

TUJPED

Turkish Journal of Primary Education

e-ISSN: 2602-3873

Cilt (Vol.) 9, Sayı (Issue) 2

Aralık (December) 2024

Editör: Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

İletişim (Communication): Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Çiftlikköy Kampüsü/MERSİN, sonerozdem@yahoo.com

Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

TUJPED; HW Wilson Education Index, Index Copernicus, DRJI, Türk Eğitim İndeksi, ASOS Index, Google Scholar tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

(TUJPED is indexed by Hw Wilson Education Index, Index Copernicus, DRJI, Turkish Education Index, ASOS Index and Google Scholar.)

© Turkish Journal of Primary Education, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yıla iki kez yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergimiz, Ulakbim Dergipark platformunda yer almaktadır. Dergide yer alan yazıların her türlü içeriğinden makale yazarları sorumludur. Dergide yayınlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayınlanamaz.

(©Turkish Journal of Primary Education is a peer-reviewed journal published twice a year in June and December. Our journal is located on Ulakbim Dergipark platform. All authors are responsible for the content of the articles in the Journal. Manuscripts published in the Journal may not be published in any other place without permission.)

30/12/2024

Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)

Cilt 9, Sayı 2, 2024 Aralık

(Volume 9, Issue 2, December 2024)

Editör (Editor-in-Chief)

Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin University, TÜRKİYE)

Editör Yardımcısı (Deputy Editor)

Doç.Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs University, TÜRKİYE)

Editör Kurulu (Editorial Board)

Prof.Dr. Ülker AKKUTAY (Retired, Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Tayip DUMAN (Retired, Bozok University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan Türkiye Manas University, KIRGIZISTAN)

Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN (Lefke Avrupa University, Turkish Republic of North Cyprus)

Prof.Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET (Retired, Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University, USA)

Prof.Dr. Jesus Garcia LABORDA (Universidad de Alcala, Madrid, SPAIN)

Prof.Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Gökhan DUMAN(Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Halil TOKCAN (Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Mehmet KATRANCI (Kırıkkale University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Gazi University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, TÜRKİYE)

Doç.Dr. Soner ALADAĞ (Aydın Adnan Menderes University, TÜRKİYE)

Doç.Dr. Yaquıt RZAYEVA (Azerbaycan Pedagoji University, AZERBAICAN)

Doç.Dr. Nilgün DAĞ (Mersin University, TÜRKİYE)

Dr. Orhan VOLKAN (Kosovo Ministry of Education)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University, BULGARIA)

TUJPED 2024 Aralık (9, 2) Sayısının Hakemleri
(Referees of December 2024 Issue)

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. İsa Yücel İŞGÖR (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Bahattin ACAT (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuray TAŞTAN (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Serhat ARSLAN (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Ragıp Ümit YALÇIN (Atatürk Üniversitesi)

Doç. Dr. Veysi AKTAŞ (Milli Eğitim Bakanlığı)

Dr. Öğr. Üyesi Elif ERBERK (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Dr. Mustafa DOLMAZ

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

(2024, Cilt/Vol. 9, Sayı/Issue 2)

Araştırma Makalesi (Research Articles) **Sayfa No (Pages)**

Canan ERTÜRK & Şener ŞENTÜRK

Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Examination of the Relationship Between Self-Regulation Skills and Career Anxiety Levels of High School Seniors*)..... 46-59

Gizem İNAL & Recep ÇAKIR

Eğitsel Dijital Oyunların İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi (*The Effect of Educational Games On the Language Skills and Academic Success of Those Learning Turkish as A Second Language*) 60-85

Nurhan MUTLU YILMAZ & Hüseyin Hüsnü BAHAR

İlkokulda Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (*Investigation of Peer Bullying in Primary School in Terms of Some Variables*) 102-120

Mert Mustafa AK & Genç Osman İLHAN

Eğitimde Tartışmalı Konulara Yönelik Sistematik Bir Literatür Taraması (*A Systematic Literature Review on Controversial Issues in Education*) 121-136

Beyzanur SAYIN & Ahmet KESKİN

Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi (*Examining Teachers' Opinions About Teacher Agency*) 137-154

Derleme Makale (Review Article) **Sayfa No (Pages)**

Oktay AKBAŞ

Okul tabanlı kumar önleme programlarına yönelik bir derleme: Okullar bu konuda neler yapabilir? (*A Review of School-Based Gambling Prevention Programs: What Can Schools Do About This?*)..... 86-101

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri ile Kariyer Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Canan ERTÜRK¹ & Şener ŞENTÜRK²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

²Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 22/07/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 03/12/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 30/11/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Bu araştırmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Samsun ili, Lâdik ilçesinde öğrenim gören, 176 lise son sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ait veriler, "Ergenler için Öz-düzenleme Ölçeği", "Kariyer Kaygısı Ölçeği" ve araştırmanın değişkenlerine yönelik kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde, dağılımın normalliği nedeniyle, bağımsız gruplar t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri puan ortalamalarının, kariyer kaygısı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların, öz düzenleme becerileri ile kariyer kaygıları arasında negatif yönlü, anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın alt problemlerinden cinsiyet ve aile gelir düzeyi açısından, katılımcıların kariyer kaygısı ve öz düzenleme becerileri puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark bulunmazken, okul türü değişkenine göre kariyer kaygısı meslek seçimi boyutunda ve öz düzenleme becerisi bakımından Fen Lisesi öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenleme, kariyer kaygısı, kaygı, ergenlik dönemi

Examination of the Relationship Between Self-Regulation Skills and Career Anxiety Levels of High School Seniors

Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between the self-regulation skills of high school seniors and their career anxiety levels. In this research, correlational survey model, one of the quantitative research methods, is used. The research is carried out with the participation of 176 high school senior students studying in the Ladik, Samsun in the 2022-2023 academic year. The data of the research are obtained from the Self-Regulation Scale for Adolescents, the Career Anxiety Scale and the personal information form for the variables of the research. Results are analyzed with independent groups t-test, one-way variance analysis (ANOVA), and Pearson correlation analysis. According to the results of the research, the self-regulation skills of the high school seniors participating in the research are higher than their career anxiety levels. In addition, It is found that the relationship between self-regulation skills and career anxieties of the research group is negative, significant and weak. Moreover, there was no significant difference between the career anxiety levels and self-regulation skills of the participants in terms of gender and family income level. In terms of school type, a significant difference between career choice, career anxiety and self-regulation skills is found in favor of high school senior students studying at Science High School.

Keywords: Self-regulation, career anxiety, anxiety, adolescence period.

*Sorumlu Yazar: E-mail: cananertrk87@gmail.com

Orcid No: 0009-0009-1142-5630

** Bu araştırma 26-29 Ekim 2023 tarihleri arasında XVI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf (Citation): Ertürk, C. & Şentürk, Ş. (2024). Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPEd)*, 9(2), 46-59. Doi: 10.52797/tujped.1519981

GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler, hayatı kolaylaştırdığı kadar karmaşık bir duruma getirmekte, günümüzde bazı meslekler tarih olurken, yeni meslekler, farklı iş kolları ortaya çıkmaktadır. Bu sürece uyum sağlamak için insanlardan yaşam ve mesleki beceriler, öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayabilmek ve gerekli niteliklere sahip olabilmek, sağlıklı bir kariyer planlama süreci gerektirmektedir.

Bireyin bir mesleğe ve kariyerine ilişkin karar verme eğilimi ergenlik döneminde artmaktadır. Bu dönemde birey, ilgi alanlarına, yeteneklerine ve değerlerine dayalı olarak, kariyer seçeneklerini keşfetme eğilimindedir. Bu keşif, gelecekteki meslek seçimini etkileyebileceğinden ciddiyle ele alınması gerekmektedir. Lise ile başlayan ve yükseköğretim kurumlarının tercih edilmesiyle devam eden bu sürece denk gelen ergenlik dönemi, “ön ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik” olarak kendi içerisinde yaş gruplarına ayrılırken bu dönem, sadece fiziksel olarak değil aynı zamanda bireyde psikolojik olarak da büyük değişimlere neden olmaktadır. Özellikle orta ergenlik sonları ve geç ergenlik başlangıcı olan yaşlar (17-18 yaşları), bireylerin duygusal kararlar aldıkları bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreci, bireyin sosyal çevresi, okul ortamı, aile beklentileri ve kendi kişisel özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir. Kişinin bir kimlik arayışı içerisinde olması, karşılaştıkları güçlükler, içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum gibi faktörler kişinin kaygılarını çeşitlendirmektedir. Bunlar gelecek kaygısı, dış görünüş kaygısı, benlik kaygısı, sınav kaygısı, sosyal kaygı, durumluk kaygısı olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleğe karar verme sürecinde yaşanan zorluklar ve kararsızlıkların bir uzantısı olarak ergenler kariyer kaygısı da yaşayabilmektedirler (Vignoli, 2015).

Bireylerin “Büyüyünce ne olacaksınız?” sorusuyla başlayan kariyer gelişim süreci, mesleki tercihlerle birlikte kişinin geleceğini planlaması, yaşam standartlarını belirlemesi ve kişisel gelişimini desteklemesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Yeşilyaprak, 2013). Bireyin, mesleği, kariyeri ve geleceği ile ilgili karar verme eğilimi ergenlik döneminde daha ciddi bir hal almakta, durum bir kaygı haline dönüşmektedir. Bireyin meslek seçimi, iş bulma süreci, iş performansı, terfi beklentisi gibi konularla ilişkili olan bireyin kariyeri ile ilgili belirsizlik, endişe ve korku duygularını içeren bu duruma kariyer kaygısı denilmektedir (Göncü Akbaş ve Okutan, 2020). Bireylerin gelecekle ilgili karar verme aşamasında oldukları, beraberinde sınav kaygısının da yüksek olduğu 12. sınıfta, kariyer kaygıları daha da artmaktadır. Bu süreçte, gelecekle ilgili belirsizlikler, karar verme sürecine ailelerin fazlasıyla dâhil olması, kendini tam olarak tanıyamama, ne istediğini bilememe ve bunlarla baş edememe gibi durumlarla sıklıkla karşılaşmakta ve bu durumlar bireyin kaygı düzeyinin artmasına neden olabilmektedir. Bu durum, birçok insanın hayatında zaman zaman ortaya çıkabilen doğal bir duygudur. Ancak bazı insanlar için bu kaygı daha yoğun ve sürekli bir durum haline gelebilmektedir.

Mallet (2002), kariyer kaygısının nedenlerini, aile etkisinin, ebeveynlerin beklentisini karşılayamama endişesi, aileden ya da alıştığı arkadaş çevresinden seçtiği meslekte çalışmak için uzaklaşma endişesi ve iş yaşamında yaşayacağı kaygılar olarak, temellendirmiştir. Belirsizlikler, performans baskısı, toplum ve aile baskısı, yetersizlik duygusu gibi değişkenler bireylerin kariyerle ilgili kaygı yaşamasına neden olurken bireylerde de motivasyonun azalması, karar verme sürecinin ve genel yaşam kalitesinin düşmesi gibi belirtilere yol açabilmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin karşı karşıya kaldığı eğitim sistemindeki sık sık değişen durumlar, lise öğrencilerinin mesleki karar verme sorumluluğunu üstlenme gerekliliği, ailelerin talepleri ve istekleri, sınırlı sosyal ve doğal çevre deneyimleri ve toplumdaki işsizlik sorunları gibi faktörler nedeniyle lise öğrencileri için kariyer kararı daha da kaygı verici olabilmektedir (Özyürek, 2013). Bireyin, bu endişe ve stres durumunu ortadan kaldırabilmesi, karar verme sürecini sağlıklı hale

getirebilmesi aşamasında içsel denetimin alt başlıklarından olan öz-düzenleme becerileri devreye girerek büyük bir etki göstermektedir. İçsel denetimli bireylerin, kariyer gelişimlerinde daha sağlıklı bir öz değerlendirme yapması, mesleki seçimlerini daha bilinçli bir şekilde yapabilmelerini sağlarken, bireyin bu süreçte mutlu olmasını özellikle de kariyer yolculuğunda başarılı olabilmelerini de etkilemektedir (Şeker ve Yeşilyaprak, 2014).

Öz düzenleme, bireyin farkında olarak öğrenmesi ve öğrendiğinin farkına varması, öğrenme yol ve yöntemlerini planlayabilmesi ve buna hâkim olabilmesi olarak tanımlanmıştır (Israel, 2007). Öz-düzenleme, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Her bireyin farklı deneyimleri, yetenekleri, motivasyonları ve yaşamları vardır. Bu nedenle, öz-düzenleme becerileri bireysel olarak değişiklik gösterebilir ve farklı zamanlarda farklı süreçlerden geçerek gelişebilir (Kazu ve Yavuz, 2021). Öz-düzenleme becerisi, bireylerin hedeflerine ulaşmak için zorluklarla karşılaşmalarına rağmen direnme yeteneğini, sürekli ve kararlı bir şekilde çaba harcamayı ve dikkatli davranışlar sergilemeyi içerir.

Öz düzenleme becerisi, başarılı olmanın yanı sıra bireyin kişisel gelişimi, özgüveni ve kendini yönetme yeteneği üzerinde de olumlu etkileri olmakta, zaman içinde geliştirilebilen bu beceriler yaşamın farklı alanlarında kullanılabilir. Öz düzenleme bireyin, yalnızca akademik anlamda değil, her türlü öğrenme ihtiyacının karşılanmasında önemli bir rol oynar. Ayrıca bireylerin hem kendi hayatları hem de sosyal hayatlarını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Öz düzenleme becerisi, hedeflerine odaklanma, zaman yönetimi, kendini motive etme, engellerle başa çıkma ve disiplin gibi alanlarda da kendini göstermektedir (Akeren, 2022). Bireylerin davranışları, diğer insanların tutum ve davranışlarından etkilenmekle birlikte, bu davranışlar bireylerin içsel süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle her bireyin kendi davranışlarından sorumlu olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme becerisi, bireyin akademik hayatını ve öğrenmesini, sürdürülebilir sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını, hayat standartlarını iyileştirerek kendi kontrolünde tutmasını ve sürece uyum sağlamasını temin etmektedir (Ertürk, 2013).

Öz düzenleme becerileri, bireyin kariyer basamağında önemli bir dönüm noktası olan ve sınav senesi olarak ifade edilen lise son sınıf döneminde, ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde kendi stratejilerini oluşturmalarını, öğrenme süreçlerini düzenlemelerini ve bunları gerçekleştirecek öz motivasyonu sağlayarak başarıya ulaşması açısından da önemli bir etkidir. Bu sürecin içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmesi de mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin içsel motivasyonlarını sağlaması, öz yeterlilik, inanarak başarmak istemesi, okul, aile ve arkadaş ortamlarından etkilenmektedir (Üredi ve Erden, 2009).

Türkiye’de kaygı ve kariyer konusu ile ilgili yapılan çalışmaların ise genellikle meslek sahibi olma süreci ve sınav kaygısıyla ilişkilendirildiği; kariyer kavramının, kariyer kararsızlığı ile ilişkilendirilerek alanyazında ele alındığı görülmektedir (Alkan, 2014; Güler ve Çakır, 2013; Karakaş, 2013; Özdemir Yaylacı, 2007; Traş ve Gökçe, 2017; Gürcan, 2021; Fidan, 2019; Gati ve Saka, 2001; Kayadibi ve Kırdök, 2020; Dursun ve Kara, 2019). Lise öğrencilerinin kariyer kaygısını konu alan araştırmaların son dönemlerde arttığı görülmektedir (Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2018a; Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2018b; Akıncı, 2022; Boo, Kim ve Kim, 2022; Çalı ve Doğar, 2021; Çoğalan ve Yazıcı, 2022; Göncü Akbaş ve Okutan 2020; Kayadibi ve Kırdök, 2020; Peng, 2005; Rathore ve Jain, 2022; Şama, 2020; Şeker, 2020; Taş ve Tortumlu, 2021; Vignoli, 2015; Yıldırım Kurtuluş, Kurtuluş ve Yaman, 2022). Öz-düzenleme becerileri ile ilgili alan yazına bakıldığında, lise düzeyinde de çalışmalar olduğu (Abdi-Zarrin, Gracia ve Paixão, 2020; Akeren, 2022; Alpsoy, 2021; Baumeister ve Heatherton, 1996; Çetin ve Ceyhan, 2018; Ergün, 2013; Sabonchi, 2019; Kanıkırmızı, 2023; Kapıkıran, Yaşar ve Acun Kapıkıran, 2016; Kaşıkçı ve Öğülmüş, 2023; Kaşıkçı, 2018; Korkın, 2019; Saçan ve Kavruk, 2022) görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özellikle ergenlik dönemine yönelik öz-düzenleme becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha az ele alındığı ayrıca çok eski bir kavram olmayan kariyer kaygısını ele alan kısıtlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Özellikle kariyer kaygısı ve öz düzenleme becerilerinin birlikte ele alındığı bir alan yazın çalışmasıyla karşılaşılmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri nedir?
2. Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygıları cinsiyet, okul türü ve aile gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bilginin sayısal değerler olarak ifade edilmesi ve ölçülebilmesi nicel araştırmalarda temel çalışma ilkesidir (Ekiz, 2020). İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediği; değişim olduğu takdirde bu değişimin nasıl olduğu belirlemeye çalışılır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Samsun ili Lâdik ilçesinde 12. sınıfta öğrenim gören, aktif olarak okula devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bu nedenle her hangi bir örnekleme yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	88	50.0
	Erkek	88	50.0
Gelir düzeyi	Düşük	85	48.3
	Orta	87	49.4
	Yüksek	4	2.3
	Fen Lisesi	52	29.5
Okul türü	Anadolu Lisesi	55	31.3
	İmam Hatip Lisesi	11	6.3
	Sağlık Meslek Lisesi	41	23.3
	Çok Programlı Meslek Lisesi	17	9.7

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun 176 öğrenciden oluştuğu, bunların cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin oranının yarı yarıya (88’er öğrenci) olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin %48,3’ü gelir durumu düşük düzeyde, %49,4’ü orta düzeyde ve %2,3’ü yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun okul türü bakımından ise %29,5’i Fen Lisesinde (FL), %31,3’ü Anadolu Lisesinde (AL), %6,3’ü İmam Hatip Lisesinde (İHL), %23,3’ü Sağlık Meslek Lisesinde (SML) ve %9,7’si Çok Programlı Meslek Lisesinde (ÇPL) öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kaşıkçı ve Öğülmüş (2023) tarafından geliştirilen “Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği” ve Gündüz ve Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen “Kariyer Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği beşli Likert tipi bir ölçek olup, onbir maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 bulunmuştur. Ergenler için Öz Düzenleme Ölçeği toplam onbir maddeden oluşan ve tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte ters değerlendirme gerektiren madde bulunmayıp, ölçekten en az onbir en fazla 55 puanın alınmaktadır. Diğer bir ölçek olan Kariyer Kaygısı Ölçeği, beşli Likert olup, ölçek ondört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk alt boyutu aile etkisi ve meslek seçimi olarak düzenlenmiş, bu bağlamda ölçeğin birinci ve beşinci maddeleri arasındaki ifadeler “aile etkisine yönelik kariyer kaygısını”, altıncı ile ondördüncü maddeler arasındaki ifadeler “meslek seçimine yönelik kariyer kaygısını” ölçmektedir. Alt boyutlar değerlendirildiğinde, hangi alt boyutta yüksek puan alınıyorsa o boyutla ilgili kariyer kaygısının daha yüksek olduğu söylenilebilmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin, aile etkisine yönelik kaygılarına ait Cronbach Alpha değeri .742, meslek seçimine yönelik kaygılarına ait güvenilirliği ise .797 bulunmuştur (Çetin Gündüz ve Nalbantoğlu Yılmaz, 2016: 1017). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler bu bölümde belirtilebilir. Başlıktaki üç ifadeden tercih edilen bir tanesi kullanılmalıdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin dağılımının normalliğine ilişkin, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Dağılıma ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Skewness	Kurtosis
Kariyer kaygısı	.061	-.433
Öz düzenleme	-.888	1.454

Tablo 2 incelendiğinde, dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değerleri arasında olduğu görülmüştür. George ve Mallery (2016) dağılımın normalliği için sadece Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin yeterli olmayacağını çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olmasının normal dağılım olarak alınabileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle verilerin analizinde kariyer kaygı düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyonu hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın alt amacı olan cinsiyet değişkenine göre, katılımcıların öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için de bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin, okul türü ve ebeveyn eğitim durumları değişkenlerine göre, öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun anlamlı olduğu hallerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır.

BULGULAR

1. Katılımcıların Öz-Düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Alt Boyut	N	Min.	Max.	X Ort.	Ss
Kariyer Kaygısı	Aile etkisi	176	1,00	5,00	2,27	1,038
	Meslek seçimi	176	1,00	5,00	2,99	,949
	Toplam	176	1.00	5.00	2.73	.817
Öz Düzenleme	Toplam	176	1.00	5.00	3.76	.716

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın genel amacına ilişkin yapılan analiz neticesinde katılımcıların öz düzenleme becerileri puan ortalaması $\bar{x}=3,76$, kariyer kaygısı düzeylerine ilişkin puan ortalamasının ise $\bar{x}=2,73$ olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, kariyer kaygısı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kariyer kaygısı düzeylerinin alt boyutları bakıldığında meslek seçimi kariyer kaygısı ortalamasının $\bar{x}=2,99$ aile etkisi kariyer kaygısı ortalamasının $\bar{x}=2,27$ olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer kaygısı düzeylerinde meslek seçimi alt boyutu düzeyi ortalamasının, aile etkisi alt boyutuna ilişkin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

2. Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup, bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Aile etkisi	Meslek seçimi	Kariyer kaygısı genel	Öz düzenleme
Aile etkisi	1			
Meslek seçimi	,349**	1		
Kariyer kaygısı genel	,714**	,905**	1	
Öz düzenleme	-,222**	-,089	-,168*	1

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Pearson korelasyon katsayısı sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile kariyer kaygısı düzeyleri arasında düşük ve negatif yönlü ($r=-.168$; $p<.05$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerileri arttıkça, kariyer kaygısı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

3. Cinsiyete Göre Öz-düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin T-testi Bulguları

Katılımcıların, öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öz-düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin T-testi Bulguları

	Boyutlar	Cinsiyet	N	X Ort.	Ss	sd	t	p
Kariyer kaygısı	Aile etkisi	Kız	88	2,14	1,0929	174	-1,664	,098
		Erkek	88	2,40	,96965			
	Meslek seçimi	Kız	88	3,11	1,0152	174	1,741	,084
		Erkek	88	2,87	,86716			
Öz-Düzenleme	Genel	Kız	88	2,77	.88143	174	.530	.597
		Erkek	88	2,70	.75152			
	Genel	Kız	88	3,86	.68910	174	1,919	.057
		Erkek	88	3,65	.73295			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 5'teki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, öz düzenleme becerileri ($t=1.919$, $p>.05$) ve kariyer kaygı düzeylerinin ($t=.530$, $p>.05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4. Okul Türü Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

Katılımcı öğrencilerin, öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Türü Değişkenine Göre Öz düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

Değişkenler	Boyutlar	Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	p
Kariyer kaygısı	Aile etkisi	Gruplar arası	2,825	4	,706	,650	,628
		Gruplar içi	185,844	171	1,087		
		Toplam	188,669	175			
	Meslek seçimi	Gruplar arası	8,849	4	2,212	2,540	,042*
		Gruplar içi	148,943	171	,871		
		Toplam	157,793	175			
Toplam	Gruplar arası	2,255	4	.564	.841	.501	
	Gruplar içi	114,662	171	.671			
	Toplam	116,917	175				
Öz düzenleme	Toplam	Gruplar arası	9,539	4	2,385	5,074	.001**
		Gruplar içi	80,375	171	.470		
		Toplam	89,914	175			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucunda, kariyer kaygısı alt boyutu olan meslek seçimi boyutunda ($f=2.540$) $p<0.05$ anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öz düzenleme beceriler açısından yapılan analizde de anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($f=5.074$, $p<.05$).

Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testine göre, kariyer kaygısı ölçeği meslek seçimi boyutunda Fen Lisesi ($x = 3.30$) ile Anadolu Lisesi ($x = 2.87$) ve çok programlı lise ($x = 2.62$) arasında Fen Lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öz düzenleme becerisi açısından bakıldığında, Fen Lisesi ($x = 3.92$) ile Çok Programlı Lise ($x = 3.21$) arasında, Fen Lisesi lehine; İmam Hatip Lisesi ($x = 4.15$) ile Çok

Programlı Lise ($x= 3.21$) arasında İmam Hatip Lisesi lehine; Anadolu Lisesi ($x= 3.80$) ile Çok Programlı Lise ($x= 3.21$) arasında Anadolu Lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6. Öz düzenleme Becerileri ve Kariyer Kaygısı Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeylerinin aile gelir durumuna göre farklılaşmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Aile Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Değişkenler	Alt boyut	Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	P
Kariyer kaygısı	Aile etkisi	Gruplar arası	1,047	2	,523	,482	,618
		Gruplar içi	187,623	173	1,085		
		Toplam	188,669	175			
	Meslek seçimi	Gruplar arası	3,280	2	1,640	1,836	,163
		Gruplar içi	154,513	173	,893		
		Toplam	157,793	175			
Toplam	Gruplar arası	2,277	2	1,138	1,718	,183	
	Gruplar içi	114,640	173	,663			
	Toplam	116,917	175				
Öz düzenleme	Toplam	Gruplar arası	,261	2	,131	,252	,777
		Gruplar içi	89,653	173	,518		
		Toplam	89,914	175			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, aile gelir düzeyine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucunda, kariyer kaygısı kaygı bakımından ($f=1.718$, $p>.05$) ve Öz düzenleme becerileri bakımından anlamlı fark bulunmamıştır ($f= .777$, $p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda araştırma grubundaki öğrencilerin, öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri analiz edilmiş, cinsiyet, okul türü ve aile gelir durumu değişkenlerine göre de farklılaşıp farklılaşmadığına incelenmiştir. Özellikle keşif döneminde olan lise öğrencilerinin, üniversite sınavına çokça yaklaştığı lise son sınıf döneminin bireyin kariyeri adına önemli bir karar verme süreci olduğu için, çalışmanın sonuçları ve yorumlanması önemlidir.

Bu çalışmada, katılımcıların öz düzenleme becerilerinin, kariyer kaygısı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, kariyer kaygısı düzeylerinde meslek seçimi alt boyutu düzeyi ortalamasının, kariyer kaygısı aile etkisi alt boyutu düzeyi ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen bir araştırma da Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz (2018b) tarafından yapılmış ve çalışmada meslek seçimine karar veren bireylerin, meslek seçimine karar veremeyen bireylere göre daha az kariyer kaygısı yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ne istediğini bilmek, hedef koymak ve bu süreçte hedefi doğrultusunda içsel motivasyonunu artırarak devam etmek bireyin odak noktasını olumlu yönde değiştirerek, kaygı düzeyini kontrol altına almasına yardımcı olacaktır.

Bunun yanı sıra, araştırma yapılan grubun öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygıları arasındaki ilişkinin negatif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan grubun, öz düzenleme becerileri arttıkça, kariyer kaygısı düzeyleri azalmaktadır. Öz düzenleme becerisi, bireyin düşünce, duyu ve davranışlarını yönlendirmesine, kendini

değerlendirmesine ve geliştirmesine imkânı sağlar. Ayrıca öz düzenleme, bireyin kendi gelişimini takip etmesini, motivasyonunu sürdürmesini ve başarıya ulaşmasını destekleyen önemli bir süreçtir. Bireyin odağının, kendini geliştirmeye, içsel motivasyonunu sağlayıp bunu sürdürebilmeye en önemlisi de duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirebilmeye sevk etmektedir. Böylelikle birey, kariyer kaygısı duygusunu da kontrol edebilme ve bununla baş edebilme becerisine sahip olabilecektir. Kariyer kaygısı ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırma bulunamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu konuda önemli bir yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, meslek seçimine yönelik kariyer kaygısına, okul türü açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği, aile etkisine yönelik kariyer kaygısına bakıldığında anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda, yapılan bir araştırmada da 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek seçimine yönelik kariyer kaygılarında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuş fakat aile etkisine yönelik kariyer kaygısında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Göncü Akbaş ve Okutan, 2020). Meslek seçimine yönelik kariyer kaygısında gruplar arası farklılıklara bakıldığında, Fen Lisesi öğrencilerinin, Anadolu Lisesi ve Çok Programlı Lise öğrencilerinin meslek seçimine yönelik kariyer kaygılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin, meslek seçimi kariyer kaygısı düzeyinin akademik temelli liselere göre daha az kariyer kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göncü Akbaş ve Okutan (2020) tarafından yapılan araştırmada meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, meslek seçimine yönelik kariyer kaygıları akademik başarı temelli bir lise türü olan Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek seçimi sürecinin, okul türlerinin eğitim çeşitliliği göze alındığında, farklılık göstermesi normal olarak değerlendirilmeli ve dolayısıyla kendi içlerinde meslek seçimine yönelik kariyer kaygıları da bu bağlamda değerlendirilebilir. Kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin, “ya yapamazsam başaramazsam” biçiminde korku yaşamaları, hedef koyma davranışlarını şekillendirmektedir. Başarabildiklerini görmeye ihtiyacı olan öğrencilerin öz güvenleri artar ve daha fazlasını yapabilecekleri inancı canlanır. Meslek lisesi ve Anadolu Lisesi kırsalda merkezi sınav sistemi ile değil, adrese dayalı yerleştirmeye öğrenci almaktadırlar, bundandır ki yüksek bir başarı oranı söz konusu değildir, öğrencilerin başarabildiklerini görmeye ihtiyaçları olduğundan, öğrenme sınırlarını aşmaya cesaret edememektedirler ve dolayısıyla hedeflerini ya hiç koyamamakta ya da mevcut bilgileriyle seçebilecekleri mesleklere yönelmektedirler. Başka bir deyişle onlar mesleklerini değil, aldıkları puanlar mesleklerini belirlemektedir. Dolayısıyla meslek seçimine bağlı kaygı düzeylerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha az olması beklenilendir. Fen Lisesi öğrencisi de genellikle olumlu aile desteği, yapabilirsin motivasyonlarıyla, toplumda en prestijli mesleği seçmeleri yönünde aile ve çevre telkinleriyle kariyerini planlama konusunda en iyisi neyse onu isteme eğilimindedir. Bundan dolayıdır ki ulaşmak istediği hedef en iyi ise, kendisinin de en iyisi olması gerektiği hissine kapılarak akranlarıyla yarışarak, ailesinin yüksek beklentisini karşılama zorunluluğu hissederek yaşamakta ve bu da meslek seçimine yönelik kariyer kaygısını tetiklemektedir.

Katılımcıların, öz düzenleme becerisine okul türü değişkenine göre bakıldığında, aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma grubundaki bu anlamlı farklılığın hangi okul türleri arasında olduğuna bakacak olursak, Çok Programlı Lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve Çok Programlı Lise öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin diğer Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kanıkırmızı (2023) da lise öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, Fen Lisesi öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrencilere (meslek lisesi) göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyin akademik başarısının yüksek olması, hedefine daha çabuk ulaşabilmesini

kolaylaştırmaktadır. Tam tersi durumda, bireyler akademik ertelemeye yönelmekte ve kariyer belirleme sürecini ötelemektedir. Bu bağlamda, Çetin ve Ceyhan (2018), lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik ertelemeleri arasındaki ilişkiye inceleyerek, bireyin öz düzenleme becerisinin arttıkça, akademik erteleme davranışının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Berberoğlu ve Kalender (2005) tarafından yayımlanmış oldukları çalışmalarında Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik olarak daha başarılı, Meslek Lisesi öğrencilerinin ise belirlenen sınavlarda daha düşük başarı sağladığını paylaşmıştır. Bunlardan yola çıkarak, öz düzenleme becerilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde öz düzenleme becerilerinin de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktan, 2012). Eğitim hayatı boyunca bireyin, öz düzenleme becerilerine sahip olabilmesi için ailesi, çevresi, öğretmenleri, en önemlisi de kendi içsel motivasyonunu sağlayabilecek etkenler devreye girmektedir. Yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim gören öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonuca ulaşılmıştır (Sabonchi, 2019). Okul öncesi dönem eğitimi ile başlayan bu süreç aile ve sosyal çevre tarafından desteklenerek daha sağlıklı bir hale gelecektir.

Ayrıca araştırma, lise son sınıf öğrencilerinin aile gelir durumlarının, kariyer kaygılarıyla ve de öz düzenleme becerileriyle de arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri çalışmada anlamlı farklılık göstermemiştir. Alanyazın incelendiğinde, kariyer kaygısı ile ilgili yapılan daha kapsamlı bir çalışmada Göncü Akbaş ve Okutan (2020), 990 lise 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada cinsiyeti kız olan öğrencilerin erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde 546 lise öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, Alpsoy (2021) lise öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alcı ve Altun (2007) da cinsiyetin öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini paylaşmıştır. Alçay (2019) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre bakıldığında anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öz düzenleme becerisinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık gösterip göstermediği çalışmalarda değişkenlik göstermektedir. Daha geniş bir örneklem üzerinden gerçekleştirilerek bu değerlendirilmenin tekrar yapılması alanyazına destek sağlayabilir. Sadece 12. sınıf öğrencileri için değil tüm lise kademelerini de dâhil ederek araştırma yapılabilir. Ayrıca sadece öğrenci bazlı değil, öğrencilerin hayatlarında önemli bir yere sahip olan anne-baba tutumları ve öğretmen yaklaşımlarının da öz düzenleme becerilerine ve kariyer kaygısı düzeylerine etkisi bu çalışmayla birlikte ele alınabilir. Böylelikle eğitimin sacayağı tamamlanarak, eğitime yönelik çözüm önerileri çeşitlenerek daha sağlıklı bir süreç için rehberlik edebilir. Nitel bir çalışmayla desteklenerek öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve kariyer kaygısı düzeyleri hakkında psikolojik danışman görüşleri alınabilir. Farklı değişkenlere göre de farklılaşp farklılaşmadıkları hakkında bilgi sahibi olunabilir. Özellikle lise düzeyinde hem öz düzenleme becerileri hem de kariyer kaygı düzeyleri konularında sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bunun çoğaltılması alan yazına katkı sağlayacak ve akademik veriler ışığında daha doğru rehberlik hizmetleri verilebilecektir.

KAYNAKÇA

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E. & Paixão, M.P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20 (3), 34- 43. DOI 10.12738/jestp.2020.3.003
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Akıncı, A.Y. (2022). Anadolu Lisesi öğrencilerinin yirmi birinci yüzyıl becerileri ve kariyer kaygısı. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(57), 1338-1345. <http://dx.doi.org/10.29228>
- Akeren, İ. (2022). *Öz düzenleme psiko-eğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 3344.
- Alçay, E.S. (2019). *Ergenlerde problemlerle internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Alkan, N. (2014). Üniversite adaylarının bölüm tercihleri: Bir kariyer araştırma yöntemi olarak bölüm tanıtımları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 61-74.
- Alpsoy, S. (2021). *Helikopter ebeveyn tutumunun lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Boo, S., Kim, M. & Kim, S. (2022). The relationship among undergraduate students' career anxiety, choice goals, and academic performance. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 34(4), 229-244.
- Çalı, O. & Doğar, Y. (2021). Spor lisesi öğrencilerinin kariyer kaygılarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 81-93.
- Çetin Gündüz, H. ve Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022.
- Çetin, N. & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 460-479. DOI: 10.16986/HUJE.2017028261
- Çoğalan, Y. & Yazıcı, H. (2022). Lise öğrencilerinin özgüvenleri, kariyer denetim odakları ve kariyer kaygıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 152-165. <https://doi.org/10.17755/esosder.941314>
- Dursun, A. & Kara, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcısı olarak kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer seçiminde aile etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 39-55.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, V. (2019). *Meslek seçiminde kariyer karar verme zorlukları: İzmir ilindeki denizcilik meslek liseleri ile diğer liselerdeki son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Göncü Akbaş, M. & Okutan, E. (2020). Lise öğrencilerinin kariyer aygısına yönelik alan araştırması: Antalya ili örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 158-187.
- Güler, D. & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gati, I. & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counselling and Development*, 79, 331-340.
- Israel, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kanıkırmızı, B. (2023). *Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

- Kapıkıran, Ş., Yaşar M. & Acun Kapıkıran, N. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51 - 64.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 135-157.
- Kaşıkcı, F. (2018). *Ergenlerde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejileriyle bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kaşıkcı, F. & Öğülmüş, S. (2023). Ergenler için öz düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 56(1), 56-92. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1190039>
- Kayadibi, S. & Kırdök, O. (2020). Lise öğrencilerinin kariyer kaygıları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Covid-19 özel sayısı 2, 372-388.
- Kazu, İ. Y. & Yavuz, F. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliografik olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1471-1483.
- Korkın, Ö. (2019). *Ergenlerin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Mallet, P. 2002. Thoughts of future academic and professional careers arouse anxiety during adolescence: The development of a major form of social anxiety. *Carriérologie, c. 8*: 599– 618.
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. & Çetin Gündüz, H. (2018a). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 18. s. 3*: 1585–1602.
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. & Çetin Gündüz, H. (2018b). Lise öğrencilerinde kariyer kararsızlığı ve kariyer kaygısı: yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42.
- Özdemir Yaylacı, G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Bilig*, 40, 119-140.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety scores of freshmen through a course in career decision. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5: 293–302.
- Rathore, S. & Jain, P. (2022). Career anxiety and its correlates. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(5).
- Sabonchi, M.H.Z (2019). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileriyle, öz yeterlilik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saçan, S. & Kavruk, S. (2022). COVID-19 pandemi döneminde ergenlerin aile ilişkileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: analitik kesitsel araştırma. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 330 - 338. 10.5336/healthsci.2021-84378
- Şama, H. (2020). *Ergenlerin kariyer kaygısını yordamada aile desteği ve umudun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Şeker, G. (2020). *Kariyer psiko-eğitim programının on birinci sınıf öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve eğitsel sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şeker, G. & Yeşilyaprak, B. (2014). Lise öğrencilerinde meslek kararı verme yetkinliği ve kariyer denetim odağının incelenmesi. *II. Uluslararası iş ve meslek danışmanlığı kongresi bildiri kitabı*, 106-111.
- Taş, M. A. & Tortumlu, M. (2021). Sabır eğiliminin kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde kararlılığın aracılık rolü. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-17.
- Traş, Z. & Gökce, Z. (2017). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve ego kimlik statülerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 58-69.

- Üredi, I. & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781–811.
- 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*, 182-191.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım Kurtuluş, H., Kurtuluş, E. & Yaman, K. G. (2022). Ergenlerin benlik saygısı ile kariyer kaygısı arasındaki ilişki: gelecek beklentisinin aracı rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, 90, 283-302.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Araştırma Yayın Etiği: : Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 29/03/2023 tarih ve 2023-231 sayılı kararı ile alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION SKILLS AND CAREER ANXIETY LEVELS OF HIGH SCHOOL SENIORS

Introduction

The term ‘career’ enters our lives with fundamental uncertainties about the future and follows us until retirement. Making decisions about career development effect our future plans, influence quality of life and personal growth (Yeşilyaprak, 2013). Adolescence marks an important stage for decision-making in terms of profession, career, and future aspirations. Career anxiety refers to state of uncertainty, concern, and fear regarding an individual's career (Göncü Akbaş & Okutan, 2020) and shows itself on every part of professional life. Senior students, standing at the cusp of shaping their futures, often experience heightened career anxiety. In this phase, various factors contribute to uncertainties and heightened levels of unease, such as familial expectations, personal clarity, ambiguous aspirations, and feelings of inadequacy in the face of such challenges. For disposing of vulnerabilities and making legitimate dynamic interaction, a component of inner control, self - guideline become an integral factor and have a critical effect. Internal control helps individuals to make accurate self-evaluations, make career choices deliberately and reach success in their career (Şeker & Yeşilyaprak, 2014).

Nevertheless, the adolescent period is marked by exploratory tendencies and the need to prove oneself, aligning with Super's career stage theory, wherein individuals aged 14 to 24 embark on a quest to establish their identities and weigh their options. Despite this, research addressing self-regulation skills during adolescence remains relatively scarce, with limited studies focusing on the relatively new concept of career anxiety. Additionally, there is a notable lack of studies that explore the intersection between career anxiety and self-regulation skills. This study aims to bridge this gap by examining the relationship between seniors' self-regulation skills and their levels of career anxiety, offering fresh insights into this crucial period and fostering increased awareness.

Method

The study employs a correlational survey model, a quantitative research approach, to investigate the relationship between self-regulation skills and career anxiety among high school seniors. The research encompasses all senior students in Ladik, Samsun, who continue attending school despite the Ministry of National Education's directive regarding absences. A full population approach is adopted, thus bypassing the use of sampling. Data collection instruments include the Self-Regulation Scale for Adolescents developed by Kaşıkçı and Öğülmüş (2023) and the Career Anxiety scale developed by Gündüz and Yılmaz (2016), alongside a personal information form probing variables such as gender, school type, and family income level.

The data are analyzed using SPSS (Version 23.0), with normality assessed via Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. Following normal distribution validation, the Pearson Correlation Coefficient is calculated to explore the relationship between career anxiety levels and self-regulation skills. Gender-related differences are examined using the independent groups t-test, while one-way analysis of variance (ANOVA) assesses school type and parents' educational status variables in relation to self-regulation skills and career anxiety levels among high school seniors. Significantly differing groups are subsequently determined using the Tukey HSD test.

Findings

The self-regulation skills of the high school seniors participating in the research are higher than their career anxiety levels. In addition, It is found that the relationship between self-regulation skills and career anxieties of the research group is negative, significant and weak. Moreover, there was no significant difference between the career anxiety levels and self-regulation skills of the participants in terms of gender and family income level. In terms of school type, a significant difference between career choice, career anxiety and self-regulation skills is found in favor of high school senior students studying at Science High School. Some suggestions are offered for the research and researchers in terms of making it more comprehensive and detailed.

Conclusion and Discussion

This study found that high self-regulation skills in high school seniors caused to lower career anxiety. Especially, career choice influenced this anxiety more than element of family (Nalbantoğlu Yılmaz & Çetin (2018b). Interestingly, school type impacted career anxiety by creating self - confidence or lack of confidence based on seniors' schools that they are educated (Berberoğlu & Kalender, 2005; Aktan, 2012; Çetin & Ceyhan, 2018; Göncü Akbaş & Okutan, 2020; Sabonchi, 2019; Kankırmızı, 2023). In terms of gender, it was found that self-regulation or anxiety are not affected from the situation of being a male or female student and this finding is supported by various researches' studies (Alçay, 2019; Göncü Akbaş & Okutan, 2020; Alpsoy, 2021). Further research is needed to explore these relationships in more detail (Baysal & Özgenel, 2019).

