Değirmencioğlu, S. M. (2007). Çocuk hakları penceresinden basın: Eleştirel, katılımcı ve yapıcı bir bakış. S. Alankuş (Der.), *Çocuk odaklı habercilik içinde* (s. 135-174). IPS İletişim Vakfı.
- Dierkx, R. J. (2003). Inclusive learning environments for Nairobi's children and youth: lessons for community-based affordable, sustainable, and child-centred school development. *Acta Structilia: Journal for the Physical and Development Sciences, 10*(1), 35-64.
- Dunn, J. (2015). Insiders' perspectives: A children's rights approach to involving children in advising on adult-initiated research. *International Journal of Early Years Education, 23*(4), 394-408.
- Ebrahim, H. B. & Muthukrishna, N. (2005). Research with under fours: Some sense making moves. *Journal of Education, 37*(1), 79-102.
- Eckhoff, A. (2019). Public displays of children's work in early learning and elementary school settings as documentation of children's learning experiences. *International Journal of Early Childhood, 51*(1), 73-91. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00233-8>

- Edmonds, C. N. (2003). *Ethical considerations when conducting research on children in the worst forms of child labour in Nepal*. https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_1341/lang--en/index.htm sayfasından erişilmiştir.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Feinstein, C. & O'Kane, C. (2008). *Ethical guidelines for ethical, meaningful and inclusive children's participation practice*. Oslo: Save the Children Norway. <https://childethics.com/library/other-literature/ethical-guidelines-for-ethical-meaningful-and-inclusive-childrens-participation-practice/> sayfasından erişilmiştir.
- Fleming, J. (2011). Young people's involvement in research: Still a long way to go? *Qualitative Social Work*, 10(2), 207-223.
- Franks, M. (2011). Pockets of participation: revisiting child-centred participation research. *Children & Society*, 25(1), 15-25.
- Gallacher, L. A. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Gilbert, C. (2022). Walking the popular education spiral-an account and analysis of participatory action research with teacher activists. *Educational Action Research*, 30(5), 881-901.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compendium-approved-digital-web.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Graham, A., Simmons, C., & Truscott, J. (2017). 'I'm more confident now, I was really quiet': Exploring the potential benefits of child-led research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2), 190-205. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1242803>
- Greene, S. & Hill, M. (2005). *Conceptual, methodological and ethical issues in researching children's experiences*. *Researching children's experience: Approaches and methods*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4913086#page=16> sayfasından erişilmiştir.
- Greenfield, C. (2004). Transcript: 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81-93.

- Hammersley, M. (2017). Childhood studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113-127.
- Hancock, R. & Mansfield, M. (2002). The literacy hour: A case for listening to children. *The Curriculum Journal*, 13(2), 183-200.
- Harris, K. & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167-181.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> sayfasından erişilmiştir.
- Hill, M. (1997). Participatory research with children. *Child & Family Social Work*, 2(3), 171-183.
- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: Methodological considerations. *Children and Society*, 10(2), 129-144.
- Hogan, D. (2005). *Researching 'the Child' in developmental psychology*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=50b34a9ab5baefe5467f7a4e41eb3d00dea25eb7> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, A. (2012). *A short guide to action research*. Allyn and Bacon. https://www.academia.edu/14648018/INTRODUCTION_TO_ACTION_RESEARCH sayfasından erişilmiştir.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A., & Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 555-579.
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century? <https://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM003.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46, 195-203.
- Kılıç, A. Z. (2015). *Katılımcı okul uygulamaları: Eğitimciler için el kitabı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kim, C. Y. (2016). Why research 'by' children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children & Society*, 30(3), 230-240.
- Kirby, P. (2004). *A guide to actively involving young people in research: For researchers, research commissioners and managers*, Involve Support Unit, Eastleigh, Hampshire. <https://www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2016/09/InvolvingYoungPeople2004.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kleine, D., Pearson, G., & Poveda, S. (2016). *Participatory methods: Engaging children's voices and experiences in research*. www.globalkidsonline.net/participatory-research sayfasından erişilmiştir.

- Koca, A. (2022). *Karar alma süreçlerinde çocuk katılımı: İstanbul'da yerel yönetimler için bir yöntem denemesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211-229.
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Journal of Social Policy Studies*, 36, 99-127. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.28915>
- Lang, M. & Shelley, B. (2021). Children as researchers: Wild things and the dialogic imagination. *Childhood*, 28(3), 427-443. <https://doi.org/10.1177/09075682211020503>
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The rights of young children to participate in decisions affecting them*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522740.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Leat, D. & Reid, A. (2012). Exploring the role of student researchers in the process of curriculum development. *Curriculum Journal*, 23(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678691>
- Lewis, A. (2002). Accessing, through research interviews, the views of children with difficulties in learning. *Support for Learning*, 17(3), 111-116.
- Lofdahl, A. (2005). 'The funeral': Study of children's shared meaning-making and its developmental significance. *Early Years*, 25(1), 5-16.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.
- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420.
- Mason, J. & Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490-495.
- Maynard, E., Barton, S., Rivett, K., Maynard, O., & Davies, W. (2021). Because 'grown-ups don't always get it right': Allyship with children in research—from research question to authorship. *Qualitative Research in Psychology*, 18(4), 518-536. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1794086>

- McLaughlin, H. (2005). Young service users as co-researchers: Methodological problems and possibilities. *Qualitative Social Work*, 4(2), 211-228.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802028>
- Michail, S. & Kellett, M. (2015). Child-led research in the context of Australian social welfare practice. *Child & Family Social Work*, 20(4), 387-395. <https://doi.org/10.1111/cfs.12087>
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17457821003768406>
- Mitra, D. L. & Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-774.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview 1. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Nesbitt, E. (2000). *Children's experience of religion: issues arising from ethnographic study of 8-13 year olds' perspectives*. Alister Hardy Religious Experience Research Centre. https://www.academia.edu/114515358/Childrens_experience_of_religion_issues_arising_from_ethnographic_study_of_8_13_year_olds_perspectives sayfasından erişilmiştir.
- O'Donnell, H. (2017). UFA young researchers and evaluators impact report. *Journal of Extension*, 34(6), 1-16. <https://www.childrensuniversity.co.uk/media/1094/ufa-report-final.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. P. Christensen & A. James (Ed.), *Research with children: Perspectives and practices* içinde (s. 136-159). Falmer.
- Öktem, M. K., Akpınar, İ. E., & Küçük, H. (2020). Yerel yönetimlerde çocuk katılımı: Kâğıthane çocuk meclisi örneği. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(1), 218-248.
- Pahl, K. & Pool, S. (2011). Living your life because it's the only life you've got. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 17-37. <https://doi.org/10.3316/qrij1102017>
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language and Literacy*, 15(3), 4-30.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>

- Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544-1558. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733944>
- Ryu, Y. (2022). Critical inquiry with children as an unlearning process: A South Korean case of critical inquiry centering learning from children. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-13.
- Schenk, K. D. & Williamson, J. (2005). *Ethical approaches to gathering information from children and adolescents in international settings: Guidelines and resources*. https://knowledgecommons.popcouncil.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1315&context=departments_sbsr-hiv sayfasından erişilmiştir.
- Shaw, C., Brady, L. M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. London: National Children's Bureau Research Centre. https://blogs.bournemouth.ac.uk/research/files/2012/09/guidelines_for_research_with_cyp.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118.
- Smith, F. & Barker, J. (1999). Learning to listen: Involving children in the development of out of school care. *Youth and Policy*, 63(1), 38-46.
- Smith, A., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: Exploring methods. *Early Child Development and Care*, 175(6), 473-487.
- Spriggs, M. (2010). *Understanding consent in research involving children: The ethical issues. A handbook for human research ethics committees and researchers*. Children's Bioethics Centre. https://ahrecs.com/wp-content/uploads/2015/05/REVISION_HANDBOOK_2010_APRIL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: Photography, prolonged involvement and 'stepping back' as strategies for listening to children's voices. *Early Child Development and Care*, 179(2), 131-141. <https://doi.org/10.1080/03004430802667047>
- Thomas, N. P. (2021). Child-led research, children's rights and childhood studies: A defence. *Childhood*, 28(2), 186-199. <https://doi.org/10.1177/0907568221996743>
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336-348.
- Thomson, P. & Gunter, H. (2007). The methodology of students-as-researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/01596300701458863>

- Toğan-Çelik, Ç. (2022). *Türkiye’de anlamlı çocuk katılımını destekleyici mekânizmalara ilişkin nitel bir araştırma: Politika analizi ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topçuoğlu, R. A. (2019). Türkiye’de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 408-430.
- UNICEF. (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Waller, T. & Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5-20.
- Weller, S. (2006). Tuning-in to teenagers! Using radio phone-in discussions in research with young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(4), 303-315.
- World Vision. (2022). World Vision International 2022 Global Report on Child Participation in Decision-Making. <https://www.wvi.org/publications/report/child-participation/2022-global-report-child-participation-world-vision> sayfasından erişilmiştir.
- Wyn, J. (2007). Learning to ‘become somebody well’: Challenges for educational policy. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), 35-52.

Extended Summary

Research with child participation is linked to the concept of children's rights. In particular, the belief in the right of children to be heard and to participate has led to the inclusion of children's views in research. The rights in the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), which is an important policy document for the development of children's rights, are categorised as the right to life, development, protection and participation (Kurt, 2016). The fact that participation rights are one of the most controversial areas has paved the way for children to start pioneering research designed by themselves (Kellett, 2005; Sinclair, 2004). Children's participation rights in Article 12 of the Convention are related to children's more equal participation in activities and decisions that affect them. As children's participation rights have been brought to the agenda with the Convention, researchers' interest in participatory-based methodological approaches to working with children has started to increase. Researchers have started to design and promote studies in which children conduct research with children (Bulut, 2022; Gallacher and Gallagher, 2008; Hill et al., 1996). Child-centred research is based on dialogue between children and researchers throughout the research process. There is much debate in the literature about child-centred research (Christensen and James, 2017). The issues discussed are mostly based on the position of childhood in society, the attitudes of adults towards children and children themselves. In his study, Punch (2002) investigated the similarities and

differences between research with children and research with adults. It is argued that the main reasons why research with children is potentially different include adults' perceptions of children, the marginalised position of children in society and the inherently different nature of children. Advocates of child participatory research criticise the process of teaching children to conform to adult norms and to value adult culture more (Gallacher and Gallagher, 2008). Developmental psychology's view that childhood is a phenomenon already known to adults, that children behave within predictable age parameters, and that child development is standardised and proceeds in a linear fashion is criticised. Child participatory research can be expanded by including children in the method, level and stage of the research process. It is argued that children, who have been at the forefront in traditional research with their role of providing data, can take an active role in planning questions, collecting and analysing evidence, and explaining findings with a participatory perspective (Alderson, 2001). The increasing acceptance of child participation in social research has had a significant impact on research methods. The participatory research agenda has influenced the development of child-centred methodologies. There are many scientific, moral, political and pragmatic reasons for researching children's experiences. Understanding their experiences of the world is not a simple methodological matter. In the literature, it is seen that a wide variety of methods have been developed and used in studies where children are included in the process of determining research methods and procedures. It is argued that using more than one method in researching children's experiences is a valuable approach that offers opportunities to attract children's attention and capture their perceptions and experiences (Alderson and Goodey, 1996; Darbyshire et al., 2005; Greene and Hill, 2005; Punch, 2002). Barker and Weller (2003) suggest that innovative and inclusive child-centred qualitative research techniques such as observation, photography, diaries, drawings and in-depth interviews should be adopted as a way of developing a child-centred research approach. On the other hand, Smith et al. (2005) argued that using photographs can be a productive strategy for exploring children's thoughts about their learning experiences.

