



e-international
journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı /i-v

Çalıklarının Gözünden Köyde Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması
Being a Teacher in the Village from the Perspectives of Female Teachers:
A Phenomenological Study
Mahmut Kalman- Işıl Gür / 1-27

Ortaokul 8. Sınıf Matematik Dersinde Oyun Tabanlı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi
The Effect of Game-Based Teaching Method on Academic Achievement and Attitude in Middle School 8th Grade Mathematics Lesson
Nihal Demir- Enes Abdurrahman Bilgin / 28-48

Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examining Organizational Commitment Levels of Psychological Counselors and Teachers of Guidance in Terms of Certain Variables
Bahadır Battal- Hasan Demirtaş / 49-67

Dijital Liderlik Nedir? Bir Tanım Önerisi
What is digital leadership? A suggestion of the definition
Aydan Ordu- Funda Nayır / 68-81

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between Digital Literacy Levels and Digital Data Security Awareness Levels of University Students
Battal Göldağ / 82-100

Öğrenme Stilleri ve Öğretim: Reinert'ın Öğrenme Stilleri Modeli Kategorilerine Uygun Fen Etkinlikleri
Learning Styles and Instruction: Science Activities Designed for Different Learning Styles in Reinert's Model
Filiz Sonkaya - Şule Bayraktar / 101-118

Editor/Editor in Chief Erdal Toprakçı	Editör Kurulu/Editorial Board Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi) Algeess Milka Silva (Federal University of Piaui) Bambang Supriyanto (Atma Jaya University) Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi) Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University) Dana Rolison Harwell (University of West Alabama) Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University) Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distancia) E Wayne Ross (University of British Columbia) Fouad Bendifallah (Université de Montréal) Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla) Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi) Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi) İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi) Kaarina Määttä (University of Lapland) Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi) Kathy Cabe Trundle (Ohio State University) Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi) Ken Reid (Swansea Metropolitan University) Lucia Marie Flevaras (Ohio State University) L. DiAnne Borders (University of North Carolina) Linda Noel Batiste (Virginia State University) Mark Geary (Dakota State University) Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi) Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi) Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi) Naresh Agarwal (Simmons University) Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris) Pigga KESKITALO (Saami University College) Simin Ghavifekr (University of Malaya) Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi) Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn) Thomas E. Hodges (University of South Carolina) Thomas Mclaughlin (Gonzaga University) Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi) Ümit ŞAHBAZ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi) Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University) Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi) Wally Barnes (Sam Houston State University) Yassir Semmar (Qatar University) Yüksel Kavak (TED Üniversitesi) Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)
Dil Editörleri/Language Editors Osman Ferda Beytekin Ali Sabancı Aslı Ağırdoğan Bakır İhsan Topçu Didem Arlı Koşar	
Yazı Ön İnceleme Kurulu The Board of Manuscript Prereview Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi) Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi) Ali Türkoğlu (Cumhuriyet Üniversitesi) Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi) Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi) Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi) Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi) Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi) Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi) Esen Altunay (Ege Üniversitesi) Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi) S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi) Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi) Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.) İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi) Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi) Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi) Murat Arslan (Ege Üniversitesi) Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi) Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)	
Sayı Hakemleri	
Bülent Aydoğdu Özgür Babayigit Tarık talan Mehmet Arif Özerbaş Çiğdem Çelik Şahin Yunus Emre Avcı	Melike Cömert Mehmet Üstüner Özge Ceren Çelik Seda Çavuş Güngören Mustafa Öztürk Sabri Sidekli
e-uead iki ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir. e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal six times a year. The author's response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"	

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

Education Source Database Coverage List

https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170



https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes



<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638>



<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128>

The Belt and Road

<https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm>

ScienceGate

<https://test.sciencegate.app/source/297205>



<http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265>



http://www.cosmosimpactfactor.com/page/journals_details/1920.html



<https://www.journalfactor.org/journal-detail/JF1951/e-international-journal-of-educational-research/>



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ>



<https://www.scilit.net/journals/2399980>



<http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararası-egitim-arastirmalari-dergisi-107>



<http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/>

Editörden

Değerli E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okuyucuları,

E-UEAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla hazırlamış olduğumuz yeni bir sayı ile sizlerle birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Dergimizin bu sayısında 6 araştırma makalesi yer almaktadır. **Kalman ve Gür**, "Çalıklarının Gözünden Köyde Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması" adlı çalışmalarında, köyde çalışan kadın sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmen olmakla ilgili algılarını ve deneyimlerini belirlemeyi ve öğretmen yılmazlığı açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin çoğunlukla köyde öğretmen olma deneyimini zor buldukları, ancak gittikleri yerlere yaptıkları katkılardan dolayı olumlu düşünceler geliştirdikleri ve karşılaştıkları zorluklara karşısında yılmazlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. **Demir ve Bilgin** tarafından hazırlanan "Ortaokul 8. Sınıf Matematik Dersinde Oyun Tabanlı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi" adlı ikinci çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf matematik dersi eşitsizlikler konusunda oyun tabanlı öğretim yönteminin kullanılmasının akademik başarıya ve matematik dersine olan tutuma etkisinin incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarı üzerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ve büyük bir etkisinin olduğu ancak matematik dersine olan tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayımızın üçüncü makalesinde, **Battal ve Demirtaş** "Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmalarında, okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, mezun olunan lisans programı, okul büyüklüğü ve okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermezken; kıdem değişkeni ve kadro türü örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sebep olmaktadır. **Ordu ve Nayır** tarafından hazırlanan "Dijital Liderlik Nedir? Bir Tanım Önerisi" adlı dördüncü çalışmanın amacı, yeni bir kavram olan dijital liderlik ile ilgili çalışmaların incelenerek dijital liderlik kavramına ilişkin bir tanım ortaya koyulmasıdır. Bulgular doğrultusunda dijital liderlik kavramına ilişkin tanım önerilmiştir. Bu sayımızın beşinci makalesinde, **Göldağ** "Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ise yüksek düzeydedir. Bu sayının son çalışması **Sonkaya ve Bayraktar** tarafından hazırlanmış olan "Öğrenme Stilleri ve Öğretim: Reinert'ın Öğrenme Stilleri Modeli Kategorilerine Uygun Fen Etkinlikleri" isimli çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar, öğrenme stillerinin öğrenme stilleri modellerinden biri olan Reinert'ın öğrenme stilleri kategorilerine uygun öğretim etkinlikleri tasarlamıştır.