Eğitsel Dijital Oyunların İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

Gizem İNAL¹ & Recep ÇAKIR²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

² Amasya Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 28/09/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 30/11/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 27/11/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Bu araştırma, Wordwall ve H5P ile oluşturulan eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılarak yapılan çalışmada, 40 Suriyeli öğrenciden oluşan örneklem grubu, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi "Bir Günde Dört Mevsim" ve "Çarşı Pazar" Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesi için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye "Bir Yılda Dört Mevsim" ve "Çarşı Pazar" Temaları Akademik Başarı Testi" kullanılmıştır. Deney grubu eğitsel oyunlar ile, kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle eğitilmiştir. Veriler, parametrik analizlerle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, eğitsel oyunların akademik başarıyı geleneksel yöntemlere göre daha fazla artırdığını ve deney grubunun konuşma, okuma, yazma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiğini; ancak dinleme becerisinde kontrol grubunun daha iyi sonuçlar aldığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının teşvik edilmesini önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, eğitsel dijital oyun, web 2.0 araçları, dil becerileri

The Effect of Educational Games On the Language Skills and Academic Success of Those Learning Turkish as A Second Language

Abstract

This study aims to examine the impact of educational games created using Wordwall and H5P on the language skills and academic achievement of students learning Turkish as a second language. In this quasi-experimental study, a sample group of 40 Syrian students was divided into experimental and control groups. In the study, "Teaching Turkish as a Second Language "Four Seasons in One Day" and "çarşı pazar " Themes A2 Level Language Skills Assessment Rubric" was used to reveal listening, speaking, reading and writing skills. The experimental group was taught using educational games, while the control group received instruction through traditional methods. The data were analyzed using parametric analyses. The results indicate that educational games contribute more to academic achievement compared to traditional methods, and the experimental group showed greater improvement in speaking, reading, and writing skills. However, the control group performed better in listening skills. The study recommends promoting the use of educational games in language teaching.

Keywords: Teaching Turkish as a second language, educational digital game, web 2.0 tools, language skills.

*Sorumlu Yazar: E-mail: recepcakir@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-2641-5007

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Wordwall ve H5P Kullanılarak Oluşturulan Eğitsel Oyunların İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Atıf (Citation): İnal, G. & Çakır, R. (2024). Eğitsel dijital oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPE)*, 9 (2), 60-85. Doi: 10.52797/tujped.1556856

GİRİŞ

Teknoloji ve iletişim dünyasında yaşanan gelişmeler yabancı dil öğrenmeye yönelik ihtiyacı arttırmıştır (Ateş & Aytekin, 2020). Bununla birlikte, Türkiye'nin sahip olduğu küresel konumu vesilesiyle uluslararası alandaki tanınırlığının artması sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi öne çıkmıştır (Göçer & Moğul, 2011). Geçmişten günümüze yabancılar için Türkçe öğretimi alanında çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Dil öğretiminin erken dönemlerinde kullanılan “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” ile hedef dilin kurallarının ezberlenmesi yoluyla hedef dilde doğru okuma yapılması amaçlanmaktadır (Demirel, 2011). Dinleme ve konuşma ile ilgili becerilere çok önem verilmeyen bu yöntemde günlük iletişimi sağlama konusunda yetkin olabildiğini söylemek zordur. “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi” ne tepki olarak ortaya çıkan “Doğrudan Yöntem” hedef dile giden yolda hiçbir çeviriyi kabul etmeyerek öğrencileri direkt hedef dile maruz bırakmayı öne çıkarmıştır (Larsen-Freeman, 1986: 18). Ancak hedef dili ana dili olarak kullanan öğretmenlerin azlığı yöntemin uygulanabilirliğini sınırlandıran bir etken olmuştur (Durmuş, 2018). “İşitsel – Dilsel Yöntem” kendinden önceki yöntemlere göre dinleme ve konuşma becerilerini ön plana çıkaran bir yöntem olmuştur (Bölükbaş, 2018). Hedef dildeki kalıp ifadelerin sürekli tekrarlarla ezberlenmesi esasına dayanan yöntem öğrencilere hedef dili günlük hayatta kullanma imkânı sunmasına rağmen okuma ve yazma becerilerini geri planda bırakması bakımından eleştirilere maruz kalmıştır (Durmuş & Okur, 2018; Larsen-Freeman, 1986). “İletişimsel Yöntem” iletişim alıştırmaları kullanılarak hedef dilde anlama ve kavramayı sağlamayı amaçlamaktadır (Memiş & Erdem, 2013). Yöntemde ezbere ve dil bilgisine yer verilmemiştir. Bunun aksine deneme-yanılma yoluyla öğretim gerçekleştirilir. Bu durum zaman kaybı yaşanmasına sebep olabilir (Gün, 2018). “Bilişsel Yöntem” herhangi bir ezberin ya da kazanım ön planda olmadığı dil öğretiminde zihinsel süreçlerin ön planda tutulduğu bir yöntemdir. Burada öğrencinin zihinsel süreçlerini destekleyerek hedef dili anlamlandırmasını sağlayan öğretmen rehber konumundadır (Güneş, 2011). “Eklektik (Seçmecî) Yöntem” hedef dilin kullanılması şartıyla dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin öğretmen tarafından seçilmesi esasına dayanmaktadır. İletişimin ön plana çıkmasıyla okuma ve yazma becerilerinin arka planda kaldığı yöntemde öğretmen sınıfını iyi tanımalıdır. Öğrenenlerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak en verimli yöntem seçilmelidir (Melanlıoğlu, 2018).

Yabancılara Türkçe öğretimi temel ilkeler ışığında yürütülmektedir (Durmuş & Okur, 2018). Buna göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak açıklanan dil becerileri geliştirilirken her beceriye gereken önem verilmeli, hiçbir beceri göz ardı edilmemelidir (Başkan, 2006). Öğretim süreci en verimli olacak şekilde öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ilk olarak kolay ve somut kavramlar sonrasında soyut kavramlara geçilmelidir (Barın, 2004). Kelime öğretiminde öğrencinin yakın çevresinden ve günlük hayatından başlanarak sıklıkla kullanması muhtemel kelimeler öne alınmalıdır (Durmuş & Okur, 2018). Öğretimin daha eğlenceli ve kalıcı hale getirilebilmesi için görsel ve işitsel araçlarla desteklemek amacıyla teknoloji kullanımı sağlanmalıdır (İnce, 2018). Öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik endişelerini kırmak adına öğrenciler cesaretlendirilmelidir (Şahin & Koçer, 2011). Türkçe öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak onların ihtiyacına yönelik öğretim gerçekleştirilmelidir (Barın, 2004). Derste öğrenilenlerin gerçek hayatta kullanılmasına imkân sağlanarak öğrenmenin kalıcılığı hedeflenmelidir (Demirel, 1993).

Yurtiçinde ve yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yürütülen çalışmalar programlı bir şekilde ele alınmaktadır. Burada rehber olarak dil öğretimi konusunda standartlaşmış becerilerin kabul edildiği ortak bir anlayışı ortaya koyan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kabul edilmektedir (TYDÖP, 2020). Çerçeve Metin 2001 yılından bu yana birçok kez geliştirilmiş ve güncellenmiştir (North & Piccardo, 2019). Günümüzde yabancı dil

öğrenmek sadece ticari ya da mesleki nedenler içermenin çok daha ötesinde küresel hareketliliğin getirdiği bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılama sırasında yaşanan etkileşimler sonucunda çokdillilik ve çok kültürlülük oluşmaktadır (Ateş & AYTEKİN, 2020). Son haliyle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), bu çok dilli ve çok kültürlü toplulukların bireylerini birbirleriyle anlaşma açısından zirveye çıkarmayı amaçlamaktadır (Deniz & UYSAL, 2010). Dolayısıyla Türkiye'nin yürüttüğü çalışmalarda da bu amaçlar öne çıkmaktadır (TYDÖP, 2020).

Yabancılar için Türkçe öğretiminde hedeflenen amaçlara doğru bir şekilde ulaşmanın en sağlıklı yollarından birisi dil öğretimi sürecinde yaşanan sorunları tespit ederek o sorunları çözüme kavuşturmaktır (Mutlu & GÜMÜŞ, 2021). Mutlu ve GÜMÜŞ (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarında yabancılar için Türkçe alanında yaşanan sorunları 81 makale, 70 yüksek lisans tezi ve 12 doktora tezini inceleyerek en güncel haliyle ele almıştır. Buna göre ders “araç-gereçlerinin yeterli olmaması”, “dijital teknolojilerin kullanımının eksikliği” “dil bilgisi öğretiminde yaşanan problemler” öne çıkan sorunlardır. Bunların yanı sıra öğretici yetiştirme kapsamında lisans düzeyinde işlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dersi” nin içerik ve süre bakımından yeterli olmaması, bazı öğrencilerin alanla ilgili yetkin olmamaları bazı öğrencilerin ise gerek kullanılacak yöntem gerekse eğitici oyunlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenenlerin Türkçe'ye yönelik olumsuz tutumları yabancılar için Türkçe öğretimi alanında ele alınan diğer sorunlardır. Tespit edilen sorunların “dijital teknolojilerin kullanım eksikliği” boyutunda web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını geliştirdiği, yazmaya yönelik kaygılarını düşürdüğü, anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirtilerek dijital araçların öğretim sürecine entegre edilmesi önerilmiştir (Mutlu & GÜMÜŞ, 2021).

“Dijital çağ” ya da “bilgi çağı” olarak bilinen yaşadığımız yüzyılda bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Gelişen teknoloji ile eğitimde teknoloji kullanımı yaygınlaşmış ve dil öğretimi alanında da çevrimiçi olarak tasarlanan araçlar kullanılmaya başlanmıştır (Baş & YILDIRIM, 2018). Web 2.0 araçları olarak tanımlanan bu araçlar bilgisayar programlama dillerini bilmeksizin sadece temel bilgisayar kullanım becerileri ile içerik üretilip paylaşılabilen çevrimiçi uygulamalardır (Mete & BATIBAY, 2019). Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma bu uygulamaların kullanılmasının öğrenme ortamlarını genişlettiği görüşünde birleşmiştir. Web 2.0 araçları dil öğretimini eğlenceli, ilgi çekici ve etkileşimli hale getirerek öğrenmenin kolaylaşmasını ve kalıcılığını sağlamaktadır (Çiftçi & SAĞLAM, 2023). Hedef dildeki özgün içeriğe aracısız ulaşmayı sağlayan web 2.0 araçları bunun yanı sıra oluşturduğu etkileşimli ortam sayesinde kültürlerarası etkinliğin gelişimini de destekler (Kuznetsova & Soomro, 2019).

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının araştırıldığı çalışmaların yoğunluğunun giderek arttığı görülmektedir (Sağlık & YILDIZ, 2021). Yeşilyurt 2019'da tamamladığı çalışmasında web 2.0 araçlarını sosyal ağlar, interaktif sunum araçları, animasyon ve video araçları, çevrimiçi depolama ve dosya paylaşım araçları, web güncelleri ve işbirlikli yazarlık araçları, çevrimiçi anket ve sınav araçları, kavram haritası çizim araçları olmak üzere yedi başlıkta inceleyerek genel hatlarıyla tanıtmıştır. Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen anketler sonucunda Türkçe öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanmaya istekli olduklarını ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kullanamadıklarını belirttikleri ortaya koyulmuştur (Yeşilyurt, 2019). Kaynar ve Yücelsin Taş 2019'da gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının etkisini ortaya koymak amacıyla alanda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonucunda web 2.0 araçlarının motivasyon artırıcı, ilgi çekici zengin içeriğe sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra donanım eksikliği ve teknik problemler açısından sorunlar

yaşandığı belirtilmiştir. Göker ve İnce 2019 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada “3 Dakikada Türkçe” isimli web sitesini kullanarak yabancılar için Türkçe alanında eğitim görmekte olan A1 seviye Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) öğrencilerinin akademik başarı durumlarını ön test-son test deneysel desen kullanarak incelemişlerdir. Araştırmaya göre video derslerle desteklenen yabancılar Türkçe öğretiminin geleneksel düz anlatım yöntemiyle gerçekleştirilen öğretime göre anlamlı derecede olumlu etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur. Aydın ve Ciğerci (2020), gerçekleştirdikleri çalışmalarında dijital hikâye anlatımının yabancılar için Türkçe yaratıcı yazma becerisine ve yazma öz yeterliliğine etkisini araştırmışlardır. B1 seviye TÖMER öğrencileri ile gerçekleştirilen ve karma yöntemin kullanıldığı bu çalışma sonucunda dijital hikâye anlatımının yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma beceri ve öz-yeterliliklerine olumlu anlamda katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Yılmaz, Biçer ve Alan (2022), yabancılar için Türkçe öğretimi alanında çalışan 11 öğreticiden web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak topladıkları verileri içerik analizi ile çözümlyerek öğreticilerin web 2.0 araçlarının kullanımının verimliliği arttırdığını ancak birtakım sorunların da mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre her sınıfta internete erişimin mümkün olmaması, internete erişimin mümkün olduğu bazı sınıflarda ise öğretici yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar sebebiyle web 2.0 araçlarının kullanılamaması ön plana çıkmaktadır. Bunların yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının güvenilirlik ve geçerliğin sağlanamadığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda yeni araçların üretilmesi ve öğretici eğitimleriyle tanıtılması önerilmiştir. Çiftçi ve Sağlam 2023 yılında literatür tarama ve doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının anlamlı öğrenmeleri arttırdığını, kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın Amacı

Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların geneline bakıldığında öğretici görüşlerini ortaya koymaya yönelik çalışmaların deneysel çalışmalardan daha fazla olduğu söylenebilir. Deneysel çalışmaların ise TÖMER’de eğitim görmekte olan yetişkinlere yönelik B seviyesinde çalışmalar olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancılar için Türkçe öğretimi alanında web 2.0 araçlarının kullanımının A seviyesinde olan küçük yaş grupları üzerindeki etkisini inceleyen çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı web 2.0 araçlarının kullanımının ikinci dil olarak Türkçe öğrenen A seviyesindeki küçük yaş grubu öğrenenlerin dil becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Ülkemizde aktif olarak faaliyetlerine devam etmekte olan Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES+) ile 29 ilde küçük yaş grubu öğrencilerle ikinci dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları yürütülmektedir (PIKTES+, 2024). Bu araştırmanın Türkçe öğreticilere web 2.0 araçlarının tanıtılmasıyla web 2.0 araçlarının yabancılar Türkçe alanında küçük yaş gruplarında kullanımının yaygınlaştırılmasını sağlayacağı beklenmektedir. Çalışmanın hem A seviyesindeki dil becerilerini ortaya koyması hem de küçük yaş gruplarını ele alması ile diğer çalışmalardan ayrıldığı ve bu yönüyle literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Dil Öğretimi ile İlişkili Temel Kavramlar ve İkinci Dil

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları sesli işaret sistemine dil denir (TDK, 2024). İnsanlar, toplumların gelişimi, göç, uluslararası ticaret gibi nedenlerden dolayı iletişim kurabilmek için kullandıkları ana dilin dışında farklı bir dile ihtiyaç duyabilirler. Bu noktada, ana dil, yabancı dil ve ikinci dil gibi kavramlar ön plana çıkar. Bu terimler birbirine

oldukça benzer görünse ve hatta zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsalar da farklı anlamlara sahiptirler. Türk Dil Kurumu ana dil kavramını çocuğun ailesinden ve çevresinden öğrendiği dil olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Yabancı dil ise ana dilin dışında bulunan her bir dildir (TDK, 2024). Yabancı dil kavramı geniş bir bakış açısıyla ele alındığında toplumda iletişim için zarureti olmayan ve toplumun geneli tarafından konuşulmayan bir dildir (Ovalı, 2023). Bireyin kendi istek ve ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkan yabancı dil, genellikle eğitim, ticaret veya farklı bir dile duyulan ilgi ile ilişkilidir (Ovalı, 2023). İkinci dil ise, genellikle kişinin ana dilinden sonra öğrendiği dil olarak kabul edilir, ancak belirli bir ülkede veya bölgede ana dilinin yerine kullanılan başka bir dil olarak da tanımlanabilir. Bu durumda, ikinci dil, toplum içinde farklı bir ortak dilin kullanılması anlamına gelir. Bu bakımdan, ikinci dil, yabancı dilin daha özgül bir versiyonu olarak görülebilir (Ovalı, 2023). Ana dil edinilir, yabancı dil öğrenilir ve ikinci dil ise hem edinilir hem de öğrenilir (Demiriz, 2022).

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İkinci dil kavramı Türk alanyazımında anlamını son yıllarda kazanmıştır (Demiriz, 2022). Yabancılar için Türkçe alanında “yabancı dil” ve “ikinci dil” kavramlarının karıştırıldığı görülmektedir (Ovalı, 2023). “Yabancı dil” hedef dili öğrenen kişilerin hedef dilin konuşulmadığı ülkede bulunması iken “ikinci dil” hedef dilin öğrenildiği ülkenin o dilin anadil olduğu ülke olmasını ifade eder (Vanpatten & Benati, 2015). Bu bağlamda “yabancı dil olarak Türkçe” ifadesi yurtdışındaki öğretimleri ele alırken “ikinci dil olarak Türkçe” ifadesi yurtiçindeki öğretimleri belirtmektedir. Türkiye’de bu ayrım gözetilmeksizin “yabancı dil” teriminin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Durmuş, 2018). Durmuş (2018), bu konuyla ilgili olarak “Bu yaygınlık, terim ve karşıladığı kavram arasındaki ilişkiye gösterilen özenden çok terimin “galat-ı meşhûr” olmasıyla ilgili görünüyor.” demiştir. Dolayısı ile terimin yaygın bir şekilde hatalı kullanıldığı ortaya koyulmuştur. Bunların yanı sıra her iki terimi kapsayan çalışmalar için “yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi”, “yabancılara Türkçe öğretimi” ya da “yabancılar için Türkçe öğretimi” ifadelerinin kullanılmasını önermiştir (Durmuş, 2018). Bu çalışma Türkçe’nin Türkiye’de öğretildiği deneysel bir süreci içermektedir. Bu kapsamda “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ifadesi kullanılmıştır.

TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı ve Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) gibi kuruluş ve projeler gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında faaliyet göstererek Türkçe’yi ve Türk kültürünü en iyi şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır (İnal & Çakır, 2022). Yurt içinde en kapsamlı çalışmayı yürüten PIKTES projesidir. PIKTES projesinin temel amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimini ve sosyal uyumlarını sağlamaktır. Proje yabancı uyruklu ailelerin yoğun yaşadığı 29 ilimizde yürütölmektedir. Öğrencilerin okul öncesinden orta öğretimin sonuna kadar eğitimleri desteklenmektedir. Projenin hedefi bir yandan yabancılara ev sahipliği yapan 29 ilin eğitim kalitesini korurken diğer yandan da yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamaktır (PIKTES, 2024).

Türkçe'nin yurtiçinde ve yurtdışında yabancılara öğretilmesi amacıyla yürütölen çalışmalar, planlı bir şekilde ele alınmaktadır. "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)", dil öğretimi konusunda standartlaşmış becerilerin kabul edildiği ortak bir anlayışı ortaya koymaktadır (TYDÖP, 2020). Eğitimciler için rehber niteliğinde olan D-AOBM, tek başına bir program olmaktan çok ders kitabı yazarları ve program hazırlayıcıları için bir yol göstericidir (Deniz & Uysal, 2010). Çerçeve metne göre, herhangi bir dilin altı yeterlilik aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2) aşamalarıdır (D-AOBM, 2021). A1 seviyesinden başlayarak her bir düzey, bir sonraki seviyeye hazırlık aşamasını temsil eder. Bu seviyeler, birbiriyle

tamamlayıcı beceriler bütünüdür. Bir seviye tamamlanmadan diğerine geçilememektedir (D-AOBM, 2021).

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmalarda “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” geliştirilirken D-AOBM esas alınmıştır (TYDÖP, 2020). Programın amacı Türkçe dil becerilerini kullanarak her türlü sosyal etkileşim ortamında iletişim kurabilme yeteneğine sahip olan, keşfetmeyi ve etkinliklerle deneyimleyerek öğrenmeyi benimseyen, iş birliği içerisinde sorumluluklarını yerine getiren, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan ve yorumlayan, kültürel değerlere duyarlı, farklı kültürler arasında anlayışa sahip olan bireyler yetiştirmektir (TYDÖP, 2020). Bu bağlamda D-AOBM’nin önerdiği eylem odaklı yaklaşım, program’ın temel yaklaşımı olarak kabul edilmiştir. Sarmal ve tematik yaklaşım benimsenerek hazırlanan programda temalar dil kullanım alanlarına göre oluşturulmuştur. Program yurt içi ve yurt dışında Türkçenin öğretimine yönelik izlenceleri birbirinden ayırmıştır. Bu durumun gerekçelerinden birisi olarak “Türkçeyi, ana dilini konuşanların olduğu ortamda öğrenme şartları ile bu imkâna sahip olmayan öğrencilerin öğrenme şartları arasında farklılıkların bulunması” ifadesi kullanılmıştır (TYDÖP, 2020). Burada “yabancı dil olarak Türkçe” ve “ikinci dil olarak Türkçe” kavramlarının farklılığına dikkat çekilmiştir.

Dil öğretiminde, öncelikli amaç dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanan bu dört temel becerinin geliştirilmesi olmalıdır (Durmuş & Okur, 2018). Dil öğretiminde dinleme becerisi diğer becerilerden önce gelmektedir (Demirel, 2011). Bir dil öğrenme süreci, duyma ile başlar ve sonrasında anlama ve konuşma becerileri ile devam eder (Göçer, 2018). İşitsel kanaldan iletilen tüm mesajlar duyularak algılandığı için, dinleme becerisinin gelişmiş olması önemlidir (Dilidüzgün, 2018). Sözlü iletişimi sağlamada temel olarak kullanılan ikinci dil becerisi konuşmadır. Dinleme, alıcı beceriler arasında yer alırken, konuşma üretken bir beceridir. Kuşkusuz, konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için dinleme ve içsel anlamlandırma yeteneklerinin yeterli düzeye ulaşması önemlidir (Arı, 2018). Okuma, bir dildeki işaretlerin görsel kanaldan algılanarak zihinde anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2007). Bu bağlamda, Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak öğretimi ile ana dil olarak öğretimi arasındaki en önemli farklardan biri, öğrencilerin okuduklarını zihinlerinde anlamlandırmalarını sağlamaktır (Keskin & Okur, 2018). Öğrenenlerin yazılı kaynaklardan faydalanabilmesi için okuma becerisi, dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra önemlidir. Yazma becerisi, öğrencilerin hedef dilde düşünce ve duygularını yazılı olarak ifade edebilmesidir. Yabancı dil öğretiminde, yazma becerisi genellikle sona bırakılan bir beceridir. Bu, becerinin geliştirilmesinin zor olmasından ve öğretimin uzun zaman almasından kaynaklanmaktadır (Çakır, 2010). Günlük yaşamda, yazma becerisinin geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Mektup yazmakla sınırlı kalmayıp, ödev hazırlama, form doldurma, e-posta, faks ve kargo gönderimi gibi birçok alanda ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmek isteyenler ilgili dildeki yazma becerilerini geliştirmeye hazır olmalıdır (Bağcı & Başar, 2018).

Yabancılar için Türkçe öğretimi alanında dil bilgisi amaç olmaktan çok dili anlamlandırma aracı olarak görülmektedir. Dil bilgisi konularının öğretim sıralaması Türkçe’yi anadili olarak kullanan öğrencilerin öğrenme sıralarından farklıdır. Burada konuların kolaydan zora, yakından uzağa ve basitten karmaşığa doğru ilerlemesi esas alınmıştır (Göçen & Okur, 2018). Dil bilgisinin odak noktası haline getirilmesi, öğretim sürecinde zaman kaybına neden olabileceği gibi, öğrencilerde motivasyon kaybına da yol açabilir (Sert, 2002). İleri düzeyde hedef dilde iletişim kurmayı amaçlayan bireyler, dil bilgisi kurallarını içselleştirerek kullanılmalıdır (Peker & Geçgel, 2018).

Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Eğitimde yöntem “bir konuyu öğrenmek için belirlenen düzenli yol” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2011). Hedefe ulaşmanın en önemli şartı, doğru yol ve yöntemin seçilerek uygulanmasıdır. Yöntem seçiminde belirli etkenler öne çıkar. Bu etkenler aynı zamanda mekâna göre değişir. Hedefin ikinci dil veya yabancı dil öğretimi olması, bu etkenlerin farklılaşmasına neden olur (Şenyüz & Uslu, 2021). Dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler denense de bazıları başarılı olmamış ve terk edilmiştir. Bir dilin öğretiminde başarılı olan yöntemler, diğer dillerde aynı başarıyı sağlayamamıştır. Teorik olarak üretilen ancak uygulanamayan yöntemler de bulunmaktadır. Yöntemler seçilirken yabancı-ikinci dil ayrımına gidilmemiştir. Kararsızlıklar sebebiyle karma yöntem ile tüm yük öğreticiye bırakılmıştır. Sonuç olarak, dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve yaklaşımların seçimi, öğreticinin sorumluluğunda olan bir karmaşık süreçtir (Şenyüz & Uslu, 2021). Geçmişten günümüze kullanılan dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır: “

Dilbilgisi çeviri yöntemi: Dilbilgisi kurallarının tümdengelim tekniğiyle açıklanması, belirli kelimelerin ezberletilmesi ve cümle içinde yer alması, hedef dildeki edebi metinlerin ana dile çevrilmesi ve eş-zıt anlamlı kelimelerin bulunması gibi etkinlikler yöntemin öne çıkan özellikleridir (Larsen-Freeman, 1986.). Öğreticinin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, çevirinin doğru yapılmasıdır. Yöntem öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirme konusunda yeterli değildir (Demirel, 2011, s. 36-7; Durmuş, 2018; Memiş & Erdem, 2013).

Doğrudan (direkt) yöntem: Ana dilleri hedef dil olan öğretmenlerle çalışılan doğrudan yöntemde öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu sınıf ortamları popülerlik kazanmıştır; bu özellikler genellikle özel okullarda bulunmuş ve bu bağlamda Berlitz Okulları öne çıkmıştır. Devlet okullarında kullanımı ise sınırlı kalmıştır (Richards & Rodgers, 2007).

Doğal yöntem: Hedef dilin tıpkı ana dil edinimi gibi bir süreç içerisinde öğretimini esas almaktadır (Şenyüz & Uslu, 2021). Yöntemin temel amacı, öğrencinin duyduğu kelimeleri tekrar etmesi ve doğru ya da yanlış ayrımı yapmadan sürekli hedef dilde konuşturulmasıdır. Öğrencinin sesli okuma çalışmaları sırasında yanlışları sürekli olarak düzeltilerek kelimenin veya cümle yapısının doğru bir şekilde öğrenilmesi hedeflenir. Bu yöntemde kelime öğrenimi bağlam içinde amaçlanır. Bu yöntemin temelini oluşturan yanılğı, yabancı dilin anadili gibi öğrenildiği fikri üzerine kurulmuştur (Demircan, 2013). Günlük hayat ve güncel dil çerçevesinde sözcük öğretimi yapıldığı için öğrenci, konuşma dilinin dışına çıktığında zorlanır (Memiş & Erdem, 2013).

İşitsel-dilsel yöntem: Kulak-dil alışkanlığı yöntemi olarak da bilinen yöntem hedef dildeki kalıp ifadelerin öğretimini ön plana çıkararak dinleme ve konuşma becerilerini ilerletmeyi hedefler (Memiş & Erdem, 2013). Bu yöntemde, klasik davranışçı yaklaşıma dayanılarak doğru cevapların pekiştirilmesi, alıştırmalar ve tekrarlar önemli bir yer tutar (Demirel, 2011). İkinci Dünya Savaşı'na katılan askerlerin dil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıkan ve bu sebeple ordu yöntemi de denen işitsel dilsel yöntemde hedef dilin günlük kullanım alanı kalıpların ezberletilmesi esasına dayanılarak öğretim gerçekleştirildiği için okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kalmıştır (Bölükbaş, 2018).

Bilişsel yöntem: Zihinsel yapıyı bir bilgisayara benzetir ve dil öğrenimi için bazı beyin bölgelerinin doğuştan programlandığını iddia eder. Bu nedenle, "Dil öğrenilmez, edinilir." düşüncesi bilişsel yöntemde öne çıkar (Güneş, 2011). Bilişsel öğrenme yöntemi, diğerlerinden farklı olarak yeni yabancı dil bilgilerinin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlantılar edinmesi sürecine odaklanır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yeni öğrenmelerin daha önceki bilgilerle bütünleşmesi önemlidir (Memiş & Erdem, 2013).

İletişimsel yöntem: Toplumbilimciler ve filozoflar tarafından dile getirilen bu yöntem dilin toplumsal boyutunu ön plana çıkartır (Şenyüz & Uslu, 2021). İletişim odaklı bu yöntem, dilin temel amacı olan iletişimi vurgular. Bu sayede, öğrenciler dilin hem bilgi hem de yetenek gerektiren yönlerini öğrenirler (Memiş & Erdem, 2013). Defter, kitap, kalem gibi ders materyalleri kullanılmayan bu yöntemde, dilin doğal bir biçimde, ana dili gibi öğretilmesi esas alınır; bu da adeta ikinci bir ana dilin öğretilmesiyle eşdeğerdir (Şenyüz & Uslu, 2021).

Eklemeli (seçmeceli) yöntem: Amacı destekleyen ve öğretimde önemli başarılar elde etmeyi sağlayan en uygun yöntemlerin öğretmen tarafından seçilip kullanılması esasına dayanır (Barın, 2004). Yöntemin dil öğretiminde kullanılabilmesi için öğreticinin donanımlı olması gerekmektedir. Belirli bir yöntemin sürekli olarak izlenmediği bu yaklaşımda, sürekli değişiklikler öğrencinin dil öğrenme sürecinde gecikmelere ve kafa karışıklığına neden olabilir (Şenyüz & Uslu, 2021).

Telkin yöntemi: Telkin biliminin eğitimdeki uygulamalarını inceler ve birey davranışları üzerindeki etkilerini araştırır (Richards & Rodgers, 2007). Yöntem, öğrenmeyi olumsuz etkileyen psikolojik faktörleri ortadan kaldırmaya odaklanır. Yöntemin dikkat çeken özellikleri sınıfın düzeni, müzik kullanımı ve öğretmenin tutumudur. Bu yöntemin uygulanabilirliği hem maliyet hem de fiziksel olarak sınırlıdır (Şenyüz & Uslu, 2021).

Grupla dil öğretim yöntemi: Öğretmen-öğrenci ilişkisini danışman-danışan perspektifinden ele alarak dil öğretimindeki problemlere çözüm üretmeyi hedefler. Bu sebeple bu yönteme danışmanlı dil öğretim yöntemi de denilmektedir (Demirel, 2011; Demircan, 2013; Bölükbaş, 2018).

Sessizlik yöntemi: Öğrencilerin zihinsel becerilerini harekete geçirmeyi amaçlayan ve çeşitlendirilmiş örneklerin öğrenciler tarafından sunulduğu bir dil öğretim yöntemidir (Gattegno, 2010). Öğrencilerin hataları düzeltilmez, kelime öğretiminden sonra öğrenciler istedikleri kelimeleri kullanarak cümleler kurarlar (Şenyüz & Uslu, 2021). Yöntemin en çok eleştiri alan yönü konuşma becerisini arka plana atmasıdır (Memiş & Erdem, 2013).

Tüm fiziksel tepki yöntemi: Eğitimci, öğrencinin fiziksel tepkilerini emirlerle yönlendirir. Başlangıçta materyal yerine jest, mimik ve hareketlere odaklanılır. Dersler ilerledikçe öğretmen, çevredeki nesnelere öğretmelidir. Tekrarın sıkıcılığı da derslerin verimsiz geçmesine yol açabilir (Memiş & Erdem, 2013).

Görev temelli yöntem: Dil öğretiminin planlanmasında veya hedefe ulaşmada görevlerin ana unsur olduğunu savunan bir yöntemdir (Richards & Rodgers, 2007). Bu yaklaşımda, dilin günlük hayatta kullanıldığı gibi öğretilmesi hedeflenir ve görevler gerçek hayattan alınan koşulları yansıtmalıdır (Yıldırım, 2011).

Türkçe öğretim metodu olarak döngü yöntemi: Yöntem, Türkçe dil yapısına uygun olarak tasarlanmıştır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle sözcüklerin sabit olup yüklem durumunun ekleri etkilemesi, eklerin seçiminde yüklem ve mananın uyumunun ön planda olması bir döngü sağlamaktadır (Şenyüz & Uslu, 2021). Kelime öğretimi yapılırken sabit ve değişkenlerin döngüsünün fark ettirilmesi daha verimli bir öğrenme kazandıracaktır (Şenyüz & Uslu, 2021). Döngü yöntemi, sınıf ortamında değişkenlik gösterebilen metinlerin yeniden değerlendirilip anlaşılmasını ve özümsemesini hedefler. Belirli aralıklarla gerçekleştirilen tekrarlar, ana kelimelerin farklı bağlamlarda tüm becerilerde kullanılmasıyla birlikte konuya sürekli bir döngü sağlayarak öğrencinin öğrenme hızını artırabilir ve motivasyonunu yükseltebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlar ve kelimeleri farklı bağlamlarda görmelerini ve kullanmalarını teşvik eder (Şenyüz & Uslu, 2021). Türkçe öğretiminde karşılaşılan en temel sorunlardan biri, telaffuz ve yazım

becerileridir. Dünya dillerinden farklı olarak Türkçe'de seslerin telaffuzunda ağız, gırtlak ve nefesin etkili kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenciler genellikle sert artikülasyonla sesleri doğru bir şekilde üretmekte zorlanabilirler. Türkçe'de anlamın öncelikli olduğu bir dil yapısı bulunmaktadır, bu da dilin ahenkli ve yumuşak bir akışa sahip olmasını sağlar. Bu özellik, dilbilgisi yapılarında da kendini gösterir. Ahenk ve uyumu esas alan döngü tekniği, kelimelerin farklı bağlamlarda kullanımını vurgulayarak şiirsel bir öğretim süreci sunmayı amaçlar (Şenyüz & Uslu, 2021).

Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin kullanımı eğitim alanında kayda değer bir ilerleme göstermiştir (İnal & Çakır, 2021). Dil öğretimi bu ilerlemeye ve yeniliğe kayıtsız kalmamıştır. Eğitimin her aşamasında olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğretimi de geleneksel yöntemlerin teknolojinin harmanlanmasıyla ilerleme göstermiştir. Geleneksel yöntemlerle kullanılan kalem, defter, kara tahta ve sözlük materyalleri teknolojinin eğitime uyarlanması ile şekil değiştirmiştir (İnal & Çakır, 2021). Örneğin kara tahta yerine projeksiyon veya akıllı tahtaların kullanılmaya başlanmıştır. Bu teknolojik eğitim materyalleri hem dil öğrencilerinin hem de öğrencilerin işlerini oldukça kolaylaştırmıştır (Gürbüz & Dursunoğlu, 2018). Kullanılan materyaller öğrenciden çok öğrenenin merkeze alınmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrenenlerin derse olan ilgilerini arttırarak eğitim sürecine katılımlarını olumlu yönde etkilemiştir (İnal & Çakır, 2021). Teknoloji ile desteklenmiş dil öğretim materyalleri, öğrenenlerin derse olan ilgisini ve sınıf ortamındaki aktifliğini arttırmaktadır (Özdemir, 2013). Dil öğretiminde teknolojik materyallerin kullanılması birden fazla duyu organını harekete geçirmek demektir. Ses ve görüntülerin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan bu materyaller dil eğitimini daha cazip hale getirmiştir (İnal & Çakır, 2021).

Çoklu ortam materyalleri, hareketli ve hareketsiz resimlerin sözlü ifadelerle birleştirilerek öğrencilere sunulmasıdır (Mayer, 2009). Çoklu ortam, bilgileri yalnızca düz metin olarak değil, aynı zamanda görsel ve işitsel desteklerle de sunarak bireylere bilgi aktarımını sağlar (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017). Çoklu ortam, masaüstü bilgisayarların kullanımının yaygınlaşmasıyla uzun süredir gündemde olan bir kavram haline gelmiştir. Bu dönemde, müzik ve ses kullanılarak oluşturulan slayt gösterileri, çoklu ortamın ilk örneklerini temsil etmektedir (Mayer & Moreno, 2007). Teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte, eğitim alanında kullanılan yazılımların çeşitliliği ve niteliği artmıştır (İnal & Çakır, 2021).

Teknolojinin eğitimde en belirgin rol oynadığı alanlar arasında Web teknolojileri öne çıkmaktadır. Web teknolojilerinin ilk aşaması olan Web 1.0'da web sitelerinin oluşturulması büyük miktarda bilginin yayılmasına imkân tanıdı ve böylece arama motorları bilginin keşfedilmesini kolaylaştırdı (Rosen & Nelson, 2008). Web 1.0 döneminde kullanıcılar, bilgiye gezinerek ve göz atarak erişebildikleri için sadece tüketici rolünde bulunur ve pasif bir şekilde bilgiyi alırlar (Eyüp, 2022). Bu durum, zaman içinde kullanıcıların aktif katılımını teşvik eden ve kolaylaştıran araçlara doğru bir eğilim oluşturmuştur. Bu gelişme, Web 2.0 uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olarak, Web teknolojilerinin ikinci aşamasını oluşturmuştur. Web 2.0'ın yeni uygulama ve hizmetlerinin temel amacı, kullanıcıların teknik engellerle karşılaşmadan içerik paylaşımlarını ve aynı zamanda internetin toplumsal etkileşim ve iş birliği imkanlarından yararlanmalarını sağlamaktır (Eyüp, 2022). Web'de içerik oluşturmak için sadece temel teknik bilgiye sahip olan herkes, herhangi bir internet tarayıcısını kullanabilir. Web 2.0 uygulamaları, insanlara etkileşim kurma, iş birliği yapma ve kendi fikirlerini başkalarıyla paylaşma imkânı sunar, böylece herkesin öğrenme ve bilgi üretme süreçlerine katılmasına olanak tanır (Rosen & Nelson, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı, teknolojiye yönelik planlamalarla sınıflara tablet, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik cihazları entegre etmeye çalışmaktadır. Bu teknolojik cihazların sınıflara kurulumu ve dağıtımını sürecinden sonra öğretmenlerin etkin bir şekilde katılımı önemlidir. Çünkü bu teknolojilerin etkinliği büyük oranda öğretmene bağlıdır (MEB, 2020). Web 2.0 araçlarını kullanan bir öğretmen, sınıfta düzenlediği çeşitli etkinlikler ve sunmuş olduğu güncel içeriklerle sınıfa canlılık katmaktadır. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler zaman ve mekân sınırlamaları olmaksızın öğrenimlerine devam edebilirler (MEB, 2020). Web 2.0 araçlarının olumlu yönlerinin yanında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunların başında içerik üreticilerinin kendi alanına hâkim, bilgilerin doğruluğundan emin olması gerekmektedir. Başkaları tarafından hazırlanan içerikler kullanılırken seçici olunmadığı takdirde eksik ya da yanlış öğrenmeler gerçekleşebilir (MEB, 2020).

Alanda Yapılan Çalışmalar

Yazıcı (2007) tarafından yapılan araştırmada, "Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı"nın, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe dil kazanımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, hazırlanan eğitim programının Türkçenin hem birinci dil hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutlarında kazanılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yazıcı, 2007). Şengör (2010), bilgisayar destekli öğretimi ve geleneksel yöntemlerle yapılan öğretimi karşılaştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı' adını taşıyan bu çalışmada, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı sonuçlar verdiği ortaya koyulmuştur (Şengör, 2010). Canbay'ın (2012) belirttiği gibi, eğitsel oyunlar öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eder. Bu nedenle, tüm öğrencilere hitap edecek şekilde dikkatle hazırlanan oyunlar tercih edilmiştir. İki dillilerin aktif katılımını desteklemek için görsel ve animasyonlarla zenginleştirilmiş dijital oyunlar geliştirilmiş ve Türk kültürünün özgün öğeleriyle güçlendirilmiştir. Oyunların içeriğinde ayrıca ninniler, maniler ve tekerlemeler sıkça kullanılarak çocukların doğru telaffuz konusunda teşvik edilmiştir (Canbay, 2012). Kalfa (2014) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada, yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eğitsel oyunların, öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçildiği ve etkin katılım sağlandığı takdirde öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği belirtilmiştir (Kalfa, 2014).

Dumanlı Kadızade (2015), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akıllı Telefon Uygulamaları Üzerine İnceleme adlı çalışmasında, araştırmacı yabancı dil olarak Türkçe alanında kullanılmak üzere geliştirilen akıllı telefon uygulamalarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, akıllı telefon uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Kadioğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) tarafından yürütülen araştırmada, oyun temelli bir dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, oyun temelli dil beceri programının öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir. Şen (2018) tarafından yapılan araştırma, aktif öğrenme yönteminin 4. sınıf seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

İnal ve Korkmaz (2019) tarafından yürütülen araştırmaya göre, akıllı tahta tabanlı eğitsel oyunlar, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla Türkçe konuşma becerisini daha etkili bir şekilde geliştirmiştir. Ayık'ın (2019) gerçekleştirdiği karma yöntem araştırmasında, oyun temelli öğretim yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların ihtiyaç ve ilgi alanlarına

yönelik olarak tasarlanmış özgün oyunların yazma becerilerini geliştirdiğini, dilin işlevsel öğrenilmesine olanak sağladığını ve motivasyonu artırdığını göstermiştir. Karagöz (2019), çalışmasında, teknoloji destekli sözcük öğretim etkinliklerinin sözcük öğrenimi üzerindeki etkisi araştırılmış ve bu amaçla MOODLE platformu kullanılarak hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin sözcük öğreniminde kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Çangal (2020), 'Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi' adlı doktora tezi çalışmasında, dil öğretiminde sosyal medyanın sosyalleşmeyi teşvik ettiği, otantik içerikler sunduğu, motivasyonu artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dil becerilerini geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur. Ağmaz ve Temel (2021) tarafından yapılan, CLIL (İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme) yöntemine dayalı bir dil eğitimi programının okul öncesi eğitim alan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelediği araştırma sonuçları, dil eğitimi programının çocukların dil gelişimi puanlarını ve kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Erol, Erdem ve Akkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elde edilen kazanımlara ulaşmada, öğrencilerin başarısına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılmış ve sonuç olarak, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci başarısını artırdığı, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı belirlenmiştir.

Türkben ve Alptekin 2022 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında PowerPoint, Storyjumper, Animoto, Canva ve Powtoon gibi dijital öyküleme araçlarıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerin etkili bir şekilde aktarılabilirliğini ortaya koymuşlardır. 2023 yılında gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini, motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını artırarak olumlu yönde etkilediğini ortaya koyulmuştur (Polat ve Dilidüzgün, 2023). Okur (2024), çalışmasında, dijital araçların yabancılara Türkçe öğretiminde süreci çeşitlendirerek etkili bir boyut kazandırdığını ve eğitim fakültelerinde bu araçların kullanımına yönelik ders içeriklerinin eklenmesini önerdiğini vurgulamıştır. Tiryaki ve Zini (2022), çalışmalarında MindMaster programı kullanılarak yabancılara Türkçe öğretiminde paragraf yazmaya yönelik ders materyalleri tasarlamış ve bu teknolojik aracın paragraf yazma sürecini desteklemede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nicel bir çalışma olan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler bağımsız değişkenin vesilesiyle bağımlı değişkende bir etkinin oluşup oluşmadığını ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2017). Bu çalışmada Wordwall ve H5P isimli web 2.0. araçları kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ve akademik başarı seviyeleri üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Bursa ilinin Yıldırım ilçesinde bir ilkokulda eğitimlerine devam etmekte olan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Yaşları 8-10 aralığında değişmekte olan öğrenciler üçüncü sınıfta okumaktadır. Araştırma deney grubu 20 ve kontrol grubu 20 olmak üzere toplam 40 kişiden oluşturulan çalışma grubu ile sürdürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında

“basit seçkisiz örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. “Basit seçkisiz örnekleme yöntemi” örnekleme birimlerinin örnekleme alınırken eşit seçilme olasılığına sahip olduğu yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Öğrenciler seçilirken rastgele çekiliş yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri ele alınmaktadır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009; TYDÖP, 2020). Araştırmada bu dört becerinin ortaya koyulması için araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye “Bir Yılda Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır.