Participatory approaches are emancipatory and democratic. Supporting children as researchers is seen as an important way to balance the power relations between adults and children and to develop social justice for children (Mason and Hood, 2011). Child-centred research is important for understanding children's lives. Active participation of children in research enables their experiences and perspectives to provide information input to the research. Accurate and culturally specific information increases the value and validity of the findings. Systematic information obtained from children can contribute to strengthening laws and practices that promote children's rights and well-being. The increase in research involving children has led many institutions and organisations to develop policies on research ethics to ensure ethical, meaningful and inclusive practices (Edmonds,

2003; Feinstein and O'Kane, 2008; Morrow and Richards, 1996; Schenk and Williamson, 2005; Shaw et al., 2011; Spriggs, 2010). The increasing use of counselling with children has led to the emergence of a large body of literature on the validity and reliability of research methodology (Cremin and Slatter, 2004; Hancock and Mansfield, 2002). Thomas and O'Kane (1998) argue that ethical problems arising in child participatory research can be overcome by using a participatory approach. They argue that a participatory approach can also help reliability and validity. When the literature is analysed, it is generally seen that there is an increase in the development of child-friendly methods. Although the active role of children in constructing their own developmental stories is increasingly recognised, most research on children's own experiences is guided, designed, analysed and disseminated by adults. Studies show that power problems between adults and children persist. One of the important reasons for this is that adults assume that they know better than children what is good for children and how events affect them (Greene and Hill, 2005). For a better future, there is a need for children to raise their voices in research, to develop research methods in which children are the subjects and to carry out studies in this direction. In this context;

- Researchers should look for ways to change the power dynamics by working with children beyond asking their opinions.
- Since schools have a great potential as participatory research areas, children's school experiences can be further investigated with participatory approaches.
- National policies, local authorities and the work of organisations should focus on making visible and promoting the importance of children's participation rights and developing practices that actively involve children and young people in all stages of research.
- Universities can provide professional development for school leaders and teachers to support the use of participatory approaches as a framework of values in schools.
- More research could be done on various types of child-friendly approaches to elicit the views, understandings and depth of experiences of young children or children with limited reading skills.
- Children should be directly informed about the decision-making processes of municipalities and other organisations through social media.
- Research methods that combine qualitative and quantitative methods can be used to capture the life experiences of children from various cultures or different life realities.
- Functional mechanisms can be developed to collect children's evaluative comments and recommendations in education, health and child protection organisations.

- Children should not become merely an ostensible object of consideration in the research process; researchers should allow children to become 'subjects' or 'co-operators'.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Ergenlerde Kariyer Kaygısının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük

Cognitive Flexibility and Intolerance of Uncertainty as Predictors of Career Anxiety in Adolescents

Osman Gönültaş, Sezen Güleç

Yazar Bilgileri

Osman Gönültaş 
Dr. Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı,
ogonultasmlt@gmail.com

Sezen Güleç 
Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
Psikoloji,
senzengulec@cumhuriyet.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün kariyer kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisi ele alınmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından ergenlerin kariyer kaygısı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 245'i kız ve 145'i erkek olmak üzere toplam 420 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 16,03'tür. Araştırma verileri, Kariyer Kaygısı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada bilişsel esnekliğin kariyer kaygısı düzeyini negatif yönde, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ise pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük birlikte kariyer kaygısını %17 oranında açıklamaktadır. Ayrıca, kariyer kaygısı düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek kariyer kaygısı yaşamaktadır. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Kariyer kaygısı
Bilişsel esneklik
Belirsizliğe tahammülsüzlük
Ergenler

Keywords
Career anxiety
Cognitive flexibility
Intolerance of uncertainty
Adolescents

Makale Geçmişi
Geliş: 25.05.2024
Kabul: 10.12.2024

ABSTRACT

In the current study, the predictive effects of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty on career anxiety were investigated in adolescents. Moreover, it was examined whether adolescents' career anxiety levels varied significantly depending on the gender variable. The study employed the relational survey model. The study group consisted of a total of 420 high school students, 245 females and 145 males. The mean age of the participants is 16.03. The data of the study were collected by using the Career Anxiety Scale, Cognitive Flexibility Scale and Intolerance of Uncertainty Scale. In the study, it was concluded that cognitive flexibility significantly and negatively predicted the level of career anxiety, and intolerance of uncertainty significantly and positively predicted it. Cognitive flexibility and intolerance of uncertainty together explained 17% of the variance in career anxiety. In addition, the level of career anxiety was found to vary significantly depending on the gender in favour of the male students. In other words, female students experience higher career anxiety than male students. The findings were discussed in relation to the relevant literature, and some suggestions were presented to the researchers.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Gönültaş, O. & Güleç, S. (2024). Ergenlerde kariyer kaygısının yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *TEBD*, 22(3), 2435-2449. <https://doi.org/10.37217/tebd.1490061>

Giriş

Ergenlik dönemi fizyolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan hızlı değişimlerin meydana geldiği yaşam dönemini ifade etmektedir (Santrock, 2014). Her dönemde yaşanan bu değişimler ergenlik dönemi ile birlikte hız kazanmakta ve yoğunlaşmaktadır. Bu dönemde ergenler, bir yandan yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan kariyerini şekillendirmek için geleceğe yönelik planlar yapmaya ve alternatifler arasından karar vermeye çalışmaktadır (Forman ve Davies, 2003). Akos ve Niles'e (2007) göre kariyer hazırlığı ergenlerin gelişim görevlerinden biridir. Dolayısıyla yeni bir kimlik arayışının yaşandığı ergenlik dönemi bireylerin gelecek kariyer kaygılarının yoğunlaştığı kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Andersen ve Teicher, 2008).

Kaygı genel olarak gelecekteki tehditlerin algılanması sonucu oluşan hoş olmayan bir durumdur (Barlow, 2000). Yaşanan kaygı kişide beraberinde çaresizlik duygusuna da yol açmaktadır (Kurniawan vd., 2021). Genel kaygı ile ilişkili olan kariyer kaygısı ise, bireyin kariyer seçim sürecinde veya iş performansında yaşadığı olumsuz duygulardır (Pisarik vd., 2017; Saka vd., 2008). Vignoli'ye (2015) göre kariyer kaygısı, bireyin hem akademik hem de mesleki gelişimine ilişkin yaşadığı başarısızlık duygusunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Boo vd. (2022), kariyer kaygısının kariyer hedefleri ve akademik performans üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda kariyer kaygısı, bireyin ailesini hayal kırıklığına uğratma ve akademik eğitim ya da işi nedeniyle ailesinden ve yakın arkadaşlarından uzaklaşma korkusu olarak ifade edilmektedir (Vignoli vd., 2005). Dolayısıyla kariyer kaygısı kariyer gelişimini olumsuz etkileyen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yaşanan kariyer kaygısının kariyer planlamayı ve kariyer kararı vermeyi zorlaştırdığı belirtilmektedir (Atikah vd., 2023; Shin ve Lee, 2019; Şeker, 2020; Vignoli, 2015; Weinstein vd., 2002). İlhan ve Yüksel-Şahin'e (2023) göre kariyer alternatiflerine yönelik araştırma yapma, değişim süreçlerine yön verme ve meydana gelen değişimleri benimsemek gibi kariyer hazırlık davranışlarını uygulamada kariyer kaygısı yaşayanlar daha az isteklidir. Daniels vd. (2011) ise kariyer kaygısının daha az kariyer bağlılığına ve kariyer tatminine neden olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında ergenlerde kariyer kaygısı ile ilişkili değişkenlerin ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden hareketle mevcut araştırmada ilk olarak bilişsel esnekliğin kariyer kaygısına etkisi incelenmiştir.

Bilişsel esneklik değişen çevresel taleplere göre davranışın uyarlanması yeteneğidir. Böylece yeni durumlara uyum kolaylaşmaktadır (Huizinga vd., 2006). Bilişsel esneklik düşüncelerin akıcı bir şekilde geliştirilmesini sağlayarak bireye sorunların çözümü için alternatifler sunmaktadır (Barbey vd., 2013). Martin ve Anderson'a (1998) göre bilişsel esneklik, var olan problemi tek bir yönteme bağlı kalmadan farklı çözüm yollarını kullanarak çözebilme becerisidir. Bilişsel esneklik, bireylere herhangi bir durum karşısında nasıl davranacakları konusunda seçenekler sunmaktadır (Martin ve Rubin,

1995). Dolayısıyla bilişsel esnekliğe sahip bireyler, farklı durumlarla yüzleşmeye ve tepkilerinin bağlamsal ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak için daha uyumlu olmaya isteklidir (Denson vd., 2014). Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin değişen durumlara karşı motivasyonları daha yüksektir ve çözüm odaklı eğilim göstermektedir. Bilişsel esnekliği düşük bireyler ise yeni durumları zorlayıcı olarak algıladıkları için değişime karşı dirençlidir (Altıntaş ve Gültekin, 2003). Dennis ve Vander Wal (2010) ise bilişsel esnekliğin kişide zor durumların kontrol edilebilir olduğuna ilişkin algı oluşturduğunu vurgulamıştır. Nitekim kariyer gelişim sürecindeki belirsizliğin ve değişimin hızlı artış göstermesi bilişsel açıdan esnek olmayı zorunlu kılmaktadır (Yeşilyaprak, 2012).

Araştırmada kariyer kaygısı üzerinde etkisi incelenen diğer değişken olan belirsizliğe tahammülsüzlük herhangi bir belirsiz durum karşısında duygusal, bilişsel ve davranışsal tepki verme eğilimini ifade etmektedir (Dugas vd., 2004). Belirsizliğe tahammülsüzlük bilinmeyenden korkma ve gelecekte yaşanabilecek potansiyel olumsuz sonuçlara ilişkin aşırı endişelenme durumudur (Arbona vd., 2021). Yook vd.'ne (2010) göre belirsizliğe karşı tahammülü olmayan bireyler olumsuz ruh hallerine karşı savunmasızdır. Bu kişiler belirsiz durumları stresli ve kaygı verici olarak algılama eğilimindedir. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireylerin işlevselliklerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Buhr ve Dugas, 2002). Nitekim yaşamda kaçınılmaz olan belirsizlik kariyer seçimi gibi önemli kararlar vermede daha da dikkat çekici bir duruma gelmektedir (Trevor-Roberts, 2006). Özellikle belirsizlikler bireylerin gelecekte nasıl bir kariyer istediklerini belirlemelerini zorlaştırarak kariyer kaygısı yaşamalarına yol açmaktadır (Mahmud vd., 2021). Ek olarak, Arbona vd. (2021) belirsizliğe tahammülü düşük olan bireylerin yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarından kariyer kararı vermede zorlandıklarını ileri sürmüştür.

Ergenlik dönemi gelecekle ilgili planların yapıldığı ve kariyer kararlarının alındığı kritik bir süreçtir (Nurmi, 1991). Günümüzde kariyer artık dinamik bir yapıya dönüşmüş ve bu durum doğru kararlar almayı daha da zorlaştırmıştır (Rathore ve Jain, 2022). Bu yüzden ergenlerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Vignoli vd. (2005), ergenlerde en sık karşılaşılan sorunlardan biri olan kariyer kaygısının kariyer gelişimini sekteye uğratan bir duygu durumu olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla kariyer kaygısının kariyer gelişimini olumsuz etkilediği düşünüldüğünde sağlıklı bir kariyer gelişim süreci için ergenlerde kariyer kaygısını önlemede etkili olabilecek değişkenlerin ele alınması önem arz etmektedir. Nitekim önceki araştırmalar (Arbona vd., 2021; Flandermeyer, 2019; Pisarik vd., 2017; Zhou vd., 2022) hem bilişsel esnekliğin hem de belirsizliğe tahammülsüzlüğün üniversite öğrencilerinde kariyer kaygısını açıklayan bir özellik olduğunu kanıtlamıştır. Aynı etkinin ergenlerde de test edilmesi ilgili alanyazın için gereklilik olarak değerlendirilmiştir. Özellikle araştırma sonuçlarının okul psikolojik danışmanlarının ergenlerle yapacakları kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamalarına yol gösterici rolü olabileceği

düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin kariyer kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada kariyer kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

H1: Ergenlerin kariyer kaygısı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H2: Ergenlerde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük kariyer kaygısını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkende meydana gelen birlikte değişim varlığını incelemektedir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan, 245'i kız ve 145'i erkek olmak üzere toplam 420 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören katılımcıların 102'si lise 1. sınıf, 98'i 2. sınıf, 167'si 3. sınıf ve 53'ü 4. sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Kariyer Kaygısı Ölçeği (KKÖ)

KKÖ, lise öğrencilerinin mesleki gelişim sürecinde yaşadıkları kariyer kaygısını belirlemek amacıyla Çetin-Gündüz ve Nalbantoğlu-Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 14 maddeden ve meslek seçimine yönelik kaygılar ile aile etkisinden kaynaklı kaygılar olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puan 14 ile 70 aralığında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek kariyer kaygısına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı meslek seçimine yönelik kaygılar alt boyutu için .80 ve aile etkisinden kaynaklı kaygılar alt boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Araştırma örneklemini için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplam puanı için .90 olarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. 6'lı Likert tipi bir ölçme aracı olan ölçekten alınan puanların yüksek olması bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Orijinal formu 12 maddeden oluşan ölçeğin 11 maddeden oluşan Türkçe formunun açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tek boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan yapıyla uyum göstermiştir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi üç farklı örneklem grubunda gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alfa iç tutarlık

katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca test-tekrar test güvenilirlik kat sayısı ise .98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma örneklemini için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