Çalışmalarını dergimiz yolu ile paylaşan tüm yazarlarımıza ve değerli görüşlerini esirgemeyen hakemlerimize katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

Prof.Dr.Erdal Toprakçı

Editorial

Dear readers of E-International Journal of Educational Research (E-IJER),

We are happy to be with you with a new issue that we have prepared with the contributions of the E-IJER Editorial Board, our referees, and our authors.

*There are 6 research articles in this issue of our journal. First research article, titled, "Being a Teacher in the Village from the Perspectives of Female Teachers: A Phenomenological Study" prepared by **Kalman and Gür**, aim to reveal female classroom teachers' perceptions and experiences about being a teacher at schools in villages and to examine their perceptions and experiences in terms of teacher resilience. The findings indicated that teachers found being a teacher in the village to be hard; however, they developed positive opinions about this experience due to contributing to where they worked and became resilient against the challenges they faced. Second research article, titled, "The Effect of Game-Based Teaching Method on Academic Achievement and Attitude in Middle School 8th Grade Mathematics Lesson" prepared by **Demir and Bilgin**, aim to examine the effect of using game-based teaching method on inequalities in middle school 8th grade mathematics lesson on academic achievement and attitude towards mathematics lesson. According to the findings, it was concluded that game-based teaching method has a statistically significant and effect on academic achievement, but not a significant effect on attitude towards mathematics lesson. Third research article, titled, "Examining Organizational Commitment Levels of Psychological Counselors and Teachers of Guidance in Terms of Certain Variables" prepared by **Battal and Demirtaş**, aim to examine the organizational commitment levels of psychological counselors and teachers of guidance in terms of certain variables. According to the results of the study, statistically not significant difference was found in the organizational commitment levels of psychological counselors and teachers of guidance, the undergraduate program graduated from, school size, and school-level variables. Fourth research article, titled, "What is digital leadership? A suggestion of the definition" prepared by **Ordu and Nayır**, aim to form a definition of the concept of digital leadership by examining the studies on digital leadership, which is a new concept. In line with the findings, a definition of the concept of digital leadership has been suggested. Fifth research article, titled, "Investigation of the Relationship between Digital Literacy Levels and Digital Data Security Awareness Levels of University Students" prepared by **Göldağ**, aims to investigate the relationship between the digital literacy levels of university students and their digital data security awareness levels. According to the results obtained in the research; students' digital literacy levels are moderate and digital data security awareness levels are high. The last research article of this issue is "Learning Styles and Instruction: Science Activities Designed for Different Learning Styles in Reinert's Model" prepared by **Sonkaya and Bayraktar**. In this study, the researchers aimed to define and some of the principal models of learning styles and to design in accordance with the learning styles categories of Reinert's, which was one of the examined models.*

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues.

Prof.Dr.Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı /i-v

Çalışmaların Gözünden Köyde Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması

Being a Teacher in the Village from the Perspectives of Female Teachers:

A Phenomenological Study

Mahmut Kalman- Işıl Gür / 1-27

Ortaokul 8. Sınıf Matematik Dersinde Oyun Tabanlı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi

The Effect of Game-Based Teaching Method on Academic Achievement and Attitude in Middle School 8th Grade Mathematics Lesson

Nihal Demir- Enes Abdurrahman Bilgin / 28-48

Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examining Organizational Commitment Levels of Psychological Counselors and Teachers of Guidance in Terms of Certain Variables

Bahadır Battal- Hasan Demirtaş / 49-67

Dijital Liderlik Nedir? Bir Tanım Önerisi

What is digital leadership? A suggestion of the definition

Aydan Ordu- Funda Nayır / 68-81

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Digital Literacy Levels and Digital Data Security Awareness Levels of University Students

Battal Göldağ / 82-100

Öğrenme Stilleri ve Öğretim: Reinert'in Öğrenme Stilleri Modeli Kategorilerine Uygun Fen Etkinlikleri

Learning Styles and Instruction: Science Activities Designed for Different Learning Styles in Reinert's Model

Filiz Sonkaya - Şule Bayraktar / 101-118

Being a Teacher in the Village from the Perspectives of Female Teachers: A Phenomenological Study

Dr.Mahmut Kalman
Gaziantep University-Turkey
mahmutkalman@gmail.com

Işıl Gür (MA Student)
Aliye Ömer Battal Primary School-Turkey
isil.gur13@gmail.com

Abstract

This research set out to reveal female classroom teachers' perceptions and experiences about being a teacher at schools in villages and to examine their perceptions and experiences in terms of teacher resilience. A phenomenological approach was utilized. The participants consisted of 28 female classroom teachers working at schools in the villages in nine provinces in the Eastern and Southeastern Anatolian regions of Turkey in the 2019-2020 academic year. The snowball sampling technique was employed to recruit the participating teachers. Data were gathered through a research protocol involving open-ended questions and a metaphor question via email. The data were analyzed using thematic analysis. Six categories of metaphors were identified. The findings indicated that teachers found being a teacher in the village to be hard; however, they developed positive opinions about this experience due to making contributions to where they worked and became resilient against the challenges they faced.