Akademik Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe akademik başarı seviyelerini belirlemek için 25 sorudan oluşan akademik başarı testi kullanılmıştır. Test, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alanında uzman kişilerden görüş alınarak oluşturulmuştur. Bu uzmanlar ikisi bilgisayar öğretim teknolojileri alanında profesör; dördü yabancılara Türkçe öğretimi alanında doçent ve sekizi yabancılara Türkçe öğretimi alanında soru yazarı olmak üzere toplam 12 kişidir. Geliştirilen test pilot olarak 100 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler, ülkemizde eğitim gören yabancı uyruklu dördüncü sınıf öğrencileridir. Uygulama sonucunda testin ortalama madde güçlük indeksi değeri 0,77 olarak saptanmıştır. Buna göre testin orta basitlikte ve zor olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada kullanılan testin iç tutarlılığı KR-20 istatistiği ile değerlendirilmiş olup, elde edilen değer 0,75 olarak bulunmuştur. Buna göre testin genel iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin Türkçe dil beceri seviyelerini değerlendirmek amacıyla Türkçe dil becerilerini değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Piktes uzmanları tarafından hazırlanmış rubrik bu çalışma için ayrıca uzman görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir. Bu uzmanlar ikisi bilgisayar öğretim teknolojileri alanında profesör; dördü yabancılara Türkçe öğretimi alanında doçent ve sekizi yabancılara Türkçe öğretimi alanında soru yazarı olmak üzere toplam 12 kişidir. Rubrik dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ayrı ayrı ele alan 4 faktörden oluşmaktadır. Rubrik hazırlanırken Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı içerisinde yer alan “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” temalarına ait kazanımlar kullanılmıştır. Rubrik içerisinde on dokuzu dinleme, yirmi beşi konuşma, on altısı okuma ve on üçü yazma olmak üzere toplam yetmiş üç madde bulunmaktadır.

Deneyel Süreç

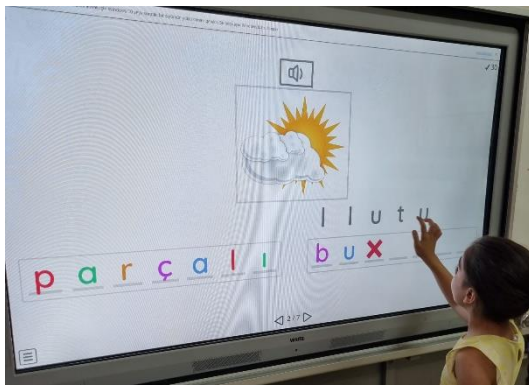
Wordwall ve H5P kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine etkisinin olup olmadığının ortaya koyulması için beş haftalık öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Türkçe A2 seviye “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” temalarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu için gerçekleştirilen etkinlikler çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Deney ve kontrol grubu haftalık etkinlik çizelgesi

Hafta	Tema	Konu	Deney Grubu Etkinlikleri	Kontrol Grubu Etkinlikleri
1. Hafta	Bir Yılda Dört Mevsim	Hava Olayları Bugün Hava Nasıl? (<i>Olumsuzluk (-me, -ma), Şimdiki Zaman</i>)	1. "Hava Olayları – Resimli Dikte" oyunu ile hava olayları kelimelerinin görselleştirilmesi, dinletilmesi ve yazımının yapılması. 2. "Hava Olaylarını Söyle" oyunu ile kelimelerin okunması ve doğru telaffuzunun yapılması. 3. "Hava Nasıl? – Eşleştir" oyunu ile hava durumunu tanımlayan kısa metinler ile görsellerin eşleştirilmesi.	1. Hava olayları görselleri içeren kartlar kullanılarak hava olaylarının tanıtılması ve kelimelerin deftere yazılması. 2. Öğretmen tarafından seslendirilen hava olayları kelimelerinin öğrenciler tarafından tekrar edilmesi. 3. Hava durumunun nasıl olduğunu tarif eden kısa metinler yazılması ve sınıf içerisinde okunması.
2. Hafta		Bir Yıl On İki Ay	1. "Mevsimler ve Aylar – Resimli Dikte" oyunu ile mevsimler ve aylarla ilgili kelimelerin görselleştirilmesi, dinletilmesi ve yazımının yapılması. 2. "Aylar – Sırala" oyunu ile ayların sıralamasının yapılması. 3. "Ayları Söyle" oyunu ile kelimelerin okunması ve doğru telaffuzunun yapılması. 4. "Mevsimler ve Aylar-Gruplandır" oyunu ile ayların seslendirilmesi ve mevsimlere göre gruplandırılması.	1. Mevsimler ve ayların deftere yazılması. Basılı görsellerin incelenmesi. 2. Küçük parça kağıtlara yazılmış ayların öğrenciler tarafından sıralanması. 3. Mevsim ve ayların okunması. 4. Mevsim ve ayların tablolaştırılarak deftere çizilmesi.
3. Hafta		Mevsimler (<i>Niçin? Çünkü</i>) Kişisel Görüş Bildirme (<i>Bence, Bazen, Her Zaman</i>)	1. "Niçin? Çünkü – Hava durumu Kutu Açma" oyunu ile 'niçin-çünkü' yapılarını içeren görsel içerikli soruların çözümünün yapılması. 2. "Kış Mevsimi Cümle Tamamlama", "İlkbahar Mevsimi Cümle Tamamlama", "Yaz Mevsimi Cümle Tamamlama", "Sonbahar Mevsimi Cümle Tamamlama" oyunları ile mevsimlerin özelliklerinin tanımlanması ve kişisel görüş bildiren cümlelerin tamamlanması.	1. 'Niçin-çünkü' yapılarını içeren görsellerle desteklenmiş cümlelerin ders kitabı kullanılarak incelenmesi, okunması ve deftere yazılması. 2. Mevsimler ve özelliklerinin konuşulması. Öğrencilerin en sevdikleri mevsimin ve neden sevildiğinin sorulması. Alınan cevapların tahtada özetlenmesi ve deftere yazılması. 3. Öğrencilerin birbirlerine en sevdikleri mevsimin sorması ve kendi aralarında diyalog geliştirmeleri.
4. Hafta		Ne, Nerede Satılıyor?	1. "Ne Nerede Satılıyor?" oyunu ile çeşitli yerlerde satılan malzemelerin ve dükkanların eşleştirilmesi. 2. "Neler Alıyoruz?" oyunu ile bir dükkandan alınan çeşitli malzemelerin bulunması. 3. "Nereden Alıyoruz?" oyunu ile bir malzemenin nereden alındığı ile ilgili sorunların cevaplanması.	1. Dükkan isimlerinin ve bu dükkanlarda satılan malzemelerin beyin fırtınası kullanılarak bulunması ve deftere yazılması. 2. Dükkanlar ve bu dükkanlarda satılan malzemelerin kelime kartları kullanılarak eşleştirilmesi.
5. Hafta		Çarşı Pazar	Paralar, Kaç Lira? Sipariş	1. "Paraları Bul" ve "Kaç Lira?" oyunları ile paraların görsellerinin miktarlarıyla eşleştirilmesi. 2. "Alışveriş Labirent Kovalamaca" oyunu ile alışveriş ile ilgili kelimelerin görsellerle eşleştirilmesi. 3. "Alışveriş Kelimelerini Söyle" oyunu ile kelimelerin okunması ve doğru telaffuzunun yapılması. 4. "Sipariş – Eksik Kelime" oyunu ile bir sipariş diyalogundaki eksik kelimelerin yerine koyularak diyalogun tamamlanması.

Wordwall Türkçe dil desteği bulunan, eğitimde çeşitli interaktif etkinlikler için kullanılan ve Türkçe dil desteği olan bir web 2.0 aracıdır (Wordwall, 2024). Site içerisinde 18 standart, 15 profesyonel şablon bulunmaktadır. Standart şablonların tamamı ücretsiz bir şekilde kullanılabilir (Wordwall, 2024). Deneysel süreç öncesinde araştırmacı tarafından Wordwall kullanılarak 16 adet eğitsel etkinlik oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin tamamı deney

süreç içerisinde kullanım kolaylığı sağlamak amacıyla yine araştırmacı tarafından oluşturulan “www.oyunundili.com” isimli web sitesinde erişime açılmıştır. Oluşturulan Wordwall etkinliklerinin isimleri: Hava olayları resimli dikte oyunu, hava nasıl eşleştirme oyunu, mevsimler ve aylar resimli dikte oyunu, ayları sıralama oyunu, mevsimler ve aylar gruplandırma oyunu, niçin çünkü hava durumu kutu açma oyunu, kış, ilkbahar, yaz ve sonbahar mevsimi cümle tamamlama oyunları, ne nerede satılıyor oyunu, neler alıyoruz oyunu, paraları bul oyunu, kaç lira oyunu, alışveriş labirent kovalamaca oyunu, sipariş eksik kelime oyunudur. H5P etkileşimli videolar, oyunlar, sunumlar ve test oluşturmaya yarayan bir web 2.0. araçtır (H5P, 2024). H5P içerisinde 53 uygulama mevcuttur. Tamamı ücretsiz olarak üretilebilen bu uygulamalar her geçen gün geliştirilmektedir (H5P, 2024). Deneysel süreçte kullanılan HP5 etkinlikleri araştırmacı tarafından üretilerek www.oyunundili.com isimli web sitesinde kullanıma sunulmuştur. Oluşturulan H5P etkinliklerinin isimleri: Hava olaylarını söyle oyunu, ayları söyle oyunu, alışveriş kelimelerini söyle oyunu, nereden alıyoruz oyunudur.



Hava olayları resimli dikte oyunu oynanması



Alışveriş temalı oyunların oynanması 1



Alışveriş temalı oyunların oynanması 2



Nereden alıyoruz oyununun oynanması



Kontrol grubu öğrencileri tarafından hazırlanan mevsimler duvar süsü



Eğitsel kartlar ile oynanan oyunlar 1

Mevsimler ve aylar boya kes yapıştır etkinliği



Eğitsel kartlar ile oynanan oyunlar 2

Kontrol grubunda ikinci dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarına ek olarak mevsimler ve aylar konusu kapsamında öğrencilerle birlikte duvar süsü hazırlanmış ve çeşitli boya, kes, yapıştır etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak dil gelişimini destekleyen dil kartları kullanılarak oyunlar oynanmıştır. Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak çeşitli bağlamlarda drama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney süreci boyunca toplanan verilerin analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Parametrik testler uygulanmadan önce tüm verilerin normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Çarpıklık, ortalama, ortanca ve mod değerleri incelenmiştir. Buna göre hem akademik başarı testi hem de dil becerilerini değerlendirme rubriğinin normal dağılıma uygun olduğu ortaya koyularak parametrik testler gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014).

BULGULAR

Ön Akademik Başarı Testine Yönelik Bulgular

Deney süreci öncesinde öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye “Bir Yılda Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları Akademik Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Ön akademik başarı testi puanlarının benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Ön Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Deney	20	12.60	6.12	-0.335	38	0.739
Kontrol	20	13.25	6.13			

Tablo 1’de gösterildiği üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı seviyelerinin deney süreci öncesinde benzer olup olmadığına bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Yapılan t testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin 25 üzerinden hesaplanan akademik başarı ortalaması ($\bar{X} = 12.60$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 13.25$) göre daha düşük olmasına rağmen, aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($t(38) = -0.335, p > 0.05$). Bu sonuç, deney süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı seviyelerinde anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Ön Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

DeneySEL süreç öncesinde öğrencilerin dil beceri seviyelerini belirlemek için “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Ön dil becerilerini değerlendirme rubriğine yönelik bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Ön Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Dinleme	Deney	20	23.45	11.26	0.166	38	0.869
	Kontrol	20	22.85	11.58			
Konuşma	Deney	20	25.75	15.08	-0.824	38	0.415
	Kontrol	20	29.60	14.45			
Okuma	Deney	20	18.05	9.08	0.782	38	0.439
	Kontrol	20	15.95	7.85			
Yazma	Deney	20	10.90	7.07	0.470	38	0.641
	Kontrol	20	9.90	6.36			

Tablo 2’ ye göre, deneySEL süreç öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubu öğrencilerinin dinleme beceri ortalaması ($\bar{X} = 23.45$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 22.85$) arasında, konuşma beceri ortalaması ($\bar{X} = 25.75$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 29.60$) arasında, okuma beceri ortalaması ($\bar{X} = 18.05$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 15.95$) arasında ve yazma beceri ortalaması ($\bar{X} = 10.90$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 9.90$) arasında gözlemlenen farklar, yapılan t testlerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(38)$ değerleri ve $p > 0.05$). Bu sonuçlar, her dört beceride de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Son Akademik Başarı Testine Yönelik Bulgular

DeneySEL süreç sonrasında öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe A2 Seviye “Bir Yılda Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları Akademik Başarı Testi” son test olarak uygulanmıştır. Son akademik başarı testi puanlarının benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Son Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Deney	20	21.05	4.63	2.38	36.59	0.022
Kontrol	20	17.15	5.65			

Tablo 3 incelendiğinde deneySEL süreç sonrasında deney grubu öğrencilerinin 25 üzerinden hesaplanan akademik başarı son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.05$) kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X}=17.15$) yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre iki grup arasında oluşan bu fark istatistiksel deney grubu lehine anlamlıdır ($t(36.59)=2.38, p<0,05$).

Son Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

Deneysel süreç sonrasında öğrencilerin dil beceri seviyelerini belirlemek için “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi “Bir Günde Dört Mevsim” ve “Çarşı Pazar” Temaları A2 Seviye Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” son test olarak kullanılmıştır. Son dil becerilerini değerlendirme rubriğine yönelik bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Son Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriğine Yönelik Bulgular

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
Dinleme	Deney	20	29.30	10.66	-4.195	38	0.000
	Kontrol	20	43.80	11.19			
Konuşma	Deney	20	55.35	15.09	2.389	38	0.022
	Kontrol	20	42.75	18.11			
Okuma	Deney	20	36.35	8.21	3.562	38	0.001
	Kontrol	20	25.65	10.62			
Yazma	Deney	20	28.15	8.08	2.473	38	0.018
	Kontrol	20	21.30	9.38			

Tablo 4’e göre, deneysel süreç sonunda kontrol grubunun dinleme beceri ortalaması ($X = 43.80$), deney grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 29.30$) anlamlı derecede yüksek ($t(38) = -4.195$, $p < 0.05$). Konuşma becerilerinde ise deney grubunun ortalaması ($X = 55.35$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 42.75$) anlamlı şekilde yüksek ($t(38) = 2.389$, $p < 0.05$). Okuma becerileri açısından, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 36.35$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 25.65$) anlamlı derecede yüksektir ($t(38) = 3.562$, $p < 0.05$). Ayrıca yazma becerilerinde, deney grubunun ortalaması ($X = 28.15$), kontrol grubunun ortalamasından ($X = 21.30$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($t(38) = 2.473$, $p < 0.05$). Bu sonuçlar, deney grubunun konuşma, okuma ve yazma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek başarı gösterdiğini, ancak dinleme becerisinde kontrol grubunun daha yüksek başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokulda eğitim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında web 2.0 araçlarının kullanılmasının akademik başarılarına ve dil becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların sonuçları bu bölümde tartışılmıştır.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe akademik başarılarının A2 seviyesinde olmadığı yapılan ön test sonucunda belirlenmiştir. Her iki grubun akademik başarı ortalamasının düşük olmakla birlikte birbirine yakın olması ve gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmemesi grupların homojen dağıldığını ortaya koymaktadır. Geçici koruma altındaki öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin düşük olmasıyla ilgili olarak dil sorununun en büyük sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir (Emin, 2016). Uluslararası literatürde de mültecilerin eğitimine yönelik en büyük engelin dil sorunları olduğu vurgulanmaktadır (Watkins, Raze, & Richters, 2012). Deney grubu öğrencileri ile web 2.0 araçlarının kullanıldığı, kontrol grubu öğrencileri ile ise geleneksel yöntemlerin kullanıldığı deneysel süreç sonrasında her iki grubun akademik başarı ortalamasının yükselmesiyle birlikte deney grubunda anlamlı derece daha fazla artış olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle Wordwall ve H5P ile oluşturulan eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür

incelendiğinde bu sonucu destekleyen çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Dumanlı Kadızade (2015), yabancılara Türkçe öğretimi için tasarlanan akıllı telefon uygulamalarını öğrenci görüşlerini analiz ederek incelemiştir. Uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek, yabancı dil öğretiminde akıllı telefon uygulamalarının etkili olduğu sonucuna varmıştır. Göker ve İnce (2019) "3 Dakikada Türkçe" web sitesinin A1 seviye TÖMER öğrencilerine video derslerle desteklenen Türkçe öğretiminin geleneksel düz anlatım yöntemine göre akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur (Göker & İnce, 2019). Karagöz (2019) çalışmasında, MOODLE platformu üzerinde gerçekleştirilen teknoloji destekli sözcük öğretim etkinliklerinin deney grubunda gözle görülür düzeyde sözcük öğrenimi ilerlemesini sağladığı belirlemiştir. Ağmaz ve Temel (2021) tarafından yapılan araştırma, CLIL yöntemine dayalı dil eğitimi programının, okul öncesi dönemdeki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların literatür ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dinleme becerileri ele alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesinde dinleme becerilerine ait puan ortalamalarının birbirine yakın ve düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonrasında ise kontrol grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu bağlamda geleneksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretime göre daha fazla olumlu etki ettiği ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişebilmesi için çeşitli dinleme etkinlikleri yapmaları teşvik edilmeli, öğrenciler farklı seslerle tanıştırılmalı ve seslendirici etkinliği seslendirirken jest ve mimiklerle konuşmalarını desteklemelidir (Demirel, 2011). Öte yandan dinleme becerisinin gelişiminde vurgu ve tonlama özelliklerinin de etkili olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal iletişim sayesinde bu özellikleri daha fazla kullandığı düşünülmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen drama çalışmaları ile farklı bağlamlarda karşılıklı diyalog oluşturma etkinliklerinin dinleme becerisinin kontrol grubu öğrencileri lehine olumlu artış göstermesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada sonucun bu şekilde ortaya çıkmasında oluşturulan eğitsel oyunlardaki dinleme etkinliklerinin sadece sesletimden ibaret kalmasının ve bazı oyunlarda ise dinleme öğelerinin hiç bulunmamasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Williams (2013) yüksek lisans tezinde, ikinci dil olarak Çince öğretiminde çoklu ortam materyallerinin başlangıç ve orta seviyedeki öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çoklu ortam materyalleriyle desteklenen ortamların ikinci dil öğretimini olumlu yönde etkilediğini açıklamıştır (Williams, 2013). İnal ve Çakır, 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada çoklu ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha fazla geliştiği ortaya koyulmuştur (İnal & Çakır, 2021). Kır ve Arıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda çoklu ortam materyalleriyle desteklenen dinleme metinlerinin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre bu çalışmanın elde ettiği sonuçlar, daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir. Dinleme becerisinde daha önce yapılan çalışmalardan farklı bir sonuç elde edilmesindeki temel etkenin araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitsel oyunların dinleme becerisini geliştirme açısından yeterince yetkin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Web 2.0 araçları kullanılarak yürütülen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan ön testler sonucunda deneysel süreç öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin

birbirine denk olduğu, deneysel süreç sonrasında ise Wordwall ve H5P kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların geleneksel yöntemlere göre konuşma becerisine daha fazla olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamında çoklu ortam tasarımlarının kullanılmasının konuşma becerilerini geliştirmede olumlu katkıları bulunmaktadır (Pardo & Tuncel, 2019). İnal ve Korkmaz (2019) tarafından yürütülen araştırmada da akıllı tahta tabanlı eğitsel oyunlar, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla Türkçe konuşma becerisini daha etkili bir şekilde geliştirmiştir. İnal ve Çakır tarafından (2021) gerçekleştirilen çalışmada ise çoklu ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinlikleri ile öğretim gerçekleştirilen deney grubunun geleneksel yöntemlerle ilerleyen kontrol grubuna göre konuşma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiği ortaya koyulmuştur. Yavuz ve Okur 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada eğitsel oyun etkinliklerinin, öğrencilere eğlenceli ve çekici gelmesi sayesinde öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı, özgüven kazandırarak ve daha rahat bir şekilde derse katılım sağlamalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde eğitsel oyunların olumlu katkılarının bulunduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın sonucunun literatürdeki diğer çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma becerileri incelendiğinde deneysel süreç öncesinde birbirine denk olan okuma beceri seviyelerinin deneysel süreç sonrasında deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Wordwall ve H5P kullanılarak oluşturulan eğitsel oyunların geleneksel yöntemlere göre ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Kadioğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) tarafından yürütülen araştırmada da oyun temelli Yabancılar Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2010) doktora çalışmasında, çoklu ortam materyallerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılmasının etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, çoklu ortam materyalleriyle desteklenen deney grubunun okuma ve yazma becerilerinin daha kısa sürede olumlu yönde geliştiği ve ilerlediği ortaya koyulmuştur (Yıldız, 2010). İnal ve Çakır gerçekleştirdikleri çalışma ile çoklu ortam kullanılarak yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerinde deney grubu lehine olumlu yönde katkısının bulunduğunu ortaya koymuştur (İnal & Çakır, 2021). Bu tür etkinlikler, sınıf ortamında olumlu bir atmosfer oluşturarak öğrencilerin derse daha istekli katılmalarını desteklemektedir (Yavuz & Okur, 2021).

Öğrencilerin yazma becerileri incelendiğinde deneysel süreç öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe yazma beceri puan ortalamalarının birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonrasında deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla geliştiği sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Kalfa (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eğitsel oyunların, öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçildiği ve etkin katılım sağlandığı takdirde öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği belirtilmiştir (Kalfa, 2014). Alar'ın (2018) tezi, yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini olumlu şekilde etkilediğini ve yazmaya olan ilgilerini arttırarak düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yaşar'ın (2023) çalışması, dijital hikâyelerin yaratıcı fikirler oluşturduğunu, öğretim malzemeleri tasarlama imkanları sağladığını ve dil bilgisi kurallarına daha fazla uymaya olanak sağladığını ortaya koymuştur.

Toker, (2021) Yüksek lisans tezi çalışmasında, yabancılar Türkçe öğretimi alanında görev alan öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitici oyunları kullanmaya istekli oldukları, oyunları faydalı buldukları ve genel olarak oyunların faydalı olduğu yönünde tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli oyun materyallerinin bulunmadığını belirterek, öğrencilerin seviyelerine uygun oyunlar geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Sevtekin (2020), yüksek lisans tezi çalışmasında "Alt Yazılı Çizgi Filmlerin Türkçe

Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerisine Etkisi" başlığı altında alt yazılı çizgi filmlerin, alt yazısız çizgi filmlere göre öğrenci başarısında anlamlı derecede olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Sevtekin, alt yazıların öğrenci başarısını artırdığını belirtmektedir. Sevtekin'in çalışması ve incelenen diğer araştırmalar, öğrencilerin hem işitsel hem de görsel yollarla iletişim kuran materyallerin öğrenme başarısını artırdığını doğrular niteliktedir.

ÖNERİLER

Web 2.0. araçları kullanılarak geliştirilen eğitsel oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerindeki etkilerini araştırdığımız bu çalışmada elde ettiğimiz bulgu ve sonuçlar ışığında alanda küçük yaş grupları için kullanılabilecek oyun sayısının artırılması önerilebilir. Web 2.0. araçları kullanıcıların kendi içeriklerini üretmelerine imkân sağladığından ve her öğretmenin kendi sınıfının istek ve ihtiyaçlarına yönelik eğitsel oyun üretmesi mümkündür. Bu sebeple alanda çalışan öğretmenlerin bu araçları kullanmasının sağlanması önerilmektedir. Dil öğreticilerin eğitsel oyun tasarlamak için kullanabilecekleri web 2.0 araçlarının dil becerilerinin tamamını geliştirmeye yönelik içerik üretimine elverişli olması gerekmektedir. Eksik ya da yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesi için yetkili merciler tarafından oluşturulabilecek platformlarda Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'na uygun ve tüm konulara yönelik oyunlar üretilip erişime açılabilir. Hâlihazırda üretilmiş olan oyunlardan bihaber olan öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilerek oyunların kullanımını yaygınlaştırılabilir. Geliştirilen oyunlarda tüm becerilere yönelik (dinleme, yazma, konuşma ve okuma) etkinliklerin bulunmasına dikkat edilmelidir. Özellikle dinleme becerisini geliştirmeyi sağlayacak dilin farklı bağlamlarda ele alınışını örneklediren etkinliklere yer verilmelidir.

Akademik açıdan yapılan çalışmaların artırılması alanda eğitsel oyun kullanımının faydalarının ortaya koyulması ve öğreticilerin bu çalışmalarla ilgili eğitimler alması ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0. araçları kullanılarak geliştirilen eğitsel oyunların kullanımını arttırabilir.

KAYNAKÇA

- Ağmaz, R. F., & Temel, F. (2021). Clil yöntemine dayalı Türkçe eğitiminin geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 123-143. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.956736>
- Alar, S. (2018). *Clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Arı, G. (2018). Konuşma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 277-294). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ateş, E., & AYTEKİN, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Aydın, E., & ÇİĞERCİ, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(4), 2425-2442.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi* Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü). Ankara.
- Bağcı, H., & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 311-334). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 19-30.
- Baş, B., & YILDIRIM, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2018a). Grupla dil öğretim yöntemi (community language learning). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 67-72). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2018b). İşitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 61-66). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(28), 165-176.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Çiftçi, S., & Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 19(91), 234-241. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3431>
- D-AOBM. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiriz, H. N. (2022). *İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma becerisi kapsamında pedagojik alan bilgisini kullanma durumları* Yayımlanmamış Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Deniz, K., & Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 239-261.
- Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 742-752.
- Durmuş, M. (2018a). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi-çeviri yöntemi (grammar-translation method). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 49-54). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2018b). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilgi*, 35, 181-190.
- Durmuş, M. (2018c). Doğrudan yöntem (direct method) ve Berlitz okullarındaki uygulamalar. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 55-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M., & Okur, A. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *SETA*. https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York: Educational Solutions Worldwide Inc.
- Göçen, G., & Okur, A. (2018). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 335-358). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2018). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 171-180). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gün, M. (2018). İletişimsel yöntem (communicative method). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 113-116). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.
- Gürbüz, N. E., & Dursunoğlu, H. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerinde etkileri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erzurum.
- H5P. (2024, 10 Ocak). *Anasayfa*. H5P: <https://h5p.org/>
- İnal, M., & Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 87-112. <https://doi.org/10.47157/jietp.954946>
- İnal, M., & Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- İnce, B. (2018). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 145-158). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kadioğlu Ateş, H., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 357-372.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Karagöz, M. (2019). *Web tabanlı uygulamalarla yabancılar Türkçe sözcük öğretimi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Burdur.
- Kaynar, T., & Yücelsin Taş, Y. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Keskin, F., & Okur, A. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 295-310). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kuznetsova, N., & Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class Web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2007). *A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles*. Santa Barbara: University of California.
- MEB. (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Eklektik (seçmeci) yöntem (eclectic yöntem). M. Durmuş & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 121-122). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 143-161.
- Okur, Ş. (2024). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Araçların Kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12095906>

- Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe - özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Pardo, S., & Tuncel, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Peker, B., & Geçgel, H. (2018). *Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Çanakkale.
- PIKTES. (2024, 9 Nisan). *Hakkımızda*. PIKTES: <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- PIKTES+. (2024, 5 Ocak). *Hakkımızda*. *Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi* (PIKTES+): <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. <https://doi.org/10.1080/07380560802370997>
- Sağlık, Z. Y., & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Seçkin Polat, Ö., & Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılar Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(34), 18-37.
- Sert, N. (2002). *Yabancı dil öğretiminde program geliştirme açısından gereksinim çözümlemesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sevtekin, E. (2020). *Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, A., & Koçer, Ö. (2011). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejileri. A. Kılınc & A. Şahin (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* (s. 33-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (Gem örneği)* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Şengör, V. (2010). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Şenyüz, F., & Uslu, A. (2021). İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni yöntem ve teknikler: Döngü yöntemi. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1189-1230. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49666>
- TDK. (2024, 20 Mayıs). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. TDK Web Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=dil>
- Tiryaki, E. N., & Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(30), 85-105. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1190291>
- Toker, H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunların önemi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Tokat.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2022). Yabancılar türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 23-58.
- TYDÖP. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Vanpatten, B., & Benati, A. B. (2015). *Key terms in second language acquisition* (2nd ed.). London: Bloomsbury.

- Watkins, P. G., Razee, H., & Richters, J. (2012). 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56(2), 126-141.
- Williams, Z. (2013). *The use of multimedia material in teaching Chinese as a second language and pedagogical implications* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, University of Massachusetts Amherst.
- Wordwall. (2024, 10 Ocak). *Anasayfa*. Wordwall. <https://wordwall.net/tr> adresinden alındı.
- Yalçınkaya, M., & Özerbaş, M. A. (2017). *Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Yaşar, E. (2023). Öğretmen adaylarında dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1-25. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369047>
- Yavuz, G., & Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 251-264. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011405>
- Yazıcı, G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yeşilyurt, Ş. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçları. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yıldız, S. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerindeki etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31-63.
- Yılmaz, N., Biçer, N., & Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından 06/05/2024 tarih ve 192680 sayılı kararı ile alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON THE LANGUAGE SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS OF THOSE LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Introduction

In the century we live in, known as the “digital age” or “information age”, it has become easier to access information. With the developing technology, the use of technology in education has become widespread and tools designed online have started to be used in the field of language teaching (Baş & Yıldırım, 2018). Many studies examining the impact of Web 2.0 tools on students' language skills have agreed that the use of these applications expands learning environments (Çiftçi & Sağlam, 2023). Web 2.0 tools, which provide unmediated access to authentic content in the target language, also support the development of intercultural competence thanks to the interactive environment they create (Kuznetsova & Soomro, 2019).

When we look at the general studies on the use of web 2.0 tools in the field of teaching Turkish for foreigners, it can be said that the studies aimed at revealing the opinions of the instructor are more than experimental studies. It is seen that the experimental studies are B-level studies for adults studying at TÖMER. The aim of this study is to reveal the effect of the use of web 2.0 tools on the language skills of young learners at A level who learn Turkish as a second language. With the Project for Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System (PIKTES+), which continues its active activities in our country, Turkish as a second language teaching activities are carried out with young learners in 29 provinces (PIKTES+, 2024). It is expected that this study will introduce web 2.0 tools to Turkish language instructors and will enable the widespread use of web 2.0 tools in the field of teaching Turkish to foreigners in young age groups. It is thought that the study differs from other studies in that it both reveals language skills at A level and deals with young age groups and will fill the gap in the literature in this respect.

Method

This study was conducted using a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The sample of the study consisted of 40 Syrian students under temporary protection continuing their education in a primary school. During the teaching process, the experimental group students were taught with educational games created using Wordwall and H5P tools, while the control group students were taught with traditional methods. In the study, “Teaching Turkish as a Second Language ‘Four Seasons in One Day’ and ‘Bazaar and Sunday’ Themes A2 Level Language Skills Assessment Rubric” was used for listening, speaking, reading and writing skills. In order to measure the academic achievement of the students, the “Turkish as a Second Language A2 Level ‘Four Seasons in a Year’ and ‘Bazaar and Market’ Themes Academic Achievement Test” developed by the researchers was used. The data obtained were analyzed using parametric analyzes.

Conclusion and Discussion

According to the results of the study, educational games created using Wordwall and H5P contribute more to students' academic achievement in teaching Turkish as a second language compared to traditional methods. In the international literature, it is emphasized that the biggest

obstacle to the education of refugees is language problems (Watkins, Razee, & Richters, 2012). Göker and İnce (2019) found that teaching Turkish to A1 level TÖMER students supported by video lessons on the “3 Dakikada Türkçe” website significantly increased their academic achievement compared to the traditional lecture method (Göker & İnce, 2019). The study conducted by Ağmaz and Temel (2021) revealed that the language education program based on the CLIL method positively affected the language development of Syrian children under temporary protection in the preschool period. From this point of view, it was concluded that the findings obtained in this study overlap with the literature.

In language skills, it was found that the experimental group students showed more development in speaking, reading and writing skills compared to the control group, but the result in listening skills was in favor of the control group students. In their study, İnal and Çakır revealed that learning activities using multiple partners contributed positively to students' listening, speaking, reading and writing skills in favor of the experimental group (İnal & Çakır, 2021). Such activities create a positive atmosphere in the classroom environment and support students to participate more willingly in the lesson (Yavuz & Okur, 2021). Williams (2013) explained in his master's thesis that environments supported by multimedia materials positively affect second language teaching (Williams, 2013). It is thought that the main factor in obtaining a different result from previous studies in listening skills is that the educational games developed by the researchers are not sufficiently competent in terms of developing listening skills.

Okul Tabanlı Kumar Önleme Programlarına Yönelik Bir Derleme: Okullar Bu Konuda Neler Yapabilir?

Okтай AKBAŞ

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 25/11/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 22/12/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 20/12/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Bu çalışmada, araştırma kapsamına alınmış okul temelli kumar önleme programlarının içerik, öğretim etkinlikleri ve süresi kapsamlı ve sistematik bir derlemeye dayalı olarak bir araya getirilmiş ve sunulmuştur. Programların süreleri 1 saat ile 7,5 saat arasında değişmektedir. Programların biri tek oturum, biri üç oturum ikisi ise beş oturumdan oluşmaktadır. Derleme sonucu okul tabanlı önleme programlarının konu başlıkları, kumar oyunu ve oyun, problemlili kumar, kumar yanlışları ve bilişsel çarpıtmalar, karar verme ve problem çözme ve heyecan arayışı olarak belirlenmiştir. Kumar oyunu ve oyun tanımından hareketle şansa dayalı ve beceriye dayalı oyunlar, sorunlu kumarın belirtileri, risk faktörleri, kumar oynamaya katkıda bulunan düşünce hataları, batıl inançlar, sadece kumar oyununda değil, tüm hayatta akıllı kararlar almanın önemi, kötü kararlar almaya etki eden akran baskısı, heyecan arayışı programlardan derlenen içerik başlıklarıdır. Derleme sonucunda programlarda kumarı önlemek amacıyla eğlenceli sunumlara, örnek olay incelemelerine, grup tartışmalarına ve deneyimsel öğrenme etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Kumar önleme programlarının örgün öğretim programlarının odaklandığı karar alma becerilerine, problem çözme becerilerine, değerlere yönelik öz farkındalık kazandırma ve sosyal duygusal beceriler gibi birçok beceri ve değere odaklandığı görülmektedir. Önleme programlarının birçok hedefi ortaokul ve lise öğretim programlarının hedefleri ile örtüşmektedir. Derleme ile verilmiş okul temelli kumar önleme programının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul tabanlı kumar önleme programları, kumar oyunu, oyun ve kumarlaştırma, değerler eğitimi

A Review of School-Based Gambling Prevention Programs: What Can Schools Do About This?

Abstract

This study systematically compiles and presents the content, teaching activities, and durations of school-based gambling prevention programs included in the research scope. The program durations ranged from 1 hour to 7.5 hours. One program consisted of a single session, another of three sessions, and two others of five sessions. The systematic review identified the key topics of these programs as follows: gambling and gaming, problem gambling, gambling misconceptions and cognitive distortions, decision-making and problem-solving, and the search for excitement. The content themes derived from the programs include, the distinction between chance-based and skill-based games, symptoms of problem gambling, risk factors contributing to gambling behavior, cognitive errors and superstitions associated with gambling, the importance of making smart decisions not only in gambling but in all areas of life, the impact of peer pressure and emotional seeking on poor decision-making. The review highlights that the programs utilize engaging presentations, case studies, group discussions, and experiential learning activities to prevent gambling. Moreover, these programs align with formal education curricula by focusing on critical skills and values such as decision-making, problem-solving, self-awareness of values, and social-emotional skills. Many objectives of these prevention programs overlap with the goals of middle and high school curricula. The reviewed school-based gambling prevention programs are considered to have significant potential benefits.

Keywords: School-based gambling prevention programs, gambling games, gaming, and gamblification, values education

* Sorumlu Yazar: E-mail: oktayakbas@gazi.edu.tr

Orcid No: 0000-0001-7252-0660

GİRİŞ

Oyun genellikle çocuklar ile ilişkilendirilse de her yaştan bireyin önemli bir motivasyon kaynağıdır. Oyunların tümünde, başarılı olmak ya da bir seviyeyi geçmek ödül hissi verir. Oyunlar diğer insanlarla yarışma ve iletişim kurma fırsatı sunarak, sosyal bağları güçlendirir, stresli, monoton bir hayattan kaçma fırsatı sağlar, eğlence, rahatlama aracı olarak kullanılır (Wang ve Cheng, 2022). Oyunlar, genel olarak oynama amacına ve kurallarına göre zihinsel ve fiziksel beceriye dayalı oyunlar, sosyal oyunlar, eğitim oyunları ve simülasyon oyunları olarak sınıflandırılabilir. Satranç, bulmacalar, dart gibi oyunlar hem zihinsel hem de fiziksel beceriye dayalıdır. Aile ve arkadaşlar arasında oynanan kart oyunları, kutu oyunları, parti oyunları gibi oyunlar ise sosyal oyunlar olarak isimlendirilir. Matematik, bilim veya dil öğrenmeyi teşvik eden eğitim oyunları ve gerçek dünya becerilerini sanal ortamda öğrenmeyi sağlar simülasyon oyunları da eğitim kurumlarında kullanılmaktadır. Şans oyunları ise sonuçlarının tamamen veya büyük ölçüde rastlantısal olduğu oyunlardır. Örneğin, rulet, slot makineleri, piyango, zar oyunları ve bahisler şansa dayanır. Bu tür oyunlarda oyuncunun becerisi veya kontrolü ya hiç yoktur ya da sınırlıdır, dolayısıyla sonuçlar tahmin edilemez. Bilişsel ve fiziksel oyunlara, şans ve rastgele ödüller eklenmesi, oyun puanlarının gerçek değeri olan ödüllere dönüştürülmesi ve bağımlılık yaratıcı oyun döngülerinin eklenmesi ile oyunlar kumar oyunlarına doğru evrilebilir.

Oyun ve Kumar Oyunu

Oyun (gaming) ve kumar (gambling) faaliyetleri arasında etkileşim, para kullanımı, bahis yapma mekanikleri ve şansa dayalı sonuçlar gibi bazı yapısal farklılıklar bulunmaktadır. Kumar oyunlarının genellikle şansa dayalı sonuçlar ve finansal ödüller ile tanımlanırken, oyunlar ve video oyunları çoğunlukla interaktif beceri gerektiren mekaniklere sahiptir. Örneğin, oyunlarında başarı genellikle oyuncunun stratejisi ve becerisi ile sağlanırken, kumar oyunlarında sonuçlar rastlantısal ve oyuncunun kazanma şansını artırma becerisi sınırlıdır (King vd., 2015). Oyun ve kumar aktivitelerinin benzer yönlerini ve temel farklılıklarını analiz ederek ortaya konması bağımlılık araştırmalarında kritik öneme sahiptir. Özellikle dijital ortamdaki gelişmeler oyun ve kumar oyunu arasındaki çizginin bulanıklaşmasına neden olmuştur. Oyun öğelerinin farklı alanlarda kullanılması ile doğan oyunlaştırma kavramına benzer bir şekilde bahis ve kumar öğelerinin dijital ortama taşınması ile kumarlaştırma (gamblification) kavramı doğmuştur. Kumarlaştırma terimi, dijital oyunlara kumar öğelerinin eklenmesiyle kullanıcı davranışlarının yönlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Macey ve Hamari, 2024). Geleneksel olarak kumar dışı kabul edilen oyun veya dijital platformlara kumar unsurlarının entegre edilmesiyle, özellikle genç oyuncuların kumara olan ilgisini arttırabileceği ve bağımlılık riskini yükseltebileceği ifade edilmektedir. Macey ve Hamari, (2024) kumar ve oyun aktiviteleri arasındaki sınırların belirsizleşmeye başladığını, özellikle "sosyal kumar" (örneğin, Zynga Poker gibi sosyal medya tabanlı oyunlar) ve "loot box" gibi oyun içi öğelerin kumara benzer özellikler taşıdığını belirtmektedirler (Macey ve Hamari, 2024). Dijital dünyada kumar ve bahis oyunları kolayca ulaşılabilir olmaya başlaması ile sorunlu kumar davranışlarında artış olmuştur.

Sorunlu Kumar Oyunlarının Zararını Azaltma

Sorunlu kumar oynamanın sıklığını ve zararını azaltmayı amaçlayan önleyici müdahaleler arasında talep azaltma, zarar azaltma ve arz azaltma yer alır (Forsström vd., 202, Keen vd., 2017). Talep azaltma, bireylerin kumar oynama, kumarla ilgili zararlar, kumar oynamaya yönelik kişisel motivasyon veya kumarın gerçekleştiği sosyal bağlam hakkındaki bilgilerindeki ve tutumlardaki değişiklikleri etkileyerek kumar faaliyetlerinin mevcudiyetine olan talebi azaltan müdahaleleri ifade eder. Talep azaltma örnekleri arasında hem evrensel hem

de kumar bağımlılığı olan gençlere ve/veya bireylere yönelik hedefli önleme programları yer alır. Zarar azaltma, sorumlu kumar oynama gibi tüketici koruma önlemlerini ifade eder. Bu önlemlerin ortak özellikleri arasında bireylerin kumar oynamaya harcayabilecekleri zaman veya para miktarına sınır koyma ve kumar faaliyetleri veya kendini dışlama konusunda kişisel geri bildirim sağlama yer alır. Kumarla ilgili zarar önleyici bir diğer önlem de arz azaltmadır. Araştırmacılar kumar ürünleri/etkinliklerinin arzındaki bir azalmanın kumar katılımında bir düşüşe, sık kumar oynayanların sayısında bir azalmaya, sorunlu kumar nedeniyle terapiye olan talebin azalmasına ve daha az sorunlu kumar vakasına yol açtığını belirtmiştir (McMahon vd., 2019). McMahon vd. (2019) özellikle fiziksel fırsat kavramını, bireylerin bir davranışı gerçekleştirmeleri için sahip oldukları fiziksel veya çevresel olanakları ifade etmek amacıyla kullanmışlardır. Kişinin kumar oynama olanaklarına veya bu aktiviteye erişim düzeyine işaret eder. Örneğin, kumarhanelerin, bahis ofislerinin veya kumar makinelerinin fiziksel olarak yakın çevrede bulunması ve çevrimiçi platformların her yerden erişilebilir olması geniş bir fiziksel fırsat yaratır. Dolayısıyla, cep telefonları ve internet bağlantısının yaygınlaşması, fiziksel fırsatları herkesin elinin altında bulundurarak kumara erişimi kolaylaştırmış ve bu da kumar bağımlılığı riskini artıran önemli bir faktör haline gelmiştir. Cep telefonlarının fiziksel varlığı dijital anlamda kumara ulaşma konusunda bir fırsat oluşturmuştur.