Carleton vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Sarıçam vd. (2014) tarafından yapılmıştır. 5'li Likert tipinde olan ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, belirsizliğe tahammülsüzlüğün arttığını göstermektedir. Ölçek ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplam varyansın %78,57'sini açıklamaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplamı için .88, ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .84 ve engelleyici kaygı alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Araştırma örneklemini için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ileriye yönelik kaygılar alt boyutu için .81, engelleyici kaygı alt boyutu için ise .86 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırma sürecinin başında, Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulundan (2024/3 sayılı karar) gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmada kullanılan ölçekler, yazılı onam formları ile birlikte Google Form haline getirilmiştir. Ardından ilgili form, ulaşılabilen liselere gidilerek çevrim içi yolla ve gönüllülük esasına göre katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılara ulaşmada, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama işlemi, 2024 Nisan ve Mayıs aylarında yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 26 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz işleminde ilk aşamada, verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumu çarpıklık ve basıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Normallik varsayımının karşılandığı tespit edilmiş, toplanan verilerden analize dâhil edilmeyen herhangi bir veri olmamıştır. İkinci aşamada, betimsel istatistikler incelenmiştir. Normallik varsayımının karşılanması nedeniyle analiz süreci, parametrik testlerin yapılması ile devam etmiştir. Cinsiyete göre kariyer kaygısı t-testi ile incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin, regresyonun ön koşullarından biri olan doğrusal ilişkiye sahip olma durumu, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu koşulun da sağlandığı bulgusuna ulaşılmışının ardından son olarak, araştırma değişkenlerinin kariyer kaygısını yordama durumunu incelemek üzere, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Kariyer kaygısı	420	14,00	70,00	40,76	13,14	-.090	-.529
Bilişsel esneklik	420	14,00	72,00	48,46	10,91	-.363	.075
Belirsizliğe tahammülsüzlük	420	12,00	60,00	39,53	10,61	-.315	-.224

Tabachnick ve Fidell (2013), verilerin normal dağıldığını kabul edebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırma değişkenleri olan kariyer kaygısı, bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu ve normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmektedir. Kariyer kaygısının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kariyer Kaygısının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>t(sd)</i>	<i>p</i>
Kız	275	42,26	12,08		
Erkek	145	37,93	14,59	3,247 (418)	.012
<i>Toplam</i>	420				

p<.05

Tablo 2’de kariyer kaygısının cinsiyet değişkenine göre hesaplanan t-testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar, kariyer kaygısı düzeyinin cinsiyete göre, kız öğrencilerde daha yüksek olmak üzere, anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Araştırma değişkenlerine ilişkin Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Değişkenlerinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1.Kariyer kaygısı	1		
2.Bilişsel esneklik	-.25*	1	
3.Belirsizliğe tahammülsüzlük	.34**	-.25**	1

**p<.01

Tablo 3 incelendiğinde kariyer kaygısının bilişsel esneklik ile negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.25$; $p<.01$) ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile pozitif yönde orta düzeyde ($r=.34$; $p<.01$) anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında ise negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.25$; $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün kariyer kaygısını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Kariyer Kaygısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	38,258	3,49	-	10,97	.00
Bilişsel esneklik	-.29	.054	-.24	-5,32	.00
Belirsizliğe tahammülsüzlük	.41	.055	.33	7,49	.00

R²=.171

Tablo 4 incelendiğinde bilişsel esnekliğin kariyer kaygısı düzeyini negatif yönde ($\beta=-.24$; $p=.00$), belirsizliğe tahammülsüzlüğün ise pozitif yönde ($\beta=.33$; $p=.00$) anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük birlikte kariyer kaygısını %17 oranında açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada bilişsel esneklik ile belirsizliğe tahammülsüzlüğün kariyer kaygısı üzerindeki yordayıcı rolü ele alınmıştır. Ergenlerle gerçekleştirilen bu araştırmada ayrıca cinsiyet değişkeni açısından kariyer kaygısı düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilk olarak bilişsel esnekliğin kariyer kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, yüksek bilişsel esnekliğin bireylerde kariyer geleceğine ilişkin kaygıyı azaltmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu araştırma bulgusu ile uyumlu olarak Flandermeyer (2019) da bilişsel esnekliğin kariyer karar sürecinde kariyer kaygısını azaltarak kariyer kararı vermeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Kercood vd.'ne (2017) göre yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin kariyer seçim sürecinde birden fazla kariyer alternatifleri belirlemeleri kariyer seçimine ilişkin kariyer güveninin artmasıyla sonuçlanmaktadır. Böylece bilişsel esnekliğin zor bir süreç olan kariyer seçim sürecini kolaylaştırarak yaşanması muhtemel kaygının önlenmesine katkı sunabileceği ifade edilebilir. Nitekim kariyer ile ilgili kaygının kariyer kararını güçleştirdiği bilinmektedir (Campagna ve Curtis, 2007). Troy vd. (2013) özellikle kontrol edilemeyen bir durumla karşı karşıya kalındığında kaygıya karşı bilişsel esnekliğin yararlı olabileceğini öne sürmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu belirsizliğe tahammülsüzlüğün kariyer kaygısını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığıdır. Benzer şekilde, Zhou vd. (2022) belirsizliklere karşı yaşanan tahammülsüzlüğün kariyer kaygısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak, Pisarik vd. (2017) bireylerin kariyer yaşamındaki belirsizlikler ve aynı zamanda öngörülemeyen değişken deneyimlerin kariyer kaygısına neden olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle belirsizliklere karşı tahammülün kariyer karar sürecinde bireysel bir özellik olarak gerekli olduğu bilinmektedir. Çünkü bireyler kariyer karar sürecinde alışılmadık, karmaşık veya tutarsız bilgilerle uğraşmak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla kariyer müdahalelerinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün desteklenmesi gerekmektedir (Xu ve Tracey, 2015). Şahin'e (2022) göre ise belirsizliğe tahammülsüzlük kariyer gelecek algısının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır. Nitekim belirsizliğe tahammül edemeyen bireyler belirsiz durumları tehdit edici olarak algıladıklarından gelecek hakkında karamsarlık yaşamaktadırlar (Demirtaş ve Yıldız, 2019).

Araştırmada ayrıca cinsiyete göre kariyer kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kariyer kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma bulgusu ile uyumlu olarak Şama (2020)

ergenlerle yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin kariyer kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Göncü-Akbaş (2019) da cinsiyete göre kariyer kaygısı düzeylerinin farklılaştığını ve kız ergenlerin kariyer kaygısını erkeklere oranla daha yoğun yaşadıklarını bulmuştur. Daniels vd. (2011) ise cinsiyetin kariyer kaygısının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az kariyer kaygısına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonucuna göre farklı çıkarımlarda bulunulabilir. Örneğin, günümüzde kadınlar çalışma hayatında aktif rol alırken aynı zamanda ailede de kadın ve anne rollünü işlevsel olarak sürdürmeye çalışmaktadır. Yaşamın getirdiği farklı koşullara göre kadınlar kariyer hedefleri ve aile arasında sıkışabilmektedir. McElwain vd.'ne (2005) göre kadınların kariyer ve aile sorumlulukları arasında denge kurmakta zorlanma olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca kadınlar her ne kadar farklı sektörlerde çalışma olanağına sahip olsa da toplumda hala kadınların bazı mesleklere yatkın olmadıklarına ilişkin algılar da kariyer kaygısını tetikleyebilecek bir etken olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların bazı sınırlılıklar dikkate alınarak yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırma lise öğrencileri ile yürütüldüğü için genellenebilirliğinin sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularının farklı eğitim kademelerdeki öğrenci gruplarıyla da çalışılarak genellenebilirliği sağlanabilir. Ayrıca araştırma verilerinin öz değerlendirmeye dayalı ölçeklerle toplanması da bir diğer sınırlılık olarak kabul edilebilir. Konu ile ilgili gelecek araştırmalarda nicel verilerle birlikte nitel veriler de toplanarak derinlemesine bilgiler elde etmek mümkün olabilir. Bununla birlikte, yüksek kariyer kaygısının kariyer kararını güçleştirdiği dikkate alındığında bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili kariyer müdahalelerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda bilişsel esnekliği ve belirsizliğe tahammül artırmaya yönelik psikoeğitim programları hazırlanarak belirsizliğe tahammülsüzlük ve kariyer kaygısı üzerindeki etkilerinin test edilmesi önerilmektedir. Özellikle etkisi test edilen psikoeğitim programlarının okul psikolojik danışmanlarınca uygulanarak öğrencilerin kariyer kaygılarını azaltmalarına destek verilebilir. Belirtilen sınırlılıklara rağmen bu araştırmanın, ergenlerde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin kariyer kaygısı açısından önemine ilişkin ilgili alanyazına katkı sunduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Akos, P. & Niles, S. G. (2007). Promoting educational and career planning in schools. B. T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* içinde (s. 195-210). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Altıntaş, E. & Gültekin, M. (2003). *Psikolojik danışma kuramları*. Alfa Aktüel.
- Andersen, S. L. & Teicher, M. H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neurosciences*, 31(4), 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.01.004>

- Arbona, C., Fan, W., Phang, A., Olvera, N., & Dios, M. (2021). Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: A mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/10690727211002564>
- Atikah, D. N., Kurniawati, F., & Rifameutia, T. (2023). Students' career anxiety: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 13(3), 1366-1381. <https://doi.org/10.23960/jpp.v13.i2.202335>
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping. *NeuroImage*, 82, 547-554. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.05.087>
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.11.1247>
- Boo, S., Kim, M., & Kim, S. H. (2022). The relationship among undergraduate students' career anxiety, choice goals, and academic performance. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 34(4), 229-244. <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1963756>
- Buhr, K. & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(01)00092-4)
- Campagna, C. G. & Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: Anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 91-96. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.91>
- Carleton, R. N., Sharpe, D., & Asmundson, G. J. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: Requisites of the fundamental fears? *Behaviour Research Therapy*, 45(10), 2307-2316. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.04.006>
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>
- Çetin-Gündüz, H. & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Daniels, L. M., Stewart, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & LoVerso, T. (2011). Relieving career anxiety and indecision: The role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations. *Social Psychology of Education*, 14(3), 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9151-x>

- Demirtaş, A. S. & Yıldız, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 32, 259-267. <https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00035>
- Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Denson, T. F., Creswell, J. D., Terides, M. D., & Blundell, K. (2014). Cognitive reappraisal increases neuroendocrine reactivity to acute social stress and physical pain. *Psychoneuroendocrinology*, 49, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.07.003>
- Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Ed.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* içinde (s. 142-163). Guilford.
- Flandermeyer, E. M. (2019). *What do you want to be when you grow up? Cognitive flexibility influences career decision making and related anxiety* (Bitirme Tezi). <https://digitalcommons.butler.edu/ugtheses/477/> sayfasından erişilmiştir.
- Forman, E. M. & Davies, P. T. (2003). Family instability and young adolescent maladjustment: The mediating effects of parenting quality and adolescent appraisals of family security. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 94-105. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3201_09
- Göncü-Akbaş, M. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- İlhan, A. H. & Yüksel-Şahin, F. (2023). Lise öğrencilerinin kariyer kararlarının ve kariyer kaygılarının, kariyer yapılandırmalarına, sorumluluk duygusuna ve davranışına göre incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 64(64), 429-453. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.70192>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 329-344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172788> sayfasından erişilmiştir.