Keywords: Classroom Teacher, Village, Lived Experiences, Challenges, Resilience, Qualitative Research



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 1-27**

Research Article

Received: 2021-01-04
Accepted: 2021-07-27

Suggested Citation

Kalman, M. & Gür, I. (2021). Being a teacher in the village from the perspectives of female teachers: A phenomenological study, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.853445>

Extended Abstract

Problem: This research set out to reveal female classroom teachers' perceptions and experiences about being a teacher at schools in villages and to examine their perceptions and experiences in terms of teacher resilience. In Turkey, the first primary schools in which classroom teachers start to work become a turning point for their professional lives, and this experience affects teachers in all aspects (Karataş and Kınalıoğlu, 2018). No matter how quality undergraduate teacher education is, teachers may still experience several problems if they have not lived in a village or do not have substantial information about life in villages (Dursun, 2006). Teachers who have no knowledge and experience about villages and multi-grade classrooms and are not raised in villages face adaptation problems, and the intent to leave and expectation for leaving may impede teachers' engagement in their professions to a large degree (Öztürk, 2007). According to Aksoy (2008), many teachers may perceive working at multi-grade classrooms in villages located in the eastern and southeastern regions in Turkey as an obligatory exile due to the social, cultural, economic, geographical, and political characteristics of these regions. In a recent study by Çiftçi and Cin (2018: 697), it was found that some problems are faced in terms of three issues relating to justice: distribution, recognition, and participation. A lack of resources, inability to understand the social, cultural, and economic conditions that constrain educational attempts, the lack of collaboration between teachers and the local community in villages, and irrelevant education were outstanding challenges faced in rural settings. These, as argued by the authors, may result in a greater difference between urban and rural schools in terms of student achievement, teacher professional satisfaction, and the quality of education. For that very reason, understanding the challenges faced by classroom teachers working in villages, examining these challenges, and gaining an understanding of how teachers thrive and manage these challenges may help to adopt new policies and generate novel strategies to enhance the quality of education and make teachers develop professionally in rural school settings. Although there is prior research on teaching in rural schools, how this experience affects teachers has not been investigated widely. By taking the stock in the literature, this research attempts to develop an understanding of how female classroom teachers perceive and experience being a teacher at schools in the village and how they are affected by this experience through a teacher resilience lens.

Method: A phenomenological approach was utilized in this research. Phenomenological research is an approach that allows researchers to gain an understanding of how an individual or a group of individuals experience a phenomenon by reaching the internal world of the phenomenon under study (Christensen, Johnson, and Turner, 2014) and to access genuine information about experiential processes (Giorgi, 2005). The sample of the research consisted of 28 female classroom teachers working at schools in the villages in nine provinces in Eastern and Southeastern Anatolian regions in Turkey in the 2019-2020 academic year. The snowball sampling technique was employed to recruit teachers for the study. The participants had 1-5 years of professional experience, and their ages ranged between 23-30 years. Data were gathered via email, using a research protocol involving open-ended questions and a metaphor question. The researchers used e-mail to collect data as the data were gathered from teachers working in different villages located in different cities in two large regions in Turkey. Metaphors constitute a practical and easy way of research and collecting data through some open-ended questions may it possible to obtain richer metaphors (Yıldırım and Şimşek, 2013). The data were analyzed using thematic analysis.

Findings: The findings indicated that female classroom teachers perceived and experienced teaching in rural school settings from different perspectives. They used a wide range of metaphors reflecting their lived experiences. 26 different metaphors were developed, and they grouped were under six categories. The six categories were: discloser of things waiting for exploration, expecting nothing in return and leading, multidimensional and open to development, an example of patience,

effort and struggle, social transformer, and pessimistic and waiting for support. The metaphors used indicated that teachers mostly viewed working in rural school settings as a demanding, tiring experience. This experience required teachers to deal with many different tasks and generate practical solutions for the problems faced. However, the contributions they could make to the rural community and students, their experiences, and awareness about their characteristics and life, in general, made them consider it as a unique experience that all of the teachers must encounter. It was revealed that the teaching experience in rural school settings affected teachers both positively and negatively in terms of personal, professional, and workplace aspects. Most of the impacts mentioned were positive, though. Only a few teachers underlined negative impacts. Teachers faced technical and physical problems regarding water, transportation, electric, heating, hygiene, the lack of the Internet, and scarcity of resources as well as regional problems. Teachers were observed to cope with these problems without being undaunted by them via taking personal steps and getting support from external sources and other people. They argued to have developed their characteristics such as transforming into a struggling person, maintaining a stance against difficulties, straining every sinew, doing research on the web, and developing themselves. They sought support from students, parents, the district organization of national education, the experienced teachers working under the same circumstances, and the village head. The changes in teacher behaviors and diverse aspects may be considered as the signs of their developed resilience. However, some teachers underlined the negative impacts that manifested themselves in terms of demotivation, demoralization, stress, a sense of lack of accomplishment personally, and from a professional perspective, teachers believed to have experienced burnout, atrophy, mental and physical tiredness, and a sense of insufficiency. These negative impacts reflect the fluctuations in teacher resilience as it is not a stable capacity.