Kumar Oynama İlişkili Bilişsel Çarpıtmalar ve İnançlar

Irles ve Perona'ya (2019) göre insanların bazı profil özellikleri kumar oynama davranışları ile ilişkili bulunmuştur. Yüksek dürtüsellik, düşük risk algısı ve kontrol yanılması gibi kişilik özellikleri, ebeveynlerin kumar oynamaya karşı hoşgörülü olması, özellikle ergenlerde akran baskısı ve etkileşimde bulunulan sosyal yapı ile çevrimiçi kumara erişilebilirlik durumu kumar oynama ilişkili temel özellikler olarak ortaya çıkmaktadır (Giménez Lozano ve Morales Rodríguez, 2022). Arcan (2012), olumsuz duygu durumu, kumarla ilişkili düşüncelerde eksiklik, para kazanma ve heyecan motivasyonlarında anlamlı düzeyde yüksek puan gibi özelliklerinde risk taşıdığını belirtmiştir. Özellikle genç yaş ve erkek cinsiyeti çevrimiçi ortamlarda kumar sorunları için tanımlanmış risk faktörleridir (Allami vd., 2021). Çevrimiçi ve mobil kumar, yüksek hız, oyun yoğunluğu, bonuslar, ürünlerin çapraz satışı ve sürekli bulunabilirlik ve erişilebilirlik özellikleri yaygınlaşmanın temel sebeplerindedir (Marionneau vd., 2023). Özellikle sorunlu, tehlikeli, yasadışı kumarla ilgili zararların üstesinden gelmek için etkili zarar azaltma ve zarar önleme çabaları çok önemlidir. Bu görev özellikle çevrimiçi, mobil ortamlarda acildir. İnsanların aşırı olasılıkları anlama ve değerlendirme yeteneklerinin sınırlı olması (Kahneman, 2018), özellikle ergenler ve genç yetişkinler de riski artırmaktadır. Zararı en aza indirmek için birçok derleme çalışması yapılmaktadır. Eğitim ve bilinçlendirme programlarına ek olarak, kumar reklamlarına daha fazla kısıtlama getirme, çevrimiçi kumara yönelik müdahalelerin geliştirilmesi, sosyal desteği artırma ve gençler arasındaki kumar sorunlarının belirlenmesine/tedavi edilmesine yardımcı olacak politika ve programların oluşturulması önerileri yapılmaktadır (Akçayır vd. 2023). Burada sorulması gereken önemli sorulardan biri, önlemeye yönelik eğitim ve bilinçlendirme programlarının hedef kitesinin, süresinin, içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin neler olacağıdır. Dodig Hundric vd. (2021) ile Calado vd. (2020) sorunlu kumar oynamayı önlemek için geliştirilen okul tabanlı programların kumar önleme stratejisinin temel bir bileşeni olarak görülse de dünya çapında bu tür programların sayısının hala yetersiz olduğunu ve bu programların etkililiği hakkında değerlendirme araştırmalarına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı ihtiyaçları, kapsam, farklı öğretim yöntemleri, belirlenen hedeflerin açıklığı ve ölçülebilirliği, uygunluk (yaş, kültür vb. açısından) ve yeterli süre, program liderlerinin eğitimi ve mevcut programların etkinliğinin düzenli olarak değerlendirilmesi gibi kanıtla dayalı ilkelere bağlılık söz konusu olduğunda, çok az sayıda öğretim programı, ilkelere

uyumludur (Dodig Hundric vd. 2021). Etkililiği konusunda bilimsel kanıt olan okul tabanlı kumar önleme programlarının hangi içeriğe odaklandığı ve kullandığı öğretim yöntemlerinin ortaya konmasının alanyazına katkı sağlayıcı düşünülmektedir.

Kumar oynama ile ilişkili batıl inanç ve bilişsel çarpıtmalar birçok çalışmaya konu olmuştur. İyi bir oyun sistemine sahip olduğunu düşünme, kumar için gereken bilgi ve becerilere sahip olduğuna yönelik inanç ve bir süredir kumarda kaybedenlerin kazanma şansları daha yüksek olur gibi kontrol yanılısımları, kıyafetler ve semboller gibi uğurlu tılsımlara yönelik inanç ve bilişsel çarpıtmaların risk içerdiği belirtilmiştir (Stojnić vd., 2019). Geliştirilmiş kumar önleme programları, bireyde bilişsel çarpıtmaları ve batıl inançları azaltırken koruyucu inançları geliştirmelidir. Şanslı hissetmek kazanma anlamına gelmez, kumara yönelik akıllı seçimler bile işe yaramaz, kazanmak özel bir beceri veya yeteneğe sahip olduğu anlamına gelmez ve tüm kumar oyunlarında kasa kazanır şeklindeki inançların kumardan koruyucu inançlar olduğu ifade edilmektedir (Armstrong vd., 2019). Kalıcı inançlar olarak tanımlanan değerler (Rokeach, 1973) zararlı ve kumar veya bahis davranışlarına yönelik olarak önleyici olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalardan birini Russo ve arkadaşları (2022) yapmıştır. Yaptığı çalışmanın sonucunda açık fikirli olmak, yardımsever olmak, barış içinde bir dünya istemek ve çevreyi koruma gibi kendini aşma (self-transcendence) değerlerinin düşük seviyelerinin, özellikle erkek ergenler için kumar sorunları açısından çok önemli bir risk faktörü olduğu gösterilmiştir. Evrensellik, toplumsal uyumluluk ve güvenliği önemseme gibi kendini aşma ve korumaya dayalı değerler sorunlu kumar için bir önleyici olabilir. Benzer bir sonuca Danioni, Ranieri ve Villani (2020) ulaşmışlardır. Güç elde etme, hazcılık ve başarı gibi kendini güçlendirme değerlerinin ergenlerin dijital ortamda sorunlu bahis /kumar davranışlarını pozitif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Pisarska ve Ostaszewski (2020) çalışmalarının sonuçlarından hareketle, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmaya ve sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde risk alma ihtiyacının karşılanmasına olanak tanıyan anlamlı faaliyetlere dayanan önleme programlarının/müdahalelerinin, gençler arasında artan kumar bağımlılığına karşı koymada etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu tür programların değerli bir yönü aile bağlarının güçlendirilmesi ve ergenlerin boş zamanlarında anlamlı etkinliklerin geliştirilmesinin desteklenmesi olacaktır.

Okul Temelli Kumar Önleme Programları

Okul tabanlı önleme programlarının genellikle bilgiye en çok ihtiyaç duyan öğrenciler üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kumar önleme programları genel olarak, rastgele olayların doğasını anlama, duygusal ve bilişsel öz-düzenleme becerileri geliştirme ve sağlıklı başa çıkma stratejilerini öğrenmeyi içermektedir (Turner vd., 2008). Önleme programları genellikle müdahalelerin başarısını etkileyen temel alanlar olan kumar oyunları ve kumar sorunları hakkında bilgi artırma, farkındalık yaratma konularına yoğunlaşır. Kumarın doğası, kumar oyununda olasılık, şans, hatalı bilişler ve kumar yanılıgıları, kumarın uyarı işaretleri ve olası olumsuz psikososyal sonuçlar içeren önleme programları ile öz saygı, başa çıkma ve problem çözme becerileri, karar verme ve akran reddetme becerileri gibi sosyo-duygusal becerilere odaklanan kapsamlı önleme programları vardır (St-Pierre ve Derevensky, 2016). Her iki program da psikolojik ve pedagojik boyutlar içermektedir. Kumar sorunlarını önlemek, yanlış anlama, düşünce ve inanç gelişimini önlemek için programların mümkün olduğunca erken (10 yaşından itibaren) şekilde evrensel olarak uygulanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca önleme programlarının, kullanıcıların uzun vadede deneyimlediği kârsızlığı (örneğin beklenen değer) hesaba katan matematiksel prensipleri öğretmeye odaklanması önerilmektedir (Keen vd., 2017). Mümkün olduğunda, birkaç oturuma yayılan daha kapsamlı programlar içerik ihtiyaçlarına daha uygun olmaktadır. Programların sunum ve içerik açısından gençlerle ilgili ve eğlenceli olması, multimedya platformları tercih edilmesi,

programdaki örnekler yeni bilgiyi mevcut bilgi ve tanıdık deneyimlerle ilişkilendirmeye yardımcı olması diğer önerilerdir. Örneğin çoğu ergen bir kumarhanede kumar oynamamıştır ancak futbol bahislerine ve online bahislere aşınadır (Keen vd., 2017). Bireylerin kumarın riskleri ve potansiyel zararları konusunda bilinçlenmesini sağlamak amaçlı eğitim programlarının içeriği, kumarın olumsuz etkileri, bağımlılık belirtileri ve kumarın finansal, sosyal ve psikolojik sonuçları hakkında bilgiler konusunda faydalı olduğu görülmüştür. Atölye çalışmaları, seminerler ve interaktif oturumlar gibi aktif katılımı sağlayan yöntemler önerilmektedir (McMahon vd., 2019). Sonuçlar, mizahın gençlerin dikkatini çekmenin ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmanın etkili bir yolu olduğunu göstermektedir (Williams vd., 2010). Ayrıca, didaktik bir oturumla karşılaştırıldığında katılımı ve tartışmaları teşvik eden etkileşimli oturumlar gençler için daha etkilidir.

Birçok çalışmada kumar oynamayı da içeren davranışsal bağımlılıkları önleme amacıyla okul temelli önleme programları özellikle önerilmektedir (Çakmak ve Tamam, 2018). Birincil önleme kapsamında olan çocuk veya ergenlere erişmenin kolay olması, aynı zamanda aile ve öğretmenleri kapsamaması nedeniyle okul temelli eğitim programlarına öncelik verilmektedir (Kızılkaya ve Yılmaz, 2024). Davranışsal Bağımlılıklar İle Mücadele Ulusal Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2024-2028 planının amaçlarından biri, dijital oyun, bahis, şans ve kumar bağımlılığını önlemeye yönelik çalışmaların yürütülmesi olarak ifade edilmiştir. Eylem planında çocukluk ve ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerden olan, dürtüsellik, heyecan arayışı ve riskli davranışlarda bulunma ihtimalinin yüksekliği nedeniyle özel önem verilmiştir. Kumar bağımlılığı önleme konusunda eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması belirlenen eylemlerden biridir (Bağımlılıkla Mücadele Yüksek Kurulu, 2024). Güncel öğretim programı çalışmaları geliştirilecek olan okul temelli kumar önleme programlarına katkı sağlayabilir. Güncel kaynaklardan biri olan Ellis'de (2015) yol gösteren ve üst seviyeye çıkaran eğitim programını; bir risk alma, zihinsel, ahlaki mücadele, özgürlük ve fırsat programı olarak tanımlamıştır. Alanın baş kuramcılarında Tyler (2014) öğretim programını öğrenme yaşantılarının tasarlanması süreci olarak görmüş, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına aktif katılımının gerekliliği üzerinde durmuştur. Öğretim programı geliştirenlerin, tasarladıkları öğrenme yaşantıları ile öğrencileri ahlaki ve zihinsel mücadeleye çağırması, özgürlük ve fırsatlar sunması gerekir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazın taramasından hareketle Türkiye'deki okul ortamları için geliştirilmiş bir kumar önleme programına rastlanmamıştır. Kumar önleme konusunda öğretmenlerle yapılan araştırmaların da olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada etkililiği konusunda bilimsel kanıt olan okul temelli kumar önleme programları değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, ortaokul ve liselerde kullanılabilir okul temelli kumar önleme programlarını içerik, öğretim yöntemleri, süresi/oturum sayısı boyutları dikkate alınarak karşılaştırmalı değerlendirmektir. Çalışma ile gençlerde sorunlu kumar ve bahisi önlemeye yönelik okul temelli programlara yönelik derleme yapılmıştır. İnceleme ile programların içerikleri, öğretim etkinlikleri ve süreleri belirlenmiştir. Eğitim bilimleri çerçevesinde bu sorun için nasıl bir çözüm bulunacağı temel soru olarak kabul edilmiştir. Önleme programlarının yapısı, içeriği, yöntemi ve süresi bir programcı gözüyle ortaya konmuştur. Bağımlılıkla Mücadele Yüksek Kurulunun eylem planı ve kamuoyunu meşgul eden birçok dava ve olay, konunun önemi konusunda önemli veriler sunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, bütünlendirici derleme çalışması kapsamında alanyazın tarama tekniğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bütünlendirici derleme çalışması, bir konu hakkındaki alanyazını konuyla ilgili yeni çerçeveler ve bakış açıları oluşturacak bir şekilde gözden geçiren, eleştiren

ve sentezleyerek bütünleştiren araştırma biçimidir (Torraco, 2005). Yarı sistematik derleme ile yakından ilişkili olan bütünleştirici çalışmalarda nicel ve nitel veriler sunan araştırma makaleleri, kitaplar ve diğer yayınlanmış metinler kuramsal modeli ve çerçeveyi genişletmek amacıyla bir araya getirilir (Snyder, 2019). Çalışma sürecinde dâhil etme kriterlerine uyan okul temelli kumar önleme programları araştırmanın genel amacı doğrultusunda sistematik bir şekilde yorumlanmıştır.

Dâhil Etme Kriterleri

Veri tabanlarında (Scopus, Medline, PsycINFO ve ERIC. T, Google Scholar) "okul temelli kumar önleme programları ", "web tabanlı kumar önleme programları", "okul temelli kumar önleme programları derleme " anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve aşağıdaki dâhil etme kriterleri ile dört program çalışmaya dahil edilmiştir. Dâhil etme kriterleri aşağıdadır.

- Çalışmaların okul temelli bir kumar önleme programları veya web tabanlı kumar önleme programları etkinliği üzerine olması,
- Çalışmaları katılımcı olarak ortaokul veya lise düzeyindeki öğrenciler ile yapılması,
- Kumar önleme programlarının süresi, oturum sayısı, içeriği ve öğretim stratejileri hakkında bilgi verilmiş olması,
- Çalışmaların etkililiği konusunda deneysel müdahale yapılması ve olumlu sonuçları olması,
- Dijital kumar ve bahisin yaygınlaştığı yıllarda yayımlanmış olması (2010-2024),
- Pedagojik içeriğe sahip olması ve okullardaki öğretim programlarına entegre edilebilmesi.

BULGULAR

Dâhil etme kriterleri ile seçilen programlardan biri Williams ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Stacked Deck isimli önleme programıdır. Diğer bir önleme programını Calado vd. (2020) geliştirmiştir. Bu program beş oturumdan oluşmaktadır. Diğer bir program Canale vd. (2016) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen üç haftada tamamlanan 1 saatlik Web tabanlı bir kumar müdahale programıdır. Bir diğeri Walther vd. (2013) tarafından geliştirilen tek oturumda tamamlanan 90 dakikalık bir önleme programıdır. Programlar okul merkezli olarak okul ortamında ve web ortamında yürütülmüştür. Katılımcılar ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşmuştur. Programların süreleri 1 saat ile 7,5 saat arasında değişmektedir. Programların biri tek oturum, biri üç oturum ikisi ise beş oturumdan oluşmaktadır. Tüm programların etkililiğine ilişkin bilimsel kanıtlar mevcuttur. Aşağıda önleme programlarının süresi/oturumları, içeriği ve öğretim etkinlikleri boyutlarında derleme yapılarak oluşturulan tablo verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Değerlendirilen Okul Tabanlı Kumar Önleme Programlarının Sistematik İncelemesi

Dersler	İçerik	Öğretim Yöntemi ve öğretim araçları	Öğrenme çıktısı	
Williams, R. J., Wood, R. T., & Currie, S. R. (2010).	1. Ders: Tarih, ve Kasa Kazanır Avantajı	Kumarın ne olduğuna, mevcut kumarın tarihine ve türlerine, geleneksel kumar oyunlarının oranlarına ve kasa avantajının aşılmaz uzun vadeli avantajına odaklanma	Eğlenceli ve ilgi çekici görsel sunular Sorunlu kumar hakkında video gösterimi Etkileşimli grup tartışmaları, oyunlara ve küçük grup egzersizlerine aktif katılım	Programa katılan okullardaki öğrencilerde kumara karşı önemli ölçüde daha olumsuz tutumlar, hem kumar hem de sorunlu kumar hakkında daha fazla bilgi ve kumar yanlışlarına karşı daha fazla direnç geliştirmiştir.
Stacked Deck programı her oturumun 90-100 dakikadır. Eğitim beş oturumda sunulur.	2. Ders: Problemleri Kumar Oynama	Kumarın bağımlılık yaratma potansiyeli, sorunlu kumarın belirtileri ve semptomları, sorunlu kumarın nedenleri, risk faktörleri ve kumar sorunları için yardım alınabilecek kurumlar bilgisi	Yukarıdaki yöntemlere uygun beceri geliştirmiş, dinamik araştırma/öğretim asistanları ile ders işleme	
Oturumlar iki haftada bir yapılır ve son güçlendirici oturum bir ay sonradır.	3. Ders: Kumar Yanılgıları	Aşırı kumar oynamaya katkıda bulunan düşünce hatalarının şartlandırma yoluyla batıl inançların geliştirilmesi, kontrol konusundaki yanıltıcı inanç, erken büyük kazançların etkisi, rastgelelik hakkındaki yanlış anlamalar, ortalama yasasını görmezden gelme ve paranın tüm sorunları çözebileceği inancı	Beceri öğrenimi ve bilginin uygulanmasına güçlü bir vurgu, içerikte verilen düşünce hatalarına yönelik tasarlanmış egzersizler	
	4.Ders: Karar Verme ve Problem Çözme	Sorunlu kumar oynamanın karar alma, yargılama ve problem çözme becerilerindeki temel eksikliklerle ilişkisi, sorunlu kumarın diğer yüksek riskli davranış örüntüleri ile ilişkisi, yaşam becerileri eğitimi bağlamında hayatta akıllı kararlar alma Problem çözme becerisi gelişmiş biri olarak, (a) olasılıkların kişinin lehine olup olmadığını belirleme (b) kazanabileceğiniz şeyin önemli bir değere sahip olup olmadığına karar verme (c) kaybedebileceği şeyin kaybetmeyi göze alabileceğiniz bir şey olup olmadığını rutin olarak değerlendirme	Programı alan kişilerin sosyal çevresini (yani akranlarını) hedeflemek, buna yönelik yöntemler seçme Kumar faaliyetlerine katılım fırsatları, teklifin kabul edilebilirliği ve akran baskısını azaltma amaçlı etkinlikler Sosyalleşme odaklı kumar türleri dikkat alınarak sosyal çevrenin ve akranların eğitim sürecine katılımı Programın sınıfta ve okulda tüm öğrencilere ulaştırılmasını sağlamaya yönelik etkinlikler Okuldaki tüm öğrencilerin katılımı ile sorunlu kumar hakkında poster yarışmaları düzenleme ve posterleri okul genelinde sergileme	
	5. Ders: İyi Karar Alma ve Problem Çözme Önündeki Engeller	İnsanların neden bazen "kötü kumarlar" oynadığını veya kötü kararlar aldığını inceleme (örneğin, akran baskısı, tüm bilgilere sahip olmamak, objektif olmamak, artıları ve eksileri tartmak için zaman ayırmamak). Özellikle akran baskısı olmak üzere verilen engellerin üstesinden gelmenin yollarına odaklanma. Ergenlerde kumar faaliyetlerinin genellikle sosyal nitelikte olması ve sonuçları		
Sınav ile Tekrar		Bazı okullarda gönüllü öğrencilere 5. Dersten 1 ay sonra bir destek seansı uygulanmıştır. Bu derste, sınıf iki gruba ayrılarak tüm derslerden sorulan 20 soruya doğru cevapları vermek için yarışmıştır. Bu dersin temel amacı öğrenilen bilgi ve becerileri pekiştirmektir.		

Calado, F., Alexandre, J., Rosenfeld, L., Pereira, R., & Griffiths, M. D. (2020). Program beş oturumdan oluşmakta ve her oturum 45-60 dakika sürmektedir.	1. Oturum: Oyun veya Kumar (Gaming or Gambling),	Kumar oyunu ve oyun oynama arasındaki farkları ayırma Kumar oyununun kavramının tanımı, Tanımda geçen kumarın belirsiz bir sonucu olması, para veya maddi değeri olan bir şey için bahse girme ve insanların sonucu kontrol edemediğine vurgu	Program tanıma ve öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlamak için buz kırma etkinliği yapma Sınıfa video ile kumar ile oyun aktivitelerinin görüntüleri sunulması ve kumar ve oyun arasındaki farkın ortaya konması Her takım en doğru cevabı vermek için birbirleriyle yarışması Grup çalışması, video gösterimi ve temel kavramlara dayalı sunum	Program, gençlerin kumarın riskleri ve olası zararları hakkında daha doğru bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Program, öğrencilerin kumara dair batıl inançları ve yanlış düşüncelerini azaltarak, kumarı daha gerçekçi ve sağlıklı bir perspektiften değerlendirmelerine katkı sağlamıştır.
	2. Oturum: Bilişsel çarpıtmalar ve kumarla ilgili yanlış anlamalar	Bilişsel çarpıtma ve kumarla ilgili yanlış anlamalar, Rulet oyunundan hareketle, bağımsız/rastgele olaylar kavramının tanımı, bir kumar sonucunu tahmin etmenin mümkün olmadığını açıklama	Önceki oturumda ele alınan ana kavramları tekrarlamak için bir sınav Şans içeren oyunlar oynanması (Örn. Rulet) ve öğrencilerden 4-5 kişiden oluşan gruplar oluşturulması ve kazanacak sayı tahmine dayalı bahis oynamaları istenmesi Grupların kendi bahislerini yapmaları ve bahislerini bir kâğıda yazmaları Her takımın bahsini yüksek sesle okuması ve her takımın bahse girdiği sayının herhangi bir oyunda gelip gelmeyeceğini görmek için tekrar rulet oynanması ve sonuçların kontrol edilemeyeceğine yönelik sonuç	Program sonrasında, öğrencilerin kumara başlama veya devam etme oranlarının azaldığı gözlemlenmiştir
3. Oturum: Kumar ve paraya yönelik tutumlar	Kumar oynayan ve oynamayan kişilerin görüşlerini, düşüncelerini ve duyguları Kumar ve bahis oynayan ve oynamayan kumar oynamayan kişilerin özelliklerinin karşılaştırılması Öğrencilerin kumar hakkındaki düşüncelerinin tartışma Kumarbazlar hakkındaki klişeler ve etiketler (örneğin havalı olarak kategorize edilmek, sosyal ve kültürel geçmiş vb) Mutluluk ve para Mutlu insanların gününü betimleme Çok kolay bir şekilde para kazanma Öğrencilere kumara karşı tutumları hakkında yansıtıcı yazma ve sınıfla paylaşma	Oturum öncesi hatırlatıcı ve özetleyici sınav Kumarbazlara yönelik algı konusunda öğrencilere Las Vegas'a giden genç bir erkek kumarbazın resminin gösterilmesi ve kumarın çok heyecan verici olduğunu söylediğinin paylaşılması ve grupların kumar oynayan ve oynamayan kişilerin özelliklerini belirlemeleri Öğrencilerin kumar hakkındaki düşüncelerine yönelik kısa bir tartışma ve kumarbazlar hakkında bazı klişeler ve etiketlere yönelik beyin fırtınası Genç bir adamın bir gecede 500 avro kazandığına yönelik bir örnek olay ve aşağıdaki sorularla analizi "Bir akşamda 500 avro kazanmak sizce güzel mi? Çok kısa bir sürede çok fazla para kazanan insanların daha mutlu olduğunu düşünüyor musunuz? İnsanları mutlu edebilecek başka şeyler olduğunu düşünüyor musunuz?" Mutlu bir insanın gününün nasıl olduğunu yazma Oturumun sonunda, öğrencilere kumara karşı tutumları hakkında kendi kişisel tutumlarına yansıtıcı yazma faaliyeti ve sınıfla paylaşma		
	4. Oturum: Heyecan arayışı	Etkinlik, risk almak, güven kavramları Heyecan, adrenalin ve doyum arayışı duyguları ve kumar aktiviteleri ile arasındaki ilişki Everest dağına tırmanmak, alkollü araç kullanmak gibi aktiviteye katılmanın kısa vadeli sonuçları, uzun vadeli sonuçları ve nihai kararları yazmaları Olgun ve bilinçli karar alma	Oturum öncesi hatırlatıcı ve özetleyici sınav Bungee jumping, önceden planlanmış rotaları veya zaman çizelgeleri olmayan bir yolculuğa çıkmak, Everest Dağı'na tırmanmak, alkollü araç kullanmak, uyumak, hiç kimsenin olmadığı karanlık bir sokakta yürümek, yeni tanıştığı insanlarla dışarı çıkmak, cep telefonu ile konuşmak, okuldan kaçmak, sigara içmek, piyango bileti almak, bingo oynamak ve çevrimiçi bir kumarhanede kumar oynama aktivitelerini içeren sunum Her takımın her aktiviteyi heyecan, adrenalin ve doyum arayışı gibi duygular boyutunda 1-5 arası derecelendirmesi ve sıralaması En yüksek puanı aldığı ile üç kumar aktivitesi hakkında yazı yazma	

			Bazı aktivitelerin yüksek adrenalin ve heyecan seviyelerine neden olduğu ancak bu hislerin kısa ömürlü olduğu konusunda tartışma	
			İnsanların bir aktiviteye veya davranışa katılma konusunda olgun ve bilinçli kararlar almak için atmaları gereken adımları ana hatlarını içeren sunum ve açıklama	
5. Oturum: Sorunlu kumar	Kumar bağımlılığı göstergeleri, (Kumar için borçlanma, kumar oynamayı kontrol edememe, kumarla aşırı meşguliyet vb. (DSM'ye göre problemlili kumar oynama kriterlerinin en az dördünü gösterme)	Problemlili kumar oynama davranışı gösteren ergen vakalarını inceleme	Oturum öncesi hatırlatıcı ve özetleyici sınav	
	Vakada bulunan problemlili kumar oynama belirtilerini ve kriterlerini belirleme	Destek sağlayan kurumlarla ilgili iletişim bilgileri	Kumar bağımlılığıyla tanınan aktör Ben Affleck'in bir poker masasının önünde olduğu ve bir başka kumar kaybıyla karşı karşıya olduğu bir video gösterimi ve aktörün kumar davranışlarının evliliğini etkilediğini bildiren bir gazete manşeti gösterimi	
			Problemlili kumar oynama davranışı gösteren ergen vakalarını inceleme ve vakada bulunan problemlili kumar oynama belirtilerini ve kriterlerini inceleme	
Canale ve diğerleri (2016). 3 Haftada tamamlanan 1 saatlik Web tabanlı bir kumar müdahale programı	1.Ders Tarama ve kişiselleştirilmiş geribildirim	Kumarın ne olduğuna, mevcut kumarın tarihine ve türlerine, geleneksel kumar oyunlarının oranlarına ve kasa avantajının aşılmaz uzun vadeli avantajına odaklanma	Öntest ve kişiselleştirilmiş geribildirim	Müdahale grubundaki lise öğrencileri, kontrol grubundakilere kıyasla kumar sorunlarında ve kumar oynama sıklığında bir azalma bildirmişlerdir. Ancak, iki grup arasında, kumar harcamaları ve kumarın karlılığına yönelik tutumlarda herhangi bir fark olmamıştır.
	2.Ders Çevrimiçi Etkinlikler	Oyun 1: Kumar nedir?, Kumarın tanımı, şans ve beceri oyunları Oyun 2: Şansı durdur. Şans, talih ile olasılık ve kazanma kavramları, kaybı telefı için kumar oyununa devam etme	Senaryolar ve örnek olaya dayalı öğrenme yöntemleri ile öğrenciler hangi oyunların şansa, hangilerinin beceriye dayandığını belirleme Öğrenciler, çeşitli kumar oyunlarının kazanma olasılıklarını hesaplar ve bu olasılıkların ne kadar düşük olduğunu görürler. İzlenen bir vakadan hareketle şansa dayalı bir aktivitede ne kadar ısrar edilirse, o kadar fazla puan kaybedileceği görülür.	
	3. Ders	Oyun 3: Kumar üzerine soru-cevap. Bağımsız olaylar, mitler ve gerçekler, sorunlu seçimler	Soru-cevap ve tartışma yöntemi ile bağımsız olaylar, mitler ve gerçekler, sorumlu seçimler gibi kumarla ilgili önemli kavramları sorgulama ve tartışma	
	Sınav 1	Sınav 1: Bilginizi test edin	Kumarla ilgili özellikler (yaygınlık, bilişsel çarpıtmalar ve inançlar) hakkında sınav	
	Sınav 2	Sınav 2: Olasılıklar nelerdir?	Kumar faaliyetlerinde kazanma olasılıkları ile çok düşük olasılıklı olaylar (örneğin, bir asteroit çarpması olasılığı) arasındaki karşılaştırma yoluyla çoğu kumar faaliyetinde yer alan gerçek olasılıklar hakkında sınav	
	Kişiselleştirilmiş geribildirim	Bileşeni: 1. Kumar profili, 2. Kumarın sonuçları, 3. Güvenli kumar oynama ipuçları	Kişiselleştirilmiş geribildirim	
Walther, B., Hanewinkel, R., & Morgenstern, M. (2013). Tek oturumda tamamlanan 90 dakikalık bir program	1.Ders: Kumar ve kumar endüstrisi	1 Kumarı diğer oyunlardan ayıran özellikler 2 Popüler kumar yanılığları 3 Kumar endüstrisi ve karları	Öğrencilerin şansa ilgili kişisel deneyimlerini toplama ve ardından öğretmenin popüler kumar yanılığları konusunda sunum ve tartışma yaptırmaması Kazanmanın gerçek olasılıkları ve insanların kumar faaliyetlerinden gerçekten kimin kar elde ettiği anlamaları için yapılan yazı tura deneyi	Kumar hakkında 90 dakikalık bir ders, kumar bilgisini iyileştirmiş ve ergenler arasında kumar ve kumar davranışına yönelik tutumları olumsuzla dönüştürmüştür. Müdahale grubunda, son test verileri müdahaleden 7 hafta sonra toplanması programın etkisinin oldukça uzun süre devam ettiğini göstermiştir.
	2. Ders: Sorunlu kumar ve gerçek kazanma olasılıkları	1 Sorunlu kumarın gelişimi ve belirtileri 2 bağımlılığı teşvik eden kumar özellikleri 3 gerçek kazanma olasılıkları	İkinci aktivitede, öğrenciler sorunlu kumarın gelişimini ve uyarı işaretlerini içeren kısa bir örnek olayı inceleme ve tartışma Kumar bağımlılığı öğrendiklerini uygulamak ve tekrarlamak için öğrenciler, daha önce vaka çalışmasında açıklanan kişiye atfta bulunan bir rol yapma egzersizi yapmaları South Oaks Kumar Tarama-Ergenler İçin Gözden Geçirilmiş (SOGS-RA)'nın basitleştirilmiş bir versiyonunu tamamlama ve son olarak kumarın bağımlılığının özellikleri vurgulanır.	

Okul Tabanlı Kumar Önleme Programlarının İçeriği

Williams vd. (2010) beş oturumdan oluşan Stacked Deck isimli programlarında ilk ders, kumarın ne olduğuna, mevcut kumarın tarihine ve türlerine, geleneksel kumar oyunlarının oranlarına ve kasa avantajının aşılmaz uzun vadeli avantajına odaklanmıştır. Canale vd. (2016) tarafından geliştirilen Web tabanlı kumar müdahale programı ilk oturumda kumarın ne olduğuna, mevcut kumarın tarihine ve türlerine odaklanmıştır. Aynı zamanda kumar oyunu tanımından hareketle şansa dayalı ve beceriye dayalı aktiviteler arasındaki fark ortaya çıkarılmıştır. Her iki programın ilk oturumu benzer içeriğe sahiptir. Calado vd. (2020) tarafından geliştirilen programın ilk oturumu oyun ve kumar oyunu kavramlarının tanımlarına ve aralarındaki farkları içermektedir. Walther vd. (2013) hazırladığı tek oturumluk programın ilk dersinde kumarı diğer oyunlardan ayıran özellikler üzerinde durulmuştur.

İkinci oturumun konu başlığı problemlili kumar oynamadır. Bu derste kumarın bağımlılık yaratma potansiyeli, sorunlu kumarın belirtileri ve semptomları, sorunlu kumarın nedenleri ve risk faktörleri ve kumar sorunları için nereden yardım alınabileceği ele alınmıştır (Williams vd., 2010). Calado vd. nin (2020) programının son oturumunun konusu sorunlu kumardır. Kumar için borçlanma, kumar oynamayı kontrol edememe, kumarla aşırı meşguliyet vb. kumar bağımlılığı göstergeleri ve problemlili kumar oynama belirtilerini içerik oluşturmuştur. Ek olarak sorun kumar konusunda destek sağlayan kurumlarla ilgili iletişim bilgileri bu oturumun kapsamındadır. İkinci oturumda patolojik kumarın gelişimi, uyarı işaretleri ve vaka çalışmaları Walther vd. (2013) tarafından da içeriğe alınmıştır.

Üçüncü oturumun içeriğini kumar yanılgıları oluşturmaktadır. Bu ders, öğrencilerin aşırı kumar oynamaya katkıda bulunan düşünce hatalarının, batıl inançların ve kontrol yansımaları ve rastgelelik hakkındaki yanlış anlamalar gibi hatalı inançlara odaklanmıştır (Williams vd., 2010). Calado vd. (2020) programının ikinci oturumunun içeriğini bilişsel çarpıtmalar ve kumarla ilgili yanlış anlamalar oluşturmaktadır. Bağımsız rastgele olaylar kavramının tanıtılmasına ve kumar sonucunu tahmin etmenin imkansızlığına odaklanılmıştır. Tek oturum olarak programda da Walther vd. (2013) şansla ilgili kişisel deneyimlere, popüler kumar yanılgılarına, kazanmanın gerçek olasılıklarına ve tüm kumar faaliyetlerinden kasanın kazanması olgusu hakkında bilgiler planlamıştır. Web tabanlı kumar önleme programının üçüncü oturumunda bağımsız olaylar, mitler ve gerçekler, sorumlu seçimler gibi kumarla ilgili önemli kavramlara odaklanılmıştır. Sınav oturumunda ise kumarla ilgili bilişsel çarpıtmalar, inançlar ve kumar oyunlarında kazanma olasılıkları ile çok düşük olasılıklı olaylar (örneğin, bir asteroit çarpması olasılığı) arasındaki karşılaştırma yapılmıştır (Canale vd., 2016).

Karar verme ve problem çözme dördüncü oturumun başlığıdır. Sorunlu kumar oynamanın genellikle karar alma, yargılama ve problem çözme becerilerindeki temel eksikliklerle karakterize edilen daha geniş bir yüksek riskli davranış örüntüsünün parçası olduğuna odaklanılmıştır. Sadece kumar oynama değil, tüm hayatta akıllı kararlar almanın önemi belirtilmiştir (Williams vd., 2010). Kumar oynayan kişilerin görüşlerini, düşüncelerini ve duygularına odaklanma ve kumar ve bahis oynayan ve oynamayan kişilerin kişilik özellikleri, kumarbazlar hakkında bazı klişeler ve etiketler bağlamında açıklanmıştır. Para ve mutluluk, mutluluk, mutlu insanların bir günü, hayattaki önemli olan değer ve fikirler, para kazanma gibi duygusal ve felsefi kavramlar üçüncü oturumun diğer konularıdır (Calado vd., 2020). Karar verme ve problem çözme becerilerinin beş oturumluk programların içeriğinde yer aldığı görülmektedir.

Beşinci oturumun konuları, iyi karar alma ve problem çözme önündeki engellerdir. Kötü kararlar ve kötü kumarlar incelenmesi, kötü kararlar alma sürecinde (örneğin, akran baskısı,

tüm bilgilere sahip olmamak, objektif olmamak, artıları ve eksileri tartmak için zaman ayırmamak) gibi konu başlıkları incelenmiştir (Williams vd., 2010). Calado vd. nin (2020) programlarının dördüncü oturumunun konu başlığı heyecan arayışıdır. Heyecan arayışı oturumundaki temel kavramlar, etkinlik, risk almak, güven ve olgun ve bilinçli karardır. Ayrıca heyecan, adrenalin ve doyum arayışı duyguları ile kumar aktiviteleri ile arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Düşünce, duygularını, kısa vadeli sonuçları, uzun vadeli sonuçları ve nihai kararlar diğer başlıklardır. Beşinci oturumun içeriği benzer şekilde doğru karar alma ve problem çözme önündeki engellerdir. Bu kısımda akran baskısı, doyum arayışı, uzun vadeli sonuçları göz önüne almama iyi kararların ve problem çözmenin karşısında görünmektedir.

Okul Tabanlı Kumar Önleme Programlarında Kullanılan Öğretim Strateji ve Yöntemleri

Williams vd. (2010) tarafından geliştirilen programı amaç ve içerik doğrultusunda eğlenceli ve ilgi çekici bir görsel sunumlar planlandığı belirtilmiştir. Sorunlu kumar hakkında video gösterimleri ve öğrenci katılımları da planlanmıştır. Etkileşimli grup tartışmaları, oyunlara ve küçük grup egzersizlerine aktif katılım gerektiren yöntemler kullanılmıştır. Seçilen öğretim yöntemlerinde beceri öğrenimi ve bilginin uygulanmasına güçlü bir vurgu yapılmıştır. Birkaç oturumdan oluşan uzun bir süre boyunca beceri geliştirmeye ve düzeltici geri bildirimle vurgu yapan önleme programlarının daha iyi sonuçlar elde ettiği iyi bilinmektedir (Akt. Williams vd., 2010). Bu programda bilinçli bir şekilde programının uygulanması sürecinde öğrencilerin sosyal çevresini (yani akranlarını) hedefleyen yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla, okuldaki tüm öğrencilere ulaştırılmasını sağlamak ve yaygın etkiyi artırmak için sorunlu kumar hakkında poster yarışması yapılmış ve posterler okul genelinde sergilenmiştir. Süreç yukarıdaki yöntemlere uygun beceri geliştirmiş, dinamik araştırma/öğretim asistanları ile gerçekleştirilmiştir. Stacked Deck isimli kumar önleme programında öğrenme-öğretme süreçlerinde eğlenceli ve ilgi çekici sunumlar, video gösterimleri ve etkileşimli grup tartışmaları gibi derse aktif katılım gerektiren, beceri geliştiren yöntemlerin kullanıldığı ve programın sosyal yönünün ve yaygın etkinin özellikle dikkate alındığı görülmektedir. Calado vd., (2020) tarafından hazırlanan beş oturumlu kumar önleme programının uygulama süreci öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak amacıyla buz kırma etkinliği ile başlamıştır. Bu programda da video gösterimleri yapılmış, video analizi yöntemi ile oyun ve kumar oyunu arasındaki fark analiz edilmiştir. Gruplar arasında doğru cevap için yarışma ve rekabet ortamı oluşturulmuştur. Temel kavramları netleştirmek için sunumlar, etkileşimli küçük grup çalışmaları, video gösterimi ve analizi kullanılan yöntemlerdir. Sınavlar ve quizler hatırlama ve öğrenme amacıyla kullanılmıştır. Şans içeren oyunlardan biri olan Rulet oynanmış ve gruplardan kazanacak sayı tahmine dayalı bahis oynamaları istenmiştir. Kumarbaz fotoğrafları, gazete kupürleri analizleri yapılmıştır. Düşünce geliştirme, duyguları ve tutumları yansıtmaya ve öğrenme amaçlı olarak yazı kullanılmıştır. Tartışma ve soru-cevap yöntemi etkin bir şekilde kullanılmıştır. Risk ve heyecan içeren aktivitelerin gösterilmiş derecelendirme yapımları istenmiştir. Lise öğrencilerinde kumar önleme programında sorgulamayı ve analizi gerektiren vakaların analizleri etkileşimli grup çalışmaları ile yaptırılmıştır. Williams vd. (2010) önerdiği öğretim etkinliklerine ek olarak grup yarışma/rekabet ortamı oluşturma ve deneysel öğrenme etkinliği (Rulet oyununa dayalı bahis oynama) kullanılmıştır. Bu programda gerçek vakaların kullanımını daha fazladır.

Canale vd. (2016) tarafından geliştirilen Web tabanlı bir kumar müdahale programında analitik olarak hazırlanmış videoların analizi, sunumlar, farkındalık sağlayıcı ve hatırlamaya dayalı sınavlar kullanılmıştır. Özellikle bu sınavlar çevrimiçi etkinlik amacıyla kullanılmıştır. Walther vd., (2013) tarafından geliştirilmiş tek oturumlu kumar önleme programında kumar yanlıgıları, kazanmanın gerçek olasılıkları hakkında bilgi vermek ve deneyim kazanmalarını sağlamak için yazı tura deneyi yapılmıştır. Patolojik kumar ve bağımlılık konusunda vaka çalışması analiz

edilerek, rol oynama faaliyetine katılırlar. Program içerikleri karşılaştırmalı analiz edildiğinde bağımlılık kavramına vurgunun daha az yapıldığı ve problemlili kumar kavramının kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Programların Süresi ve Oturumlar

Williams vd. (2010) tarafından hazırlanan kumar önleme programı 5 oturumdan oluşmaktadır. Her oturum 90-100 dakika sürmektedir. Oturumlar iki haftada bir yapılmış ve isteğe bağlı olarak yapılan güçlendirici uygulama bir ay sonraya planlanmıştır. Walther vd. (2013) tek oturumdan oluşan 90 dakikalık program hazırlamışlardır. Toplam süre 7 saat 30 dakikadır. Son test verileri müdahaleden 7 hafta sonra toplanmıştır. Canale vd. (2016) tarafından geliştirilen ve 1 saatlik Web tabanlı bir kumar müdahale programı üç oturumdan oluşmaktadır. Her oturum bir hafta planlanmıştır. Calado vd. (2020) lise öğrencileri için geliştirdikleri kumar önleme programı beş oturumdan oluşmaktadır. Her oturum 45 dakikadan oluşmaktadır. Toplam süre 3 saat 45 dakikadır. Müdahale grubundaki öğrencilere programın başlamasından 1 hafta önce ön test, programın son oturumunun sonunda son test ve müdahalenin sona ermesinden 6 hafta sonra izleme-takip testi yapılmıştır. İncelenen öğretim programlarında tek oturumluk uygulamalar yerine haftalara yayılmış programların uygulandığı ve sürelerinin 60 dakika ile 7 saat 30 dakika arasında değiştiği görülmüştür. Kısa süreli programlarda oturum sayısının artırıldığı görülmektedir (Canale vd., 2016).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamına alınan okul temelli kumar önleme programlarının içerikleri ve öğretim etkinlikleri derlenmesi sonucu aşağıdaki oturumlar belirlenmiş, içerik ve öğretim etkinlikleri verilmiştir. Okul tabanlı önleme programlarının içeriği kumar oyunu ve oyun, problemlili kumar, kumar yanlıgıları ve bilişsel çarpıtmalar, karar verme ve problem çözme ve heyecan arayışı konu başlıklarında toplanmıştır. İncelenen dört kumar önleme programının içeriğinden hareketle, ilk oturumun içeriğinde kumarın tanımı, kumarın tarihine ve türlerine, geleneksel kumar oyunlarında kazanma kasa avantajına yer verilmiştir (Williams vd, 2010). Kumar oyunu ve oyun tanımından hareketle şansa dayalı ve beceriye dayalı aktiviteler arasındaki farklara odaklanılmıştır (Canale vd., 2016; Calado vd., 2020; Walther vd., 2013). İkinci oturumun konu başlığı problemlili kumar oynamadır. Bu derste kumarın bağımlılık yaratma potansiyeli, sorunlu kumarın belirtileri, sorunlu kumarın nedenleri, risk faktörleri içeriğe alınmıştır (Williams vd., 2010). Kumar için borçlanma, kumar oynamayı kontrol edememe, kumarla aşırı meşguliyet vb. kumar bağımlılığı göstergeleri içeriğin başlıklarıdır (Calado vd., 2020). Üçüncü oturumun içeriğini kumar yanlıgıları ve bilişsel çarpıtmalar oluşturmaktadır. Bu ders, öğrencilerin aşırı kumar oynamaya katkıda bulunan düşünce hataları, bilişsel çarpıtmalar, batıl inançlar, kontrol yansımaları ve rastgelelik hakkındaki yanlış anlamalar gibi hatalı inançlara odaklanmıştır (Williams vd., 2010; Calado vd., 2020). Bu oturumda şans içeren bir oyun oynanması (Örn. Rulet, zar atma vb.), kazanacak sayının tahmin edilerek bahis oynanması, bahse girilen sayının gelip gelmeyeceğini görmek için tekrar rulet oynanmasını içeren bir deneysel etkinlik planlanmıştır. Dördüncü oturum içeriği karar verme ve problem çözme olarak isimlendirilmiştir. Sorunlu kumar oynama ile karar alma, yargılama ve problem çözme arasındaki ilişki, karar alma ve problem çözme becerilerindeki temel eksiklikler, yüksek riskli davranış örüntüleri içerik başlıklarıdır. Sadece kumar oynama değil, tüm hayatta akıllı kararlar almanın önemi ve büyük fikirdir (Williams vd., 2010). Son oturumun başlığı heyecan arayışıdır. Kötü kararlar ve kötü kumarların incelenmesi, kötü kararlar almaya etki eden akran baskısı, bilgi sahibi olmamak, heyecan arayışı gibi konu başlıklarıdır (Williams vd., 2010; Calado vd., 2020). Heyecan arayışı ile kumar aktiviteleri arasındaki ilişki, etkinlik, risk almak, güven ve olgun/bilinçli karar diğer başlıklardır (Calado vd., 2020). Sonuçları

hislerin kısa ömürlü olduğu konusunda tartışma ve olgun ve bilinçli kararlar almak için atmaları gereken adımları ana hatlarını içeren sunum/açıklama planlanmıştır.