- Kurniawan, S., Purwanta, E., Situmorang, D., & Ifdil, I. (2021). Blended counseling to reduce career anxiety of adolescents during the covid-19 era. *The International Journal of Counseling and Education*, 6(3), 120-128. <https://doi.org/10.23916/0020210636640>
- Mahmud, M. S., Talukder, M. U., & Rahman, S. M. (2021). Does fear of COVID-19 trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(1), 35–45. <https://doi.org/10.1177/00207640209354>
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- McElwain, A. K., Korabik, K., & Rosin, H. M. (2005). An examination of gender differences in work-family conflict. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(4), 283-298. <https://doi.org/10.1037/h0087263>
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *The Career Development Quarterly*, 65(4), 339-352. <https://doi.org/10.1002/cdq.12112>
- Rathore, S. & Jain, P. (2022). Career anxiety and its correlates. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(5), 3021-3027. <https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V14I5.315>
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Nobel Akademi.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157. <https://tr-scales.arabpsychology.com/belirsizlige-tahammulsuzluk-olcegi-bto-12/sayfasından erişilmiştir>.
- Shin, Y.-J. & Lee, J.-Y. (2019). Self-focused attention and career anxiety: The mediating role of career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 67(2), 110–125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12175>

- Şahin, S. B. (2022). Examination of university students' perceptions of the career future in terms of tolerance for uncertainty and cognitive flexibility. *Journal of Career Review*, 1(1), 11-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7492831>
- Şama, H. (2020). *Ergenlerin kariyer kaygısını yordamada aile desteği ve umudun rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şeker, G. (2020). Well-being and career anxiety as predictors of career indecision. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 262-275. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706983>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Allyn & Bacon.
- Trevor-Roberts, E. (2006). Are you sure? The role of uncertainty in career. *Journal of Employment Counseling*, 43(3), 98-116. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2006.tb00010.x>
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation: Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological Science*, 24(12), 2505-2514. <https://doi.org/10.1177/0956797613496434>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>
- Weinstein, F. M., Healy, C. C., & Ender, P. B. (2002). Career-choice anxiety, coping and perceived control. *The Career Development Quarterly*, 50(4), 339-349. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00582.x>
- Xu, H. & Tracey, T. J. (2015). Career decision ambiguity tolerance scale: Construction and initial validations. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.006>
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 97-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kpdd/issue/51379/596807> sayfasından erişilmiştir.
- Yook, K., Kim, K. H., Suh, S. Y., & Lee, K. S. (2010). Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(6), 623-628. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.04.003>
- Zhou, T., Bao, Y., Guo, D., Bai, Y., Wang, R., Cao, X., ..., & Hua, Y. (2022). Intolerance of uncertainty and future career anxiety among Chinese undergraduate students during COVID-19 period:

Fear of COVID-19 and depression as mediators. *Frontiers in Public Health*, 10, 1015446. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1015446>

Extended Summary

Adolescence refers to the period of life in which rapid changes occur in physiological, mental, emotional and social terms (Santrock, 2014). While trying to adapt to the changes they face, adolescents strive to make future plans and decide among alternatives to shape their careers (Forman and Davies, 2003). According to Akos and Niles (2007), career preparation is one of the developmental tasks of adolescents. Therefore, adolescence, when the search for a new identity is experienced, is considered a critical period when individuals' future career concerns intensify (Andersen and Teicher, 2008).

Career anxiety is the negative emotions experienced by an individual in the career choice process or job performance (Pisarik et al., 2017; Saka et al., 2008). According to Vignoli (2015), career anxiety refers to the feeling of failure experienced by the individual regarding both academic and professional development. Therefore, career anxiety appears as a structure that negatively affects career development. It is stated that career anxiety, in particular, makes career planning and career decision-making difficult (Atikah et al., 2023; Shin and Lee, 2019; Şeker, 2020; Vignoli, 2015; Weinstein et al., 2002). İlhan and Yüksel-Şahin (2023) argue that those with career anxiety are less willing to engage in career preparation activities such as researching career alternatives, directing change processes and embracing the changes that occur. Daniels et al. (2011) stated that career anxiety may cause less career commitment and career satisfaction. In this connection, the current study examined the effects of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty on career anxiety.

According to Martin and Anderson (1998), cognitive flexibility is the ability to solve an existing problem by using different solution methods without strictly adhering to a single method. Cognitive flexibility offers individuals options on how to behave in any situation (Martin and Rubin, 1995). Dennis and Vander Wal (2010) emphasized that cognitive flexibility creates the perception that difficult situations are controllable. In fact, the rapid increase in uncertainty and change in the career development process makes it necessary to be cognitively flexible (Yeşilyaprak, 2012). Intolerance of uncertainty refers to the tendency to react emotionally, cognitively and behaviourally to any uncertain situation (Dugas et al., 2004). Uncertainty that is inevitable in life becomes even more noticeable in making important decisions such as career choice (Trevor-Roberts, 2006). Uncertainties make it difficult for individuals to determine what kind of career they want in the future, causing them to experience career anxiety (Mahmud et al., 2021).

Nowadays, career has turned into a dynamic structure and this has made it more difficult to make the right decisions (Rathore and Jain, 2022). Therefore, it can be said that adolescents' career

development should be supported. Vignoli et al. (2005) emphasized that career anxiety, one of the most common problems in adolescents, is an emotional state that disrupts career development. Therefore, given that career anxiety negatively affects career development, it is important to address variables that may be effective in preventing career anxiety in adolescents for them to experience a healthy career development process. In this context, the study aimed to examine the effects of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty on career anxiety. In addition, the study examined whether the level of career anxiety varied significantly depending on the gender variable. In this regard, the study sought answers to the questions: "Do cognitive flexibility and intolerance of uncertainty significantly predict career anxiety?" and "Do adolescents' career anxiety levels vary significantly depending on gender?"

The study employed the relational survey model. The study group consisted of a total of 420 high school students, 245 females and 145 males, selected by using the convenience sampling method. Their ages vary between 14 and 19, and their mean age is 16.03. The data of the study were collected by using the Career Anxiety Scale, Cognitive Flexibility Scale and Intolerance of Uncertainty Scale. The collected data were analyzed using the SPSS 26 software. In the analysis process, first, whether the data met the normal distribution assumption was evaluated. In the analysis of the collected data, t-test, Pearson Product Moment correlation analysis and multiple linear regression analysis were used.

As a result of the study, it was first found that cognitive flexibility negatively and significantly predicted career anxiety. Flandermeyer (2019) also stated that cognitive flexibility makes career decision-making easier by reducing career anxiety in the career decision process. According to Kercood et al. (2017), individuals with high cognitive flexibility determine more than one career alternative during the career selection process, resulting in increased career confidence regarding career choice. Thus, it can be stated that cognitive flexibility can contribute to the prevention of possible anxiety by facilitating the career choice process. Troy et al. (2013) suggested that cognitive flexibility may be beneficial against anxiety, especially when faced with an uncontrollable situation.

Another finding of the study is that intolerance of uncertainty significantly and positively predicted career anxiety. Similarly, Zhou et al. (2022) stated that intolerance to uncertainty has a negative effect on career anxiety. Pisarik et al. (2017) revealed that uncertainties in individuals' career lives as well as unpredictable experiences cause career anxiety. It is known that tolerance to uncertainty is especially necessary as an individual characteristic in the career decision process because individuals have to deal with unusual, complex or inconsistent information in the career decision process. Therefore, it is stated that tolerance of uncertainty should be improved in career interventions (Xu and Tracey, 2015).

The current study also concluded that career anxiety levels varied significantly depending on gender. According to the findings, the female students had higher career anxiety levels than the male students. This finding is consistent with previous research (Göncü-Akbaş, 2019; Şama, 2020). Today, while women take an active role in working life, they also try to functionally maintain the role of housewife and mother in the family. Depending on the different conditions of life, women may be stuck between career goals and family. According to McElwain et al. (2005), women are more likely to have difficulty establishing a balance between career and family responsibilities. In addition, although women have the opportunity to work in different sectors, the perception in society that women are not suitable for some professions can also be considered as a factor that can trigger career anxiety.

Given that high career anxiety makes career decisions difficult, career interventions regarding cognitive flexibility and intolerance of uncertainty are thought to be important. Therefore, it is recommended that future studies test their effects on intolerance of uncertainty and career anxiety by preparing psycho-educational programs to increase cognitive flexibility and tolerance to uncertainty. In particular, psycho-educational programs, the effects of which have been tested, can be implemented by school counsellors to support students in reducing their career anxiety. As a result, it can be said that this study contributes to the relevant literature on the importance of the variables of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty in terms of career anxiety in adolescents.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunun 22.04.2024 tarih ve 2024/3 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Teachers' Expectations from School Administrators in Terms of Various Variables

Muhammet Bahadır Şahin, Necati Cemaloğlu

Yazar Bilgileri

Muhammet Bahadır Şahin 
Öğretmen, Kayseri İl Millî
Eğitim Müdürlüğü,
mbahadirsahin@hotmail.com

Necati Cemaloğlu 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi,
necem@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilk, orta ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinden olan beklentilerini çeşitli değişkenler temelinde belirlemek üzere yapılmıştır. Tarama modelinde desenlenen nitel özellikteki araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Talas ilçesindeki resmî okullarda görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri beş tema altında toplanmıştır. Bunlar; (1) eğitsel, (2) yönetsel, (3) sosyal, (4) kişisel ve (5) ekonomik temalardır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz, öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, yönetici görev algılarının belirlenmesi, eğitimsel verimliliğin artırılması ve yönetsel davranış farklarının ortaya konulması açısından alana önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırma ile öğretmenler okul yöneticilerinden adil ve eşit olmaları, okulun fiziksel ihtiyaçlarını gidermeleri, tecrübeleri ile örnek olmaları, öğretmenleri motive etmeleri, mesleki çalışmalarını desteklemeleri, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, kararlara ortak etmeleri açısından beklenti içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen
Okul
Okul yöneticisi
Öğretmen beklentileri

Keywords
Teacher
School
School administrator
Teacher expectation

Makale Geçmişi
Geliş: 02.08.2023
Kabul: 18.12.2024

ABSTRACT

This research was conducted to determine the expectations of teachers working in preschool, primary, middle and high school level official schools affiliated with the Ministry of National Education from their managers on the basis of various variables. The sample of the research patterned in the qualitative survey model consisted of 12 teachers working in public schools in Talas district of Kayseri province in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher. The interviews took place face-to-face. The opinions of the teachers were gathered under five themes. These are: (1) educational, (2) administrative, (3) social, (4) personal, and (5) economic themes. The data were analyzed by content analysis. The analysis was performed in order to determine the expectations of teachers and their experiences in depth. The research is considered important in terms of determining the perceptions of managerial duties, increasing educational efficiency, and revealing the differences in managerial behavior. With the research, it was concluded that teachers expected school administrators to be fair and equal, to meet the physical needs of the school, to set an example with their experiences, to motivate teachers, to support professional studies, to have effective communication skills, and to participate in decisions.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Şahin, M. B. & Cemaloğlu, N. (2024). Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(3), 2450-2471. <https://doi.org/10.37217/tebd.1335871>

Giriş

Okul yöneticileri eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde etkili rol oynamaktadırlar. Tüm eğitsel süreçlerin belirlenmiş planlar çerçevesinde yürütülmesi, öğrenme ortamının fiziksel açıdan yeterli düzeye getirilmesi ve öğretmenlerin görevlerini etkili biçimde yürütmeleri okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Örgüt iklimini iyileştirme, olumlu okul ortamı oluşturma, öğrenme faaliyetlerinin yetkinleşmesi ve etkili okul kültürünün oluşması, okul yöneticilerinin gösterdiği yönetsel davranışlardır (Fullan, 2001; Hoy ve Miskel, 2013; Leithwood ve Jantzi, 2000). Okul yöneticilerinin gösterecekleri bu davranışlar öğretmen ve öğrencilerin tatminini ve çalışma performanslarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Blase ve Blase, 2000; Heck ve Hallinger, 2009). Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları tutum ve davranışlar okulu güçlü kılar. Takip ettikleri eğitim öğretim program ve stratejileri ile sahip oldukları liderlik karakterleri öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olur (Sağır, 2018). Okullar, yönetici ve öğretmenler için yalnızca mesleki faaliyetlerin yürütüldüğü düzlemler değil, zihinsel, duygusal ve fiziksel açıdan kendilerini ifade ettikleri bir yaşam alanlarıdır. Böyle bir düzlem karşılıklı beklentilerin gerçekleşme düzeyine göre verimliliği, iş doyumunu ve mutlu okul iklimini etkiler. Yalçın'a (2017) göre okulun iklimi, kültürü ve çalışanların başarı durumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen yönetici davranışları okuldaki verimliliğe katkı sağlar. Bu verimliliğin sağlanması, sürdürülmesi ve mutlu okul ikliminin oluşturulmasını okul yöneticileri sağlarlar.

Eğitim lideri olarak okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki açıdan gelişim göstermelerine ve okulun etkili bir öğrenme ortamı haline almasına yardımcı olurlar (Çelik, 2005). Bunun yanında yöneticiler entelektüel donanımları ile okul personeli için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlik alanlarını belirleyebilir, bunların gerçekleşmesi için uygun şartlar oluşturabilirler. Bu sayede eğitim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında okul yöneticileri daha kararlı rol alabilirler.