Suggestions: Even though technical, physical, and regional challenges forced teachers and caused them to feel burnout and tiredness, they took personal steps and worked collaboratively with students, parents, and the larger community and education organizations in districts to overcome these challenges. The teaching experience in rural school settings had both positive and negative impacts on teachers. Despite significant gains in many aspects, the lack of professional development, emotional and psychological burnout, a sense of loneliness, and being pessimistic were among the negative impacts. As teaching requires dealing with many challenges in daily routine, some strategies and steps must be developed and taken to help teachers overcome these challenges and become resilient. As revealed in prior research, formal mentoring programs must be initiated to help teachers adapt to life in villages. Positive affirmative actions may be launched to facilitate teachers' adaptation to rural school settings such as providing necessary resources. Teacher education programs also need to be developed by using a resilience lens. This research may indicate that a place-based perspective on teacher resilience can offer significant insights into the everyday capacity of teachers to overcome the problems faced under challenging circumstances.

Çalıklarının Gözünden Köyde Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması

Dr.Mahmut Kalman

Gaziantep Üniversitesi-Türkiye
mahmutkalman@gmail.com

Işıl Gür (YL Öğr.)

Aliye Ömer Battal İlkokulu-Türkiye
isil.gur13@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, köyde çalışan kadın sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmen olmakla ilgili algılarını ve deneyimlerini belirlemek ve öğretmen yılmazlığı açısından incelemektir. Araştırma yöntemi olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki dokuz ilde bulunan köy okullarında görev yapan 28 kadın sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan ve bir adet metafor sorusundan oluşan bir araştırma protokolü kullanılmış, veriler eposta yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen metaforlar altı farklı kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla köyde öğretmen olma deneyimini zor buldukları, ancak gittikleri yerlere yaptıkları katkılardan dolayı olumlu düşünceler geliştirdikleri ve karşılaştıkları zorluklara karşısında yılmazlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Köy, Yaşanmış Deneyimler, Zorluklar, Yılmazlık, Nitel Araştırma



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 3, 2021, ss.1-27

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-01-04
Kabul: 2021-07-27

Önerilen Atıf

Kalman, M. & Gür, I. (2021). Çalıklarının gözünden köyde öğretmen olmak: Bir olgubilim araştırması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(3), ss. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.853445>

GİRİŞ

Öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı ile ilgili tartışmalar (Toprakçı, 2009) devam ederken, tüm mesleklerin asıl biçimlendiricisinin öğretmen olduğu da altı çizilmesi gereken bir gerçek olarak durmaktadır (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Buna göre, içinde bulunulan toplumun koşulları bağlamında öğretmenliğin birtakım sorunlarla yüzleşmeyi ve bu sorunların üstesinden gelmeyi gerektiren bir iş olduğu söylenebilir. Bu sorunların kırsal alanlarda ve köylerde görev yapan öğretmenler için ayrı bir anlama sahip olduğu bir gerçektir. Zira köyde öğretmenlik yapmak, hem öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel başarısının iyileştirilmesini hem de sosyal, ekonomik ve kültürel olarak köyün ve orada yaşayanların sürekli geliştirilmesini gerektiren bir çabalar bütünüdür (Akçadağ, 2017). Köy ve kırsal alanlarda çalışan öğretmenler arasında en fazla sorun yaşayanlar, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir (Öztürk, 2016). Birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla ilgili yapılmış olan araştırmalar, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birtakım özgün sorunlarla baş etmek zorunda olduklarını ortaya koymuştur. Summak, Summak ve Gelebek (2011), sınıf içinde birden çok sınıfla ders yapmanın zorluğu, program kazanımlarını gerçekleştirme güçlüğü, öğrenci seviyelerinin düşük olması ve sınıf yönetimi gibi eğitim-öğretimle ilgili sorunların yanı sıra ailelerin ilgisizliği, fiziki yetersizlikler ve ödenek sıkıntısı gibi sorunların birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, uzun bir geçmişi olan (Aksoy, 2008) ve farklı sınıf düzeylerinin bir arada okumasını gerektiren bir sistemdir (Öztürk, 2007). Ülke düzeyinde birtakım sosyal, ekonomik ve coğrafi şartlar nedeniyle zorunlu olarak başvurulmuş (Bilir, 2008; Taşdemir, 2014); okul düzeyinde ise bütün sınıfları tek tek oluşturacak yeterli öğrenci sayısının olmaması, derslik sayısının yetersizliği ve öğretmen sayısının azlığı nedeniyle kullanılan bir uygulamadır (Şahin, 2003). Birleştirilmiş sınıf uygulaması örneklerine sadece Türkiye’de değil, gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde de rastlanmaktadır (Kazu ve Aslan, 2011). Aksoy’a (2008) göre özellikle gelişmekte olan ülkelerde birleştirilmiş sınıflı okullar yaygındır. Gelişmiş ülkelerde ise daha çok zorunluluktan kaynaklanan bir uygulama değil, pedagojik bir tercihtir. Bu ülkelerde zorunluluktan kaynaklı olsa bile, bu tür okullara yönelik algılar, tutumlar, yerel koşullar ve ayrılan kaynaklar gelişmekte olan ülkelere kıyasla farklılık göstermektedir. Türkiye gerçekleri dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam edeceği görülmektedir. Bu nedenle uygulanan bu sistemin iyileştirilmesi ve sunduğu avantajlara odaklanılması gerektiği, birleştirilmiş sınıflı okulların etkili olması adına arayış içine girilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bilir, 2008; Keser Özmentar ve Civelek, 2017).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumlu yönlerinin artırılması, öğretmenlerin ve okulların donanımlı olmasına bağlıdır (Öztürk, 2007). Ancak Türkiye’de öğretmen eğitiminin istenen yeterlikte olmadığına dair araştırmalar mevcuttur. Çakıroğlu ve Çakıroğlu’na (2003) göre, hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi, Türkiye’deki okulların gerçeklerine uygun değildir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile okullarda öğretmenlik iki farklı yöne odaklanmaktadır. Öğretmen adayları, uygulama konusunda aldıkları eğitimi yetersiz bulmaktadır (Eret-Orhan, Ok ve Çapa-Aydın, 2018). Görevde olan sınıf öğretmenleri, alanlarına yönelik özel alan yeterliklerini öğretmen eğitimi sürecinden ziyade mesleki deneyim yoluyla kazandıklarını belirtmişlerdir (Kuşdemir Kayıran ve Özyurt, 2020). Bu sonuç lisans eğitimi yeterli bulmayan öğretmen adaylarının görüşleriyle tutarlıdır. Öte yandan, öğretmen eğitiminin yeterli görülmediği konulardan biri kırsal alanlarda/köylerde öğretmenlik yapmadır. Bu konuyla bağlantılı olarak Sideki, Coşkun ve Aydın (2015), öğretmenlik eğitiminin öğretmen adaylarını köy koşullarına hazırlama konusunda yeterli olmadığını ortaya çıkarmış ve sadece teorik 2 saatlik Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersiyle bu yeterliliğin sağlanamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Çiftçi ve Cin (2018: 697), yaptıkları