Öğretim yöntemleri olarak eğlenceli sunumların, örnek olay incelemelerinin, grup tartışmalarının ve deneyimsel öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ek olarak kumar oynamanın sosyal yönü dikkate alınarak akran katılımı ve tüm okula yönelik yaygınlaştırma çalışmaları da yapılmıştır. Kumar önleme programlarının örgün öğretim programlarının odaklandığı birçok bilişsel beceri ve değere odaklandığı görülmektedir. Karar alma becerileri, problem çözme, kavramsal beceriler, değerlere yönelik öz bilinç ve sosyal duygusal becerileri bunlardan bazılarıdır. Bu beceriler ve değerler Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde öğrencilere kazandırılması planlanan beceri ve değerlerle örtüşmektedir. Matematik alan becerileri içinde yer alan matematiksel muhakeme, sosyal bilimler alan becerileri kapsamında yer alan riskleri değerlendirerek karar verme becerisi gibi alan becerilerinin öğretiminde kumar ve bahis oyunlarının riskleri ile ilişkilendirilebilir. Finansal okuryazarlık, finansal karar alma, bilinçli harcama yapma ve finansal teknolojilerin oluşturabileceği riskleri algılama gibi boyutları kapsamaktadır. Sosyal duygusal beceriler içinde yer alan öz farkındalık ve öz düzenleme becerileri duyguları tanıma ve kendini yönetmeye katkı sağlayabilir. Önleme programlarının birçok hedefinin ortaokul ve lise öğretim programlarının hedefleri ile örtüştüğü görülmektedir. Değerler eğitimi dürtüsellik karşısında özdenetim, irade ve karar verme süreçlerinde ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlayabilir. Yukarıda içerik ve öğretim etkinlikleri derlenen okul temelli kumar önleme programının erkek öğrencilerin ağırlıkta olduğu liselerden ve eğitim merkezlerinden başlanarak uygulanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul temelli kumar önlemede akran baskısı ve sosyalleşme boyutlarının dikkate alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Allami, Y., Hodgins, D. C., Young, M., Brunelle, N., Currie, S., Dufour, M., and Nadeau, L. (2021). A meta-analysis of problem gambling risk factors in the general adult population. *Addiction*, 116(11), 2968-2977.
- Akçayır, M., Nicoll, F., and Baxter, D. G. (2023). Emerging gambling problems and suggested interventions: a systematic review of empirical research. *Journal of Gambling Studies*, 39(2), 857-882.
- Arcan, K. (2012). Psychological predictors of problem gambling behaviors. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences of Middle East Technical University
- Armstrong, T., Rockloff, M., Browne, M., and Blaszczynski, A. (2019). Development and validation of the protective gambling beliefs scale (PGBS). *International Gambling Studies*, 19(1), 36-53.
- Bağımlılıkla Mücadele Yüksek Kurulu (2024). *Davranışsal bağımlılıklar ile mücadele ulusal strateji belgesi ve eylem planı 2024-2028*. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/Yayinlarimiz/Eylem_Planlari/DBM_EYLEM_PLANI_2024-2028.pdf
- Calado, F., Alexandre, J., Rosenfeld, L., Pereira, R., and Griffiths, M. D. (2020). The efficacy of a gambling prevention program among high-school students. *Journal of gambling studies*, 36(2), 573-595.
- Canale, N., Vieno, A., Griffiths, M. D., Marino, C., Chieco, F., Disperati, F. and Santinello, M. (2016). The efficacy of a web-based gambling intervention program for high school students: A preliminary randomized study. *Computers in Human Behavior*, 55, 946-954.
- Çakmak, S. ve Tamam, L. (2018). Kumar oynama bozukluğu: Genel bir bakış. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 78-97.
- Danioni, F., Ranieri, S., & Villani, D. (2020). The role of personal values in gambling: A preliminary study with Italian adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(6), 413-426.

- Dodig Hundric, D., Mandic, S. and Ricijas, N. (2021). Short-term effectiveness of the youth gambling prevention program “who really wins?”—Results from the first national implementation. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10100.
- Ellis, K. A. (2015). Eğitim programı modelleri. (Çev: A. Arı). Eğitim Yayınevi.
- Forsström, D., Spångberg, J., Petterson, A., Brolund, A. and Odeberg, J. (2021). A systematic review of educational programs and consumer protection measures for gambling: An extension of previous reviews. *Addiction Research & Theory*, 29(5), 398-412.
- Giménez Lozano, J. M. and Morales Rodríguez, F. M. (2022). Systematic review: Preventive intervention to curb the youth online gambling problem. *Sustainability*, 14(11), 6402.
- Irlles, D. L. and Perona, V. C. (2019). Prevención del juego de apuestas en adolescentes: ensayo piloto de la eficacia de un programa escolar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 6(3), 55-61.
- Kahneman, D. (2018). Hızlı ve yavaş düşünme (9. b.). *F. Deniztekin, ve OÇ Deniztekin, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları*.
- Keen, B., Blaszczynski, A. and Anjoul, F. (2017). Systematic review of empirically evaluated school-based gambling education programs. *Journal of gambling studies*, 33, 301-325.
- Kızılkaya, M. ve Yılmaz, K. (2024). Kumar bağımlılığında bilinçli farkındalığın etkisi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 7(1), 90-99.
- King, D. L., Gainsbury, S. M., Delfabbro, P. H., Hing, N. and Abarbanel, B. (2015). Distinguishing between gaming and gambling activities in addiction research. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 215-220.
- Macey, J. and Hamari, J. (2024). Gamblification: A definition. *new media & society*, 26(4), 2046-2065.
- Marionneau, V., Ruohio, H. and Karlsson, N. (2023). Gambling harm prevention and harm reduction in online environments: a call for action. *Harm reduction journal*, 20(1), 92.
- McMahon, N., Thomson, K., Kaner, E. and Bamba, C. (2019). Effects of prevention and harm reduction interventions on gambling behaviours and gambling related harm: An umbrella review. *Addictive Behaviors*, 90, 380-388.
- Pisarska, A. and Ostaszewski, K. (2020). Factors associated with youth gambling: Longitudinal study among high school students. *Public Health*, 184, 33-40.
- Russo, C., Danioni, F., Zagrean, I. and Barni, D. (2022). Changing personal values through value-manipulation tasks: A systematic literature review based on Schwartz’s theory of basic human values. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(7), 692-715.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.
- St-Pierre, R. and Derevensky, J. L. (2016). Youth gambling behavior: Novel approaches to prevention and intervention. *Current Addiction Reports*, 3, 157-165.
- Stojnić, D., Ricijaš, N. and Zoričić, Z. (2019). Cognitive distortions of patients in the gambling addicts'club-differences with regard to age and length of treatment. *Psychiatria Danubina*, 31(3), 316-324.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human resource development review*, 4(3), 356-367
- Turner, N., Macdonald, J., Bartoshuk, M. and Zangeneh, M. (2008). The evaluation of a 1-h prevention program for problem gambling. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 6, 238-243.
- Tyler, W. R. (2014). Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri. (Çev: M. E. Rüzgar, B. Aslan). Pegem Akademi.

-
- Walther, B., Hanewinkel, R. and Morgenstern, M. (2013). Short-term effects of a school-based program on gambling prevention in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 52*(5), 599-605.
- Wang, H. Y. and Cheng, C. (2022). The associations between gaming motivation and internet gaming disorder: systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health, 9*(2), e23700.
- Williams, R. J., Wood, R. T. and Currie, S. R. (2010). Stacked deck: An effective, school-based program for the prevention of problem gambling. *The journal of primary prevention, 31*, 109-125.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

EXTENDED ABSTRACT

A REVIEW OF SCHOOL-BASED GAMBLING PREVENTION PROGRAMS: WHAT CAN SCHOOLS DO ABOUT THIS?

Introduction

Analyzing the similarities and fundamental differences between gaming and gambling activities is critically important in addiction research. Similar to the concept of gamification, which emerged from the use of game elements in various fields, the concept of gamblification has arisen through the incorporation of betting and gambling elements into digital platforms. Gamblification is defined as the incorporation of gambling features into digital games to influence user behavior (Macey & Hamari, 2024). Integrating gambling components into games or digital platforms traditionally considered non-gambling may increase interest in gambling, especially among young players, and elevate the risk of addiction. Personality traits such as high impulsivity, low risk perception, and illusion of control, along with factors like parental tolerance toward gambling, peer pressure, and the accessibility of online gambling through the digital world, emerge as key characteristics associated with gambling behaviors, particularly among adolescents (Giménez Lozano & Morales Rodríguez, 2022).

School-based prevention programs are observed to have the strongest impact on students who need information the most. Gambling prevention programs typically focus on understanding the nature of random events, developing emotional and cognitive self-regulation skills, and learning healthy coping strategies (Turner et al., 2008). These programs aim to raise awareness and enhance knowledge about gambling games and gambling-related issues, as these are critical areas affecting the success of interventions. Comprehensive prevention programs focus on topics such as the nature of gambling, probability and chance in gambling games, cognitive errors and gambling misconceptions, warning signs of gambling, and potential adverse psychosocial outcomes. These programs also address socio-emotional skills such as self-esteem, coping and problem-solving skills, decision-making, and peer refusal skills (St-Pierre & Derevensky, 2016). A literature review revealed no gambling prevention programs specifically developed for school settings in Turkey. The aim of this study is to conduct a comparative evaluation of school-based gambling prevention programs applicable to middle and high schools, considering their content, teaching methods, and duration/number of sessions.

Method

This study employs an integrative review approach. Integrative reviews critically analyze and synthesize existing literature on a topic to create new frameworks and perspectives (Torraco, 2005). Closely related to semi-systematic reviews, integrative reviews combine quantitative and qualitative research articles, books, and other published materials to expand the theoretical model and framework (Snyder, 2019). In this study, the content, teaching activities, and duration of school-based gambling prevention programs were compiled and presented based on a comprehensive and systematic review. Four school-based gambling prevention programs targeting middle or high school students were evaluated. The duration of these programs ranged from 1 to 7.5 hours. One program consisted of a single session, another of three sessions, and two programs comprised five sessions.

Findings

The review identified session topics in school-based prevention programs as gambling and gaming, problem gambling, gambling misconceptions and cognitive distortions, decision-making and problem-solving, and the search for excitement. Derived content themes include the distinction between chance-based and skill-based games, signs of problem gambling, risk factors, cognitive errors contributing to gambling behavior, superstitions, the importance of making smart decisions not only in gambling but in life overall, the impact of peer pressure on poor decision-making, and the search for excitement. The review highlights that these programs incorporate engaging presentations, case studies, group discussions, and experiential learning activities to prevent gambling.

Conclusion and Suggestions

Gambling prevention programs align with the focus of formal education curricula on decision-making skills, problem-solving abilities, self-awareness of values, and social-emotional skills. Many of the objectives of prevention programs overlap with the goals of middle and high school curricula. Implementing the compiled school-based gambling prevention programs in male-dominated high schools first is recommended to maximize their potential benefits.

İlkokulda Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nurhan Mutlu Yılmaz¹ & Hüseyin Hüsnü Bahar²

¹Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

²Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 06/08/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 22/12/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 21/12/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarını tespit etmek, zorbalık davranışının kurban olma davranışını yordama durumunu belirlemektir. Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışmanın verileri ilkökul üç ve dördüncü sınıfa kayıtlı olan 415 öğrenciden toplanmıştır. Veriler bilgi formu ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği [AZBÖ] Çocuk Formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin on alt boyutuna ilişkin mevcut uygulamada hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ,72 ile ,86 arasında değişmektedir. Öğrenciler arasında en sık rastlanan kurban tipi Sözel Kurban (SZK) ve Dışlanma Kurban (DK), en az rastlanan ise Eşyaya Zarar Kurban (EZK) tipidir. Öğrencilerin en sık rastlanan zorbalık türleri ise Sözel Zorba (SZZ), Fiziksel Zorba (FZ) ve Dışlama Zorba (DZ) tipidir. Söylenti Zorba (SYZ) ve Eşyaya Zarar (EZ) zorba davranışı en az rastlanan zorbalık tipleridir. Öğrencilerin zorba alt boyut puanları kurban alt boyut puanlarının anlamlı yordayıcısıdır. Cinsiyet kurban puanlarında önemli bir değişken değildir. Erkek öğrenciler FZ ve SZZ boyutlarında kız öğrencilerden daha fazla zorbalık yapmaktadır. Okulun fiziksel imkânlarından memnun, sınıf öğretmeni ile etkileşimi iyi, karne notu çok iyi olan öğrencilerin bazı zorba ve kurban alt boyutlarına ilişkin puanları diğer öğrencilerin puanından daha düşüktür. Anne öğrenim durumu bazı kurban ve zorba alt boyutlarında önemli iken, baba öğrenim durumu zorba ve kurban puanlarında etkili bir değişken değildir.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, zorba-kurban, ilkökulda akran zorbalığı, ilkökulda zorba ve kurban.

Investigation of Peer Bullying in Primary School in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this study is to determine the situations of primary school students being subjected to peer bullying and committing bullying, and to determine whether bullying behavior predicts victimization behavior. It is also to determine whether the status of bully and victim varies according to gender, perception of satisfaction with the physical facilities of the school, the quality of the relationship with the classroom teacher success and parental education status. Data were collected from 415 students enrolled in the third and fourth grades of primary school. An information form and the Peer Bullying Determination Scale [PBDS] Child Form were used as data collection tools. The internal consistency coefficients calculated in the current application for the ten sub-dimensions of the scale range from .72 to .86. The most common victim types among students are Verbal Victim (VV) and Exclusion Victim (DV), while the least common is Property Damage Victim (PDV). The most common types of bullying among students are Verbal Bully (VB), Physical Bully (PB) and Exclusion Bully (EB). It has been determined that students' bully sub-dimension scores are significant predictors of victim sub-dimension scores. Male students bully more than female students in the PB and VB dimensions. Students who are satisfied with the physical facilities of the school, have good interaction with the classroom teacher, and have very good report card grades have lower scores than other students in some bully and victim sub-dimensions. While the mother's education status is important in some victim and bully sub-dimensions, the father's education status is not an effective variable in bully and victim scores.

Keywords: Peer bullying, bully-victim, peer bullying in primary school, bully and victim in primary school.

*Sorumlu Yazar e-mail: nurhanmutlupdr2@gmail.com Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-3396-9657>

** Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

Atıf (Citation): Mutlu Yılmaz, N. & Bahar, H. H. (2024). İlkokulda akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TJJPED)*, 9 (2), 102-120. Doi: 10.52797/tujped.1528959

GİRİŞ

Zorbalık çok sayıda çalışmaya konu olduğu gibi, farklı tanımları yapılan bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır (Alikashiöglü, 2011; Camodeca ve Goossens, 2005; Mellor, 1997; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008; Olweus, 1993; Sarıbeyoğlu, 2007). Güçlü olan bir kişinin kendisinden fiziksel ve sosyal olarak güçsüz olan birine karşı psikolojik ve fiziksel tacizi olarak tanımlanan zorbalığın (MEB, 2008), birey tarafından yapılabileceği gibi grup tarafından da yapılabileceği ifade edilmektedir (Sarıbeyoğlu, 2007). Akran zorbalığı, bireye doğrudan zarar vermek için yapılan ve çeşitli aşamalarda tekrarlanarak sürdürülen bir davranıştır (Rigby, 1998). Akran zorbalığı bir veya bir grup öğrencinin, başka bir veya bir grup öğrenciye yönelik olarak gösterdiği olumsuz davranışlar olarak da görülebilir. Akran zorbalığında saldırgan olan davranışların yanı sıra, zorbalık yapan kişinin kurban kişiye yönelik sözel ve fiziksel olarak şiddet uygulama eğiliminde olabileceği ifade edilmektedir (Wang, 2011). Akran zorbalığında herhangi bir kışkırtma olmaksızın güçlü olanın güçsüz olana bilinçli olarak zarar verme eğilimi söz konusudur. Güçsüz olan kişiye acı verme, sözel, psikolojik ve fiziksel saldırganlık söz konusu olabilmektedir (Arslan ve Savaşer, 2009). Akran zorbalığı ilgili bazı kaynaklarda akran istismarı olarak da ifade edilmektedir (Güvenir, 2004; Şengül, Cantürk, Cantürk ve Dağalp, 2012). Akran zorbalığının çeşitli uygulama biçimleri olduğu gibi, zorbalıkla ilgili farklı uygulamalar olabilmektedir. Dövme, vurma, itme, tekme atma gibi fiziksel zorbalığın yanı sıra (Gökler, 2009), alay veya hakaret etme, lakap takma, dedikodu yayma, utandırma, dışlama gibi davranışlar da zorbalık kapsamında değerlendirilmektedir (Doğan ve Keleş, 2023). Pişkin (2002) zorba ve kurban türlerini beş başlık altında ele almıştır. Bunlar fiziksel zorba ve kurban, sözel zorba ve kurban, yalnızlaştırma ve dışlama (izolasyon) zorba ve kurban, söylenti çıkarma yayma zorba ve kurban, eşyalara zarar verme zorba ve kurbandır. Cinsel zorbalık da zorbalık çeşitleri arasında ifade edilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2007; Rigby, 2003). Daha sonraki yıllarda sanal zorbalık kavramından da bahsedilmektedir (Arıca, 2009). Akran zorbalığında genel olarak üç farklı rol karşımıza çıkmaktadır. Bunlar zorbalığa maruz kalanlar, zorbalık yapanlar ve zorbalığı izleyenlerdir (Gökkaya, 2015). Zorbalık yapanlar zorba, zorbalığa maruz kalanlar ise kurban olarak tanımlanmaktadır.

Akran zorbalığı okullarda öncelikli çözüm gerektiren bir sorun olarak görülürken, zorbalığın farklı sosyo-kültürel düzeye sahip aile ve yaşantılarda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Gür, Eray, Makinecioğlu, Sığırlı ve Vural, 2020; Doğan ve Keleş, 2023). Akran zorbalığı ile ilgili öğretmen ve yöneticilerle yapılan bir çalışmada (Özdemir, Yelmen, Kaplan, Bodukcu ve Nakas, 2023) aile tutumu, arkadaş etkisi, bireysel, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevrenin yanı sıra iletişim eksikliği, medya etkisi ve değerler eğitiminin yetersizliği akran zorbalığına etki eden faktörler olarak belirtilmiştir. 15 yaş grubundaki gençler arasında, OECD üyesi 79 ülkede, akran zorbalığına uğrama olasılığı PISA 2018 (OECD, 2019) verilerine göre %24, Türkiye’de ise %25 olarak ifade edilmiştir. Bu bilgi, her dört çocuktan birisinin zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Diğer taraftan, zorbalığa maruz kalan birisi başkasına zorbalık yapabileceği gibi, zorbalık yapan birisi birden fazla kişiye zorbalık yapabilir. İlköğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Pişkin, 2010), kurban statüsünde olan öğrencilerin oranı %35, zorba statüsünde olan öğrencilerin oranı %30,2 ve hem zorba hem de kurban statüsünde olan öğrencilerin oranı %6,2 bulunmuştur. Kurban grubunda kız, zorba ve zorba-kurban grubunda erkek öğrencilerin oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencilerini kapsayan bir çalışmada (Bilgiç ve Yurtal, 2009), öğrencilerin %23,6’sının zorbalık yapma eğiliminin olduğu, %57’sinin ise kurban olduğu belirtilmiştir. Ortaokul altı ve yedinci sınıf öğrencilerini kapsayan bir çalışmada (Tıprıdamaz Sipahi, 2008), öğrenciler arasında zorbalık oranının %20,3, kurban oranının %42,5, zorba-kurban oranının ise %13,8 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaların dışında, ilköğretim öğrencileri ile ilgili diğer bazı çalışmaların da

yapıldığı görülmüştür (Atik, 2006; Kapçı, 2004; Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Satan, 2006). Çalışmalarda genellikle kurban oranlarının yüksek olması dikkat çekmektedir.

İlkokul dönemi eğitim sürecindeki değerler öğrencileri yakından ilgilendirmekte, öğrencilerin yaşam süreçlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çankaya, 2011). Akran zorbalığı ile ilgili davranış ve eğilimlerin gelişmesi sürecinde ilkokul dönemi önemlidir. İlkokul döneminde şekillenen davranış ve eğilimlerin öğrencilerin sonraki yıllardaki davranış ve eğilimlerini de şekillendirdiği söylenebilir. İlkokul seviyesinde yer alan öğrencilerin okula karşı ilgi duymaları temel bir süreci yansıtmakta, olumlu bir şekilde sağlanması dâhilinde öğrenciye gelecekteki okul yaşamında da başarılar elde etmesine katkıda bulunmaktadır (Ceylan ve Özgenel, 2022; İkiz ve Sağlam, 2017). İlgili literatürde akran zorbalığı ile ilgili çok sayıda çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak mevcut çalışmanın yapıldığı sosyo-kültürel çevrede bu tür bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan bu çalışma sonraki çalışmalar için kaynak teşkil edebilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar ebeveyn, öğretmen, yönetici, rehber öğretmen gibi öğretim süreci ile bağlantılı olan ilgililere ve araştırmacılara süreçle ilgili bilgi sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile ilgili durumlarını belirlemek, akran zorbalığı durumunun cinsiyet, okulun fiziksel olanaklarından memnuniyet algısı, sınıf öğretmeni ile olan ilişkinin niteliği, başarı durumu ve ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır: İlkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin;

1. Kurban olma ve zorbalık yapma durumları nasıldır?
2. Zorbalık boyutlarına ilişkin puanlar kurban olma boyutlarına ilişkin puanların anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Cinsiyete göre kurban ve zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okulun fiziksel imkanlarından memnuniyet algısına göre kurban ve zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmeniyle etkileşimine ilişkin algı durumuna göre kurban ve zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sınıf geçme durumuna göre kurban ve zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Anne öğrenim durumuna göre kurban ve zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Baba öğrenim durumuna göre kurban ve zorba olma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden birisi olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte var olan veya halen devam eden bir durumu olduğu şekilde ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Köse, 2013). Yordama ile ilgili boyutta ise ilişki model esas alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Veriler Gümüşhane iline bağlı Kelkit ilçe merkezindeki beş ilkokula kayıtlı olan üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı tarihte söz konusu ilçe merkezinde beş ilkokul bulunmakta olup, okulların üç ve dördüncü sınıfına kayıtlı tüm

öğrencilere ulaşılması planlanmıştır. Ancak çalışmanın izin ve gönüllülük esasına dayalı olması sebebiyle veriler 415 öğrenciden elde edilmiştir. Yaklaşık 100 civarında öğrenciye ulaşılmamıştır. Öğrencilerin 211'i kız, 204'ü erkek, 306'sı üçüncü, 209'u dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu [AZBÖ] (Pişkin ve Ayas, 2011) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet ve başarı durumuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen AZBÖ'de 37 madde bulunmaktadır. AZBÖ'de kurban ve zorbayı belirlemek için iki bölüm ve her bölümde beşer olmak üzere toplam 10 alt faktör bulunmaktadır. Bunlar Fiziksel Zorba (FZ), Fiziksel Kurban (FK), Sözel Zorba (SZZ), Sözel Kurban (SZK), Dışlama Zorba (DZ), Dışlama Kurban (DK), Söylenti Yayma Zorba (SYZ), Söylenti Yayma Kurban (SYK), Eşyalara Zarar Verme Zorba (EZZ) ve Eşyalara Zarar Verme Kurban (EZK) olarak adlandırılan faktörlerdir. Ölçekte biri zorba diğeri kurban olarak isimlendirilen ve aynı maddenin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçek vardır.

Tablo 1. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Orijinal Ölçek (N = 425) Cronbach's Alpla	Mevcut Uygulama Cronbach's Alpla (N = 415)
Fiziksel Kurban (FK)	10	,74	,79
Sözel Kurban (SZK)	6	,66	,75
Dışlama Kurban (DK)	5	,68	,72
Söylenti Kurban (SYK)	7	,79	,86
Eşyaya Zarar Kurban (EZK)	9	,76	,83
Fiziksel Zorba (FZ)	10	,71	,81
Sözel Zorba (SZZ)	6	,68	,77
Dışlama Zorba (DZ)	5	,60	,77
Söylenti Zorba (SYZ)	7	,64	,84
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	9	,70	,85

Uygulanan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. İç tutarlılık ile ilgili olarak elde edilen bulgulara göre AZBÖ alt boyutlarının güvenilirlik kriterlerini karşıladığı ve araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceği görülmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında, yapılan davranışların yapılma sıklığı zorba ve kurban olma açısından sorulmaktadır. Davranışların yapılma sıklığı beş grupta toplanmıştır. Bunlar hemen her gün (4), haftada en az bir defa (3), ayda bir defa (2), dönem boyunca bir defa (1) ve hiçbir zaman (0) şeklindedir. Cevaplayan öğrencinin her bir alt boyutta puanının yüksek olması zorba veya kurban olma düzeyinin yüksekliğini gösterirken düşük puanlar da zorbalık ve kurban olma düzeyinin azlığını işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularını cevaplamak için betimsel istatistiklerin yanı sıra, korelasyon ve regresyon analizi, bağımsız grup t-testi, tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Parametrik test koşullarının sağlanamaması durumunda Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2 ve Tablo 3'te öğrencilerin kurban olma ve zorbalık yapma puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir. Kurban olma ve zorbalık yapma boyutları ile ilgili soru sayıları farklı olduğundan alınabilecek azami puanlar da birbirinden farklıdır. Öğrencilerin farklı boyutlardan almış oldukları puanları birbiri ile kıyaslayabilmek için her bir boyuta ilişkin puan ortalaması yüzlük sisteme dönüştürülmüş (Başol, 2008) ve her iki tablonun sağ sütununda gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Kurban Olma Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss	100'lük sisteme göre
Fiziksel Kurban (FK)	415	,00	33,00	6,96	6,78	17,40
Sözel Kurban (SZK)	415	,00	24,00	6,38	5,71	26,58
Dışlama Kurban (DK)	415	,00	20,00	4,87	4,80	24,35
Söylenti Kurban (SYK)	415	,00	28,00	5,43	6,55	19,39
Eşyaya Zarar Kurban (EZK)	415	,00	36,00	4,69	6,22	13,03

Öğrencilerin Akran Zorbalığına Uğrama puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Fiziksel kurban puan ortalaması 6,96, sözel kurban puan ortalaması 6,38, dışlama kurban puan ortalaması 4,87, söylenti kurban puan ortalaması 5,43, eşyaya zarar kurban puan ortalaması 4,69'dur. Yüzlük sisteme dönüştürülen puanlara bakıldığında öğrencilerin kendilerini en çok SZK (26,58) olarak algıladıkları, onu DK (24,35), SYK (19,39), FK (17,40) ve EZK (13,03) boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Zorbalık Yapma Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss	100'lük sisteme göre
Fiziksel Zorba (FZ)	415	,00	37,00	4,09	5,71	10,23
Sözel Zorba (SZZ)	415	,00	23,00	2,90	4,36	12,08
Dışlama Zorba (DZ)	415	,00	20,00	2,02	3,47	10,10
Söylenti Zorba (SYZ)	415	,00	25,00	1,75	3,72	6,25
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	415	,00	32,00	1,92	4,40	5,33

Öğrencilerin Zorbalık Yapma puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir. Zorbalık yapma puan ortalamalarının kurban olma puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Hesaplanan puan ortalamaları FZ için 4,09, SZ için 2,90, DZ için 2,02, SYZ için 1,75 ve EZZ için 1,92'dir. Yüzlük sisteme dönüştürülen puan ortalamalarına göre zorbalık puanlarının en yüksek olduğu boyut SZZ'dir (12,08). FZ (10,23) ve DZ (10,10) puanları birbirine yakın iken SYZ (6,25) ve EZZ (5,33) puan ortalamaları daha düşüktür.

Tablo 4. Öğrencilerin Zorba ve Kurban Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	FK	SZK	DK	SYK	EZK	FZ	SZZ	DZ	SYZ
Sözel Kurban (SZK)	,669**								
Dışlama Kurban (DK)	,513**	,563**							
Söylenti Kurban (SYK)	,528**	,570**	,711**						
Eşyaya Zarar Kurban (EZK)	,540**	,507**	,621**	,691**					
Fiziksel Zorba (FZ)	,625**	,477**	,425**	,296**	,412**				
Sözel Zorba (SZZ)	,468**	,572**	,428**	,304**	,362**	,773**			
Dışlama Zorba (DZ)	,407**	,375**	,509**	,342**	,403**	,589**	,598**		
Söylenti Zorba (SYZ)	,395**	,399**	,451**	,487**	,469**	,594**	,578**	,616**	
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	,357**	,329**	,376**	,359**	,539**	,571**	,506**	,560**	,721**

**p < .01, Fiziksel Kurban (FK)

Öğrencilerin zorba ve kurban boyutlarına ilişkin puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir. Zorba ve kurban boyutlarındaki puanların tamamı arasında pozitif yönlü korelasyonların olduğu görülmektedir. Alt boyut puanları arasında tespit edilen en düşük korelasyon ,296 (SYK-FZ, p < ,01), en yüksek korelasyon ise ,721 (EZZ-FZZ, p < ,01) bulunmuştur. Zorbalık veya kurban olma alt boyutlarına ilişkin puanların tamamında birlikte artma veya birlikte azalma eğiliminin olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Zorbalık Boyutlarına İlişkin Puanlarının Kurban Olma Boyutlarına İlişkin Puanları Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

		Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmiş	t	p	R	R ²
		B	S.Hata	Beta				
1. FZ-FK	Sabit	3,922	,320		12,267	,000**	,625	,391
	FZ	,742	,046	,625	16,290	,000**		
2.SZZ-SZK	Sabit	4,203	,277		15,192	,000**	,572	,327
	SZK	,749	,053	,572	14,165	,000**		
3.DZ-DK	Sabit	3,446	,235		14,665	,000**	,509	,259
	DK	,705	,059	,509	12,029	,000**		
4. SYZ-SYK	Sabit	3,930	,311		12,652	,000**	,487	,237
	SYK	,858	,076	,487	11,335	,000**		
5. EZZ - EZK	Sabit	3,229	,281		11,481	,000**	,539	,290
	EZZ	,761	,059	,539	12,989	,000**		

1. Fiziksel Zorba (FZ) – Fiziksel Kurban (FK): F(1-413) = 265,372, p < ,001

2. Sözel Zorba (SZZ) – Sözel Kurban (SK): F(1-413) = 200,640, p < ,001

3. Dışlama Zorba (DZ) – Dışlama Kurban (DK): F(1-413) = 144,708, p < ,001

4. Söylenti Zorba (SYZ) – Söylenti Kurban (SYK): F(1-413) = 128,477, p < ,001

5. Eşyaya Zarar Zorba (EZZ) – Eşyaya Zarar Kurban (EZK) : F(1-413) = 168,717, p < ,001

**p < ,001

Öğrencilerin kurban ve zorba puanlarına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Zorba boyutuna ilişkin puanların aynı boyuttaki kurban puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. FZ puanı FK puanının % 39,1'ini, SZZ puanı SZK puanının % 32,7'sini, DZ puanı DK puanının % 25,9'unu, SYZ puanı SYK puanının % 23,5'ini, EZZ puanı EZK puanının % 29'unu yordamaktadır. Beş ayrı analiz için hesaplanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarının manidar olduğu (p < ,001), bu sebeple kurulan regresyon modellerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet ile İlgili Bulgular**Tablo 6.** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kurban ve Zorba Olma Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Fiziksel Kurban (FK)	Kız	211	6,33	6,43	413	-1,931	,054
	Erkek	204	7,61	7,08			
Sözel Kurban (SZK)	Kız	211	6,18	5,57	413	-,710	,478
	Erkek	204	6,58	5,86			
Dışlama Kurban (DK)	Kız	211	4,73	4,72	413	-,573	,567
	Erkek	204	5,00	4,89			
Söylenti Kurban (SYK)	Kız	211	5,49	6,60	413	,187	,852
	Erkek	204	5,37	6,51			
Eşyaya Zarar Kurban (EZK)	Kız	211	4,85	6,12	413	,537	,591
	Erkek	204	4,52	6,34			
Fiziksel Zorba (FZ)	Kız	211	3,21	4,81	413	-3,230	,001**
	Erkek	204	5,00	6,40			
Sözel Zorba (SZZ)	Kız	211	2,41	3,63	413	-2,336	,020*
	Erkek	204	3,41	4,96			
Dışlama Zorba (DZ)	Kız	211	1,74	3,17	413	-1,631	,104
	Erkek	204	2,30	3,75			
Söylenti Zorba (SYZ)	Kız	211	1,70	3,51	413	-,280	,779
	Erkek	204	1,80	3,93			
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	Kız	211	1,77	4,05	413	-,718	,473
	Erkek	204	2,08	4,74			

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

Tablo 6’da öğrencilerin cinsiyete göre zorba ve kurban olma puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir. Kurban olma puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. FZ ve SZZ puanlarında erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer kurban alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Okulun Fiziksel İmkânlarından Memnuniyet Algısına İlişkin Bulgular**Tablo 7.** Öğrencilerin Okulun Fiziksel İmkânlarından Memnuniyet Algısına Göre Kurban ve Zorba Olma Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Memnuniyet Algısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
FK	Memnun	353	6,54	6,72	410	-2,440	,015*
	Memnun değil	59	8,83	6,32			
SZK	Memnun	353	6,05	5,72	410	-2,721	,007**
	Memnun değil	59	8,22	5,39			
DK	Memnun	353	4,54	4,84	410	-3,081	,002**
	Memnun değil	59	6,59	4,07			
SYK	Memnun	353	5,26	6,53	410	-1,074	,284
	Memnun değil	59	6,25	6,73			

EZK	Memnun	353	4,45	6,31	410	-1,437	,152
	Memnun değil	59	5,69	5,13			
FZ	Memnun	353	3,67	5,34	410	-2,878	,004**
	Memnun değil	59	5,92	6,60			
SZZ	Memnun	353	2,56	4,09	410	-3,543	,000**
	Memnun değil	59	4,69	5,32			
DZ	Memnun	353	1,78	3,33	410	-2,919	,004**
	Memnun değil	59	3,17	3,68			
SYZ	Memnun	353	1,61	3,39	410	-1,280	,201
	Memnun değil	59	2,27	5,00			
EZZ	Memnun	353	1,81	4,30	410	-,784	,434
	Memnun değil	59	2,29	4,72			

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

Öğrencilerin kayıtlı oldukları okulun fiziksel imkânlarından memnuniyet algısına göre kurban ve zorba olma puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Okulun fiziksel imkânlarından memnun olmayan öğrencilerin FK, SZK ve DK puanları memnun olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı ölçüde yüksektir. Memnuniyet algısına göre zorbalık grubuna ilişkin puanlarda FZ, SZZ ve DZ grubuna ilişkin puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kurban olma puanlarında olduğu gibi, okulun fiziksel olanaklarından memnun olmayan öğrencilerin FZ, SZZ ve DZ puan ortalamaları memnun olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Sınıf Öğretmeni ile Olan İlişkinin Niteliğine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Öğretmeniyle Etkileşimine İlişkin Algı Durumuna Göre Kurban ve Zorba Olma Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenle Etkileşim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Mann-Whitney U
Fiziksel Kurban (FK)	1. Kötü	6	332,25	2	9,535	,009**	1>2, 1>3,
	2. Orta	55	226,89				
	3. İyi	349	199,95				
Sözel Kurban (SZK)	1. Kötü	6	275,08	2	5,252	,072	
	2. Orta	55	230,56				
	3. İyi	349	200,35				
Dışlama Kurban (DK)	1. Kötü	6	328,00	2	17,780	,000**	1>3, 2>3
	2. Orta	55	252,87				
	3. İyi	349	195,93				
Söylenti Kurban (SYK)	1. Kötü	6	308,33	2	10,714	,005**	1>3, 2>3
	2. Orta	55	239,76				
	3. İyi	349	198,33				
Eşyaya Zarar Kurban (EZK)	1. Kötü	6	264,00	2	4,944	,084	
	2. Orta	55	231,21				
	3. İyi	349	200,44				
Fiziksel Zorba (FZ)	1. Kötü	6	356,33	2	13,490	,001**	1>2, 1>3,
	2. Orta	55	228,20				
	3. İyi	349	199,33				
Sözel Zorba (SZZ)	1. Kötü	6	341,83	2	18,206	,000**	1>2, 1>3, 2>3
	2. Orta	55	245,88				

Dışlama Zorba (DZ)	3. İyi	349	196,79	2	10,716	,005**	1>3, 2>3
	1. Kötü	6	296,58				
	2. Orta	55	238,68				
Söylenti Zorba (SYZ)	3. İyi	349	198,70	2	17,377	,000**	1>2, 1>3, 2>3
	1. Kötü	6	324,92				
	2. Orta	55	243,23				
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	3. İyi	349	197,50	2	13,786	,001**	1>2, 1>3, 2>3
	1. Kötü	6	325,83				
	2. Orta	55	233,60				
	3. İyi	349	199,00				

**p < ,01

Öğrencilerin sınıf öğretmeni ile etkileşim durumuna göre zorba ve kurban puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile etkileşimi kötü, orta ve iyi olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin sınıf öğretmeni ile etkileşim durumuna göre FK, DK ve SYK puan sıra ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. FK boyutunda sınıf öğretmeni ile etkileşimini kötü algılayanların puan sıra ortalamaları orta ve iyi algılayanların puan sıra ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. DK ve SYK grubunda ise sınıf öğretmeni ile etkileşimini kötü ve orta olarak tanımlayan öğrencilerin puan sıra ortalamaları iyi olarak tanımlayan öğrencilerin puan sıra ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeniyle etkileşimine ilişkin algı durumuna göre tüm zorbalık alt boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. FZ boyutunda öğretmenle etkileşimini kötü olarak algılayanların puan sıra ortalaması orta ve iyi olarak algılayanların puan sıra ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksektir. SZZ, SYZ ve EZZ boyutlarında sınıf öğretmeni ile etkileşimini kötü olarak algılayanların puan sıra ortalamaları orta ve iyi olarak algılayanların, orta olarak algılayanların puan sıra ortalamaları iyi olarak algılayanların puan sıra ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. DZ boyutunda sınıf öğretmeni ile olan ilişkisini kötü ve orta olarak algılayanların puan sıra ortalaması iyi olarak algılayanların puan sıra ortalamasından anlamlı ölçüde yüksektir.

Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Geçme Durumuna Göre Kurban ve Zorba Olma Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Geçme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Mann-Whitney U
Fiziksel Kurban (FK)	1. Geliştirmeli	14	224,61	2	2,815	,245	-
	2. İyi	91	221,09				
	3. Çok iyi	304	199,28				
Sözel Kurban (SZK)	1. Geliştirmeli	14	204,29	2	6,360	,042*	2>3
	2. İyi	91	232,28				
	3. Çok iyi	304	196,87				
Dışlama Kurban (DK)	1. Geliştirmeli	14	249,07	2	5,928	,052	-
	2. İyi	91	224,68				
	3. Çok iyi	304	197,08				
Söylenti Kurban (SYK)	1. Geliştirmeli	14	254,71	2	8,868	,012*	2>3
	2. İyi	91	229,95				
	3. Çok iyi	304	195,24				

Boyutlar	Kurban	1. Geliştirmeli	2. İyi	3. Çok iyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Tukey
Eşyaya Zarar (EZX)	Kurban	1. Geliştirmeli	14	226,79	2	,690	,708	-		
		2. İyi	91	208,59						
		3. Çok iyi	304	202,92						
Fiziksel Zorba (FZ)	Kurban	1. Geliştirmeli	14	235,82	2	10,921	,004**	2>3		
		2. İyi	91	237,04						
		3. Çok iyi	304	193,99						
Sözel Zorba (SZZ)	Kurban	1. Geliştirmeli	14	242,64	2	11,227	,004**	2>3		
		2. İyi	91	235,40						
		3. Çok iyi	304	194,17						
Dışlama Zorba (DZ)	Kurban	1. Geliştirmeli	14	231,04	2	8,747	,013*	2>3		
		2. İyi	91	232,16						
		3. Çok iyi	304	195,67						
Söylenti Zorba (SYZ)	Kurban	1. Geliştirmeli	14	215,71	2	12,940	,002**	2>3		
		2. İyi	91	238,53						
		3. Çok iyi	304	194,47						
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	Kurban	1. Geliştirmeli	14	206,43	2	7,236	,027*	2>3		
		2. İyi	91	230,18						
		3. Çok iyi	304	197,40						

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

Öğrencilerin bir önceki dönem karne not ortalamalarına göre kurban ve zorba olma puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Bir önceki dönem karne notu iyi olan öğrencilerin SZK, SYK, FZ, SZZ, DZ, SYZ ve EZZ puan sıra ortalamaları bir önceki karne notu çok iyi olan öğrencilerin puan sıra ortalamasından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. FK, DK ve EZK boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bir önceki dönem karne notu “geliştirilmeli” düzeyinde olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları ile karne notu “iyi” ve “çok iyi” olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Ebeveyn Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Kurban Olma Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Tukey
Fiziksel Kurban (FK)	1. İlkokul veya daha az	97	8,33	7,65	3,220	,023*	1>2,
	2. Ortaokul	155	5,95	5,91			
	3. Lise veya dengi okul	85	7,89	7,08			
Sözel Kurban (SZK)	4. Üniversite	75	6,40	6,67	2,876	,036*	3>2
	1. İlkokul veya daha az	97	6,58	5,72			
	2. Ortaokul	155	5,52	5,46			
	3. Lise veya dengi okul	85	7,74	5,97			
Dışlama Kurban (DK)	4. Üniversite	75	6,51	5,71	1,230	,299	-
	1. İlkokul veya daha az	97	5,21	4,68			
	2. Ortaokul	155	4,57	4,88			
	3. Lise veya dengi okul	85	5,55	5,25			
Söylenti Kurban (SYK)	4. Üniversite	75	4,35	4,27	1,293	,276	-
	1. İlkokul veya daha az	97	5,13	6,14			
	2. Ortaokul	155	5,06	6,38			

	3. Lise veya dengi okul	85	6,69	7,12			
	4. Üniversite	75	5,31	6,75			
Eşyaya Zarar Kurban (EZX)	1. İlkokul veya daha az	97	5,09	6,57	2,815	,039*	3>2
	2. Ortaokul	155	3,79	5,23			
	3. Lise veya dengi okul	85	6,13	7,30			
	4. Üniversite	75	4,41	6,17			

*p < ,05

İlkokul öğrencilerinin anne öğrenim durumuna göre kurban olma puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Öğrencilerin FK, SZK ve EZK puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür. FK boyutunda, annesi ilkokul veya daha az düzeyde eğitim alanların puanı annesi ortaokul düzeyinde eğitim alanların puanından anlamlı ölçüde daha yüksektir. SZK ve EZK boyutlarında annesi lise veya dengi okul düzeyinde eğitim alanların puanları annesi ortaokul düzeyinde eğitim alanların puanından anlamlı ölçüde daha yüksektir.