Genel olarak tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim öğretim kurumları da liderlik yapan veya lider yetiştiren aktörlere sahip olması ile bilinir. Eğitim özelinde bu rolü üstlenen kişiler ise okul yöneticileridir (Erçetin, 2000). Okul yöneticileri sahip oldukları bilgi, beceri ve davranış modelleri ile eğitimin tüm paydaşlarını etkileyebilmektedirler (Taşçı, 2022). Okulun amaçlarına erişmesinde okul yöneticileri okulu yöneten rolü ile okulda öğrenmenin ve belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinden de sorumlu kişilerdir (Şişman, 2019). Okul müdürleri resmî yetkilerden aldığı güç ile yöneten bir üst amirdir. Eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten paydaşların kabul edip benimsediği şartla okul yöneticileri liderlik statüsü kazanabilirler (Bursalıoğlu, 1998). Bununla birlikte yöneticilerin belli bir zihinsel kapasite, kendini yönetebilme, değişen şartlara uyum sağlayabilme, takipçilerini yönlendirme, sağlıklı iletişim kurma ve hassas ilişkiler yürütebilme davranışlarını göstermesi

gerekmektedir (Kuşdemir, 2005). Bu gereklilikler öğretmenlerle karşılıklı, etkili iletişim ve koordinasyon halinde çalışmak için önem arz etmektedir. Zira okulların en stratejik iş göreni (Bursalıoğlu, 1998), öğretim süreçlerini verimli ve kaliteli yürüten öğretmenler (Yeşilyurt, 2010), belirlenmiş hedefler doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerinden sorumlu, sistemin önemli aktörleridir. Eğitim öğretim süreçlerinin etkili aktörleri olan öğretmenler görev algıları ile pekişecek eğitsel faaliyetleri yürütmede okul yöneticileri ile eş güdümlü olarak çalışırlar. Zira eğitim çok yönlü yapıya sahip, birlikte çabalar gerektiren ve tüm paydaşların koordineli etkileşimlerini gerektiren bir süreçtir (Can, 2004). Bu koordinasyon eğitim sisteminin verimliliğini gösterir, ayrıca öğretmen niteliklerini belirleyen potansiyellerin ortaya çıkmasına katkı sağlar. Bununla birlikte öğretmenlerin nitelikleri eğitim sisteminin başarısını belirlemektedir (Kılıç, 2018). Öğretmenlerin iyi nitelikte olmalarını belirleyecek anlayış, mesleki donanım ve yetki, öğretmen beklentilerine uygun karşılıklar sunacak okul yöneticilerinin elindedir.

Atay (1988), iş görenlerin psikolojik, sosyal ve ekonomik beklentileri ile ortaya koydukları işgücünün kurumlardaki verimliliğe etki eden en önemli unsur olduğunu belirtir. Balcı'ya (2003) göre okulların öğretmenlere sunacağı öğretmenlik rolü ve beklentileri ile öğretmenlerin karakterleri ve gereksinimleri örtüşmelidir. Öğretmenler çalıştıkları düzlemde görevlerini yerine getirecek birtakım gereksinimlerin karşılanmasını beklerler. Kurumu yetki ve sorumluluklarıyla yönetme görevi olan okul müdürleri, öğretmen beklentilerini karşılayacak yönetsel iradeye sahiptir ve bu beklentilerin öncelikli muhataplarıdır. Okul yöneticileri okul kültürünü en ideal forma kavuşturmak için öğretmen beklentilerini karşılama eğiliminde olmalıdır.

Alanyazında öğretmen beklentileri oldukça zengin temalar altında araştırmalara konu olmuştur. Çoğunlukla "öğretmen görüşlerine göre" başlıkları altında yapılan araştırmalar aynı zamanda öğretmen beklentilerini ortaya koyan özellikler de içermektedir. Mgaiwa ve Hamis (2022) öğretmenlerin mesleki beklentilerini okul yöneticilerinin karşılama düzeyleri açısından araştırmışlardır. Araştırmada okul müdürlerinin, ideal bir çalışma ortamı oluşturarak, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini kolaylaştırabileceklerine ve onlara iş performanslarına ilişkin ihtiyaç duydukları geri bildirimini sunarak öğretmenlerin iş tatminini sağlamaya çalışacaklarına vurgu yapmışlardır. Ayrıca araştırmaya göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin beklentilerini karşılayarak onlardan yüksek iş tatmini sağladıkları belirtilmiştir. Wahlstrom ve Louis (2008) okul yöneticisi olarak müdürlerin liderlik davranışlarını öğretmenlerin nasıl değerlendirdiklerini araştırmışlardır. Okul müdürlerinin lider olarak okul başarısına ve öğretmen ilişkilerine etkileri değerlendirilmiştir. Freed vd. (2021), araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerini belirlemeye çalışmış, müdürlerin öğretmenlere özerklik, yeterlilik duygusu ve gereken motivasyonu sağlamak ve onları desteklemek için profesyonel ve kişisel desteklerinin önemini vurgulamışlardır. Kruger vd. (2016),

öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile beklentilerinin karşılaştırmışlar, Beshah ve Anshu (2024) öğretmenlerin eğitim beklentileri ile aldıkları eğitim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İsmail ve Jarrah'ın (2021) öğretmen beklentileri ile aday öğretmenlerin beklentilerine yönelik yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki deneyimleri, pedagojik tercihleri, öğretim yeterliliği ve motivasyonları incelenmiş okul yöneticilerinden bu süreçteki beklentilerin neler olduğu araştırılmıştır. Zhang vd. (2019) de aday öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri üzerinde çalışmış, okul liderliği rolü ile öğretimsel liderlik rolleri olmak üzere iki temel temaya odaklanmışlardır. Nahal (2009) öğretmenlik mesleği öncesi öğretmenlikten beklentiler ile öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan gerçek deneyimleri araştırmıştır. Kelley ve Finnigan (2003) öğretmen beklentilerini etkileyen unsurları, program, öğrenci performansı, okul yöneticisi, okul seviyeleri ve ödüllendirmeler üzerine araştırma yapmışlardır. Barnett ve McCormick (2004) okullarda liderliğin öğrenme kültürü üzerine etkilerini analiz ederek okul müdürleri ile ilişkilerin önemine özel vurgu yapmışlardır. Arslanargun'un (2015) benzer olarak yürüttüğü araştırmasına göre öğretmenler en çok takdir görmek, iş birliği içerisinde çalışmak, saygı, adil ve güvenilirlik gibi daha çok psikolojik süreçlere dikkat etmekte ve okul yöneticilerinden beklentilerinin odağında bu kavramlar yer almaktadır. Araştırmalar okul yöneticilerinin liderlik rolleri, öğretmenler üzerindeki motivasyon etkileri, okul başarıları, ödüllendirme davranışları gibi araştırma konuları üzerinde yoğunlaşmakta katılımcılara ilişkin değişkenler incelenmektedir.

Bu çalışma ulusal ve uluslararası düzlemde yapılan araştırmalardan farklı olarak alanyazın taraması ile araştırmacı tarafından belirlenen beş temada yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinden *eğitsel, yönetsel, sosyal, kişisel ve ekonomik* beklentiler, dört eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile ortaya konulmuştur. Bu beş tema alanyazında yoğunluk kazanan araştırma konularının ortalama özellikleri olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında bu kapsamda yürütülmüş çalışmanın yer almaması araştırmayı önemli kılmaktadır. Kayseri ilinde görev yapan öğretmenlerin bu temalar altında desenlenen beklentilerinin değerlendirilmesi, elde edilen sonuçlar ve beklentilerin karşılanma pratikliği açısından önemli görülmektedir. Araştırma ile öğretmen beklentilerinin eğitim kalitesi üzerindeki etkisi ortaya konmakta ve eğitim programlarının bu beklentiler göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma derinlemesine bir araştırma olduğu için durum deseninde tasarlanmış nitel karakterli bir araştırmadır. Bir ya da birden çok olayın kendi sınırlarında kapsamlı olarak analiz edildiği durum çalışmaları herhangi bir durumun derinlemesine ve her yönüyle araştırılmasını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Merriam'a (2013) göre durum çalışması sınırlı bir sistemin ayrıntılı

olarak incelenmesidir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz yönteminde bulgular derlenmekte ve yorumlanan haliyle sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili Talas merkez ilçesinde bulunan okul öncesi, ilk, orta ve lise düzeyinde okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bunlardan kolay ulaşılabilir durum ile örnekleme alma yöntemine göre spesifik koşullara sahip okullar arasından seçilmiş 12 öğretmene ulaşılmıştır. Bu okullar tam zamanlı, köy okulları, merkez ve başarılı okullar arasından belirlenmiştir. Görüşme yarı yapılandırılmış formla uygulanmıştır. Görüşülen 12 öğretmene ait demografik özellikler aşağıda Tablo 1’de düzenlenmiştir. Çalışma grubunun uygun veya yeterli olmaması halinde, araştırmanın iç ve dış geçerlilikleri beklentileri karşılamayabilmektedir. Bu kapsamda soruların cevabı niteliğindeki kavramların tekrar edildiği durumda görüşmenin sonlanması uygun görülmüştür. Katılımcılardan alınan cevapların miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi uygun görülen kişi sayısı yeterli görülmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ilkesi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>f</i>	
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	5
Yaş	21-29	3
	30-39	5
	40 ve üzeri	4
Eğitim Durumu	Lisans	7
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1
Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	3
	İlkokul	3
	Ortaokul	3
	Lise	3
Mesleki Kıdem	6 -10 yıl	1
	11 - 15 yıl	4
	16 - 20 yıl	3
	21 - 25 yıl	4
Toplam	12	

Veri Toplama Araçları

Görüşmelerde katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Verilerin gizli tutulacağı konusunda katılımcılara güvence verilmiştir. Görüşmeler ortalama 7 dakika ile 12 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmış, ses kaydı yapılması gönüllü katılımcıların hiçbiri tarafından uygun bulunmamıştır. Katılımcı görüşmeleri kodlamalar kullanılmadan aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında hiçbir katılımcıya müdahalede

bulunulmamış ya da yönlendirme yapılmamıştır. Açıklama gerektirecek muğlak ifadeler olmamış, ek sorularla görüşmeye farklı boyut kazandırılmamıştır. Katılımcıların kendilerini rahat ve güven içerisinde hissettikleri ortamlar görüşme güvenilirliği için önemsenmiştir. Görüşme öğretmenlerin kendi okullarında zaman sınırı (ders saati, teneffüs) olmadan gerçekleşmiştir. Katılımcıların sorulara rahat koşullar altında cevap vermeleri sağlanmıştır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak ve uzmanlardan görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla elde edilmiştir. Söz konusu tekniğe göre araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Araştırmacı bu teknikte görüşme esnasında duruma göre ekleme ve çıkarma yapabilmektedir (Yıldırım, 1999). Bu teknik standart ve esnek olması dolayısıyla eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Türnüklü, 2000). Bu tarama sonucuna göre yarı yapılandırılmış olarak beş soru geliştirilmiştir.

Soruların kapsam geçerliliğine sahip olma durumu, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra soruların anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla her biri farklı branşta beş öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Anlaşılabilirliği olumsuz etkileyen herhangi bir ifade ve soru maddesi olmadığı anlaşılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde yaş, cinsiyet, kıdem gibi demografik özelliklere ait bilgilere yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde katılımcılara araştırma problemini çözümlenecek açık uçlu beş soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu sorular, (1) eğitsel, (2) yönetsel, (3) sosyal, (4) kişisel ve (5) ekonomik temalar altında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma, yönetici görev algılarının belirlenmesi, yönetsel verimliliğin geliştirilmesi, yönetsel davranış farklarının ortaya konulması açısından önemli görülmektedir. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorulardan elde edilen verilere göre öncelikle katılımcılar görev yaptıkları eğitim kademelerine göre tasnif edilmiştir.

Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Okul yöneticinizden eğitimsel beklentileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Eğitimsel Beklentileri

Eğitim Kademesi	Öğretmen Görüşleri	f
Okul Öncesi	O1 “Öğretmenlerin fikirlerini dikkate alarak yol gösterici olması, istişare yapması gerekir.”	1
	O2 “Eğitim öğretim etkinliklerinin iyi yürütülmesi için materyal temin etmesi çok iyi olur. Ders etkinliklerinde materyal ihtiyacımız çok fazla oluyor.”	1
	O3 “Okul kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Bu bütün çalışanlar için de örnek olur.”	1

İlkokul	İ1	<i>"Millî Eğitim Bakanlığının gönderdiği kaynaklara bağlı kalmadan öğrenci ve öğretmenlerin kaynak ihtiyaçlarını desteklemelidir."</i>	1
	İ2	<i>"Öğretmenin akademik kararlarını desteklemesini beklerim."</i>	1
	İ3	<i>"Okulun fiziki ortamını düzenlenmesi ve öğretmen motivasyonunu sağlaması gerekir."</i>	1
Ortaokul	ORT1	<i>"Kâğıt, toner, deneme konusunda kaynak sağlama, takviye kurslarında esneklik, sorumluluk alma beklentilerim var ve bunları eğitimin daha iyi şartlarda gerçekleşmesi için temel ihtiyaçlar arasında görüyorum."</i>	1
	ORT2	<i>"Öğrenciler için deneme sınavlarının temini, okulun fiziki ihtiyaçlarına daha somut adımlar atmak."</i>	1
	ORT3	<i>"Öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Kitap ve diğer materyallerin temin edilmesinde kullanılmasında öğretmenle yönetim arasında eş güdümlü olması lazım. Bu anlamda destek bekliyoruz."</i>	1
Lise	L1	<i>"Destekleme Yetiştirme Kursları (DYK) kurslarında taviz vermeden devam edilmesi ve öğretmenlerin sınav maratonunda motivasyonlarının kırılmamasının sağlanması."</i>	1
	L2	<i>"Okulda eğitim öğretim için mutlak bir disiplin sağlanması. Disiplin olmadan başarı olmaz."</i>	1
	L3	<i>"Akademik başarı beklentim yok, çünkü gelen öğrenci düzeyi yetersiz."</i>	1

Bütün eğitim kademelerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinden eğitimsel olarak beklentileri akademik kaygılar içermekte ve kaynakların kullanımı bağlamında birbirleri ile benzerlikler göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerden bir katılımcı öğretmen fikirlerinin önemsenmesi ve istişare yapılması gerektiğini, bir diğer katılımcı eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili yürütülmesinde materyal teminin önem arz ettiğini ifade etmiştir. Bir diğer okul öncesi öğretmen katılımcı ise kaynakların daha etkili kullanılmasının gerektiğini, bunun herkes için örnek teşkil edeceğini belirtmiştir. İlkokul kademesi öğretmenlerinden bir katılımcı bakanlığın gönderdiği kaynaklara bağlı kalmadan başka kaynakların da kullanılmasını, öğretmenlerin bu anlamdaki ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı, öğretmenlerin akademik kararlarını yöneticilerin desteklemesini beklediğini ifade etmişti. İlkokul kademesinden son katılımcı öğretmen, yöneticilerin okulun fiziki ortamını düzenlemesi ve öğretmen motivasyonunu sağlaması gerektiği beklentisini ifade etmiştir. Ortaokul düzeyindeki katılımcıların okul yöneticilerinden akademik beklentileri kâğıt, toner, deneme sınavları konusunda kaynak sağlama, takviye kurslarında esneklik sağlanması, sorumluluk alma beklentileri, eğitim öğretimin daha iyi şartlarda gerçekleşmesi için temel gereksinimlerin karşılanması olarak belirtilmiştir. Okulların fiziki ihtiyaçları, deneme sınavlarının yapılması ve öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması beklentileri de ifade edilmiştir. Lise kademesi katılımcılarından DYK kurslarının devamı ve okul yöneticilerinin sınav sürecindeki öğrencilerin motivasyonlarını kırıcı tutumlardan kaçınılması beklentisi dile getirilmiştir. Okulda yürütülecek eğitim öğretim faaliyetlerinde mutlak disiplinin sağlanması görüşüne de yer verilmiştir. Akademik beklenti içinde olmayan bir katılımcı, öğrenci düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara yöneltilen "Okul yöneticinizden yönetsel beklentileriniz nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Yöneltilen Beklentileri

Eğitim Kademesi	Öğretmen Görüşleri	f
Okul Öncesi	O1 "Okulda yönetimle iletişim anlamında sorun yaşamamak istiyorum."	1
	O2 "Yapılan etkinlik ve projelerimizi desteklemesini beklerim."	1
	O3 "Yönetimde adil tarafsız ve ölçülü yaklaşması gerekir."	1
İlkokul	İ1 "Gereksiz evraklar ile öğretmenleri meşgul etmemesi gerektiğini düşünüyorum."	1
	İ2 "Bütün öğretmenlere eşit davranmalı. Hiç kimseyi ayırtmadan herkese adil yaklaşmalıdır."	1
	İ3 "Okul yöneticileri görevlerini amir memur olarak değil de idareci öğretmen olarak yürütmelidirler."	1
Ortaokul	ORT1 "Okulda öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmalıdır." "	1
	ORT2 "İdare etme ve iletişim becerisi yüksek olmalı, olaylara zamanında ve doğru müdahale etmeli, kararlarında cesaret göstermelidir."	1
	ORT3 "Alınan kararlarda istikrarlı olmak ve bu kararların alınmasına öğretmenleri dâhil etmek."	1
Lise	L1 "Demokratik ve çoğulcu bir yönetim anlayışı olmalı. Bu anlamda okul yönetiminden memnunum."	1
	L2 "Öğretmenler arasında adil olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerle güçlü iletişim kurmalı, resmî olduğu kadar nezaketle etkileşim kurmasını beklerim."	1
	L3 "Görevlerini adaletli olarak yapmalılar."	1

Okul müdürlerinin yöneltilen becerilerini etkili sergilemede öğretmenlerin çoğunluklu olarak kendilerinden beklentileri adil olmak ve eşit davranmak ilkeleri ile belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenler tarafından okul müdürleri ile iletişim sorunu yaşamamak, kendilerinden etkinlik ve projelerde yeterli destek görmek ve adil, tarafsız, ölçülü yaklaşım gösterilmesi beklentileri dile getirilmiştir. İlkokul öğretmenleri gereksiz evrak ve iş yükünün olmaması, öğretmenlere eşit ve adil davranılması ve amir-memur ilişkisi kurulmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ortaokul öğretmenleri yöneticilerinden işleri kolaylaştırılmaları, etkili iletişim becerileri ile olaylara doğru zamanda müdahale etmeleri, kararlarında cesaret göstermeleri ve bu kararlara öğretmenleri dâhil etmeleri gerektiği görüşlerini iletmişlerdir. Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinden yöneltilen beklentileri demokratik ve çoğulcu bir anlayışla, adaletle yönetilmek olarak belirtilmiştir. Etkili iletişim ve nezaketle yaklaşım göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bütün öğretim kademelerinde öğretmenler okul yöneticilerinin yönetim anlamında adil olmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılara yöneltilen "Okul yöneticinizden sosyal beklentileriniz nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Sosyal Beklentileri

Eğitim Kademesi	Öğretmen Görüşleri	f
Okul Öncesi	O1 "Sosyal iletişime daha çok dikkat etmesi gerekir. Mesai saatleri sonrası etkileşimin devam etmesini beklerim."	1
	O2 "Her zaman her koşulda eşit muamele ve adaletli olmalıdır."	1
	O3 "Güler yüzlü anlayışlı ve her zaman iyi niyetli olmalıdır."	1
İlkokul	İ1 "Her öğretmene eşit yaklaşmalı. Birlik beraberliğe önem vermelidir. Sosyal ilişkileri düzenlemede de yönetici rolü ile örnek olmalıdır. Sadece okulda değil okul dışında da birlikte faaliyet yürütmeye önderlik etmelidir."	1
	İ2 "Arkadaşlık ilişkilerini diri tutmak adına etkinlikler düzenlemek, okul ortamı dışında da ilişkileri canlı tutmalı, samimi ve içten olmalıdır."	1
	İ3 "Öğretmenlerin birlik beraberlik içerisinde olmasını sağlayacak faaliyetlerde bulunması gerekir."	1

Ortaokul	ORT1	<i>“Öğretmenlerle zaman zaman sosyal etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin moral ve motivasyonunu yüksek tutmalıdır.”</i>	1
	ORT2	<i>“Doğru iletişim kanalını bulmalıdır. Konuşurken iletişim kurallarına uygun dikkatli ve görgülü konuşmasını beklerim.”</i>	1
	ORT3	<i>“Ast üst ilişkisi bozulmadan öğretmenlerle diyalog halinde bulunması tüm çalışanlar için aranan en öncelikli davranıştır. Çünkü hatalar olsa bunları ifade etme rahatlığı da olacaktır.”</i>	1
Lise	L1	<i>“Okullardaki sosyal ilişkileri daha çok öğretmenler belirlemektedir. Okul yönetimi burada daha çok organizasyonlarda rol oynar. Bu anlamda beklentilerimizi yönetim karşılamaktadır.”</i>	1
	L2	<i>“Sosyal ilişkilerinde sıcak ve insani, formel ilişkilerinde mütevazı olmalı.”</i>	1
	L3	<i>“Sosyal ilişkiler bağlamında çok beklentim yok aslında. Yüklendikleri görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri yeterlidir.”</i>	1

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden sosyal olarak beklentilerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu beklentilerden adalet ve eşitlik vurgularının farklı kademelerde ortak bir şekilde dile getirildiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenler adil ve eşit davranış ile ifade ettikleri görüşlerine güler yüzle karşılık veren, sosyal iletişimi önemseyen, mesai saatleri dışında da etkileşimini sürdüren okul yöneticisi davranışları beklemektedirler. İlkokul öğretmenleri, yöneticilerinin birlik ve beraberliği güçlendirecek okul dışı etkinlikler düzenlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin okul dışı etkinlikler düzenlemede önder role sahip olduğu da ifade edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinden sosyal ilişkiler anlamında beklentilerinin birbirleriyle benzer olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinden doğru iletişim ve samimi bir diyalog kurma beklentileri içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Ast üst ilişkileri bozulmadan bu iletişimin yürütülebileceği ifade edilmiştir. Bu görüş samimi yaklaşımın hataları da rahatlıkla ifade etmede etkili olabileceği düşüncesi ile desteklenmiştir. Ayrıca düzenlenen sosyal etkinliklerle öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını arttıracığı da belirtilmiştir. Lise öğretmenleri de sosyal ilişkileri belirlemede okul yöneticilerinin rolüne vurgu yapmışlardır. Sosyal ilişkilerinde sıcak ve insani, formel ilişkilerinde mütevazı olmaları beklentileri ifade edilmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmelerinin sosyal beklentilerini karşılayacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinden olan sosyal anlamda beklentileri de genel olarak tüm kademelerde benzer özellikler göstermektedir. Sosyal ilişkilerin canlı ve gelişmiş olması okul dışı birlikte gerçekleştirilecek faaliyetlerle sürdürülmesi görüşleri ile ortaya konulmuştur. Katılımcılara yöneltilen “Okul yöneticinizden kişisel beklentileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Kişisel Beklentileri

Eğitim Kademesi	Öğretmen Görüşleri	f	
Okul Öncesi	O1	<i>“Öğretmenleri gereken zamanlarda onore ederek motivasyonu yüksek tutması.”</i>	1
	O2	<i>“Yeni kurs ve seminerlerin güncel olarak sunulması, bunlardan faydalı olanları özellikle tavsiye edip yönlendirme yapmasını beklerim.”</i>	1
	O3	<i>“Okul yöneticisi olumluya iyiye dönük hedefleri açıkça belirtip doğru yönlendirmeleri istişare ederek yapmalı.”</i>	1
İlko- kul	İ1	<i>“İhtiyaç duyulan eğitimlerin gerçekleşmesini sağlamak.”</i>	1
	İ2	<i>“Mesleki çalışmalarımızın manevi olarak desteklenmesi.”</i>	1
	İ3	<i>“Bakanlığım, İl Millî Eğitim ve İlçe Millî Eğitimin görevi olduğunu düşünüyorum.”</i>	1

Ortaokul	ORT1	"Hizmet içi eğitimler konusunda daha bilgilendirici ve güncelleştirilmiş programlara iştirak edilmesinin sağlanması."	1
	ORT2	"Bizlere her konuda destek olması, şevkimizi kırmamasını beklerim."	1
	ORT3	"Ders içi ve ders dışı okuldaki sınıftaki fiziki eksikleri gidermeli."	1
Lise	L1	"Okulda akademik anlamda daha faal olabilir. Sempozyum çalıştaylar okul ortamında daha verimli olur idare bunu sağlayabilir kanaatindeyim."	1
	L2	"Okul yöneticileri öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübeleri olan yöneticilerdir. Öğretmenlere tecrübeleriyle ışık tutmalıdırlar."	1
	L3	"Kişisel bir beklentim yok."	1