araştırmada kırsal bölgelerde ve köylerde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları Fraser'in üç boyutlu adalet modeline göre değerlendirmişlerdir. Araştırmacılara göre, dağıtım (öğretim için kaynak yetersizliği), tanınma (öğrencinin öğrendikleriyle yaşadığı toplum arasında bağlantı kuramaması) ve katılım-temsili (eğitim programlarının tasarlanması ve yapılandırılmasında köydeki toplumun katılım sağlayamaması) ile sorunlar söz konusudur. Şehirlerde yer alan okullara kıyasla, kaynak yetersizliğinin bu bölgelerde daha fazla olduğu, bu nedenle bu iki bölge arasında öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki tatmini ve eğitimin kalitesi açısından var olan makasın giderek açılabilmesi vurgulanmıştır. Kırsal bölgelerde verilen eğitimle ilgili sorunların eğitim programlarının yeniden tasarlanması ve yapılandırılması, uygun öğrenme materyalleriyle ve bölgeye özgü politikalarla desteklenmesi gerektiği önerilmiştir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi, karşılaştıkları güçlüklerin saptanması, bu okullarda verilen eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve mesleki açıdan daha etkili olabilmeleri için yeni politika ve stratejilerin benimsenmesi için önemli olabilir.

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin ilk görev yerleri genelde onların meslek yaşantılarında bir dönüm noktası olmakta ve bu durum öğretmenleri her açıdan etkilemektedir (Karataş ve Kinalıoğlu, 2018). Köye atanan sınıf öğretmenleri çok iyi bir lisans eğitimi almış olsalar da bir köy geçmişleri yoksa ya da birleştirilmiş sınıf ve köy yaşamı hakkında yeterli bilgiye sahip değillerse birçok zorlukla karşılaşabilmektedirler (Dursun, 2006). Köy ortamını bilmeyen, köyde yetişmemiş ve birleştirilmiş sınıf deneyimi olmayan öğretmenlerin köye uyum sorunu yaşaması ve oradan ayrılma beklentisi, bu öğretmenlerin kendilerini mesleklerine tam olarak vermelerini engelleyebilmektedir (Öztürk, 2007). Türkiye'de benimsenen öğretmen atama ve yer değiştirme politikası gereği, Türkiye'nin doğusunda sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan bölgelere yeni atanmış öğretmenler ve az sayıda deneyimli öğretmen görevlendirilmektedir (Özoğlu, 2015). Aksoy'a (2008) göre, pek çok öğretmen Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerindeki (sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi ve siyasi özellikleri nedeniyle) birleştirilmiş sınıflarda çalışmayı zorunlu bir sürgün olarak görebilmektedir.

Özellikle köy koşullarında birleştirilmiş sınıf deneyimi olmayan sınıf öğretmenleri, her gün yeni sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sürecini inceleyen Bulut ve Coşkun (2018), öğretmenlerin teknolojik yetersizlikler, materyal eksikliği, olumsuz ekonomik şartlar, iletişim, ulaşım, barınma, ısınma, kısıtlı okul imkânları, çevre koşulları ve geleneksel anlayış gibi pek çok sorunla karşılaştığını ortaya çıkarmıştır. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015), kırsal bölgede çalışan sınıf öğretmenlerinin çevreden kaynaklı, okul-öğretmen-öğrenci kaynaklı, özlük hakları ve çalışılan okulun fiziki özelliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015), karşılaştığı sorunlardan en çok etkilenen ve bu sorunlara en çok çözüm getiren kişinin yine köy okulunda görev yapan öğretmenin kendisi olduğunu, fiziksel şartların düzenlenmesi, resmi yazışmalar ve eğitim-öğretimle ilgili sorunlar yaşandığını belirlemiştir. Bu bölümde sunulan araştırmalar, köyde ve kırsal alanlarda öğretmenlik yapmanın özellikle sınıf öğretmenleri açısından zorluklarla dolu bir deneyim olduğunu göstermiştir. Her ne kadar bu öğretmenlik deneyimine yönelik daha önce araştırmalar yapılmış olsa da, bu deneyimin öğretmenler açısından etkilerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma, köyde öğretmenlik deneyiminin sınıf öğretmenlerini öğretmen yılmazlığı/dayanıklılığı açısından nasıl etkilediğine yönelik bir anlayış geliştirmeyi hedeflemiştir.