Tablo 11. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Zorba Olma Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Tukey
Fiziksel Zorba (FZ)	1. İlkokul veya daha az	97	4,98	5,95	3,368	,019*	3>4
	2. Ortaokul	155	3,37	5,10			
	3. Lise veya dengi okul	85	5,14	6,79			
	4. Üniversite	75	3,12	4,72			
Sözel Zorba (SZZ)	1. İlkokul veya daha az	97	3,48	4,28	3,467	,016*	3>2
	2. Ortaokul	155	2,36	3,88			
	3. Lise veya dengi okul	85	3,85	5,45			
	4. Üniversite	75	2,17	3,75			
Dışlama Zorba (DZ)	1. İlkokul veya daha az	97	2,36	3,33	2,453	,063	
	2. Ortaokul	155	1,87	3,71			
	3. Lise veya dengi okul	85	2,62	4,02			
	4. Üniversite	75	1,27	2,16			
Söylenti Zorba (SYZ)	1. İlkokul veya daha az	97	1,85	3,17	2,785	,041*	3>4
	2. Ortaokul	155	1,55	3,29			
	3. Lise veya dengi okul	85	2,61	5,28			
	4. Üniversite	75	0,99	2,78			
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	1. İlkokul veya daha az	97	2,20	4,06	2,292	,078	
	2. Ortaokul	155	1,43	3,67			
	3. Lise veya dengi okul	85	2,76	5,73			
	4. Üniversite	75	1,40	3,73			

*p < ,05

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre zorba olma puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. FZ, SZZ ve SYZ boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, DZ ve EZZ puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. FZ ve SYZ boyutlarında annesi lise veya dengi okul mezunu olanların zorba puan ortalamalarının annesi üniversite mezunlarına göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. SZZ boyutunda ise annesi lise veya dengi okul mezunu olanların zorba puan ortalamasının annesi ortaokul mezunu olanlardan anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Kurban Olma Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Fiziksel Kurban (FK)	1. İlkokul veya daha az	55	8,11	7,88	2,411	,066
	2. Ortaokul	115	5,53	5,59		
	3. Lise veya dengi okul	109	7,29	7,30		
	4. Üniversite	132	7,17	6,46		
Sözel Kurban (SZK)	1. İlkokul veya daha az	55	6,78	6,56	2,596	,052
	2. Ortaokul	115	5,12	5,16		
	3. Lise veya dengi okul	109	6,47	5,61		
	4. Üniversite	132	7,05	5,74		
Dışlama Kurban (DK)	1. İlkokul veya daha az	55	5,18	5,49	,462	,709
	2. Ortaokul	115	4,99	5,17		
	3. Lise veya dengi okul	109	4,93	4,63		
	4. Üniversite	132	4,43	4,21		
Söylenti Kurban (SYK)	1. İlkokul veya daha az	55	5,44	7,03	,135	,939
	2. Ortaokul	115	5,36	6,83		
	3. Lise veya dengi okul	109	5,61	6,76		
	4. Üniversite	132	5,09	5,56		
Eşyaya Zarar Kurban (EZK)	1. İlkokul veya daha az	55	4,44	6,82	,201	,895
	2. Ortaokul	115	4,42	6,63		
	3. Lise veya dengi okul	109	5,02	6,14		
	4. Üniversite	132	4,64	5,70		

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre kurban puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin kurban alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Zorba Olma Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Fiziksel Zorba (FZ)	1. İlkokul veya daha az	55	5,02	6,24	1,112	,344
	2. Ortaokul	115	3,38	5,07		
	3. Lise veya dengi okul	109	4,23	5,49		
	4. Üniversite	132	3,96	6,01		
Sözel Zorba (SZZ)	1. İlkokul veya daha az	55	3,85	5,26	1,641	,179
	2. Ortaokul	115	2,29	3,94		
	3. Lise veya dengi okul	109	2,93	4,31		
	4. Üniversite	132	2,87	4,28		
Dışlama Zorba (DZ)	1. İlkokul veya daha az	55	2,47	3,94	,773	,509
	2. Ortaokul	115	2,13	3,65		
	3. Lise veya dengi okul	109	2,08	3,68		
	4. Üniversite	132	1,68	2,93		
Söylenti Zorba (SYZ)	1. İlkokul veya daha az	55	1,42	3,11	,501	,682
	2. Ortaokul	115	1,71	3,55		
	3. Lise veya dengi okul	109	2,05	4,22		

	4. Üniversite	132	1,55	3,58		
Eşyaya Zarar Zorba (EZZ)	1. İlkokul veya daha az	55	2,27	4,09	,483	,694
	2. Ortaokul	115	2,08	5,00		
	3. Lise veya dengi okul	109	1,75	4,05		
	4. Üniversite	132	1,58	3,90		

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre zorbalık puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir. Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin zorba alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada öğrenciler arasında en sık rastlanan kurban tipi SZK ve DK'dır. Bu iki boyutu SYK ve FK takip etmektedir. En az rastlanan kurban tipinin ise EZK olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin zorbalık puanlarına bakıldığında en sık rastlanan zorbalık türlerinin sırasıyla SZZ, FZ ve DZ olduğu anlaşılmıştır. SYZ ve EZ boyutlarındaki zorbalığın diğer boyutlara göre nispeten az olduğu söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda (Gökler, 2007; Özkan ve Çıfci, 2010; Pişkin, 2010; Çankaya, 2011; Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Polat ve Sohbet, 2019; Hamurcu, 2020; Doğan ve Keleş, 2023) sözel zorbalığın yoğun olarak yaşandığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Çelenk ve Yıldızlar, 2019), FZ ve SZZ ile FK ve SZK'nın en sık rastlanan zorbalık türleri olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kurban olma ve zorbalık boyutlarına ilişkin puanları kıyaslandığında, zorbalığa maruz kalma algısının daha yüksek olduğu, zorbalık yapma algısının ise daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenci kendisini daha çok zorbalığa maruz kalan, ancak daha az zorbalık yapan birisi olarak görmektedir. Bu durum gerçekte, öğrencinin kendi davranışlarını daha az zorbalık olarak algılayıp, başkalarının davranışlarını daha çok zorbalık olarak algılamasından kaynaklanmış olabilir. Ortaokul öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Topçu ve Dönmez, 2015), öğrencilerin zorba ve zorbayı destekleyici eğilimlerini olduğundan daha düşük, savunucu ve izleyici olarak davranma eğilimlerini ise daha yüksek değerlendirdikleri tespit edilmiştir. İlgili bazı çalışmalarda (Gür ve ark., 2020; Öztürk, Tezel ve Öztürk, 2019) zorbalık yapma oranının daha düşük, kurban oranının ise yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmanın bulguları bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak zorbalık yapanların oranının daha yüksek olduğu çalışma da bulunmaktadır (Topçu ve Dönmez, 2015).

İlkokul öğrencilerinin kurban olma ve zorbalık yapma boyutlarına ilişkin puanlar arasında pozitif yönlü doğrusal ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencinin zorbalık da yaptığı, zorbalığa maruz kalma düzeyi ile zorbalık yapma düzeyinin benzerlik gösterdiği, zorbalığa maruz kalmayan öğrencinin zorbalık yapmadığı veya daha az zorbalık yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmada tüm zorbalık türlerinin kendi türündeki kurbanlık puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. En yüksek yordama oranı FZ-FK boyutlarındadır (% 39,1). SZZ-SZK boyutunda yordama oranı % 32,7, EZZ-EZK boyutunda % 29, DZ-DK boyutunda % 25,9, SYZ-SYK boyutunda ise % 23'tür. Bulgular benzer bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan bazı çalışmalarda (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Açıkgöz, 2017), öğrencilerin kurban olma puanlarına paralel olarak zorbalık puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kurban olanların aynı zamanda zorba olma eğiliminde olduğu diğer bazı çalışmalarda da doğrulanmıştır (Seixas, Coelho ve Nicolas-Fischer, 2013; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016).

Cinsiyet kurban olma puanlarında önemli bir değişken değildir. Öğrencilerin kurban olma puanları erkek veya kız olmalarına göre anlamlı ölçüde değişmez. Bu bulgu ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmanın (Çelenk ve Yıldızlar, 2019) bulguları ile benzerdir. Ancak erkek öğrenciler FZ ve SZZ boyutlarında kız öğrencilerden daha fazla zorbalık yapmaktadır. Diğer zorbalık boyutlarında ise cinsiyet önemli bir değişken değildir. Yapılan bazı çalışmalarda (Pişkin, 2010; Özkan ve Çifci, 2010; Salı, 2014; Topçu ve Dönmez, 2015; Öztürk, Tezel ve Öztürk, 2019) zorbalığı daha çok erkek öğrencilerin yaptığına ilişkin bulgular vardır. Diğer bazı çalışmalarda (Seixas, Coelho and Nicolas-Fischer, 2013; Hamurcu, 2020), fiziksel zorbalığı hem yapan hem de maruz kalan öğrencilerin daha çok erkek öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada (Pekel ve Uçanok, 2005), ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına hedef olma açısından cinsiyete göre bir farklılığın olmadığı, ancak akran zorbalığı gösterme konusunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, FZ ve SZZ boyutlarına ilişkin bulgular bu çalışmaların bulguları ile benzerlik gösterirken diğer boyutlara ilişkin bulguların farklı olduğu söylenebilir.

Okulun fiziksel imkanlarından memnuniyet algısı hem kurban hem de zorbalığın bazı boyutlarında etkilidir. FK, SZK ve DK boyutlarında okulun fiziksel imkanlarından memnun olmayanların puanları daha yüksektir. Ayrıca memnun olmayan öğrencilerin FZ, SZZ ve DZ boyutlarındaki zorbalık puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Okulun fiziki imkanlarına yönelik memnuniyetsizlik zorbalık yapma davranışı ile kurban boyutuna ilişkin algılardan etkilenmiş olabilir. Okula yönelik memnuniyetsizlik saldırganlığı destekleyebileceği gibi, okulda yaşanan mağduriyet de okula yönelik memnuniyet algısını olumsuz yönde etkileyebilir. Yapılan bir çalışmada (Öztürk, Tezel ve Öztürk, 2019), okulu sevmeyen öğrencilerin zorbalık puanları okulu seven öğrencilerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve okul iklimini konu alan bir çalışmada (Dağlı ve Uzundal, 2020), okuldan hoşlanma ile olumlu davranışlar arasında pozitif, olumsuz davranışlar ile negatif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir. Ancak yine de okul ile ilgili memnuniyetsizliğin zorbalık davranışını, zorbalıktan kaynaklanan mağduriyetin de okula yönelik memnuniyet algısını etkileyip etkilemediğinin araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Öğrencilerin sınıf öğretmeni ile etkileşimlerine ilişkin algı kurban olma ve zorbalığın bazı boyutlarında önemli bir değişkendir. Öğretmen ile etkileşimi iyi olarak algılayan öğrencilerin FK, DK ve SYK boyutlarındaki puanları daha düşüktür. Zorbalık puanlarında da benzer bir sonuç söz konusudur. Sınıf öğretmeni ile etkileşimini kötü olarak algılayan öğrencilerin zorbalık boyutlarına ilişkin puan ortalamaları yüksektir. Bu sonuca dayalı olarak, sınıf öğretmenin öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştirmesinin bazı boyutlardaki akran zorbalığını azaltıcı yönde etki yapabileceği söylenebilir. Öğretmen ile etkileşimin kötü algılanması, zorbalığa uğrama algısına ve öğrencinin zorbalık yapma davranışı başlatmasına sebep olmuş olabilir. Yine de bu hususların ayrıca araştırılması önerilmektedir.

Öğrencinin başarı durumu SZK ve SYK boyutlarında etkilidir. Başarı durumu çok iyi olan öğrencilerin bu iki boyuttaki puanları da düşüktür. Zorbalığın tüm alt boyutlarında da karne notu çok iyi olan öğrencilerin puanı düşüktür. Diğer bir ifadeyle, karne notu çok iyi olan öğrencilerin diğerlerine göre daha az zorbalık yaptığı söylenebilir. Yapılan bir çalışmada (Pekel ve Uçanok, 2005), kurban ve zorba çocukların akademik başarılarının diğerlerine göre düşük olmadığı tespit edilirken, diğer bir çalışmada (Çelen ve ark. 2020) zorba öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada, anne öğrenim durumu FK ve SZK boyutları ile EZK boyutlarında etkilidir. FK boyutunda, annesi ilköğretim mezunu olan veya daha az eğitim alanlar annesi ortaokul mezunu olanlara göre daha fazla mağduriyet yaşamaktadır. SZK ve EZK boyutlarında ise annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca FK,

SZK ve SYK boyutlarında da anne öğrenim durumu önemlidir. Her üç grupta da annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerinden yüksektir. Yapılan bir çalışmada (Mercan ve Sarı, 2018), anne öğrenim durumu akran zorbalığının bazı boyutlarında önemli bir değişken iken, diğer bazı boyutlarda önemsiz olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada annesi ortaöğretim veya üniversite mezunu olanların sözel kurban puanlarının annesi ortaokul mezunu olanların puanlarından yüksek bulunmuştur (Mercan ve Sarı, 2018). Ortaokul öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Açıkgöz, 2017), akran zorbalığı ve mağduriyetinde anne öğrenim durumunun anlamlı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Baba öğrenim durumu hem kurban hem de zorba boyutlarında etkili bir değişken değildir. Bu bulgu ortaöğretim (Mercan ve Sarı, 2018) ve ortaokul (Açıkgöz, 2017) öğrencileri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, yapılan bir çalışmada (Çelen ve ark. 2020), babanın ilköğretim düzeyinde eğitim almış olmasının öğrencinin mağdur olma riskini artırdığı tespit edilmiştir.

Zorbalığın azalması, mağduriyetlerin de azalması anlamına gelmektedir. Bu sebeple zorbalığı azaltacak önlemlerin alınması önemli görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin okula ilişkin memnuniyetlerinin artması okulda yaşanan akran zorbalığını azaltmaya katkı sağlayabilir. Sınıf öğretmeni ile öğrenci arasındaki olumlu etkileşimin de zorbalığı azaltmaya katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrenci başarısını artıracak önlemler, zorbalık davranışının azalmasına da dolaylı etki yapabilir.

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma bir ilçe merkezindeki çalışmaya katılan ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan verilere dayalı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu çalışma var olan bir durumu ortaya çıkarmaya yönelik olup, bunun sebeplerine yönelik bir bilgi içermemektedir. Konu ile ilgili olarak yapılacak nitel çalışmalarda, ilgili sebep sonuç ilişkilerine yönelik derinlemesine bilgiler sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Karteppe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akyol N. A., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. Doi: <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46(1), 31-44. Doi: <https://doi.org/10.4274/tpa.46.29>
- Arıcak, O. T. (2009). Üniversite öğrencilerindeki siber zorbalık davranışlarının bir yordayıcısı olarak psikiyatrik belirtiler. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 34(1), 167-184.
- Arslan, S., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218- 227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442932>
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12607442/index.pdf>
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2007). *PDR'de Yeni Paradigmalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396.
- Başol, G. (2008). Ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler. İçinde G. Başol, (Ed), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (109-136). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Bilgiç, E., & Yurtal, F. (2009). An investigation of bullying according to classroom climate. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2), 180-194.

- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-19. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Dağlı, E. & Uzundal, M. (2020). *İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İçinde H. Dedeoğlu & M. Riedler (Editörler), 13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı, Hatay, 03-06 Eylül 2020, 226-238.
- Ceylan, H. & Özgenel, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: okul kültürü. *Temel Eğitim*, 13, 32-46. Doi: <https://doi.org/10.52105/temelegitim.13.3>
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153431>
- Çelen, Ç. Çöp, E., Dinç, G. Ş., Hekim, Ö., Göker, Z. Sekmen, E. & Üneri, Öz. Ş. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 14, 108-118. <https://doi.org/10.12956/tjpd.2018.398>
- Çelenk, T. E. A. & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Doğan, S. & Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511- 537.
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, I., Siğirli, D., & Vural, A. P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86. Doi: <https://doi.org/10.5455/apd.43917>
- Güvenir, T. (2004) *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5540-5564. Doi: <https://doi.org/10.26466/opus.758653>
- İkiz, F. E. & Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*. 16(3), 1235-1246.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(1), 1-13. <https://pdfs.semanticscholar.org/235e/85e99effbd0206861bbfdbb9a30ccc61210.pdf>
- Kepeneci, Y. K., & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri, İçinde R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı) (99-124), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mellor, A. (1997). Bullying: The Scottish experience. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 248-257. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558143>
- Mercan, H. & Sarı, H. Y. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(1), 21-29. <https://doi.org/10.26650/FNJV.387176>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). *Öğrencilerin Şiddet Algısı*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

- Özdemir, Z., Yelmen, M., Kaplan, Ö., Bodukucu, E. & Nakas, E. (2023). İdareci ve öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda akran zorbalığı: nitel bir çalışma. *International Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3314-3323. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71122>
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Öztürk, A., Tezel, A., & Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Medical Journal*, 11(1), 82-88. Doi: <http://dx.doi.org/10.18521/ktd.392368>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/304/24..>
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Polat, F. & Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41- 51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children, *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465-76. <https://doi.org/10.1177/135910539800300402>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674370304800904>
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216. Doi: 10.14812/cufej.2014.020, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46526>
- Sarıbeyoğlu, N. S. (2007). *Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seixas, S. R., Coelho, J. P., & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.
- Şengül, H. A., Cantürk, N., Cantürk, G. & Dağalp, R., (2012). Ankara 1. Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi'nde akran istismarı nedeniyle yargılanan çocukların değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47, 283-289. Doi: <https://doi.org/10.4274/tpa.909>
- Tıprıdamaz Sipahi, H. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topçu, A. E. & Dönmez, A. (2015). Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 1-13. <https://www.tpd.com.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000039.pdf>
- Uludağlı, N. P. & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba-kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Wang, C. (2011). *A Longitudinal investigation of peer victimization, self-esteem, depression, and anxiety among adolescents: A test of cognitive diathesis-stress theory*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska, USA.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar (yazar sırasına göre) çalışmaya %60 - %40 katkıda bulunmuştur.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı

kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışmanın etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 27 Ekim 2021 tarihli ve 10 sayılı oturumunda alınan 10/05 sayılı kararı ile alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

INVESTIGATION OF PEER BULLYING IN PRIMARY SCHOOL IN TERMS OF SOME VARIABLES

Introduction

While peer bullying is seen as a problem that requires a priority solution in schools, it is stated that bullying occurs in families and contexts with different socio-cultural levels (Gür, Eray, Makinecioğlu, Sığırlı and Vural, 2020; Doğan and Keleş, 2023). The values in the primary school education process closely concern students and can affect their life processes positively or negatively (Çankaya, 2011). The primary school period is important in the development of behaviors and tendencies related to peer bullying. The purpose of this study on peer bullying in primary school is to determine the experiences of primary school students being subjected to peer bullying and performing bullying, and to determine whether bullying behavior predicts victim behavior. In addition, it is to determine whether the status of bully and victim varies according to gender, perception of satisfaction with the physical facilities of the school, the quality of the relationship with the classroom teacher, success and parental educational status.

Method

The data of the study conducted with the descriptive survey model were collected from 415 students enrolled in the third and fourth grades of primary schools in the district center of Kelkit (Turkey). In addition to the demographic form, the Peer Bullying Determination Scale [PBDS] Child Form was used as the data collection tool. The scale has ten sub-dimensions. Five of these dimensions are related to victim and five are related to bully behavior. Those related to the victim dimension are physical victim (PV), verbal victim (VV), exclusion victim (EV), rumor victim (RV) and property damage victim (PDV). Those related to bullying behavior are physical bully (PB), verbal bully (VB), exclusion bully (EB), rumor bully (RB) and property damage bully (PDB). The internal consistency coefficients calculated in the current application for the bully and victim dimensions vary between .72 and .86.

Findings

It was found that primary school students perceived themselves mostly as VV in the victim dimension, then as EV, RV, PV and PDV, respectively. They perceived themselves as VB in the bully dimension, followed by PB, EB, RB and PDB, respectively. When the scores of the students regarding the victimization and bullying dimensions were compared, it was seen that the perception of being subjected to bullying was higher, while the perception of doing bullying was lower. Positive linear relationships were found between the scores of the primary school students regarding the victimization and bullying dimensions. Gender was not a significant variable in the scores of the primary school students regarding the victim dimension. In the bullying dimension, the PB and VB scores of the male students were found to be significantly higher than the female students, and no significant difference was found in the other dimensions.

Successful students have lower scores on VV and RV dimensions and all sub-dimensions of bullying than others.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The fact that the most common victim types among students are VV and PV, and the type of bullying is VB, PB and EB is similar to some related research findings. The students sees themselves as someone who is exposed to bullying more but does less bullying. This situation may actually be due to the students perceiving their own behaviors as less bullying and perceiving the behaviors of others as more bullying. The finding that gender is not important in students' victimization scores is similar to the findings of a study conducted on secondary school students (Çelenk & Yıldızlar, 2019). Male students bully more than female students in the PB and VB dimensions. In some studies (Pişkin, 2010; Özkan and Çifci, 2010; Salı, 2014; Topçu and Dönmez, 2015; Öztürk, Tezel and Öztürk, 2019), there are findings that male students are more likely to bully. While mother's education status is effective in PV, VV, PDV dimensions, it is not effective in bullying and other victim dimensions. Father's education status is not effective in bully and victim scores. In one study (Mercan & Sarı, 2018), it was found that mother's education status is an important variable in some dimensions of peer bullying, while it is insignificant in other dimensions. There is also a study indicating that a mother's education status is not important in peer bullying and victim scores (Açıkgöz, 2017). The findings regarding the father's education status not being effective in bully and victim scores are similar to the findings of some related studies (Mercan and Sarı, 2018, Açıkgöz, 2017). A decrease in bullying means a reduction in victimization. For this reason, it is considered important to take measures to reduce bullying.

Eğitimde Tartışmalı Konulara Yönelik Sistematik Bir Literatür Taraması

Mert Mustafa AK¹ & Genç Osman İLHAN²

¹ Çukurova Üniversitesi, Türkiye

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 02/12/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 25/12/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 21/12/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Eğitim dünyası; eğitimciler, politika yapımcılar, ebeveynler ve akademisyenler arasında hararetli tartışmalara yol açan tartışmalı konularla doludur. Müfredat içeriğinden pedagojik yaklaşımlara kadar uzanan bu konular sadece toplumsal değerleri yansıtmakla kalmamakta aynı zamanda dünya çapında eğitim sistemlerinin geleceğini de etkilemektedir. Eğitimde tartışmalı konuları ele alan mevcut tezleri ve akademik makaleleri gözden geçirme ve değerlendirme hedefiyle bu konudaki akademik söylemin incelenerek ortak temaların, metodolojik yaklaşımların ve eğitim ortamlarında tartışmalı konularla ilgilenmenin sonuçlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sırasıyla 2008-2022 yılları aralığında yayımlanmış 80 adet Türkçe lisansüstü tez, 2007-2022 yılları aralığında yayımlanmış 82 adet Türkçe makale ve 1981-2022 yılları aralığında yayımlanmış 90 adet yabancı makale YökTez ve Google Scholar veri tabanları aracılığıyla incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda eğitimde tartışmalı konulara dair; hem yurt içinde hem de yurt dışında çalışılan konuların daha çok sosyobilimsel konular olduğu, özellikle yurt içinde güncel tartışmalı konulara ilişkin çalışmalardan kaçınıldığı, yurt dışında Türkiye'deki mevcut siyasi, sosyal ve kültürel ortamın henüz hazır olmadığı bazı tartışmalı konulara çalışmalarda yer verildiği ancak bunların sayısının da yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, tartışmalı konular, sosyo-bilimsel konular

A Systematic Literature Review on Controversial Issues in Education

Abstract

The world of education is full of controversial issues that generate heated debates among educators, policy makers, parents and academics. Ranging from curriculum content to pedagogical approaches, these issues not only reflect societal values but also affect the future of education systems worldwide. With the aim of reviewing and evaluating existing theses and academic articles dealing with controversial issues in education, this research, which aims to examine the academic discourse on this issue and to identify common themes, methodological approaches and the consequences of dealing with controversial issues in educational settings, was designed in a qualitative research design and document analysis was used to collect data. Within the scope of the research, 80 Turkish graduate theses published between the years 2008-2022, 82 Turkish articles published between the years 2007-2022, and 90 foreign articles published between the years 1981-2022 were examined through YökTez and Google Scholar databases. As a result of this analysis, it can be said that the topics studied both in Turkey and abroad regarding controversial issues in education are mostly socioscientific issues, studies on current controversial issues are avoided especially in Turkey, and some controversial issues that the current political, social and cultural environment in Turkey is not yet ready for are included in studies abroad, but the number of these studies is not sufficient.

Keywords: Education, controversial issues, socio-scientific issues

*Sorumlu Yazar: E-mail: mertak213@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-5593-405X

** Bu çalışma Sinop Üniversitesi ev sahipliğinde 24-26 Ekim 2024 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde [KEAK] sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf (Cite): Ak, M. M. & İlhan, G.O. (2024). Eğitimde tartışmalı konulara ilişkin sistematik bir literatür taraması. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 9 (2), 121-136. Doi: 10.52797/tujped.1595258

GİRİŞ

Eğitim dünyası; eğitimciler, politika yapımcılar, ebeveynler ve akademisyenler arasında hararetle tartışmalara yol açan tartışmalı konularla doludur. Müfredat içeriğinden pedagojik yaklaşımlara kadar uzanan bu konular sadece toplumsal değerleri yansıtmakla kalmamakta aynı zamanda dünya çapında eğitim sistemlerinin geleceğini de etkilemektedir. Eğitimde tartışmalı konuların ele alınması eleştirel düşünmeyi teşvik etmek, demokratik değerleri desteklemek ve öğrencileri çoğulcu bir topluma katılmaya hazırlamak için gereklidir (Hess, 2009). Ancak bu konuları ele almak, farklı bakış açıları ve çatışma potansiyeli nedeniyle zor olabilir.

Hess (2009) tartışmalı konuların öğretiminin demokratik değerleri desteklediğini vurgulamış ve bu tür derslerin öğrencilerin toplumsal olaylara eleştirel yaklaşmasını sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Hand ve Levinson (2012), öğretmenlerin tartışmalı konularda öğrenciler arasında saygılı bir tartışma ortamı yaratma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitimciler için en büyük zorluklardan biri, tartışmalı konuların doğası gereği sınıfta duygusal ve ideolojik çatışmaların yaşanma olasılığıdır (Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin tarafsız kalma zorunluluğu, konunun derinlemesine incelenmesiyle çelişebilmektedir.

Eğitimciler, kapsamlı bir eğitim sağlama ihtiyacı ile öğrencilerinin ve toplumlarının hassasiyetleri arasında denge kurmalıdır. Bu hassas dengeleme eylemi, tartışmalı konuların sınıf içinde nasıl tanıtıldığı, tartışıldığı ve değerlendirildiği konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılmasını gerektirir. Akademik araştırmalar; fen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, din ve ahlak eğitimi gibi alanlarda eğitimdeki çeşitli tartışmalı ve sosyobilimsel konuları kapsamlı bir şekilde araştırmış ve bu konuların karmaşıklığını ve önemini vurgulamıştır. Bu konular genellikle müfredat geliştirme, pedagoji ve eğitim politikalarına ilişkin tartışmaların odak noktalarını oluşturmaktadır (Pala, 2020; Tatar ve Adıgüzel, 2019).

Türkiye’de fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçlarından biri 2013 programından farklı olarak: “*sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek*” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018; Deveci, 2018). Öte yandan sosyal bilgiler eğitimi genellikle toplumun çok yönlü doğasını yansıtan karmaşık ve tartışmalı konularla ilgilenmeyi içerir. Bu konular öğrencilerin eleştirel düşünme, yurttaşlık bilinci ve demokratik süreçlere katılma becerilerini geliştirmek için çok önemlidir. Tarihsel olaylar ve bunların yorumları sosyal bilgiler eğitiminde sıklıkla tartışmalı konular haline gelmektedir. Bu konuyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvuran Yılmaz’ın (2012) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerin tartışmalı ve tabu konuları öğrenmeye istekli olduklarını ama tartışma yapmak için gerekli sosyal becerilere ve iletişim becerilerine yeterince sahip olmadıklarını belirterek sınıflarında tartışmalı konulara girmekten kaçındıklarını aktarmıştır.

Öğrencileri çeşitlilik içeren bir toplumda yaşamaya hazırlamayı amaçlayan çok kültürlü eğitim, öne çıkan bir diğer tartışma konusudur. Başbay ve Bektaş (2009) tarafından yapılan kapsamlı bir inceleme, Türkiye’de çok kültürlü eğitimin uygulanmasını ve zorluklarını incelemiştir. Yazarlar, çok kültürlü eğitimin okullarda ayrımcılık, eşitlik ve sosyal adalet konularını nasıl ele alabileceğini tartışmışlardır. İncelemelerinde ayrıca, çok kültürlü müfredata çeşitli toplumsal kesimlerden gelen direnci araştırmış ve etkili uygulama için stratejiler önermişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar ise tartışmalı konular bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliği, göç ve savaş gibi konuların daha fazla ele alındığını ancak bu tür konularda bile sınırlı ilerleme kaydedildiğini ortaya koymaktadır (Herman, Zeidler, & Newton, 2018; Kello, 2016). Yurttaşlık ve siyasi eğitim, özellikle demokratik değerlerin ve siyasi ideolojilerin nasıl öğretildiğine ilişkin tartışmalarla dolu bir başka alandır. Hess (2009) tarafından yapılan bir inceleme, daha aktif ve bilgili bir yurttaşlık geliştirmek için öğrencileri tartışmalı siyasi konularla meşgul etmenin

önemine dikkat çekmektedir. Çalışma, göç, seçim süreçleri ve sivil haklar gibi tartışmalı konuların tartışılmasının öğrencilerin demokratik ilkeleri ve toplumdaki rollerine ilişkin anlayışlarını nasıl geliştirebileceğini vurgulamaktadır

Öğrencilerin farklı bakış açılarına saygı göstermelerini sağlayacak etkin öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır (Sadler, Barab & Scott, 2007). Bu doğrultuda Türkiye’de ve yurt dışı literatürde tartışmalı konularla ilgili çalışmaların hangi konuları ele aldığı önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu makale, eğitimde tartışmalı konuları ele alan mevcut tezleri ve akademik makaleleri gözden geçirmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu konudaki akademik söylemin incelenerek ortak temaların, metodolojik yaklaşımların ve eğitim ortamlarında tartışmalı konularla ilgilenmenin sonuçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, literatürün sistematik bir analizi yoluyla tartışmalı konuların öğretilmesiyle ilgili faydaları ve zorlukları vurgulayacaktır. Ayrıca, eğitimcilerin bu karmaşık konuları etkili bir şekilde ele almak için kullanabilecekleri en iyi uygulamaları ve stratejileri keşfedecektir. Böylece, öğrencileri çağdaş toplumun karmaşıklıklarına hazırlayan kapsayıcı, dinamik ve yansıtıcı eğitim ortamlarının nasıl yaratılacağı konusunda süregelen diyaloga katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Eğitimde tartışmalı konuları ele alan mevcut tezleri ve akademik makaleleri gözden geçirme ve değerlendirme hedefiyle bu konudaki akademik söylemin incelenerek ortak temaların, metodolojik yaklaşımların ve eğitim ortamlarında tartışmalı konularla ilgilenmenin sonuçlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konuyla ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma kapsamında sırasıyla 2008-2022 yılları aralığında yayımlanmış 80 adet Türkçe lisansüstü tez, 2007-2022 yılları aralığında yayımlanmış 82 adet Türkçe makale ve 1981-2022 yılları aralığında yayımlanmış 90 adet yabancı makale incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, belirtilen dönemler içerisinde eğitimde tartışmalı konularla ilgili yapılmış araştırmalara Google Scholar ve YökTez veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. İncelenen tezlere erişim için YÖK Ulusal Tez Merkezi; “*tartışmalı konular*”, “*ihtilaflı konular*” ve “*sosyobilimsel konular*” anahtar sözcükleri ile taranırken Türkçe makaleler için aynı anahtar kelimeler Google Scholar veri tabanı üzerinden aranmıştır. Yabancı makalelerin taranması için ise “*controversial issues*” ve “*socioscientific issues*” anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına yazarlar verileri eş zamanlı analiz etmiş ve bu analizler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda herhangi bir tutarsızlığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada incelenen çalışmaları sistematik olarak değerlendirebilmek için bibliyometrik analiz ve betimsel içerik analizi yöntemleri iç içe kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz makale ve dergi yayımlarında oluşan eğilimleri ve araştırma unsurlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir (Donthu ve diğerleri, 2021). Bibliyometrik analizlerin, belirli bir yılda

yayımlanan makale sayısının belirlenmesi gibi tanımlayıcı bir yapısı bulunmaktadır (McBurney ve Novak, 2002). Bu çalışmada da ele alınan tez ve makaleler; tür, kullanılan yaklaşım, çalışılan örneklem/çalışma grubu, çalışma alanı, çalışma konusu gibi kriterler temel alınarak incelenmiştir. Bu incelemelere ait bulgular tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur. Araştırmada ayrıca tümdengelimci analiz türüne uygun olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Analiz için bir çerçeve oluşturma, verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve son olarak bulguların yorumlanması olmak üzere başlıca dört aşamadan oluşan betimsel analiz, daha yüzeysel olmakla birlikte araştırmanın kavramsal yapısının daha önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında da daha önceden belirlenen eğitimde tartışmalı konular temasına ilişkin ulaşılan makaleler ve tezlerin özellikle hangi tartışmalı konuları ele aldığı incelenerek bu alandaki mevcut entelektüel eğilimin ortaya koyulması hedeflenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada eğitimde tartışmalı konulara yönelik hazırlanan çalışmalar detaylı olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla Türkiye’de bu konulara ilişkin hazırlanmış lisansüstü tezler, yurt içi makaleler ve yurt dışı makaleler taranmıştır.

TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde Türkiye’de eğitimde tartışmalı konulara ilişkin yürütülen tezler ve makaleler sırasıyla ele alınmıştır.

TEZLER

YÖK Ulusal Tez Merkezi; “tartışmalı konular”, “ihtilafli konular” ve “sosyobilimsel konular” anahtar sözcükleri ile taranmış ve eğitim alanında bu konularla ilgili olarak hazırlanmış 80 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmaların kendisine ve tez türü, kullanılan yaklaşım, çalışılan örneklem/çalışma grubu, çalışma alanı, çalışma konusu gibi kriterler temel alınarak hazırlanan detaylı analizlerine sırasıyla Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Şekil 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Eğitimde Tartışmalı Konularla İlgili YÖK Tez Merkezinden Ulaşılan Tezler

-
- Özüdoğru (2022)
 - Ünal (2022)
 - Özturna (2022)
 - Hacıoğlu (2022)
 - Fani (2022)
 - Ocak (2022)
 - Akbaş (2022)
 - Altay (2022)
 - Ertuğrul (2021)
 - Irmak (2021)
 - Can (2021)
 - Çetinkaya (2021)
 - Aydın (2021)
 - Yıldırım (2021)
 - Özcan Baykurt (2021)
 - Özcan (2021)
 - Kol (2021)
 - Kırbaoğ (2020)
 - Aynuz (2020)
 - Tüfekçi (2020)
 - Pehlivan (2020)
 - Yeniceli (2020)
 - Gökçehan Cenk (2020)
 - Güler (2020)
 - Alat (2020)
 - Çepni (2020)
 - Tuskan (2020)
 - Varal (2020)
 - Sakmen (2020)
 - Elvan (2020)
 - Arslan (2019)
 - Yüca (2019)
 - Kaya (2019)
 - Karamanli (2019)
 - Gülcü (2019)
 - Irak Kürkan (2019)
 - Çalışkan (2019)
 - Deniz (2019)
 - Pehlivanlar (2019)
 - Gürbüzkol (2019)
 - Ergunt (2019)
 - Karaman (2019)
 - Ersoy (2019)
 - Kılıç (2019)
 - Kasar (2019)
 - Türksever (2019)
 - Birdal (2019)
 - Bayram (2019)
 - Tatar (2019)
 - Tuncer (2018)
 - Yücel (2018)
 - Koldaş (2018)
 - Özhan (2018)
 - Türe (2018)
 - Seçkin Karaca (2018)
 - Irmak (2018)
 - Sıbiç (2017)
 - Yolagiden (2017)
 - Sezer (2017)
 - şengül (2017)
 - Babacan (2017)
 - Akbaş (2017)
 - Elvancı (2017)
 - Yavuz Topaloğlu (2016)
 - Seçgin (2009)
 - Çopur (2015)
 - Turan (2012)
 - Öztürk (2011)
 - Alaçam Akşit (2011)
 - Han Tosunoglu (2018)
 - Tekin (2018)
 - Özel (2018)
 - Öztürk (2017)
 - Akbaş (2017)
 - Sevgi (2016)
 - Çapkinoglu (2015)
 - Sönmez (2015)
 - Karışan (2014)
 - Cansız (2014)
 - Topçu (2008)
-

Tablo 2. Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tür	Toplam	06-10	11-15	16-20	21-
Yüksek Lisans	62	1	4	42	15
Doktora	18	1	4	11	2
Toplam	80	2	8	53	17

Tablo 2 tartışmalı konularla ilgili yapılan tez çalışmalarının 18'inin doktora tezi, geriye kalan 62 çalışmanın ise yüksek lisans tezi olduğunu göstermektedir. Özellikle 2015 yılı sonrasında bu konuda yapılan tezlerin sayısında ciddi bir artış olduğu da söylenebilir.

Tablo 3. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Yaklaşım	Toplam	06-10	11-15	16-20	21-
Nitel	31	1	3	21	6
Karma	28	-	3	19	6
Nicel	21	1	2	13	5

Tablo 3'te YÖK Ulusal Tez Merkezinden ulaşılabilen çalışmaların araştırma yaklaşımı/desenine göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde eğitimde tartışmalı konularla ilgili olarak yurt içinde yapılmış lisansüstü tezlerde en çok kullanılan araştırma yaklaşımlarının sırasıyla nitel (31), karma (28) ve nicel (21) araştırma yaklaşımları olduğu görülmektedir. Tartışmalı konularla ilgili öğrenci-öğretmen görüşlerini almaya ve sınıfta tartışma ortamı oluşturarak öğrenci argümantasyonlarını incelemeye yönelik çalışmaların sayısının fazla olması nitel araştırma yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca 2016 yılı ile beraber eğitimde tartışmalı konuların popülerleşen bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

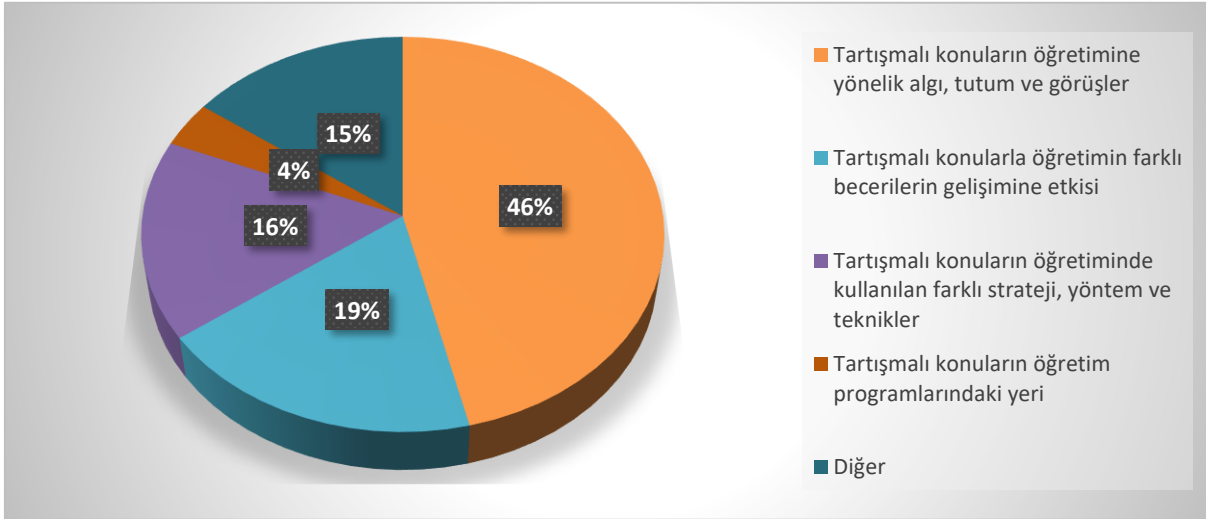
Örneklem/Çalışma Grubu	Toplam	06-10	11-15	16-20	21-
Öğrenciler	32	-	1	20	11
Öğretmen adayları	29	1	5	22	1
Öğretmenler	16	-	2	11	3
Öğretmenler-öğrenciler	1	-	-	-	1
Öğretmenler-akademisyenler	1	-	-	1	-
Öğretmenler-öğretmen adayları	1	-	-	-	1

Tablo 4'te yapılan çalışmaların örneklem/çalışma grubuna göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde yapılan çalışmalarda en çok kullanılan örneklem veya çalışma gruplarının sırasıyla; öğrenciler (32), öğretmen adayları (29) ve öğretmenler (16) olduğu görülmektedir. 2016 ve 2020 yılları arasında yapılan çalışmalarda öğretmen adayları (22) en çok tercih edilen örneklemken 2021 yılı itibariyle yapılan 17 çalışmanın 11'inin örneklemini öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumun, eğitimde tartışmalı konularla ilgili çalışmalarda eğilimin saha içi uygulamalara doğru yönelmeye başladığının bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Tezlerin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma alanı	Toplam	06-10	11-15	16-20	21-
Fen bilimleri	61	1	5	42	13
Sosyal bilimler	13	1	1	9	2
Temel eğitim	5	-	2	1	2
Eğitim bilimleri	1	-	-	1	-

Tablo 5’te eğitimde tartışmalı konularla ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının alanlara göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde eğitimde tartışmalı konuların en çok fen bilimleri (61) ve sosyal bilimler (13) alanlarında çalışıldığı görülmektedir.