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden kişisel beklentileri mesleki beklentilerinin karşılanması ve yaşadıkları güçlüklerin çözüm bulması açısından değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerden taltif ve motivasyon ile olumluya dönük değerlendirme beklentileri vardır. Öğretmenlerin yöneticilerden mesleki olarak fayda göreceği kurs ve seminerleri önerme beklentisi, gerçekte kişisel gelişim desteği beklentisini ifade etmektedir. İlkokul öğretmenleri kişisel beklentilerini mesleki gelişimlerin desteklenmesi beklentisi ile ifade etmişlerdir. Bir katılımcı tarafından bakanlığın ve ilgili müdürlüklerin görevi olduğu görüşü öne sürülmüştür. Ortaokul öğretmenleri hizmet içi eğitimler konusunda bilgilendirici ve güncelleştirilmiş programlara katılımın sağlanmasını istemektedirler. İhtiyaca göre eğitimlerin belirlenip gerçekleşmesi, kendilerine destek olunması, şevklerinin kırılmaması, ders içi ve ders dışı okulda, sınıfta eksiklerin giderilmesi beklentileri ifade edilmiştir. Lise öğretmenleri okulda düzenlenecek sempozyum ve çalıştayları okul yöneticilerinin idare edeceğini, akademik anlamda kendilerinin daha yeterli olacaklarını, öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübeleri ile kendilerine ışık tutabileceklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise kişisel bir beklentisi olmadığını ifade etmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin kişisel beklentileri mesleki gelişimlerine katkı sunacak çalışmaların gerçekleşmesi beklentisi ile açıklanabilmektedir. Katılımcılara yöneltilen "Okul müdüründen ekonomik beklentileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinden Ekonomik Beklentileri

Eğitim Kademesi	Öğretmen Görüşleri	f	
Okul Öncesi	O1	"Kaynakların kullanımında tüm sınıflara eşit davranmak ve her sınıfa eşit tutmak."	1
	O2	"İhtiyaç sahibi öğrencilere ailelerine yardım edilmesi için çalışma yapılabilir."	1
	O3	"Ekonomik beklentimiz olmuyor. Ancak maddi konularda sınıf ihtiyaçlarının karşılanmasını beklerim."	1
İlkokul	İ1	"Ekonomik bir beklentim bulunmamaktadır."	1
	İ2	"Okul yöneticilerinin ekonomik anlamda bir şey yapabileceğini düşünmüyorum. Ancak okul aile birliği ile yürütülen çalışmalar kermesler ve diğer işlerde toplanan paraları okul ihtiyaçları için kullanılmalıdır."	1
	İ3	"Ekonomik beklentilerimizi karşılamak bakanlığın görevi olduğunu düşünüyorum."	1
Ortaokul	ORT1	"Okul yöneticilerinden ekonomik bir beklenti içerisinde değilim."	1
	ORT2	"Ek ders ile tehdit edilmemeliyiz."	1
	ORT3	"Bir beklentim yok."	1
Lise	L1	"Okul yönetimimiz ekonomik anlamda her sorunumuzda bizlere destek olmaktadır. Okul yöneticilerinin görevlerinin bir parçası da budur."	1
	L2	"Yapılacak çalışmalarda maddi destek bulması gerekmektedir. Bu çalışmalar okulun fiziki ihtiyaçlarını gidereceği için eğitim öğretim için de önem arz etmektedir."	1
	L3	"Okul yöneticisinin sorumluluğunda olmadığı için beklentim yok. Ancak okul yöneticisi okul bütçesini iyi yönetmeli, okulun sorunları için bu bütçeyi yerinde kullanılmalıdır. İsraftan da kaçınılmalıdır."	1

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden ekonomik olarak beklentilerinin sorulduğu son görüşme sorusunda öğretmenler genel olarak okulların, sınıfların ihtiyaçlarının giderilmesi beklentilerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin söz konusu ihtiyaçların giderilmesi beklentileri eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacı taşıyan eğitimsel kaygılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kaynakları eşit kullanma ve sınıfların ihtiyaçlarını karşılamada tüm sınıflara eşit davranma beklentisi ifade edilmiş, bununla birlikte bir katılımcı ihtiyaç sahibi öğrenci ve ailelere destek olunması isteğini dile getirmiştir. İlkokul öğretmenlerinden iki katılımcı okul yöneticilerinin ekonomik beklentileri karşılayacağı düşüncesine sahip olmadıkları görüşünü belirtmiş ancak okul aile birliği ile yürütülen çalışmaların, kermes ve diğer işlerde toplanan paraların okulun ihtiyaçları için kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise okul yöneticilerinin ekonomik beklentileri karşılama rolüne sahip olmadığını ifade etmiş bunun bakanlığın görevi olduğu görüşünü iletmiştir. Ortaokul öğretmenlerinden iki katılımcının okul yöneticilerinden ekonomik beklenti içerisinde olmadığı görüşü alınmıştır. Bir katılımcı ek dersleri bir tehdit aracı olarak yöneticilerin kullanmamaları gerektiğini belirtmiştir. Lise öğretmenlerinden bir katılımcı ekonomik olarak okul yöneticisinin yeterli destekte bulunduğunu söylemiştir. Bir katılımcı maddi desteğin okul ihtiyaçlarının giderilmesi için gerektiği ve önem arz ettiğini ileri sürmüştür. Son katılımcı okul yöneticilerinin ekonomik beklentileri karşılama sorumluluğu olmadığını ancak okul kaynaklarını iyi kullanmada, israf etmeden, ihtiyaçları da görmezden gelmeden bütçeyi etkili kullanması gerektiği görüşünü beyan etmiştir. Genel olarak ekonomik beklentiler de eğitimsel kaygılar odağında ifade edilen görüşler olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya göre öğretmenler okul yöneticilerinden eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili olması açısından eğitimsel beklenti içerisindeyler. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden bütün eğitim kademelerine göre eğitimsel olarak beklentileri, akademik gerekliliklerin yerine getirilmesi ve kaynakların etkili kullanımı açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler en çok okulların fiziki yapısına ilişkin beklentilerinin karşılanması gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. Okulların eğitim faaliyetlerinin etkili yürütülme alanları olması açısından okul yöneticilerinin okulu fiziksel açıdan eğitim öğretime hazır hale getirmesi gerekmektedir (Aydın, 2014). Bu durumda okulların fiziksel yetersizliklerinden, eksik donanım özelliklerinden bahsedilebilir. Öğretmenler okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili konularda fikirlerinin önemsenmesi, kendileri ile istişare yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda da yöneticilerin öğretmen görüşlerini yeterince dikkate almadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik yaklaşımlarının öğretmen beklentilerini yeterince karşılamadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın Köyebakan (2020), Malkoç ve Kaya (2015), Özel (2014), Akbaşlı ve Diş

(2019) ve Göksoy'un (2017) araştırmaları ile benzer ve bazı farklı sonuçlar içerdiği görülmüştür. Çiftçi (2017) araştırmasında sınırlı fiziki şartların öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2020) araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin okulun fiziki yapısı ile ilgili beklentilerinin olduğu, okul yönetimi ile ilgili beklentinin ise en az sayıda ifade edilen beklentiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktepe (2014) araştırmasında okul müdürlerinin eğitimsel olarak öğretmen ve öğrencileri motive etmesi gerektiğini belirtir. Şahin (2013) mesleki doyumu yüksek öğretmenlerin eğitimin niteliğini de yükselteceklerini belirtmektedir. Bu durumun öğretmenlerin gösterdikleri çabaların karşılık bulması ile mümkün olacağı görüşüne yer vermektedir. Öğretmenlerin eğitsel beklentileri kapsamında okul müdürlerinin yetkin birer öğretim lideri olma karakteri sergilemeleri beklenmektedir. Özden (1999) okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun eğitim-öğretim, misyon ve vizyonu için bir araya getiremedikleri, okulda iyi bir öğrenme ortamı oluşturamadıkları ve okulun öncelikli ihtiyaçlarını belirlemedikleri taktirde öğrenci başarısı açısından istenen etki ve başarıyı gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden yönetsel anlamda beklentilerinin de incelendiği araştırma sonuçlarına göre bütün eğitim öğretim kademelerinde öğretmenler okul yöneticilerinden en çok adil olmaları bağlamında beklenti içerisindedirler. Okul yöneticilerinin eşit olmaları, demokratik tutum göstermeleri, öğretmenleri alınacak kararlara ortak etmeleri ve daha iyi iletişim becerilerine sahip olmaları beklentileri araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar olmuştur. Araştırmanın yönetsel beklentiler bağlamında elde edilen sonuçları Sezer (2018), Aslanargun (2012), Şahin (2000) ile Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırmalarla benzer özelliklere sahiptir. Tofur ve Yıldırım (2021) ise araştırmalarında karar verme süreçlerine ilişkin tüm kademelerdeki okul müdürlerinin genel anlamda eğitimin ilgili paydaşları ile ortak hareket ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sezer (2018) okul müdürlerinin çoğunlukla demokratik, anlayışlı ve yardımsever yönetsel tutum sergiledikleri sonuçlarını elde etmiştir. Şahin vd. (2011) okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde önemli görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu (2007) araştırmasında olumlu ve sağlıklı okul kültürü oluşturmada okul yöneticilerinin lider özelliklerinin belirleyici olduğunu ifade eder. Araştırmacı böyle ortamlarda çalışan personelin iletişimlerinin güçlü olduğu, mesleki gelişimlerini gerçekleştirdikleri ve örgüte aidiyet duygularının güçlendiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal beklentileri değerlendirildiğinde öğretmenler genel olarak okulda ve okul dışı ilişkilerde birlikte zaman geçirme, etkileşim halinde olma, sosyal etkinlikler düzenleme, ilişkilerin canlı ve samimi tutulması beklentilerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal beklentilerini karşılamadıkları anlaşılan görüşme sonuçlarına göre yöneticiler sosyal becerileri geliştirme ve

ilerletme bağlamında yetersizlik göstermektedirler. Okul yöneticilerinin sosyal beklentileri karşılama beceri düzeylerini belirlemeye yönelik okul kültürünü oluşturan özelliklerin değerlendirildiği araştırmalarda Özdemir (2006), yöneticilerden okul kültürünü oluşturması beklenen davranışlarının çok düzeyinde ancak bu beklentilerin karşılanma düzeyinin az ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şanlı vd. (2014) araştırmalarında okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine yöneticilerin sosyal becerilerinin yeterliği bağlamında Argon ve Çelik'in (2006) araştırmalarıyla paralel olarak okul yöneticilerinin sosyal becerilerinin istendik düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar ile öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerini araştıran çalışmamız sonuçları arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden kişisel beklentilerine ilişkin değerlendirmeleri; yeterli düzeyde motive edilmek, mesleki çalışmalarda destek görmek, tecrübeleri ile yol göstermeleri ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere rehber olmaları beklentileri ile ifade edilmiştir. Bu beklentilerin okul yöneticileri tarafından karşılanmadığı değerlendirilen görüşme sonuçları, yapılan birçok araştırma sonuçları ile benzer ve farklı özellikler göstermektedir. Tanrıoğen (2000) araştırmasında okul yöneticilerinden öğretmenlerin beklentilerini öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklimi geliştirme boyutlarında önemli sonuçlar elde etmiştir. Araştırma, Özdemir vd. (2014), Ergen (2009), Şahin (2016) ve Ünal'ın (2000) araştırmaları ile benzer özellikler göstermektedir. Eğitimsel olarak öğretmen ve öğrencileri motive etmesi gerektiği Aktepe'nin (2014), öğretmenler arasında adil davranması beklentisi Özel'in (2014) sonuçları ile örtüşmektedir. Aras (2020) araştırmasında okul müdürlerinin öğretmenleri yeterince motive edemediği, liderlik standartlarının da öğretmen yaklaşımlarına göre yüksek olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Şanlı vd. (2014) okul müdürlerinin öğretmenlerle yeterli düzeyde iletişim kurmadıklarını belirtir. Buna dayanak olarak okul yöneticilerinin yeterli iletişim becerilerine sahip olmadıkları görüşünü ortaya koymuşlardır. Kılınç vd. (2018), araştırmalarında okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemek üzere olanaklar sunması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenler okul yöneticilerinden ekonomik olarak genel anlamda bir beklenti içerisinde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okulun fiziki imkânlarının iyileştirilmesi, kaynakların etkili kullanılması gibi amaçlarla okullarda kermes düzenlenebileceğini böyle organizasyonlarla elde edilecek gelirlerin okul ihtiyaçlarını karşılamada kullanılacağı görüşünü belirtmişlerdir. Alanyazında benzer çerçevede yapılan araştırmalarda öğretmenler ekonomik beklentilerini ek ders ve maaş artış talepleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler eğitimsel kaygıları dolayısıyla ekonomik beklentiler içerisinde değildirler.