Bu araştırmada, köyde öğretmen olmak deneyiminin kadın sınıf öğretmenlerini kişisel ve mesleki açıdan nasıl etkilediğini anlamak amacıyla öğretmen yılmazlığı/dayanıklılığı kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Öğretmen yılmazlığı, öğretmenlerin eğitimsel amaçlara ulaşmalarına ve öğretmenliğin doğasında var olan kaçınılmaz belirsizlikleri başarılı bir şekilde yönetebilmelerine

yardımcı olan gündelik bir kapasitedir (Gu ve Day, 2013). İlk başlarda bireysel özelliklere odaklanan öğretmen yılmazlığı araştırmaları, zaman içerisinde çok katmanlı dinamik bağlamlara ve süreçlere doğru bir yönelime girmiştir (Beltman, 2021). Bu nedenle öğretmen yılmazlığı araştırmaları, sosyokültürel kuram (Morettini, Luet ve Vernon-Dotson, 2020) ve biyo-ekolojik kuram çerçevesinde ele alınmakta, yılmazlık açısından öğretmenlerin sadece kişisel özellikleri değil, aynı zamanda bağlamsal (kişilerarası ve kurumsal destek gibi) özellikler de dikkate alınmaktadır (Ainsworth ve Oldfield, 2019; Kangas-Dick ve O'Shaughnessy, 2020). Ebersöhn'e (2014) göre öğretmen yılmazlığı, eğitim alanındaki gelgitlere dayanabilen ve bütün olumsuz koşullara rağmen öğretmenliğe devam eden öğretmenlerle ilgili bir kavramdır. Öğretmenlerin bilgileri, becerileri ve nitelikleriyle birlikte öğretmen yılmazlığı, öğrencilerin akademik performansını olumlu şekilde etkilemektedir.

Yılmazlık, belli bir bağlamda dinamik bir sürecin sonucunda gelişir ve kendini gösterir. Dolayısıyla bir kişi belli bir bağlamda ve zamanda ortaya çıkan durumlara karşı yılmazlık gösterebilir, ancak zaman ve koşullar değiştiğinde yılmazlık göstermede başarısız olabilir (Gu ve Day, 2007). Öğretmen yılmazlığı kuramı, mesleki zorluklarla başa çıkmak için öğretmenlerin kişisel ve kolektif yılmazlığını attırarak fırsatlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Drew ve Sosnowski, 2019). Beltman, Mansfield ve Price'ye (2011) göre, gelişen bir araştırma alanı olarak öğretmen yılmazlığı daha çok Batılı ülkelerde incelenen bir konudur. Kültürlerarası araştırmalar, öğretmen yılmazlığını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve bu özelliğin geliştirilmesi için önemli bilgiler sunabilir. Bu nedenle bu araştırma farklı bir kültürde öğretmen yılmazlığını incelemek yoluyla ilgili alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Köyde sınıf öğretmenliği yapan kadın öğretmenlerin bu deneyime ilişkin algıları nasıldır?
2. Köyde sınıf öğretmenliği yapan kadın öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve mücadele yöntemleri/yaklaşımları nelerdir?
3. Köyde öğretmen olma deneyiminin öğretmen yılmazlığı bağlamında yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırması, bir kişinin veya grubun bir olguyu nasıl deneyimlediğini, incelenen deneyimin iç dünyasına erişmek yoluyla anlamaya yardımcı olan (Christensen, Johnson ve Turner, 2014) ve deneyimsel süreçlerle ilgili gerçek bilgiye ulaşmaya olanak tanıyan (Giorgi, 2005) bir araştırma yaklaşımıdır. Olgubilim, derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız ancak farkında olunan algı ve duyumlarla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim çalışmalarının sunduğu bilgiler, hem odaklanılan olgunun boyutları hem de katılımcıların bu olgu ile yaşadıkları, hissettikleri anlamlar açısından faydalı bilgiler sunmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki köy okullarında görev yapan kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu (zincir) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmacının iletişim kurduğu katılımcılar aracılığıyla (onların sağladığı

iletişim bilgisiyle) bilgi toplayacağı diğer katılımcılara ulaşabildiği dinamik bir tekniktir (Noy, 2008). Bu çalışmada, araştırmacılar veri toplamak amacıyla birkaç kadın köy öğretmenleriyle iletişim kurmuş, sonrasında ise onların önerdiği kadın köy öğretmenlerine eposta yoluyla ulaşmıştır. Araştırmaya, Gaziantep, Siirt, Batman, Erzurum, Mardin, Şanlıurfa, Şırnak, Diyarbakır ve Van illerinin köylerinde görev yapan 33 kadın köy öğretmeni katılmıştır. Ancak 5 öğretmenden elde edilen verilerin eksik ve hatalı olması nedeniyle toplamda 28 kadın köy öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Katılımcılar, 1-5 yıl arası öğretmenlik kıdemine sahiptir. Katılımcıların yaş aralığı 23-30 yıl arasında değişmektedir.