Şekil 1. Tezlerin çalışma konularına göre dağılımı

Şekil 1’de tezlerin çalışma konularına göre dağılımına yer verilmiştir. Buna göre eğitimde tartışmalı konularla ilgili Türkiye’de yürütülen tez çalışmalarının neredeyse yarısının (%46) “tartışmalı konuların öğretimine yönelik algı, tutum ve görüşler”le ilgili olduğu söylenebilir. Bunu sırasıyla; “tartışmalı konularla öğretimin farklı becerilerin gelişimine etkisi”, “tartışmalı konuların öğretiminde kullanılan farklı strateji, yöntem ve teknikler” ve “tartışmalı konuların öğretim programlarındaki yeri” gibi konular takip etmektedir.

MAKALELER

Eğitimde tartışmalı konularla ilgili yayımlanmış Türkçe makalelere ulaşmak için Google Scholar veri tabanı “*tartışmalı konular*”, “*sosyobilimsel konular*” ve “*ihtilaflı konular*” anahtar sözcükleri ile taranmış; tarama sonucunda 82 adet makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelere ait künye bilgilerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Eğitimde Tartışmalı Konularla İlgili Google Scholar'dan Ulaşılan Türkçe Makaleler

-
- Atasoy vd. (2022)
 - Ayaz & Bulut (2022)
 - Hacıoğlu & Kartal (2022)
 - Yolaçtı Kızılkaya & Öztürk (2022)
 - Ökdeşoğulları & Hastürk (2022)
 - Özkul (2022)
 - Aydın, Sarıbaş, Özalp & Yılmaz (2021)
 - Aydın & Karışan (2021)
 - Elmalı (2021)
 - Sönmez Eryaşar (2021)
 - Et & Gömleksiz (2021)
 - Irmak (2021)
 - Kirkit (2021)
 - Özcan & Gücüm (2021)
 - Sakmen & Genç (2021)
 - Ural & Yolagiden (2021)
 - Yeniceli & Hastürk (2021)
 - Aydın & Silik (2020)
 - Aydoğdu, Selanik Ay & Duban (2020)
 - Caymaz (2020)
 - Çepni & Geçit (2020)
 - Erkol & Gül (2020)
 - Gürbüzkol & Bakırcı (2020)
 - Alkış Küçükaydın (2020)
 - Okumuş (2020)
 - Özcan & Kaptan (2020)
 - Tekgöz & Ercan Yalman (2020)
 - Öntaş, Yıldırım, Egüz & Kaya (2020)
 - Türköz & Öztürk (2020)
 - Türksever, Karışan Korucu & Yenilmez Türkoğlu (2020)
 - Varal & Belge Can (2020)
 - Evren Yapıcıoğlu (2020)
 - Yerlikaya & Güneş (2020)
 - Yıldırım & Bakırcı (2020)
 - Yücel & Köçer (2019)
 - Aydın & Kılıç Mocan (2019)
 - Ayvaci, Bülbül & Türker (2019)
 - Birdal & İnaltekin (2019)
 - Durmaz & Seçkin Karaca (2019)
 - Karlı, Karamustafaoğlu & Kurt (2019)
 - Kolomuç & Çalık (2019)
 - Tatar (2019)
 - Tekin & Aslan (2019)
 - Han Tosunoğlu & İrez (2019)
 - Yenilmez Türkoğlu & Öztürk (2019)
 - Akbaş & Çetin (2018)
 - Atasoy (2018)
 - Bakırcı, Artun, Şahin & Sağdıç (2018)
 - Bastık & Parlak (2018)
 - Demiral & Türkmenoğlu (2018)
 - Günal (2018)
 - Öztürk & Erabdan (2018)
 - Öztürk & Yenilmez Türkoğlu (2018)
 - Tekin & Aslan (2018)
 - Yavuz Topaloğlu & Balkan Kıyıcı (2018)
 - Çakırlar Altuntaş, Yılmaz & Turan (2017)
 - Atalay & Çaycı (2017)
 - Değirmenci & Doğru (2017)
 - Karışan & Türksever (2017)
 - Özsoy & Kılınç (2017)
 - Sevgi & Şahin (2017)
 - Yavuz Topaloğlu & Balkan Kıyıcı (2017)
 - Topçu & Atabey (2017)
 - Han Tosunoğlu & İrez (2017)
 - Akman & Bastık (2016)
 - Akman & Patoğlu (2016)
 - Günal & Kaya (2016)
 - Baloğlu Uğurlu & Doğan (2016)
 - Gürbüzöğlü Yalmancı & Gözüm (2016)
 - Avaroğulları (2015)
 - Topçu, Muğaloğlu & Güven (2014)
 - Cebesoy & Dönmez Şahin (2013)
 - Ersoy (2013)
 - Yılmaz-Tüzün (2013)
 - Sönmez & Kılınç (2012)
 - Yılmaz (2012)
 - Kırbağ Zengin, Keçeci & Kırılmazkaya (2012)
 - Gedik (2010)
 - Yazıcı & Seçgin (2010)
 - Doğanay, Akbulut-Taş & Erden (2007)
-

Tablo 6 incelendiğinde yurt içinde tartışmalı konular eğitimine odaklanan makalelerin 2007-2022 yılları arasında yayıldığı görülmektedir. Bu durum tartışmalı konuların mazisinin Türkiye için çok da eski olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Yurt İçi Makalelerin Çalışılan Tartışmalı Konulara Göre Dağılımı

Tartışmalı/ Sosyobilimsel konu	Toplam	06-10	11-15	16-20	21-
GDO’lu besinler	16	-	1	10	5
Nükleer enerji	9	-	1	6	2
Organ bağıışı/nakli	8	-	-	6	2
Hidroelektrik santraller	8	-	-	6	2
Çevre kirliliği	6	-	-	4	2
Klonlama	6	-	-	4	2
Küresel ısınma	5	-	-	2	3
Aşı	4	-	-	2	2
Kök hücre	4	-	-	2	2
Alternatif tıp	3	-	-	2	1
Şeker yüklemesi	3	-	-	3	-
Biyoçeşitlilik	3	-	-	3	-
Biyoteknoloji	3	-	-	2	1
Beslenme/obezite	3	-	-	3	-
Aile	2	-	-	2	-
Din	2	-	-	2	-
Kobay hayvanlar	2	-	-	1	1
Plastik atıklar	2	-	-	1	1
Yeşil yol	2	-	-	1	1
Diğer	41	1	1	24	15

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye’de eğitimde tartışmalı konularla ilgili yazılan makalelerde en çok GDO’lu besinler (Sönmez ve Kılınç, 2012; Gürbüzöğlü Yalman ve Gözüm, 2016; Bastık ve Parlak, 2018), nükleer enerji (Tekgöz ve Ercan Yalman, 2020; Türköz ve Öztürk, 2020), organ bağıışı/nakli (Sevgi ve Şahin, 2017; Yerlikaya ve Güneş, 2020), hidroelektrik santraller (Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017), çevre kirliliği (Aydın, Sarıbaş, Özalp ve Yılmaz, 2021), klonlama (Varal ve Belge Can, 2020) ve küresel ısınma (Karışan ve Türksever, 2017) gibi konuların ele alındığı görülmektedir.

YURT DIŞI ARAŞTIRMALAR

“Controversial issues” ve “socio-scientific issues” anahtar sözcükleri Google Scholar veri tabanında taratılarak eğitimde tartışmalı konulara yönelik yurt dışında yayımlanmış 90 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların künye bilgilerine ve belirli tartışmalı konulara odaklanan makalelerde ele alınan konuların neler olduğuna ilişkin detaylı bilgilere Tablo 8 ve Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 8. Eğitimde Tartışmalı Konularla İlgili Google Scholar'dan Ulaşılan Yabancı Makaleler

-
- Dearden (1981)
 - Stradling (1984)
 - Gardner (1984)
 - Kelly (1986)
 - Harwood & Hahn (1990)
 - Geddis (1991)
 - Dewhurst (1992)
 - Cross & Price (1996)
 - Wilson, Sunal & Laughlin (1999)
 - Payne & Gainey (2003)
 - Oulton, Dillon & Grace (2004)
 - Hess (2004)
 - Oulton, Day, Dillon & Grace (2004)
 - Sadler, Chambers & Zeidler (2004)
 - Hess (2005)
 - Clarke (2005)
 - Crocco & Cramer (2005)
 - Zeidler, Sadler, Simmons & Howes (2005)
 - Malikow (2006)
 - Tal & Kedmi (2006)
 - Dankert, Kolstø, Bungum, Arnesen, Isnes, Kristensen, Mathiassen, Mestad, Quale, Tonning & Ulvik (2006)
 - Barton & McCully (2007)
 - Misco & Patterson (2007)
 - Asimeng-Boahene (2007)
 - Ezzedeen (2008)
 - Albe (2008)
 - Forbes & Davis (2008)
 - King (2009)
 - Byford, Lennon & Russell (2009)
 - Marcus & Stoddard (2009)
 - Dolan, Nichols & Zeidler (2009)
 - Fowler, Zeidler & Sadler (2009)
 - Sadler (2009)
 - Nuangchalem (2009)
 - Eggert & Bögeholz (2009)
 - Dawson & Venville (2010)
 - Topcu, Sadler & Yilmaz-Tuzun (2010)
 - Topcu (2010)
 - Nuangchalem (2010)
 - Klosterman & Sadler (2010)
 - Lin & Mintzes (2010)
 - Nuangchalem & Kwuanthong (2010)
 - Chikoko, Gilmour, Harber & Serf (2011)
 - Washington & Humphries (2011)
 - Ottander & Ekborg (2011)
 - Chen & Xiao (2021)
 - Klaver, Walma van der Molen, Sins & Guérin (2022)
 - Simonneaux & Simonneaux (2011)
 - Böttcher & Meisert (2011)
 - Hand & Levinson (2012)
 - Zembylas & Kambani (2012)
 - Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri & Applebaum (2012)
 - Lee & Grace (2012)
 - Lee, Chang, Choi, Kim & Zeidler (2012)
 - Fournier-Sylvester (2013)
 - Evagorou & Osborne (2013)
 - Rudsberg, Öhman & Östman (2013)
 - Dawson & Venville (2013)
 - Gregory (2014)
 - Kubota (2014)
 - Morris (2014)
 - Chung, Yoo, Kim, Lee & Zeidler (2014)
 - Christenson, Chang Rundgren & Zeidler (2014)
 - Khishfe (2014)
 - Topçu, Muğaloğlu & Güven (2014)
 - Hahn & Tocci (2015)
 - Ho & Seow (2015)
 - Dawson (2015)
 - Kello (2016)
 - Owens, Sadler & Zeidler (2017)
 - Tidemand & Nielsen (2017)
 - Bossér & Lindahl (2017)
 - Yacek (2018)
 - Gindi & Ron Erlich (2018)
 - Engebretson (2018)
 - Demir & Pismek (2018)
 - Borgerding & Dagistan (2018)
 - Dawson & Carson (2018)
 - Herman, Zeidler & Newton (2018)
 - Pace (2019)
 - Sætra (2019)
 - Macalalag, Johnson & Lai (2019)
 - Capkinoglu, Yilmaz & Leblebicioglu (2019)
 - Lindahl, Folkesson & Zeidler (2019)
 - Nganga, Roberts, Kambutu & James (2020)
 - Chowdhury, Holbrook & Rannikmäe (2020)
 - Sætra (2021)
 - Lippe (2021)
 - Cassar, Oosterheert & Meijer (2021)
 - Herman, Newton & Zeidler (2021)
-

Tablo 8 incelendiğinde yurt dışında eğitimde tartışmalı konuları ele alan makalelerin 1981-2022 yılları arasını kapsayan 40 yıllık bir döneme yayıldığı görülmektedir.

Tablo 9. Yurt Dışı Makalelerin Çalışılan Tartışılabilir Konulara Göre Dağılımı

Tartışılabilir/ Sosyobilimsel konu	Toplam	96-00	01-05	06-10	11-15	16-20	21-
İklim değişikliği / küresel ısınma	11	-	1	3	4	3	-
Çevre sorunları	8	-	-	2	3	3	-
GDO'lu besinler	6	-	1	1	4	-	-
Nükleer enerji	4	1	-	-	2	1	-
Savaş	4	-	-	1	2	1	-
LGBT	3	-	-	-	1	2	-
Biyçeşitlilik	3	-	-	1	1	1	-
Sürdürülebilir kalkınma	2	-	-	1	1	-	-
Hidroelektrik santraller	1	-	-	-	-	1	-
Zirai ilaçlar	1	-	-	1	-	-	-
Tüketici tüketimi	1	-	-	-	1	-	-
Alternatif enerji	1	-	-	-	-	1	-
Kök hücre	1	-	-	-	1	-	-
Kuş gribi	1	-	-	-	1	-	-
Töre ve namus suçları	1	-	1	-	-	-	-
HIV / AIDS	1	-	-	-	1	-	-
Feminizm	1	-	1	-	-	-	-
Kadına yönelik şiddet	1	-	1	-	-	-	-
Din eğitimi	1	-	-	-	1	-	-
Göç	1	-	-	-	-	1	-
Irkçılık	1	-	-	-	1	-	-
Evrime	1	-	-	-	-	1	-
Toplumsal cinsiyet eşitsizliği	1	-	1	-	-	-	-
Klonlama	1	-	-	1	-	-	-
Gen terapisi	1	-	-	1	-	-	-
Röproduksiyon	1	-	-	-	-	1	-
Doğal kaynaklar	1	-	-	1	-	-	-
Hız limiti azaltılması	1	-	-	1	-	-	-
Tavuk kümesleri	1	-	-	-	-	1	-
Deri tabakhaneler	1	-	-	-	-	1	-
Baz istasyonları	1	-	-	-	-	1	-
Cep telefonları	1	-	-	1	-	-	-

Tablo 9 incelendiğinde yurt dışında eğitimde tartışmalı konulara yönelik çalışmalarda en çok ele alınan konuların sırasıyla; iklim değişikliği / küresel ısınma (11), çevre sorunları (8), GDO’lu besinler (6), nükleer enerji (4), savaş (4), LGBT (3), biyoçeşitlilik (3) ve sürdürülebilir kalkınma (2) gibi konular olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye'deki eğitim araştırmalarında tartışmalı konuların ele alınışında uluslararası bağlamlara kıyasla önemli eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyobilimsel konular söyleme hâkim olurken toplumsal cinsiyet ve siyasi ideoloji ile ilgili konular yeterince temsil edilmemektedir.

Eğitimde tartışmalı konulara dair yapılan çalışmalarla ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında; tartışmalı konuların ülkemizdeki ilk örneklerinden yaklaşık 25 yıl önce yurt dışı literatürde yer aldığı, hem yurt içinde hem de yurt dışında çalışılan konuların daha çok sosyobilimsel konular olduğu, özellikle yurt içinde güncel tartışmalı konulara ilişkin çalışmalardan kaçınıldığı, yurt dışında Türkiye’deki mevcut siyasi, sosyal ve kültürel ortamın henüz hazır olmadığı bazı tartışmalı konulara çalışmalarda yer verildiği ancak bunların sayısının da yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulgularına göre Türkiye’de eğitimde tartışmalı konuların en çok fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında çalışıldığı görülmektedir. Tatar ve Adıgüzel (2019), 2007-2016 yılları arasında eğitimde tartışmalı ve sosyobilimsel konulara yönelik Türkiye’de yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmalarında; hazırlanan tezlerin daha çok fen eğitimi alanında olduğu ve bu çalışmaların diğer alanlarda sınırlı sayıda kaldığını belirtmiştir. Bu bağlamda Tatar ve Adıgüzel’in (2019) çalışmasında ortaya koyulan eğilimin devam ettiği çıkarımı yapılabilir.

Fen bilimleri alanında yapılan çalışmaların bu denli fazla sayıda olması, sosyobilimsel konuların fen bilimleri dersi öğretim programında kendine yer buluyor olmasıyla açıklanabilir. Nitekim fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçlarından biri 2013 programından farklı olarak: “sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018; Deveci, 2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise “tartışmalı konular”, “ihtilaflı konular” veya “sosyobilimsel konular” ifadelerinden herhangi birine rastlanılmamaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Etkin Vatandaşlık”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” gibi öğrenme alanlarında tartışmalı konulara doğrudan veya dolaylı olarak yer verilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan “Günümüz Dünya Sorunları” dersinde sosyobilimsel konular da yer almaktadır. Bu gibi etmenler tartışmalı konuları sosyal bilgiler alanı için çalışmaya elverişli kılmaktadır.

Eğitimde tartışmalı konularla ilgili olarak Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerde en çok kullanılan araştırma yaklaşımlarının sırasıyla nitel, karma ve nicel araştırma yaklaşımları olduğu görülmektedir. Tartışmalı konularla ilgili öğrenci-öğretmen görüşlerini almaya ve sınıfta tartışma ortamı oluşturarak öğrenci argümantasyonlarını incelemeye yönelik çalışmaların (Karamanlı, 2019; Yüca, 2019; Tuskan, 2020; Cenk, 2020; Güler, 2020; Ocak, 2022) sayısının fazla olması nitel araştırma yaklaşımını ön plana çıkarmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 2016 yılı ile beraber eğitimde tartışmalı konuların popülerleşen bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de eğitimde tartışmalı konularla ilgili yazılan makalelerde en çok GDO’lu besinler, nükleer enerji, organ bağış/nakli, hidroelektrik santraller, çevre kirliliği, klonlama ve küresel ısınma gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Çalışmalarda ağırlıklı olarak yer verilen bu konular dünyayı tehdit eden veya canlıların yaşamıyla doğrudan ilgili olan sosyobilimsel konulardır. Aile içi şiddet, kadına şiddet, LGBT, çocuk istismarı, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yoksulluk, işsizlik, sansür gibi ülke gündemini sıkça meşgul eden güncel tartışmalı konuların yurt içi akademik çalışmalarda kendilerine yeterince yer bulamadığı söylenebilir. Bu durum, bu konuların Türkiye toplumu için hala hassas ve tabu konular arasında yer alıyor olmasıyla açıklanabilir.

Önceki araştırmaların da gösterdiği gibi, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO'lar) veya çevresel sürdürülebilirlik gibi sosyobilimsel konular, toplumsal değerlere doğrudan meydan okumadan eleştirel düşünme ve sorun çözmeyi teşvik etmek için bir platform sunmaktadır (Sadler, Barab & Scott, 2007). Türkiye'de akademide sosyobilimsel konulara odaklanma ancak son yıllarda önem kazanmıştır ve daha siyasi içerikli konuların ele alınmasına karşı hala bir direnç vardır. Oulton, Dillon ve Grace'in (2004) de belirttiği gibi, eğitim sistemleri tartışma riskleri ile öğrencileri demokratik toplumlara katılıma hazırlama ihtiyacı arasında bir denge kurmalıdır. Siyasi gerilimlerin ve toplumsal bölünmelerin açık tartışmayı engelleyebildiği Türkiye gibi bağlamlarda araştırmacılar ve eğitimciler, tartışmalı konuların çatışmayı alevlendirmeden eleştirel düşünmeyi teşvik edecek şekilde nasıl sorumlu bir şekilde sunulacağı sorunuyla karşı karşıyadır.

Yurt dışında ise eğitimde tartışmalı konulara yönelik çalışmalarda en çok ele alınan konuların sırasıyla; iklim değişikliği / küresel ısınma, çevre sorunları, GDO’lu besinler, nükleer enerji, savaş, LGBT, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilir kalkınma gibi konular olduğu görülmektedir. Yurt içi çalışmalarda hiç yer verilmeyen LGBT, HIV/AIDS virüsü, töre ve namus suçları, kadına yönelik şiddet, feminizm ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi konuların yurt dışı literatürde yer aldığı ancak bu konuları ele alan çalışmaların sayısının da fazla olmadığı görülmektedir. Bu durum, bu gibi hassas konuların ülke dışında da henüz tabu olmaktan çıkamadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği, dini farklılıklar veya siyasi ideoloji gibi kültürel veya siyasi açıdan daha hassas konularla ilgilenme konusundaki isteksizlik, öğrencileri çağdaş sosyal yaşamın karmaşıklıklarına hazırlama konusunda bir boşluk olduğunu göstermektedir (Kello, 2016).

Öztürk ve Kuş (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimi konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin tartışmalı konuları öğretirken karşılaştıkları zorluklar ve bu konuların öğretime yönelik tutumları ele alınmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler, bu konuların öğretimi sırasında öğrencilerin farklı görüşlere saygı göstermelerini sağlamanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda gelecek akademik çalışmalar, eğitimcilerin sınıflarında çok daha çeşitli tartışmalı konuları ele alma konusunda cesaretlendirilmesi ve bu konuları nasıl ele alacağı hususunda bilinçlendirilmeleri süreçlerine odaklanabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, G. Ş., Saribaş, D., Özalp, D., Yılmaz, Ş. (2021). Biyoloji öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konuların öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 161-181. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.827736>
- Bastık, U., & Parlak, F. (2018). Tartışmalı konular arasında yer alan “din” konusunun 4, 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 172-191.

- Cenk, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerinin incelenmesi: Konu bağlamının etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güler, Z. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bazı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümantasyon becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Herman, B. C., Zeidler, D. L., & Newton, M. S. (2018). Students' emotive reasoning through SSI and science education. *Science Education*, 102(6), 1151-1175. <https://doi.org/10.1002/sce.21458>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D.E., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Ho, L. C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies: A review of the research. *The Wiley handbook of social studies research*, 319-335.
- Karamanlı, E. (2019). Sosyobilimsel konularda sınıf içi destekli blog uygulamaları ile ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeylerinin ve informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karışan, D., & Türksever, F. (2017). Bilim uygulamaları dersinin sosyobilimsel konular bağlamında öğretilmesinin öğrencilerin bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(-ERTE Özel Sayısı), 363-387. <https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373872>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Kılınç, A., & Sönmez, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının gdo'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 49-76.
- Ocak, A. (2022). 'Plastik atıklar, yayla turizmi ve HES' sosyobilimsel konularına yönelik informal muhakeme desenleri ve argüman kalitesi: Sınıflararası bir karşılaştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Re-conceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. <https://doi.org/10.1080/0950069032000072746>
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Science Education*, 91(4), 587-610. <https://doi.org/10.1002/sce.20190>
- Sevgi, Y., & Şahin, F. (2017). The effects of discussion the socio-scientific subject in the newspaper based on argumentation 7th grades students' critical thinking. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 156-170. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4289>
- Tekgöz, S. T., & Ercan Yalman, F. (2020). Nükleer santraller hakkında fen bilgisi öğretmenlerinin görüşü: Akkuyu örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 144-158. <https://doi.org/10.21666/muefd.706847>
- Tuskan, İ. B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin farklı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümanlarında gösterim kullanımları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Türköz, G., & Öztürk, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı sosyo-bilimsel konularla ilgili kararlarının çok boyutlu bakış açısı ile incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 175-197.
- Varal, E., & Belge Can, H. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular bağlamında pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(10), 21-42.

-
- Yalmanlı, S., & Güzüm, A. İ. C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO sosyo-bilimsel konusuna yönelik araştırma davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 499-515.
- Yavuz Topaloğlu, M. & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ Bağışı ve GDO, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50. <https://doi.org/10.19160/ijer.350189>
- Yerlikaya, A., & Güneş, M. (2020). Araştırma-sorgulama temelli öğrenim ortamında sosyobilimsel konularda yapılan öğrenme amaçlı yazmalar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 328-359.
- Yüca, O. Ş. (2019). Yerel sosyobilimsel konularla ilgili kavram karikatürü uygulamalarında öğrencilerin argümanlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50-%50 oranında katkı sağlamışlardır.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

EXTENDED ABSTRACT

A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ON CONTROVERSIAL ISSUES IN EDUCATION

Introduction

This article aims to review and evaluate existing theses and academic articles that address controversial issues in education. By examining the academic discourse on this topic, an attempt is made to identify common themes, methodological approaches and implications of dealing with controversial issues in educational settings. The research will highlight the benefits and challenges associated with teaching controversial issues through a systematic analysis of the literature. It will also explore best practices and strategies that educators can use to effectively address these complex issues. Thus, it is intended to contribute to the ongoing dialogue on how to create inclusive, dynamic and reflective educational environments that prepare students for the complexities of contemporary society.

Method

Within the scope of the research, 80 Turkish graduate theses published between the years 2008-2022, 82 Turkish articles published between the years 2007-2022, and 90 foreign articles published between the years 1981-2022 were examined respectively. With the aim of reviewing and evaluating existing theses and academic articles dealing with controversial issues in education, this research, which aims to review and evaluate the academic discourse on this subject and to identify common themes, methodological approaches and the results of dealing with controversial issues in educational environments, was designed in qualitative research design and document analysis was used to collect data.

In the study, the researches on controversial issues in education within the specified periods were accessed through Google Scholar and YökTez databases. While the YÖK National Thesis Center was searched with the keywords “controversial issues”, “controversial issues” and “socio-scientific issues” to access the theses, the same keywords were searched through Google Scholar database for Turkish articles. The keywords “controversial issues” and “socio-scientific issues” were used to search foreign articles. Bibliometric analysis and descriptive content analysis methods were used intertwined in order to systematically evaluate the studies examined.

Findings

In the articles written on controversial issues in education in Turkey, the most common topics are GMO foods (Sönmez & Kılınç, 2012; Gürbüzöğlü Yalmancı & Gözüm, 2016; Bastık & Parlak, 2018), nuclear energy (Tekgöz & Ercan Yalman, 2020; Türköz & Öztürk, 2020), organ donation/transplantation (Sevgi & Şahin, 2017; Yerlikaya & Güneş, 2020), hydroelectric power plants (Yavuz Topaloğlu & Balkan Kırıyıcı, 2017), environmental pollution (Aydın, Sarıbaş, Özalp, & Yılmaz, 2021), cloning (Varal & Belge Can, 2020) and global warming (Karışan & Türksever, 2017).

It is seen that the most frequently addressed topics in studies on “controversial issues in education” abroad are climate change / global warming (11), environmental problems (8), GMO foods (6), nuclear energy (4), war (4), LGBT (3), biodiversity (3) and sustainable development (2). Topics such as LGBT (3), HIV/AIDS virus (1), honor and honor crimes (1), violence against women (1), feminism (1) and gender inequality (1), which are not included in domestic studies at all, are included in foreign literature, but the number of studies addressing these issues is not high. This situation suggests that such sensitive issues have not yet ceased to be taboo outside the country.

Conclusion and Discussion

When a general evaluation of the studies on controversial issues in education is made, it can be concluded that the issues studied both in Turkey and abroad are mostly socio-scientific issues, studies on current controversial issues are avoided especially in Turkey, and some controversial issues that the current political, social and cultural environment in Turkey is not yet ready for are included in the studies abroad, but the number of these studies is not sufficient.

This study reveals that there are significant gaps in the coverage of controversial issues in educational research in Turkey compared to international contexts. While socio-scientific issues dominate the discourse, issues related to gender and political ideology are underrepresented.

In Turkish academia, the focus on socio-scientific issues has only gained prominence in recent years and there is still resistance to addressing more politically charged issues. As Oulton, Dillon and Grace (2004) argue, educational systems need to balance the risks of controversy with the need to prepare students for participation in democratic societies. In contexts such as Turkey, where political tensions and social divisions can inhibit open debate, researchers and educators are faced with the problem of how to present controversial issues responsibly in a way that encourages critical thinking without inflaming conflict.

Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Beyzanur Sayın¹ & Ahmet Keskin²

¹⁻²Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 21/11/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29/12/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 28/12/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmen failliği ile ilgili görüşleri alınarak öğretmen failliğini etkileyen etmenleri incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma, olgubilim deseninde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma Ankara merkez ilçelerinde farklı ortaokullarda görev yapan 10 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizden yararlanılarak, tema, alt tema ve kodlar şeklinde sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda üç ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; güçlendirici etmenler, çevre ve sistem olarak adlandırılmıştır. Görüşme sonucunda öğretmenlerin fail olmalarında okul ortamının, fiziksel şartların, iletişimin büyük etkisinin olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sistem ve çevre hakkında görüşleri ile failliklerinde olumlu ve olumsuz etkilerin belirgin şekilde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlere göre eğitim politikalarında daha az etkili olmaları kendileri üzerinde değersizlik ve yalnızlık hissiyatı oluşturduğu için failliklerini etkilemektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki anlamda failliklerini olumlu etkileyeceğini düşünerek lisansüstü eğitime yöneldikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen failliği, öğretmen etkenliği, öğretmen aktörlüğü, öğretmen görüşleri

Examining Teachers' Opinions About Teacher Agency

Abstract

This study aimed to examine the factors affecting teacher agency by taking teachers' views on teacher agency. The participants of the research, which was carried out in qualitative research and phenomenology design, were determined by snowball sampling method. The research was conducted with 10 participants working in different middle schools in the central districts of Ankara. An interview protocol was used as a data collection tool. The data obtained were presented in the form of themes, sub-themes, and codes using content analysis. As a result of the analysis, three main themes were reached. These were named as empowering factors, environment, and system. As a result of the interviews, it was observed that teachers stated that the school environment, physical conditions, and communication had a significant impact on their agencies. Teachers' views on the system and the environment and the positive and negative effects on their perpetration were observed to be significant. According to the teachers, the fact that they are less effective in educational policies affects their agency, creating a feeling of worthlessness and loneliness. As a result of the research, it was observed that teachers were inclined towards postgraduate education, thinking that it would positively affect their professional agency.

Keywords: Teacher agency, teacher effectiveness, teacher acting, teachers' opinion

*Sorumlu Yazar: E-mail: sayin.beyzanur@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-3122-9700

*Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın devam eden yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf (Citation): Sayın, B. & Keskin, A. (2024). Öğretmenlerin öğretmen failliği hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 9 (2), 137-154. Doi: 10.52797/tujped.1589368

GİRİŞ

Eğitim programları, eğitimde yenilik yapmanın başlangıcı ve en pratik yolu olarak kabul edilir (Drayton vd., 2020). Eğitim politikaları ile uygulayıcı öğretmen arasında bir köprü görevi görür ve eğitim bilimlerinin bulgularını teoriden pratiğe daha gerçekçi bir şekilde uygulamak için kullanılır. Her ne kadar eğitim politikaları ile öğretmenler arasında bir köprü görevi görse de programın etkililiğinin öğretmen özellikleri, öğretmenin sürece katılımı ve öğretmen failliği ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Grimmett ve Chinnery, 2009). Bir başka deyişle, programın uygulayıcısı öğretmen, eğitimsel dönüşümün aracısı olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin eğitimsel dönüşümün teorisini/planını içeren öğretim programıyla etkileşimi, öğretim programının tasarımından sunumuna, değerlendirilmesinden geliştirilmesine kadar her aşamada öğretmenlerin aktif katılımını gerektirmektedir (Hızlı Alkan ve Priestley, 2019; Hughes ve Lewis, 2020). Buna ek olarak özellikle 21. yüzyılda öğretmenlerin sadece programın uygulanmasından sorumlu teknisyenler olduğu anlayışından uzaklaşmıştır. Öğretmen eğitiminde program geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasına yönelik çalışmalar ön plana çıkmıştır (Tan-Şişman, 2021b). Bu güçlendirme çalışmaları farklı bir ifadeyle eylemliliği/failliği artırmak olarak yorumlanabilir.

Biesta ve Tedder (2006) tarafından ifade edildiği üzere, ekolojik bir bakış açısıyla eylemlilik, bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak görülmektedir. Priestley ve diğerleri (2012) bireyin failliğinin, sahip olunan bir özellikten ziyade bireyin davranışlarına yansıyan kapasitesini, eğilimlerini ve yeteneklerini yansıtan bir durum olduğunu eklemiştir. Dolayısıyla, eğitim programlarındaki öğretmen failliği, öğretimin etkililiğine, programın uygulamayla yapıcı bir şekilde ilişkilendirilmesine ve programın eleştirel bir şekilde analiz edilmesine dayanmaktadır.

Jenkins'in (2020) çalışmasında öğretmen failliği proaktif olma, reaktif olma ve pasif olma olmak üzere üç şekilde bulunmuştur. Chaaban ve Sawalhi (2020) tartışmalı bir şekilde öğretmen failliğini gizil, olgunlaşan ve ortaya çıkan olarak kategorize etmiştir. Bazı akademisyenler eylemliliği sosyal faktörler açısından tanımlamaktadır. Örneğin, Bridwell-Mitchell (2015) eylemliliğin boyutlarını sosyalleşme, uyum ve yakınlaşma olarak tanımlamaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar son yıllarda artmakla beraber kavramın kullanımında farklılıklara rastlanmaktadır. Öğretmen etkenliği, öğretmen etkinliği, öğretmen aktörlüğü gibi kavramların öğretmen failliği yerine kullanıldığı görülmektedir (Erdem, 2023). Yaylı (2017) öğretmen failliği kavramını öğretmen etkenliği olarak kabul ettiği çalışmasında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde yaşadıkları gerginlikler ve problemlere çözüm bulma durumlarında öğretmen failliğinin önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin fail olmaları ile yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak için uyguladıkları stratejiler geliştirdiğini ve gerginlik-stres durumları ile bu şekilde başa çıkabildiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki hayata geçtikleri sürede yaşadıkları gerginlikleri ve olası sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını inceleyerek bu gerginliklerin öğretmen failliğini yaratma açısından önemli bir fırsat olarak görülmesinden bahsetmiştir. Mutlu (2017) çalışmasında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin algıladıkları mesleki söz hakları ile ilişkili olarak öğretmen failliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenleri belirlemiştir. Olbekkink- Marchand ve diğerleri (2017) çalışmalarında öğretmenlerin kariyer sürecindeki değişimlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki kariyer süreçlerinde; mücadelecilik, zamanla aşamalı faillik gelişimi ve faillik geliştirememe şeklinde üç yönelim içinde olduğunu ifade etmiştir.

Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) yapmış oldukları çalışmalarında ‘‘teachers agency’’ kavramının Türkçe karşılığını öğretmen failliği olarak kabul etmişlerdir. Öğretmen failliği hakkında Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma olduğunu ve bu kavramın ülkemizde ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı bulunmadığından, Liu, Hallinger ve Fenk (2016) tarafından geliştirilen öğretmen failliği ölçeğini Türkçeye çevirerek uyarlamışlardır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere toplam dört alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır.

Liu vd. (2016) ise kavramı kendi çalışmalarında öğrenme etkinliği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Buna göre ilk boyut öğrenme etkililiği, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrenmeleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen kendini iyi hissetmediği, sistemden kaynaklı karşılaşmış olduğu sorunlar sürecinde öğrenme halini geliştirmek adına bir çaba sergilemesini, eleştirildiği durumlarda da bu çabayı sergilemesi gerektiğinden söz etmiştir. İkinci boyut öğretmenlerin öğretme etkililiği becerileri ile ilişkilidir. Öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde ve öğretim sürecinde iyileştirmeler yapması için aktif olmasından söz eder. Üçüncü boyut olan iyimserlik, öğretmenin mesleki ve genel anlamda bakış açısının iyimser olmasını ve bu bakış açısı ile kişiliğini sürdürmesi ile ilişkilendirilmektedir. Son boyut yapıcı katılım ise; öğretmenin kendisi için hedefler belirlemesi gerektiğini, belirlemiş olduğu bu hedefleri gerçekleştirmek için çaba göstermesini ayrıca öğretimde yeni yöntemler denemesini belirterek öğretmen failliğini böylelikle dört boyutta tanımlamışlardır.

Türkiye’de öğretmen failliği kavramı üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak çalışmaların öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek ve bu algının başka durumlar ile ölçülmek amaçlı yapıldığı görülmüştür. Öğretmen failliği hakkında öğretmenlerden detaylı görüşlerin alınmadığı ve bu konuda kavramla ilgili çalışmaların az sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile öğretmen failliği kavramı öğretmenlerin görüş, düşünce ve deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir ve öğretmen failliği kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı yapılan sonraki çalışmalara ise fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği hakkında düşünce, deneyim ve görüşlerin alınması ile öğretmenlerin fail olmalarında etkisi olan durumların/etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen failliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim aşına olduğumuz bilgilere sahip iken derinlemesine bir bilgi sahibi olmadığımız konulara odaklanmayı sağlar. Olgular yaşamımızdaki, deneyim, kavram, algılar ve durumlara karşı yönelimler olarak ortaya çıkar. Tamamı ile yabancı veya uzak olunmayan ancak hakkında tam olarak manası kavranılmayan olguları incelemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Creswell, 2013). Olgubilimde araştırmanın veri kaynakları durumu birebir yaşayan kişiler ya da araştırmadaki olguyu yaşayan bunu doğrudan aktarabilecek kişiler veya gruplardır. Olgubilim çalışmalarında nitel araştırmanın doğası gereği elde edilen sonuçlar bir kesinlik içermeyebilir. Bu tür çalışmalarda genel olarak görüşmeler yapılır. Uzun görüşmeler

sonucunda detaylı analizler ile bireylerin veya grupların olgu hakkında sahip oldukları deneyim, bilgiler ve düşünceler ile olgu hakkında derinlemesine inceleme yapılmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada öğretmen failliği kavramı ile öğretmenlerin fail olmalarında mesleki ve kişisel hayatlarında etki rolüne sahip olan durumlar detaylı bir şekilde incelenmek amaçlandığından araştırma modelinde olgubilim yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemin oldukça çok bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların veya konuların derinlemesine bir şekilde araştırılma yapılma imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.124). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu/zincirleme örnekleme tekniği seçilmiştir. Kartopu örnekleme yönteminde araştırmacı problemine göre kendisi için zengin birey ve bilgi kaynağı olabilecek kişileri seçmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.120). Bu örnekleme yönteminde süreç “..... hakkında kim çok şey biliyor? Kiminle konuşmalıyım?” sorusu ile başlamaktadır. Süreç araştırma hakkında konuşacak birçok kişiye soru sorarak bilgi kaynakların zengin bir bilgi akışı oluşturulması ile durum kartopu şeklinde giderek büyür (Patton, 2018, s. 217). Kartopu ya da zincirleme örnekleme yöntemi ile kişiden kişiye ulaşıp, kişilerden hareketle de olaylara ulaşım sağlanarak durumun/durumların bilgilendirilmesinde zenginlik sağlanır (Creswell, 2013, s.160). Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Eğitim ve Çalışma Durumları

Kod	Cinsiyet	Mezun Olduğu Lisans Programı	Eğitim Durumu
K1	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Lisans
K2	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
K3	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Lisans
K4	Kadın	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	Lisans
K5	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Lisans
K8	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Lisans
K9	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K10	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Lisans

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular birbirleri ile ilişkili ve değerlendirilebilir niteliktedir. Görüşme formunda yer alan 9 soru açık uçlu şekilde, katılımcının görüşlerini ifade edeceği şekilde hazırlanmıştır. Açık uçlu şekilde hazırlanan görüşme formu soruları ile katılımcıların öğretmen failliği hakkında görüşleri ve deneyimlerini sınırlamadan, rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır (Creswell, 2013). Görüşme formunun hazırlanmasında; görüşme sorularının araştırmacılar tarafından hazırlanması,

görüşme formunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi, görüşme sorularının yeniden düzenlenmesi, pilot uygulamanın yapılması, görüşme formunda yer alan soruların veri toplama aracı olarak son düzenlemelerinin yapılması şeklinde gerçekleşen adımlar takip edilmiştir. Bu süreçte üç eğitim bilimleri alan uzmanının uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlardan araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ile ilgili uygundur/uygun değildir/düzeltilmelidir şeklinde değerlendirme yapmaları talep edilmiş ve bu konudaki açıklamaları incelenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış bazıları ise tekrar düzenlenmiştir. Bu sürecin sonunda toplamda 9 sorunun araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra bu sorular bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek yazım kuralları açısından kontrol edilmiştir. Veri toplama sürecine başlanmadan önce pilot görüşmeler yapılarak sorularda anlaşılmayan yerler varsa düzeltilmiş ve görüşmelerin yaklaşık ne kadar sürede tamamlanabileceği tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırma sürecine katılan katılımcılardan da görüşme sorularında yer alan ifadelerle ilişkin olarak gerekli durumlarda dönütler alınmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri gerekli şekilde raporlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması

Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından ortak bir süreçte beraber hazırlanmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre düzenlenen görüşme soruları görüşme esnasında katılımcılara söylenerek görüşleri ve deneyimleri sözlü ifade yolu ile alınmıştır. Katılımcıların gönüllülük ilkesi ile araştırmaya katılmaları sağlanarak ayrıca görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt yapılması için izinleri alınmıştır. Görüşme esnasında sorulara vermiş oldukları cevaplar ile veriler ses kayıt cihazına alınmış ve dijital ortamda hiçbir müdahale yapılmadan saklanmıştır. Alınan sesli görüşme kayıtları yazılı olarak eksiksiz bir şekilde belge haline getirilmiştir. Böylelikle katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından tamamı ile kaydedilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.126-152).

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizi yapılırken görüşme tekniğinden gelen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile elde verilen tema, alt tema ve gerektiğinde kod olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi ile yürütülen çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar ve araştırmada yapılan işlemler sırası ile şunlardır: (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

- *Verilerin kodlanması:* Araştırmada içerik analizinde yapılan ilk işlem verilen kodlanması olmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre tema ve kodlar oluşturulur. Bu bölümde kodlamalar bazen tek bir kelime olabileceği gibi bazen uzun cümleler hatta bir paragraf bile olabilir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen veriler neticesinde ilk olarak kodlar belirlenmiştir.
- *Temaların belirlenmesi (Tematik kodlama):* Araştırmanın bu kısmında yapılan kodlamalar ortak bir tema altında bir araya getirilmiştir. Analizlerde yapılan kodlamalar sadece tek başına yeterli olmadığından araştırmanın analizinde iç tutarlılığı ve verilerin anlamlı bir şekilde açıklanabilmesi adına tematik kodlamalar yapılmıştır.
- *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* bu aşama araştırmada yapılan temalar ve kodlamalar detaylıca incelenerek birbiri ile ilişkili, anlamlı ve tutarlı olmasını sağlamak amacıyla tekrar okunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın bu kısmında verilerin anlaşılır olması ve birbirleri ile olan uyumunda gerektiğinde düzenlemeler yapılarak, tema ile kodların isimlerinde oluşan değişiklikler her iki araştırmacı tarafından da ortak karara varılarak yapılmıştır.