Öneriler

Öğretmenlerin eğitimsel, yönetsel, sosyal, kişisel ve ekonomik beklentilerinin araştırıldığı bu çalışmada her bir tema için katılımcıların görüşlerinin aynı zamanda öneri niteliği taşıdığı görülmüştür. İfade edilen eğitimsel beklentilerin gerçekleşmesi için okulun maddi kaynaklarının artması, ihtiyaçların karşılanması, okulların kaynak ayırabileceği faaliyetlere yer verilmesi ve olanakların çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri eğitimsel açıdan motive edecekleri maddi ve manevi unsurları kullanmaları önem arz etmektedir. Adil ve eşit koşullarda eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü mutlu ortamlar oluşturmak, yönetsel bir zorunluluk olduğu gibi eğitimsel verimlilik açısından da önem arz eden yönetici davranışlarındandır. Söz konusu beklentilerin karşılanmasına yönelik okul yöneticilerinin daha özverili olmaları gerekmektedir. Bu davranışların gerçekleşme sıklığı güçlü denetim mekanizmaları ile mümkündür. Öğretmenlerin tecrübeleri ile örnek aldıkları yönetici vizyonu bu davranışın gerçekleşmesine fırsat tanıyan yönetici karakterlerini gerekli kılar. Bu ihtiyacın karşılanması okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler ile kolaylaşabilir. Okul yöneticilerini belirleme kriterleri arasında deneyim sahibi yöneticilerin avantajlı farklara sahip olmaları, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilecek etkiler ortaya koyabilir. Öğretmenlerin mesleki çalışmalarını desteklemek üzere öğretmen eğitimleri düzenlenebilir, hizmet içi eğitimler ile bu beklentileri karşılanabilir. Devlet okullarında kaynak kitaplara erişim fırsatlarının yeniden değerlendirilmesi gerekmekte, ihtiyacı karşılayacak müfredata uygun kaynak kullanımı için öğretmenlerin esnek çalışmalarına okul yöneticilerinin imkân tanınmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin kişisel yeterlikleri bağlamında eksik ya da yanlış tutum ve davranışlara sahip olmaları psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik yönetici eğitimlerinin düzenlenmesini de gerekli kılmaktadır. Öğretmenleri eğitim öğretim faaliyetlerinin daha iyi gerçekleşmesi amacını gerçekleştirecek karar alma davranışlarına ortak etmek, etkili okul yönetici davranışları arasında olduğu için bu davranışın kazandırılması, sıklık kazanması çeşitli eğitimlerle pekiştirilmelidir. Karara ortak etme davranışının aidiyet hissini pekiştirdiği gerçeği daha motive öğretmen yaklaşımları ile sonuçlanacaktır. Öğretmenler için okul içinde olduğu kadar okul dışı faaliyetlerde de birlikte zaman geçirme beklentisi önemli görülmelidir. Okul yöneticilerinin okul dışı etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerle farklı düzmelerde daha sık bir araya gelmeleri, kurum kültürünü geliştirecek sosyal faaliyetler yürütmeleri, öğretmenlerin eğitsel, sosyal, yönetsel ve kişisel beklentilerini karşılayacak birleştirici davranışlarından olacaktır.

Kaynaklar

Akbaşlı, S. & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlilikleri.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2(2), 86-102.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/47860/586375> sayfasından erişilmiştir.

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 89-105. <https://www.acarindex.com/pdfs/138813> sayfasından erişilmiştir.
- Aras, N. (2020). Okul müdürlerinin sahip olduğu okul liderliği standartlarına ilişkin öğretmen algıları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 58-68.
- Argon, T. & Çelik, H. (2006). İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin sosyal beceri yeterlik düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 58-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1513/18362> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1327-1344. <https://docplayer.biz.tr/127413-Okul-mudurlerinin-sahip-olmasi-gereken-degerler.html> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 17-34. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.2>
- Atay, İ. D. (1988). *İşletmelerde insan gücü verimliliğini etkileyen faktörler*. MESS.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. Pegem.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434. <https://doi.org/10.1177/0013161X03261742> sayfasından erişilmiştir.
- Beshah, M. & Anshu, A. (2024). Evaluating the relationship between training expectations of teachers and the received training: Pre-service primary school English teachers in focus. *Social Sciences and Humanities Open*, 9, 100815. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100815>
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective school leadership: Transforming principal and teacher relationships. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 258-290.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. b.). Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165-194.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 187- 215). Pegem.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon* (2. b.). Nobel.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15. <https://dergipark.org.tr/pub/ijolt/issue/31367/342886> sayfasından erişilmiştir.
- Freed, D., Sims, P., Tagaris, A., Hornberger, R., & Safer, A. (2021). International school principals' insights and experiences with teacher motivation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 16(1), 60-73.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of shared leadership to school improvement and student learning. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 634-662.
- 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/pub/usaksosbil/issue/21648/232728> sayfasından erişilmiştir.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. b.). McGraw-Hill Higher Education.
- Ismail, S. A. A. & Jarrah, A. M. (2021). Exploring pre-service teachers' perceptions of their pedagogical preferences, teaching competence and motivation. *Journal of Psychology and Education*, 58(1), 5194-5212.
- Kelley, C. J. & Finnigan, K. (2003). The effects of organizational context on teacher expectancy. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 603-634. <https://doi.org/10.1177/0013161X0325729>
- Kılıç, D. (2018). *Eğitime giriş* (4. b.). Nobel.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Köyebakan, A. (2020). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri (Denizli ili Kale ilçesi örneği)* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/28581> sayfasından erişilmiştir.
- Kruger, C., Van Rensburg, O. J., & De Witt, M. (2016). Meeting teacher expectations in a DL professional development programme-A case study for sustained applied competence as programme outcome. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 50-65.

- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleşme stratejilerini kullanma becerileri (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 191-207.
- Malkoç, S. & Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları. *Elementary Education Online*, 14(3), 1079-1095. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8620/107311> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Mgaiwa, S. J. & Hamis, Y. J. (2022). School principals versus teachers' expectations: The interplay between school leadership and teachers' job satisfaction in rural Tanzania. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 17(1), 123-145.
- Nahal, S. P. (2009). Exploring disparities between teachers' expectations and the realities of the education profession. *Research in Higher Education*, 8, 1-19. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c5999e0a8d80049b77fe7b81282eab7920214b56> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26118/275151> sayfasından erişilmiştir.
- 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/pub/turkjes/issue/34151/377635> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi.
- Özel, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yaşantılarında okul idaresinden beklentileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(39), 281-290. <https://dergipark.org.tr/pub/dpusbe/issue/4781/65919> sayfasından erişilmiştir.
- Sağır, M. (2018). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 209-239). Pegem.
- Sezer, Ş. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 715-723. <https://dergipark.org.tr/pub/odusobiad/issue/40617/465284> sayfasından erişilmiştir.

- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(22), 261-265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10374/126961> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, D. D. İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/165934> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, İ., Beycioğlu, K., & Fırat, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem dereceleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 58-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265261> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. B. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şanlı, Ö., Altun, M., & Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuigse/issue/8718/108871> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (11. b.). Pegem Akademi.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11136/133205> sayfasından erişilmiştir.
- Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Tofur, S. & Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987. <https://doi.org/10.17755/esosder.823787>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-599. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11136/133208> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algularına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(69), 105-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71366/1147532> sayfasından erişilmiştir.

- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-12. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.) Seçkin.
- Yıldız, V. A. (2020). İlkokulda çalışan öğretmenlerin eğitime dair beklentileri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 10-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes/issue/52682/681470> sayfasından erişilmiştir.
- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Emerging Adulthood*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/21676968241288271>
- Zhang, S., Nishimoto, M., & Liu, K. (2019). Preservice teacher expectations of the principal's role in teacher induction. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 22(1), 72-89.

Extended Summary

School administrators play an effective role in the execution of educational activities. It is at the disposal of school administrators that all educational processes are carried out within the framework of determined plans, that the learning environment is physically adequate, and that teachers fulfill their duties effectively. Improving the organizational climate, creating a positive school environment, empowering learning activities and forming an effective school culture are the attitudes expected from school administrators. The school administrator has a great influence on the employees in improving the climate of the school. The attitudes and behaviors of school administrators make the school strong. For administrators and teachers, schools are not only the platforms where professional activities are carried out, but also a living space where they express themselves mentally, emotionally and physically. Such a plane may affect productivity, job satisfaction and happy school climate, depending on the level of realization of mutual expectations.

In this context, they should take an active role in the planning, implementation, maintenance and evaluation stages of educational activities. Teachers have to work in coordination with school administrators in carrying out every educational activity that will be reinforced with their sense of duty. Teachers are the most effective components of the educational process. The authority in the schools to determine the good quality of the teachers and to provide appropriate answers to their expectations is in the hands of the school administrators.

The person responsible for the school administration is primarily the school principal. School administrators are the most important element in achieving the goals of the school. These requirements are important for working in mutual, effective communication and coordination with teachers. Teachers expect a set of requirements that will fulfill the requirements of their duties in the plane they work. In this respect, school administrators can carry out their efforts to bring school culture to the most ideal form by acting in accordance with teacher expectations. In this study, the expectations of teachers working in public institutions from their school administrators were investigated. Since this research was an in-depth research, it was designed as a qualitative research in a case pattern.

Case studies, in which one or more events are analyzed comprehensively within their own borders, refer to an in-depth and comprehensive investigation of any situation (Yıldırım and Şimşek, 2008). According to Merriam (2013), a case study is a detailed examination of a limited system. In the research designed in the survey model, the data obtained through semi-structured interviews were analyzed descriptively. In this analysis method, the findings were compiled and presented as interpreted (Yıldırım and Şimşek, 2008). The data in the study were collected by interview methods. Therefore, this research is a "qualitative" research.

The study group of the research consisted of teachers in preschool, primary, secondary and high school level schools in Talas central district of Kayseri province. Among them, 12 teachers were reached using convenience sampling. The interview was applied with a semi-structured form. In the interviews held within the scope of the research, detailed information about the purpose and content of the study was given to the participants. Participants were assured that the data would be kept confidential. In order to obtain data for the research, interviews took place between 7 minutes and 12 minutes on average. The interviews were recorded in writing, and audio recording was not found appropriate by any of the volunteer participants.

In this study, the data were obtained through a semi-structured interview form by the researcher by searching the relevant literature and taking the opinions of the experts. The content validity of the prepared questions was finalized by consulting three faculty members who were experts in their fields. After receiving expert opinions, the opinions of five teachers, each in a different branch, were consulted in order to determine the clarity of the questions. The opinion that there was no expression or question item that negatively affected the intelligibility gained certainty. In the first part of the interview form, demographic characteristics such as age, gender and seniority were obtained. In the second part of the form, five open-ended questions were asked to the participants to solve the research problem. These questions, which aimed to reveal the expectations of teachers from

school principals, were grouped under (1) educational, (2) administrative, (3) social, (4) personal, and (5) economic themes. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method.

According to the research results;

It was understood that the educational expectations of the teachers from the school administrators stem from the concerns that the educational activities were more effective. Educational expectations of teachers from school principals according to all educational levels included similar results, which were considered important in terms of fulfilling academic requirements and effective use of resources. However, teachers mostly expressed the opinion that their expectations regarding the physical structure of the schools should be met.

In this research, in which the managerial expectations of the teachers from the school administrators were predicted, the managerial expectations of the teachers from the school administrators at all levels of education, the most emphasized expectation of the school administrators were fairness, being equal, showing a democratic attitude, active participation in the decision, and having better communication skills.

When the social expectations of the school administrators of the teachers participating in the research were evaluated, the teachers generally expressed the expectations of spending time together in school and out-of-school relations, being in interaction, organizing social activities, keeping the relations lively and sincere. According to the results of the interviews, it was understood that the school administrators did not meet the social expectations of the teachers, and the administrators showed inadequacy in terms of developing and improving social skills.

Teachers' evaluations of their personal expectations from school administrators, it was stated that they expected to be motivated at a sufficient level, to receive support in professional studies, to guide them with their experiences and to guide teachers in in-service training. The results of the interviews, which were evaluated that these expectations were not met by the school administrators, showed similar and different characteristics with the results of many researches.

The teachers who participated in the interview stated that they did not have any economic expectations from the school administrators in general. In addition, the opinions of improving the physical facilities of the school, using the resources effectively, and using the income obtained from the organizations such as the bazaar organized for the school to meet the needs were stated.

It is recommended that school administrators be fair and equal to teachers, and receive academic and in-service training for this purpose. It is also recommended that school administrators motivate teachers and support them. It is recommended to create a budget to meet the school needs, and to create a source of money through school activities. It is recommended that school administrators organize social activities with teachers and spend more time together outside of school.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Destek ve Teşekkür Beyanı

Kayseri İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Hüseyin Akpınar'a araştırmanın gerçekleşmesi için gösterdiği çaba ve yürütülmesindeki katkılarından dolayı şükranlarımızı sunuyoruz.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonununun 07.02.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-584710 sayılı onayı ile yürütülmüştür.