Bu araştırmaya iki farklı nedenden dolayı sadece köyde çalışan kadın öğretmenler dâhil edilmiştir. İlk neden, bu çalışmanın yazarlarından birinin köyde öğretmenlik yapma deneyimine sahip olmasıdır. Yazarın bir kadın öğretmen olarak sahip olduğu deneyimin farklı bağlamlardaki deneyimlerle örtüşüp örtüşmediği merak edilmiştir. İkinci neden ise ilgili alan yazındaki bazı araştırma sonuçlarıdır. Her ne kadar öğretmen yılmazlığı/dayanıklılığı konusunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren araştırmalar olsa da (Day ve Hong, 2016; Kılınç, 2013; Platsidou ve Daniilidou, 2021; Polat ve İskender, 2018; Sezgin, 2012; Sezgin, 2009), farklı araştırmalarda kadın öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu (Kinay, Sedef ve Kumas, 2021); kadınların kişilik özelliklerinin psikolojik sağlamlıkla/dayanıklıkla ilişkili olduğu (Yazıcı Çelebi, 2021) saptanmıştır. Yine Demetriou, Wilson ve Winterbottom (2009) tarafından yeni atanmış öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin öğrencilerle ilgili zorluklar karşısında daha sabırlı oldukları ve daha fazla mücadele ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla zorlu koşullarda çalışmak durumunda olan kadın köy öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar karşısında nasıl mücadele ettikleri ve mücadele etme sürecinde yılmazlık gösterip göstermedikleri incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri aktarırken, kadın olmanın kendi mücadele etme süreçlerini (eğer etkiliyorsa) ne denli etkilediğini veya etkilemiş olabileceğini ortaya koyabilecekleri düşünülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla 5 açık uçlu sorudan ve bir metafor sorusundan oluşan bir araştırma protokolü kullanılmıştır. Metaforlar kolay ve pratik bir veri toplama yöntemi olmakla birlikte bir veya birkaç açık uçlu soru ile desteklenerek çok zengin mecazlar elde etmeyi mümkün kılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metaforlar, deneyimlerin anlamına ışık tutan ve duyguları uyandıran araçlardır (Carpenter, 2008). Ayrıca bilinen iki kavram arasında karşılaştırma yapılması suretiyle yeni anlamların ortaya çıkmasına, dolayısıyla da yeni anlayışların geliştirilmesine olanak tanır (Jensen, 2006).

Veri toplama aracı hazırlanırken uzman görüşleri de alınarak katılımcılara yöneltilecek açık uçlu soruların şekli belirlenmiştir. Köyde çalışan kadın öğretmenlerin köyde öğretmen olmak olgusuyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla katılımcılardan “köyde öğretmen olmak gibidir/benzer. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Bununla birlikte aşağıda belirtilen sorularla desteklenmiş araştırma protokolü ile köyde çalışan kadın öğretmenlerin köyde karşılaştıkları zorluklar ve bu karşılaştıkları zorlukların onların mesleki dayanıklılığı bağlamında ne tür etkileri olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Açık uçlu sorular şunlardır:

1. Köyde öğretmen olmak nasıl bir deneyimdir?
2. Bir köy öğretmeni olarak en çok hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
3. Köyde karşılaştığınız zorluklarla nasıl mücadele ediyorsunuz?
4. Köyde karşılaştığınız zorluklar, kişisel ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiliyor?
5. Köyde öğretmenlik yapmak sizi nasıl etkiledi/etkiliyor?
 - a) Bu deneyim sizde bir değişime yol açtı mı?
 - b) Hangi açılardan bir değişim yaşadığınızı düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde hazırlanan form, elektronik posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmış ve katılımcıların ileti olarak formları araştırmacıya ulaştırmasıyla veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerin yanı sıra, nitel veri toplamak amacıyla elektronik posta (e-posta) da kullanılabilir. Meho (2006) dikkatli bir şekilde kullanıldığında e-postanın hızlı, uygun ve masrafsız bir nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini ve nitelikli verileri toplamaya imkân tanıyacağını belirtmiştir.

Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Braun ve Clarke'ye (2006) göre tematik analiz, verilerde yer alan anlam örüntülerinin belirlenmesi, incelenmesi ve raporlaştırılması için kullanılabilen nitel analitik bir yöntemdir. Araştırmacılar, öğretmenlerden toplanan verileri analitik olarak inceleyerek, veriyi küçük parçalara ayırarak temalar ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Burada tema, verilerin öznel anlamı ve kültürel-bağlamsal mesajı olarak tanımlanmaktadır (Vaismoradi ve Snelgrove, 2019). Tematik analiz yapılırken Braun ve Clarke'nin (2006: 87) önerdiği aşamalar (Veriye aşına olma, Birincil kodların oluşturulması, Temaların aranması, Temaların gözden geçirilmesi, Temaların tanımlanması ve adlandırılması, Raporun oluşturulması) dikkate alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla bir dizi yol izlenmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan sorular uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada doğrudan köyde öğretmenlik yapan kadın sınıf öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak konuya ilgisi olan katılımcıların soruları cevaplaması sağlanmıştır. Araştırmacılar, verileri ayrı ayrı kodlamış, ortaya çıkarılan temalar gözden geçirilmiş ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmada izlenen bütün süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmada güvenirliliği arttırmak için öğretmenlerin oluşturdukları metaforlardan ve verdikleri açık uçlu cevaplardan doğrudan alıntılar verilmiştir. Bulgular sunulurken öğretmenlerin kimlikleri, Ö1, Ö2, Ö3... (Ö=öğretmen, 1=birinci) şeklinde şifrelenmiştir. Araştırmanın yazarlarından biri dört yıl boyunca Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ildeki bir köy okulunda çalışmıştır. Bu deneyim sayesinde incelenen konuya doğrudan tanıklık etme imkânı bulmuştur. Diğer yazar ise nitel araştırma alanında çalışmaları bulunan bir araştırmacıdır. Araştırma süresince ilk olarak deneyimlerini rahatlıkla ve gerçekçi bir şekilde yansıtabilecek birkaç öğretmene ulaşılmış, o öğretmenlerden alınan tavsiyeler üzerine diğer katılımcılara ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar, herhangi bir müdahalede bulunmamış, tarafsız kalmışlardır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, cevaplanmaya çalışılan üç araştırması sorusuna uygun bir şekilde sunulmuştur. Bu bölümün ilk kısmında, katılımcı görüşlerine göre köyde öğretmenlik deneyimine ilişkin bulgulara, ikinci kısmında köyde öğretmenlik yapma konusunda yaşanan zorluklar ve mücadele etme yaklaşımlarına ilişkin bulgulara ve üçüncü kısmında ise köyde öğretmenlik yapmanın öğretmen yılmazlığı bağlamındaki yansımalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Araştırma Sorusu: Köyde Sınıf Öğretmenliği Yapan Kadın Öğretmenlerin Bu Deneyime İlişkin Algıları Nasıldır?