- *Bulguların yorumlanması:* Araştırmanın bu son aşamasında ise gerekli detaylı incelemeler ve bulgular gerekli sonuçlar çıkarılarak, anlamlandırmalar ve ilişkilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı nitel çalışmalarda sürecin doğal bir parçası olduğundan gerekli detayları ve yorumları da bu kısımda yapmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın her süreci iki araştırmacı tarafından birlikte yürütülmüştür. İlk olarak görüşme formları iki araştırmacı tarafından ortak hazırlanarak daha sonra araştırmacılar dışında eğitim bilimleri alanındaki uzmanların görüşüne sunularak görüşleri istenmiştir. Görüşme soruları uzmanlardan gelen dönütlere göre kapsam ve yapı geçerliği açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılar gönüllülük ilkesine göre izinleri alınarak sorulan sorular ve gelen cevaplar görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve böylelikle veriler dijital ortamda müdahale edilmeden saklanmıştır. Araştırmanın veri analizi kısmında elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile detaylı şekilde incelenerek görüşme kayıtları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve orijinal haliyle kâğıda geçirilmiştir. Görüşmelerden sonra katılımcılara değiştirmek istedikleri yerler olup olmadığı sorulmuş ve gelen talepler doğrultusunda dokümanlara son hali verilmiştir. İçerik analizi sürecinde görüşmelerin kodlanmasında, kodlama güvenilirliğini elde etmek amacıyla çalışmayı yürüten iki araştırmacı aynı görüşme formlarını aynı anda birbirinden bağımsız şekilde kodlamıştır. Elde edilen kodlar incelenerek kodlamada ortak bir dil oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu işlem güvenilirliği sağlamak amacıyla birden fazla kez yapılarak ayrı yapılan kodlamalarda ortak görüşlerin ve benzer kodlamaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu süreçte araştırmacıların yapmış olduğu her bir kodlama, diğer araştırmacı tarafından kontrol edilerek tablolaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR

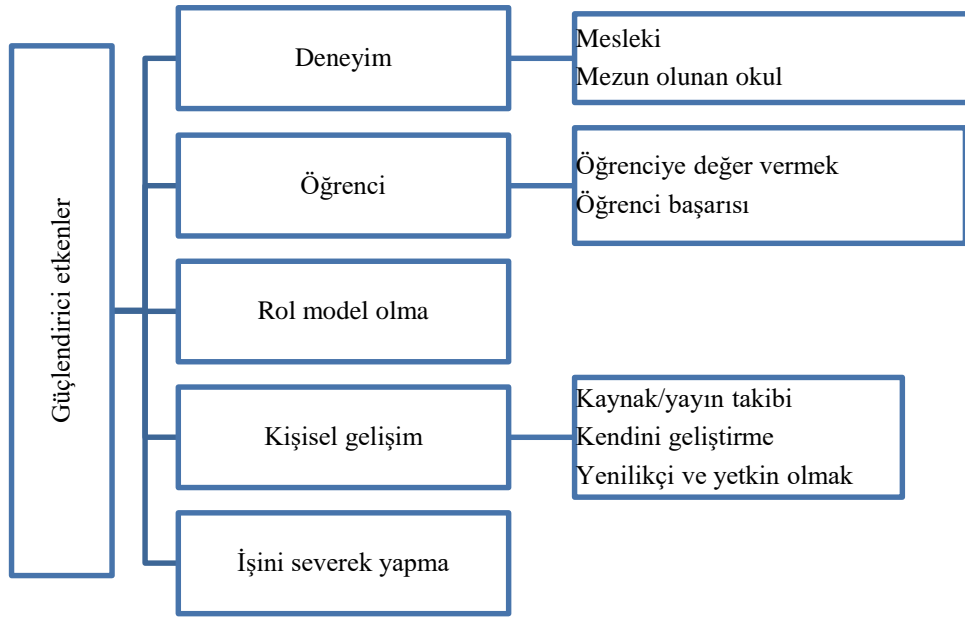
Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğretmen failliği hakkında görüşleri verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılardan elde edilen görüşlere göre değerlendirilerek temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Öğretmen Failliğine İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar

TEMALAR	ALT TEMALAR
Güçlendirici etkenler	Deneyim Öğrenci Rol model olma Kişisel gelişim İşini severek yapma
Çevre	Yaklaşım İletişim Okul ortamı Kişisel özellikler Aile etkisi
Sistem	Öğretmen seçimi Eğitim politikalarına katılım Görüşlerin alınması Eğitim programı ve sınavlar Teknik/teknolojik eksiklik

Tablo 1’de görüşme sonucundan elde edilen veriler üç ana temaya ayrılarak her ana tema alt temaları ile incelenmiştir. Birinci tema güçlendirici etkenler teması öğretmenlerin failliklerinde olumlu etki yapan durumlar ve etmenleri; ikinci tema olan çevre teması, öğretmenlerin fail olmalarında çevrelerindeki etkileşim ve iletişimin nasıl bir etkiye sahip olduğunu, motivasyonlarını nasıl etkilediğini ve üçüncü tema olan sistem teması ise öğretmenlerin fail olmaları üzerinde eğitim sisteminden nasıl etkilendiklerini ve nelerle karşılaşmış ve nasıl tepki verdiklerini ifade etmektedir.

Birinci Tema: Güçlendirici etkenler. Bu tema altında toplanan alt temalar deneyim, öğrenci, rol model olma, kişisel gelişim ve işini seyerek yapma alt temaları olarak isimlendirilmiştir. Şekil 1’de alt temalar ve bu temalara ait kodlar sunulmuştur.

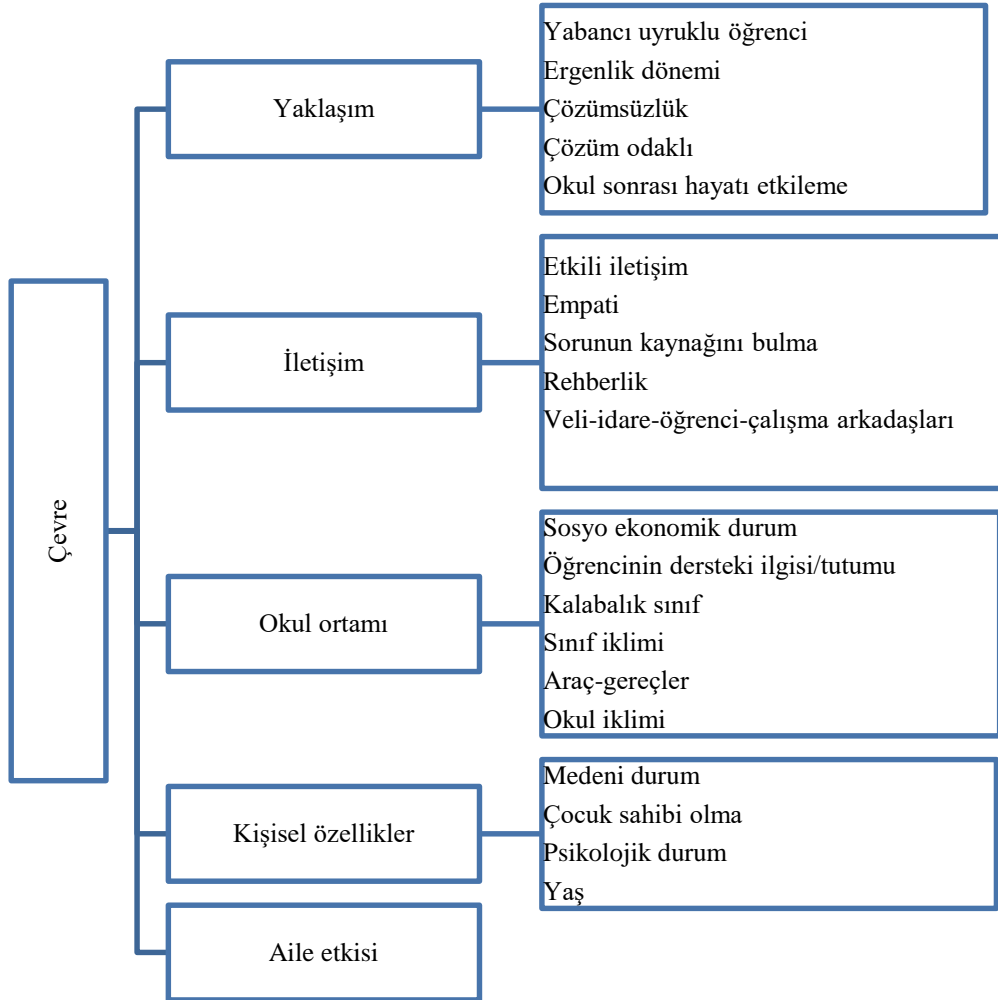


Şekil 1. Güçlendirici Etkenler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin fail olmalarında etkili olduğunu düşündükleri güçlendirici etkenler temasına ait alt tema ve kodlamalar verilmiştir. Önemli bir vurgu olarak öğretmenlerden K₁, görüşüne göre öğretmen lisesinde aldığı eğitim sayesinde etkili olabildiğini ifade etmesi yer almıştır. Aşağıdaki görüş buna örnektir: “...etkili öğretmen olmamı direk öğretmen lisesinde aldığım eğitime bağlıyorum.”(K₁) Etkili öğretmen olma konusunda öğretmenlerin birçoğu etkili olabilmelerini öğrenci başarısına ve öğrenciye değer vermekle ilişkilendirerek bu konuda görüşlerini belirtmişlerdir: “Uğraştığımız çabaladığımız öğrencilerin biraz daha başarılı olması bizi daha çok mutlu ediyor ya o da bizi biraz daha yarına, okula koşarak getiriyor diyebilirim.”(K₆) ve “Etkili bir öğretmen olabilmemin yolu çocuklarını gönlüne girebilmek. Yani ben öğretmen olduğumda da bu mesleği seçmemdeki en önemli etken benim kendi ortaokuldaki Türkçe öğretmenimdir.”(K₂) Aynı zamanda öğretmenlerin etkili olmak için kendilerini geliştirdikleri yüksek lisans gibi akademik çalışmalar ile süreç içerisinde gelişimlerini sağladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu ifadelerden hareketler bazı görüşler şu şekildedir: “... mesleğimle alakalı hani öğretmenlik alakalı bütün hani öncelikle işte akademik olarak birkaç dergiye üyeliğim var onlarla okumaya takip etmeye çalışıyorum öğretmenlikle alakalı.” (K₆) “Seminerler onun dışında yüksek lisans yapıyorum, Milli Eğitim’in kendi seminerleri onlara da bizzat katılıyorum. Tez yazıyorum proje ödevlerim var sürekli görüşmeler yapıyorum o şekilde.”(K₅)

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin hem fail hem de etkili olabilmelerinde çevrenin ve kişisel yaşantıların etkili olduğunu, mesleki hayatlarında da kendilerini geliştirmenin önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aynı zamanda yenilikçi ve yetkin olmak konusunda kendilerini akademik anlamda geliştirmeleri gerektiği görüşünü belirttikleri ve bunun için akademik çalışmalara katıldıkları görülmektedir.

İkinci tema: Çevre. Bu tema altında toplanan alt temalar yaklaşım, iletişim, okul ortamı ve kişisel özellikler olarak isimlendirilmiştir. Şekil 2’de alt temalar ve bu temalara ait kodlar sunulmuştur.



Şekil 2. Çevre temasına ait alt temalar ve kodlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi çevre teması altında olumlu/olumsuz etkisi olan durumlar ve etkenler verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde önemli vurgulardan birisi özellikle okul ve sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin failliğine sınıfın öğrenci yapısı, okulun fiziksel ve iletişim ortamının büyük oranda etkisi olduğunu öğretmenlerin neredeyse tamamı ifade etmiştir. Öğretmenlere ait bu durumla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır: “Sınıflar da çok kalabalık olduğu için yani birçok şeyi istediğiniz gibi yapamıyorsunuz...”(K₉), “Yani şu okulun şöyle söyleyeyim 2 katlı değil de 4 katlı olması bile etkiliyor...”(K₉), “Kesinlikle iyi iletişimin faydasına inanıyorum. Yani bu beraber okul ilişkisi dediğimiz bu (ortam) olumlu olursa bu öğrenciye de öğretmen-öğretmen ilişkisine de öğrenci -veli ilişkisine de her anlamda...”(K₆) ve “Burada ben daha çok sınıfa girdiğimdeki aslında sınıfın o enerjisi beni en çok etkileyen şey ...onun dışında sonra

çalışma ortamındaki... buradaki diğer öğretmenlerle olan iletişiminiz de önemli bence o da çok etkiliyor.”(K9)

Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda genel olarak öncelikle öğrencileri anlamaya çalıştıkları, durumu kendileri çözmeye çalışıp çözemedikleri durumlarda yardım istemeleri bazen de soruna karşı motivasyonlarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve iletişimin bu noktada çok önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğunun karşılaştıkları sorunları çözdüğünü ve ufak davranışları görmezden geldiğini ancak bütün sorunlar ile ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere ait bu durumla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır: “... ben ilk önce kendim nasıl çözebilirim? E bakıyorum. Baktım kendim çözemiyorum o zaman okul idaresine ben yardım istiyorum ya da başka bir öğretmen arkadaşşımdan yardım istiyorum.”(K9), “Mutlaka bir problem olursa ister büyük ister küçük bir problem olsun çözmeye çalışırım. Modum düşer yani o gün bundan sonra olmayacak diye düşünürüm. İyi şeyler olmayacağını düşünürüm.” (K2)”, “...öğrenciyle olduğu zaman öncelikle öğrencinin hayatını acaba hani ne gibi bir problemi var? Bugün nasıl bir gün ki evde nasıl bir sorun yaşad ki diye düşünüyorum açıkçası...”(K3) ve “Görmezden gelirse benim içime takılır yani aklıma takılır okul sonrası hayatımı da etkiler o yüzden çözüme kavuşturmak benim için çok önemli yani.”(K7)

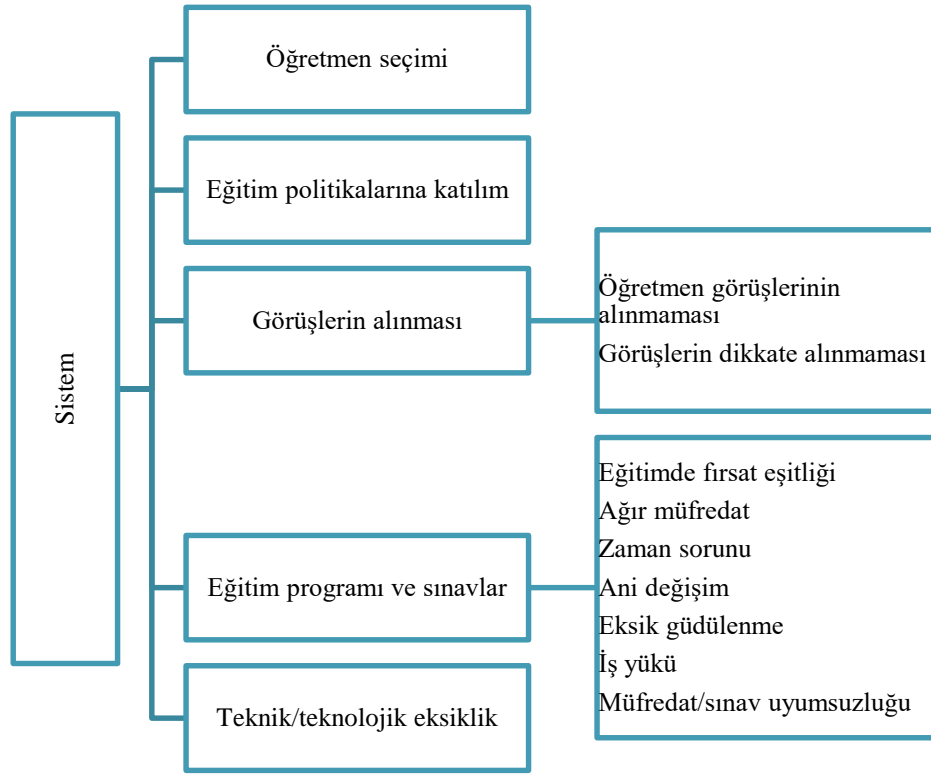
Elde edilen görüşlere göre öğretmenlerin hepsi okul içerisinde veli-idare-öğrenci ve çalışma arkadaşları ile olan iletişimlerinin onların motivasyonlarını birebir etkilediğini ve böylelikle fail olmalarında olumsuz/olumlu etki oluşturabileceğini söyledikleri görülmektedir. Öğretmenler iletişim ortamlarının iyi ve etkili olduğunda daha verimli eğitim süreçleri gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır.

Aynı zamanda öğretmenlerin fail olmalarında çevrelerinden büyük oranda etkilendiği, buldukları okul ve sınıf ortamının fiziki şartlarının, mesleki hayatlarında genel olarak engellere sebebiyet verdiği ve buna bağlı olarak kendilerini motive edemediklerini genel olarak eksiklik durumlarından dolayı olumsuz etkilendiklerini ifade eden görüşlerini vurgulamışlardır.

Ek olarak kendi kişisel hayatlarındaki durumların ya da medeni durum, çocuk sahibi olma gibi etkenlerin de fail olmalarında genel olarak olumsuz etki yaptığını ve böylelikle kendileri geliştirme sürecinde bu durumların engel olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Genel olarak yani öğretmeniz robot değiliz. Psikolojik durumlarımız, o gün mesela hayata daha pozitif baktığım bir gün daha güzel şeyler görüyorsun ama daha karamsar olduğum bir gün biraz hani negatife doğru çekilebiliyorsun.” (K4) ve “Çocuk yokken hayatımda daha verimli ve tempolu daha aktif alabiliyordum... Yaş da kesinlikle etkiliyor...”(K3).

Karşılaşmış oldukları sorunlara karşı genel olarak tüm katılımcıların çözücü bir şekilde yaklaştığı, öğrenci, veli ya da idare ile ilgili yaşadıkları sorunlara göre tavırlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre sorunun kaynağı ve sorunu çözüme durumlarında yapıcı olduklarını ancak sorunun olduğu anlarda bu durumdan olumsuz etkilenecek öfkelenedikleri, motivasyonlarının düştüğünü, umutsuzluğa kapıldıkları ve bunu ders sürecine yansıtıldıklarını ifade ettikleri de görülmüştür. Aynı zamanda bazı ufak davranışları veya sorunları ya da çözülemeyeceğini düşündükleri sorunları da görmezden geldiklerini, bazı sorunların ise kesinlikle çözmeleri gerektiğini ve aksi takdirde görmezden gelip çözmediklerinde kendi özel hayatlarını etkilediğini söyledikleri ifadeler de görülmüştür. Böylelikle öğretmen failliğinin oluşmasında çevrenin etkisinin büyük oranda olduğundan söz edebiliriz. Çevre ve iletişim şartlarının iyi olmasına bağlı olarak öğretmenlerin failliklerinde olumlu etkiler gözlenebilir.

Üçüncü tema: Sistem. Bu tema altında toplanan alt temalar öğretmen seçimi, eğitim politikalarına katılım, görüşlerin alınması, eğitim programı ve sınavlar, teknik/teknolojik eksiklik olarak isimlendirilmiştir. Şekil 3'te alt temalar ve bu alt temalara ait kodlar sunulmuştur.



Şekil 3. Sistem temasına ait alt temalar ve kodlar

Şekil 3'te görüldüğü gibi sistem teması altında öğretmenlerin failliği sistemsel etkiler ve bu etkilere ilişkin durumlar verilmiştir. Eğitim politikaları komisyonuna katılan iki öğretmenin görüşlerine göre öğretmen görüşlerinin alındığını ancak daha fazla katılım sağlanması gerektiğini belirten ifadeler olmuştur. Bu duruma ilişkin öğretmenlere ait görüşlerden bazıları şöyledir: “Ben iki sene boyunca Millî Eğitim Bakanlığı’nda öğretim programları ve materyaller daire Başkanlığı’nda çalıştım. Öğretmenlerin görüşlerini alıyoruz. Aynı zamanda akademisyenlerin görüşlerini de ciddi anlamda alıyoruz.”(K₁) ve “İstanbul’da görev alırken burada gittim (Eğitim politika karar sürecine katılma) katıldım görüşümüzü belirttik ama 3-4 sene gittim dördüncü sene sonunda bıraktım çünkü yazdığımız hani bir madde ya da herhangi bir cümle bir kelime bile maalesef içeriye girmedi yani yukarıdan şey olmadı olumlu olarak dönmedi.”(K₆).

Öğretmenlerin tamamı öğretmen görüşlerinin alınmadığını ve eğitim politikalarında alınan kararlarda yer almadıklarını ifade ederek özellikle bu durumda sisteme karşı olan görüşlerini ve olumsuz etkilerin nedenlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı kendilerinin meslek içerisinde en büyük role sahip olduklarını düşünerek sistem, müfredat ve sınavlar gibi birçok konularda mesleği yürüten kişiler yani kendilerinden görüş alınması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar süreç içerisine dahil olmadıkları için kendilerini yalnız, değersiz ve önemsiz hissettiklerini ifade eden düşüncelerini vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşü şu şekildedir: “İşin temelinde iş yapıcı biz olduğumuz için hiçbir şekilde bu anlamda bize ne bir soru ne bir görüş ne bir dayanışma içerisinde kimse girmediği için hiçbir şeyden

haberimiz olmuyor o anlamda da biraz zorluk çekiyoruz.”(K₈). Bir başka görüş ise şöyledir: “Öğretmenler aslında işin içindeki en etkin çalışan kişiler yani hani öğretmene bir şeyin sorulmadan sadece masa başında yani bir uzman topluluğu tarafından verilen bir kararın ben yani bir işe yaradığını düşünmüyorum. Orada karar alan insanların mutlaka gelip bu sahada çalışması gerekiyor.”(K₉). Öğretmenlerden K₂ konu hakkında görüşlerin alınmasına yönelik ifadesini şu şekilde vurgulamıştır: “Valla öğretmenlerin görüşlerinin alındığını asla düşünmüyorum...İngilizce ve Türkçe dersleri için dil dersleri için 3 sınav olacak getirildi. E bir anda bu söylenmez buna hiçbir hazırlığımız yoktu sonra pat diye kalıyoruz. Sonra herkes birbirine soruyor ne yapacağız...burada bir haksızlık söz konusu. Diğer branşlar tek sınav yaptı ama ben üç sınav birden yaptım...Bu bana ekstra iş yükü olarak geliyor, ekstra stres olarak geri geliyor ...”(K₂) Bir başka öğretmen ise konu hakkında düşüncesini “...böyle pat diye birden değiştirilmesi öğretmeni geçtim en çok öğrenciyi etkiliyor ve onlar adına gerçekten çok üzülüyorum...”(K₃) görüşü ile ifade etmiştir.

Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer önemli nokta ise okullarda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu olumsuz etkiler ve sorunlardır. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrenciler ile hem sınıf hem okul hem de mesleki anlamda sıkıntı yaşadıklarını ve bu soruna karşı çözüm bulamadıkları için bu durumdan olumsuz etkilenip, motivasyon kaybı yaşadıklarını sistemin bu duruma karşı görüş almadığını ve bu durumdan dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Yabancı uyruklu öğrenci sayısı çok fazla. 500 öğrencinin 250’si yabancı uyruklu ve yani hani işte göçmen öğrenci Suriye- Irak- Afgan öğrenci şeklinde en yoğunluklu Suriyeli...öğretmene bir sorulmalı hani sen ne haldesin sen burada nasıl baş ediyorsun bunla kesinlikle bize bir görüş alınmalı yani.”(K₉).

Araştırmada elde edilen önemli görüşlerden biri de öğretmenlerin öğretmen seçim sistemine ilişkin belirttiği ifadelerdir. Öğretmen seçme yönteminin yanlış olduğunu düşünerek mesleği gerçekten yapmak isteyen ve sırf çalışmak için yapan insanların farklı olduğunu bu sebeple öğretmenlik mesleğinde işini severek yapan insanların yer almasını gerektiğini düşünen katılımcılar bu noktada sisteme dair sorun olarak gördükleri görüşleri vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: “Bir kere öğretmen bence seçme sistemimizde de sıkıntı var. Yani öğretmen seçme şeklimizi değiştirmeliyiz öğretmen yetiştirme sistemimizi değiştirmeliyiz ki buraya daha istekli daha bir araya geldiğinde bir şey yapmak isteyen öğretmenler bir arada olsun ki buradaki çocuklar da istekli hale getirilebilsin. Çünkü ben eğitimin tamamen ortak bir kültür işi olduğunu düşünüyorum.”(K₉) ve “Yani biz toplu olarak öğretmenler olarak motivasyonumuzu kaybetmemek için bir şeylerden besleniyor olmamız lazım... Ben bu anlamda öğretmenin daha çok teşvik edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”(K₉).

Görüşme sonucunda katılımcılardan elde edilen verilere göre öğretmenlerin fail olmalarında sistemin büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre sistemin içerisinde barındırdığı müfredat, sınavlar ve süreçlerin planlanması gibi durumların aniden değiştirilmesi, eşit şartların sağlanmaması, zaman açısından eksiklik hissetmeleri ya da programın belirlenen süreç için çok ağır olduğunu aynı zamanda yapılan değişimlerde kendilerinden görüş alınmadığını, alınsa dahi dikkate alınmadığını bu sebeple zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Programların hazırlanması ve öncesinde öğretmenlere sunulması, süreç içerisinde yapılan planlamalardan kendilerinin haberdar edilmesi ve son anda planlamalardan haberdar olmak istememeleri gibi birçok durumun öğretmenlik mesleğini zorlaştırdığı ve öğretmenlere yoğun olumsuzluk, stres, süre kaybı, motivasyon azalması gibi birçok durumun meydana getirdiğini ifade eden görüşler vurgulanmıştır. Öğretmen failliğinde sistemden kaynaklı durumların görüşler neticesinde genel olarak engel oluşturduğu ya da öğretmenlerin fail

olamamalarına sebebiyet verildiği söylenebilir. Öğretmenler süreç içerisinde yapılan her planlama ve programda kendilerinin de yer almak istediklerini, komisyona katılmak için teklif gelmesi durumunda katılacaklarını yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Ancak bununla ilgili kendilerine görüşme talebi gelmediğini, gelen talepler neticesinde yapılan görüşmelerin de dikkate alınmadığını hatta daha çok öğretmenin görüşlerinin alınması gerektiği yönünde tüm katılımcıların aynı ifadeleri belirttiği görülmüştür. Bu sebeple sistem ve faillik ilişkisinden bahsederken öğretmen görüşleri neticesinde büyük bir ilişkinin ve bu ilişkinin oluşturduğu etkinin failliği büyük oranda değiştirebileceğinden söz edilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin fail olmalarında buldukları ortamın, iletişimin, sisteme ve programa ilişkin etkenlerin ve özel/kişisel hayatlarında yer alan durumların büyük oranda etkilediği görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç ile öğretmenlerin failliğinin engellenmesinde de güçlendirilmesinde de bu etkilerin büyük oranda değişimi meydana getirebileceği söylenebilir. Mesleki gelişimlerine ve iş hayatlarına önem veren öğretmenler bu etkilerin farkında olarak gerek kendilerini geliştirmek gerekse olası olumsuz etkilerden daha az etkilenmek adına kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Burada mesleğe bakış açısının ve mesleki hayatın gelişmesi açısından öğretmenlerin genel olarak akademik çalışmalara yönelmek istediği ancak yine özel hayat ve kişisel sebeplerin bu noktada engelleyici ya da belirleyici konumda olduğu söylenebilir. Toprak ve Taşgın (2017) öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapamama nedenlerini incelemiş olduğu çalışmada 220 öğretmen ile çalışmasını yürüterek bu durumdan detaylıca bahsetmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamama nedenleri arasında çoğunlukla yoğun ve yıpratıcı bir süreç olmasının yanında evli ve bekâr öğretmenlere göre gerekçenin değiştiğini belirtmiştir. OECD (2019) TALIS I Raporlarına göre ülkelerin eğitim alanında yapmış oldukları araştırmalar sonucunda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin %92,3’ü lisans (ISCED level 6) %6,9 Yüksek lisans (ISCED level 7) ve %0,2 doktora (ISCED level 8) mezunu olduğunu belirtmiştir. Diğer ülkelere kıyasla en yüksek lisans eğitimi seviyesinin Türkiye’de olduğu görülmüştür. Ek olarak araştırmada ele alınan diğer ülkelere oranla (İtalya, Amerika, Kore, Japonya, Estonya ve Meksika vs.) Türkiye’de lisansüstü eğitimin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerde lisansüstü eğitim oranının Türkiye’de önceki yıllarda yapılan çalışmalara göre arttığı gözlemlenmiştir. Yazıcı ve Cemaloğlu (2022) Türkiye’nin öğretmen profilinin OECD raporlarına göre incelemiş olduğu çalışmada bu konuda bulguların yer aldığı ve bu oranlar hakkında detaylı incelemeler sonucunda Türkiye’de öğretmen profilinin eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasında, Türkiye’de lisansüstü eğitim gören öğretmen oranının OECD ortalamasından düşük olduğunu ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimlerin öğretmenlerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunları çözme konusunda öğretmenlere bakış açısı kazandırdığı, özgüven verdiği ve liderlik yönlerini geliştirdiği literatürdeki çalışmalarla (Yaraş ve Turhan, 2013; İlter, 2020; Keskin, 2023; Gül ve Dikbaş, 2023) desteklenmektedir. 2024 istatistiklerine göre Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda on sekiz milyondan fazla öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2024). Bu durum eğitim sürecinde aksilikler ve sorunlarla karşılaşılmasını daha olası hale getirmektedir. Dolayısıyla bu sorunların çözümünde lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha fazla katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Çalışma bulgularının önemli sonuçlardan biri öğretmenlerin özellikle sistemsel sorunlardan olumsuz etkilendiği ve failliklerinin engellendiği doğrultusunda görüş belirtmeleridir. Eğitim programlarındaki içeriğin öğrenci düzeyi için ağır olarak görülmesi, sınav sistemi ve eğitim programlarındaki hızlı değişim, değişim esnasında gerekli açıklamaların ve kılavuzların

yetersiz görülmesi, milli eğitimle ilgili politikaların değişiminde öğretmenlerden görüşlerin alınmaması ya da alınsa da dikkate alınmaması en çok üzerinde durdukları fikirlerdir. Ayrıca yapılan değişimler sonucunda eşit fırsatlara sahip olmadıklarını düşündükleri bundan dolayı mesleki anlamda eksik güdülenme yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak Sevim ve Yılmaz (2024) Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin Türkçe öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere, öğrencilere ve altyapıya yönelik temalandırılmış olduğu görüşmeler neticesinde “*ani gelişim, görüşlerin alınmaması, bilgilendirme eksikliği, sınav ortamlarının düzenlenmesi ve sistemin karmaşık olması*” gibi birçok bulgu öğretmenlerin görüşleri sonucunda belirlenmiştir. Lunenburg ve Ornstein’a (2012, s. 188) göre değişimde değişimden etkilenecek kişilerin planlama, tasarım ve uygulamaya katılım göstermesini sağlamanın yeni fikirlerin üretimi, değişimin sahiplenilmesi ve bilinmeyene karşı kaygının azaltılması olmak üzere üç katkısı vardır. Öğretmenlerin sınav sistemi ve programlar gibi politika değişikliklerine katılım gösterememesi faillikleri önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır ve değişime karşı direnç göstermelerine neden olabilir.

Bir diğer dikkat çeken sonucun ise öğretmenlerin mesleki yaşamlarında öğrenci-idare-veli ve okul ortamındaki diğer çalışma arkadaşları ile olan iletişimlerinin büyük oranda etki sahibi olmasıdır. Katılımcılar, iş hayatlarında yaptıklarına karşılık olarak olumlu dönüt almak, teşvik edilmek, sorunlar ile karşılaşıldığında yapıcı, iyimser bir bakış açısı içerisinde olmanın motivasyonlarını çok arttırdığını ve böylelikle kendilerini daha etken hissettiklerini yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin süreç içerisinde buldukları sınıf ortamları, öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarının da onların performans ve motivasyonlarını etkilediği öğrenci başarısını gördükleri zaman daha fazla motive olduklarını ve mesleki gelişim açısından kendilerini daha çok teşvik ettiklerini vurgulayan görüşler yer almaktadır. Ünsal ve Görücü (2023) öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgili ve hazırlıklı olarak geldiklerinde, etkili iletişim kurabildikleri sınıf ortamında motivasyonlarının arttığını gözlemlemişlerdir. Araştırmanın diğer sonucuna göre veli ve okul yönetiminin öğretmen görüşlerine değer verdiğinde motivasyonun arttığını ancak öğretmene değer vermeme gibi veli davranışları durumunda motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunlu davranışların nedenlerini anlamaya çalıştıklarını ve sorunu kendileri çözmek için çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Aksi takdirde bu sorunların farklı zamanlarda tekrar ortaya çıkacağını ve daha büyük sorunlara yol açabileceğini vurgulamışlardır. Babichenko, Segal ve Asterhan’ın (2021) sorun çerçeveleri ile failliğinin ilişkisini incelediği çalışmada öğretmenin failliğinin düşük olduğu vakalarda sorumluluğun ebeveynlere atfedilmesinin öğretmen sorumluluğunun azaltılmasına ve buna bağlı olarak sınırlı faillige yol açtığı bulgusunu elde etmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da sorumluluktan kaçmayan ve sorunları çözmek için çaba sarf eden diğer bir ifadeyle fail bir öğretmen davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tekrar eden olumsuz durumlara karşılık yine öğrenci ile etkili iletişim tekniklerine başvurduklarına buna ek olarak veli ile görüştüğünü ya da rehberlik öğretmenine sevk ettiklerini ifade ettikleri araştırma sonucunda görülmüştür. Ak, Eser, Bat, Zengin, Yıldız ve Kılıççı (2023) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşılık yapmış oldukları önleme yöntemlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışlarına karşılık olarak öğrenci ile birebir konuşmayı ve onu uyarmanın etkili olduğunu düşündüklerini ifade eden görüşleri vurgulamıştır. Ayrıca Çolak, Yükselen ve Doğru (2023) ortaokul öğretmenlerinin karşılaştıkları stres durumlarının kaynaklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin birden fazla stres durumuna maruz kaldıklarını ve bu stres sebebi ile performanslarında olumsuz etki bıraktığını açık bir şekilde

ifade etmiştir. Bu çalışmada da bazı öğretmenler branşları gereği bu durumun mümkün olmadığını ve bundan dolayı kendilerini eksik gördüklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin branşlarına yükledikleri anlamdan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen failliğinin teşvik edilmesi yalnızca bireysel olarak öğretmenlerin inançlarına dayanmayıp aynı zamanda kolektif gelişim ve değerlendirme gerektirmektedir (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015). Branşlarından dolayı etken olmadığını düşünen öğretmenler okul topluluğu içinde faillik anlayışının artırılması ile faillige teşvik edilebilirler.

Öğretmenler çalışma ortamlarında bulunan özellikle teknolojik (akıllı tahta gibi) eksikliğinin onlar üzerinde olumsuz bir etki yarattığını zaman kaybından iş yüküne kadar bazı durumlara sebep olduğu ve bu noktalarda eşit şartlarda çalışmadıklarını düşünerek meslekteki ideallerinde kayıp yaşamalarına sebebiyet verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum Priestley, Robinson ve Biesta'nın (2011) failliğin, aktör ile çevresi arasındaki belirli işlemlerden ortaya çıkan bir olgu olduğu görüşü ile uyumludur. Öğretmenlerin failliği gerçekleştirebilmeleri içinde buldukları durum -söylem, materyaller ve ilişkiler- ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin fail olabilmeleri için okulun fiziki ortamının bunu destekler nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar bu tür eksikliklerin her okulda giderilmesi gerektiğini düşünerek eksiklik olduğu sürece programda kendilerinden istenilen hedef davranışların kazandırılmasındaki noktada sıkıntılar yaşadığını ve programların da gerçek hayatla ilişkili olmadığını düşündüklerini de söylemişlerdir.

Priestley vd. (2015) öğretmen failliğinin neden anlaşılması ve ifade edilmesi gerektiğine yönelik yapmış oldukları çalışmada öğretmen failliğinin bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulayarak bir kapasiteden ziyade bütünüyle ele alınmasının daha doğru olacağını söylemişlerdir. Bazı durumların içerisinde buldukları ortamda ya da olaylarda öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri oluşturacağını ve bu durumdan etkilenmemeleri sağlamak için yetkili söz sahibi kişilerin öğretmen kapasitelerini geliştirmek üzerinde yoğunlaşmaktan ziyade süreci ve bağlamı göz önüne alacaklardır şeklindeki görüşleri ile failliğin önemini belirtmişlerdir.

Özetle öğretmenlerin faillik algılarının gelişmesinde motive edici etkenlerin çoğaltılması ve özellikle belirttikleri görüşlerin dikkate alınması pozitif sonuçlara sebebiyet verebilir. Çalışma ortamından okul sonrası hayatlarına kadar olan ortamlarda öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimleri faillik algılarının yüksek olması ile sağlanabilir. Eğitim politikaları alanında alınan kararlarda faillik kavramı dikkate alınarak gerekli düzenlemeler ve eksiklikler giderildiğinde küçük etkiler ile büyük başarılar elde edilebilir. Öğretmenlerin genel olarak faillik algılarının olumsuz olduğu ancak buldukları okul ortamından dolayı bu algının değiştiği yine de birçok öğretmenin bu algı gereği daha fazla gayret gösterdikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde yapılan değişim ve geliştirme çalışmalarına daha fazla dahil edilerek eğitim alanında olumlu etkilere sahip gelişmeler sağlanabilir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili karar süreçlerine doğrudan katılımları veya görüşlerini ifade edebilecekleri bir sistem oluşturulabilir.
- Öğretim sürecinde yardıma ihtiyaç duyabilecek (teknoloji kullanımı, disiplin sorunları, ikili ilişkiler vs.) öğretmenler için okul dışında danışma kurulları kurularak öğretmenlere destek sunulabilir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alabilme imkanlarını artıracak politikalar geliştirilebilir.

- Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin failliklerinin değişim gösterip göstermediği ayrı bir çalışma olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, E., Eser, S., Bat, A., Zengin, Z., Yıldız, B. ve Kılıççı, Ş. (2023). Ortaokullarda görevli öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri. *Premium e-Journal of Social Sciences*, 7(37), 1902-1922.
- Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. S. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103417.
- Bellibaş, Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failligi ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. Doi: 10.24315/trkefd.406391
- Biesta, G. ve Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2). <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of education*, 88(2), 140-159.
- Chaaban, Y., Arar, K., Sawalhi, R., Alhouthi, I., & Zohri, A. (2021). Exploring teachers' professional agency within shifting educational contexts: A comparative study of Lebanon, Qatar, Kuwait, and Morocco. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103451.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çolak, M., Yükselen, C.A. ve Doğru, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin karşılaştıkları stress kaynakları üzerine bir araştırma: Hatay örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 196-209.
- Drayton, B., Bernstein, D., Schunn, C. & McKenney, S. (2020). Consequences of curricular adaptation strategies for implementation at scale. *Science Education*, 104, 983-1007.
- Emirbayer, M., ve Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: teacher agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Grimmett, P.P. & Chinnery, A. (2009) Bridging Policy and Professional Pedagogy in Teaching and Teacher Education: Buffering Learning by Educating Teachers as Curriculum Makers, *Curriculum Inquiry*, 39(1), 125-143.
- Gül, İ., & Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin Lisansüstü Eğitim Almalarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55.
- Hızlı Alkan, S. & Priestley, M. (2019) Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity, *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 737-754.
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302.
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292.
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181.
- Keskin, H. (2023). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesi *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109) 6094- 6104. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.685>

- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (Sixth edition). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2023). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023/2024. 1 Aralık 2024 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20232024/icerik/629> adresinden erişildi.
- Mutlu, G. (2017). Professional space and agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176.
- Oolbakkink-Marchand, H.W., Hadar, L.L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., ve Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J.&Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Priestley, M., Robinson, S., & Biesta, G. (2011, September). Mapping teacher agency: An ecological approach to understanding teachers' work. *In Paper presented at the Oxford Ethnography and Education conference (p. 1)*.
- Sevim, O. ve Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167.
- Tan-Şişman, G. (2021b). Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri. *In The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings* (p.92-104).
- Toprak, E. ve Taşkın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 148–170.
- Yaylı, D. (2017). Türkçe Öğretmen adaylarının yetki kazanmada yaşadıkları gerilimlerle başa çıkma stratejileri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(68), 187-202.
- Yazıcı, S.D. ve Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışmaması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkı sağlamışlardır.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 20/11/2023 tarih ve 216331 sayılı yazısı ile alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

EXAMINING TEACHERS’ OPINIONS ABOUT TEACHER AGENCY

Introduction

Studies on "teachers' agency" concept have increased in recent years when the literature is examined. In the previous studies, the concept of teacher agency was taken unilaterally from a sociological perspective, and thus, the concept was defined as “the capacity of actors to shape their responses to a problematic situation critically” (Priestley, Edwards; Priestley, & Miller, 2012). As an essential perspective in subsequent studies, the concept was explained from an ecological perspective (Emirbayer & Mische, 1998). According to this perspective, it was stated that the working environment of individuals influences individuals of the agency and that they are not independent, so the concept of agency is related to the working conditions by expressing that the concept of agency is influenced by the motivations of the environment in which they work and the environment in which they work, rather than the characteristics of individuals expressed in previous studies.

In the studies conducted on the concept of teacher agency in Turkey, it was observed that the studies were generally conducted to determine the perception levels of teachers and to measure this perception with other situations. It has been observed that teachers have yet to obtain detailed opinions about teacher agency, and there are few studies on this concept. With this study, the concept of teacher agency will be examined in line with the opinions, thoughts, and experiences of teachers, and it is thought that it will contribute to a better understanding of the concept of teacher agency and provide ideas for future studies.

Method

In this study, qualitative research method was used to determine teachers' opinions on 'Teacher Agency'. This study used a phenomenology study design, which is one of the qualitative research designs. In this study, the snowball sampling technique was utilized from purposive sampling methods. In the snowball sampling method, the researcher selects people who can be individuals with rich sources of information for the researcher according to the problem. (Yıldırım & Şimşek, 2021, p.120). The data collection tool used in the study consists of an interview form developed by the researcher. The questions in the interview form are interrelated and evaluable. The nine questions in the interview form were open-ended so that the participants could express their views. In the data analysis of this research, content analysis

technique was used to analyze the data from the interview technique. The themes, sub-themes, and codes obtained through content analysis are defined as codes when necessary.

Findings

In the study, the data obtained from the interviews were divided into three themes, and each theme was analyzed using its sub-themes. The first theme, empowering factors, refers to the situations and factors that positively affect teachers' agency; the second theme, environment, refers to how the interaction and communication in their environment affect teachers' agency and motivation. The third theme, system, refers to how the education system affects teachers' agency, what they encounter, and how they react.

Conclusion and Discussion

Increasing motivating factors in the development of teachers' perceptions of agency and especially considering the opinions they express may lead to positive results. The professional development of teachers in environments from the working environment to their after-school lives can be ensured by high perceptions of agency. When the concept of agency is considered in educational policy decisions and the necessary arrangements and deficiencies are eliminated, great success can be achieved with small effects. It has been observed that teachers' perceptions of agency are generally negative. However, this perception changes due to the school environment they are in, yet many teachers show more effort due to this perception. In order to make such statements more precise and clearer, conducting this study with more teachers, not only with subject teachers but also with classroom teachers, can bring more understandable results. According to the results obtained from the study, teachers can be more involved in the change and development activities in educational activities, and developments with positive effects in the field of education can be achieved.