Veri analizi sonuçlarına göre öncelikle metaforlarla ilgili bulgulara, daha sonra ise açık uçlu sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmen olmak kavramına ilişkin 26 farklı metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar ve öğretmenler tarafından belirtilen gerekçeler incelenerek metafor grupları oluşturulmuştur. Elde edilen metaforlar, 6 farklı grupta toplanmış ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Metafor grupları

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin 6 farklı kategoride toplanabilecek metaforlar ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin belirlenen kategorilerde köyde öğretmen olmak deneyimiyle ilgili 26 (mum ve ağaç metaforları 2 defa kullanılmıştır) farklı metafor kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları metaforlar ve sundukları gerekçelere göre *keşfedilmeyi bekleyeni açığa çıkarıcı*, *beklentisiz ve yönlendirici*, *çok yönlü ve gelişmeye açık*, *sabır, emek ve mücadele örneği*, *toplumsal dönüştürücü* ve *karamsar ve destek bekleyici* şeklinde farklı gruplar oluşturulmuştur.

1.1. Keşfedilmeyi Bekleyeni Açığa Çıkarıcı: Araştırmaya katılan iki öğretmenin köyde öğretmen olmayı betimlemek amacıyla *gelincik çiçeği* ve *yetiştiricisi* ve *dağ yürüyüşü* metaforlarını kullandıkları görülmüştür. *Gelincik çiçeği* ve *yetiştiricisi* metaforunu kullanan öğretmen, kendisini bir gelincik çiçeğine benzetmiş, kendisinin yetiştirdiği öğrencilerin de gelincik çiçekleri olduğunu vurgulamıştır. Gelincik çiçeği metaforu, köyde öğretmen olmanın bilinmeyen yerlerde, zorluklarla dolu ancak yapıldıkça güzel sonuçlar elde etmeye olanak tanıyan bir deneyim olduğunu vurgulamak amacıyla kullanılmıştır. Benzer şekilde dağ yürüyüşü benzetmesi de varılmak istenen yere ulaşabilmek için zorluklarla dolu bir yolculuğa çıkmanın, yolculuk süresince güzel şeylerle

karşılaşmanın ve yürüdükçe yeni şeyler keşfetmenin bir imgesi olarak kullanılmıştır. Ö1, kullandığı metaforu şu şekilde gerekçelendirmiştir:

Köyde öğretmen olmak gelincik çiçeği ve yetiştiricisine benzer. Çünkü gelincik çiçekleri artık hasadı bitmiş verim beklenmeyen topraklarda yol kenarında kimsenin tohum ekmek için aklına gelmeyen yerlerde yetişir... Öğretmenin... kendisi de bir gelinciktir; onu gören izleyen yavruları da onun gibi birer gelincik oluverirler, hassas ama güçlü çok güzel aynı zamanda merhametli. Kendisi de bilmez o topraklara nasıl geldiğini surf yeni gelincikler için kendi toprağından ailesinden kopuvermiştir, o sapasağlam köklerini bırakıp nefes olmak uğruna risk alıp yeni topraklarda kök salmaya çalışır. Bu öyle kolay olmayacaktır ve olmaz da ve bunu bile bile yeni gelincikler uğruna seçmiştir, başarır da bunu üstelik. Surf yeni gelincikler için çok daha sağlam kök salmıştır.

Dağ yürüyüşü metaforunu kullanan öğretmen (Ö11) de çıktığı zorlu yolculukta keşfedeceği şeylere vurgu yapmıştır:

Çünkü dağın eteğinden başlarsın yürümeye mesleğin ilk yıllarında. Yokuş çıkarsın, neyle karşılaşacağını bilmeden. Her engeli aşmak zorundasınız çünkü tek başınızasınız. Hedefiniz bellidir ve bunu başarmak zorundasınız. Ama zirve yolunda engelleri aştıkça duyduğunuz hazzı başka bir yerde bulamazsınız. Yolda giderken çeşit çeşit çiçeklerle karşılaşırsınız. Mis kokulu çiçekler... Onları tanımanın hazzı da bambaşkadır, mutluluktur. Onları sulayarak yol alırsınız. Yıllar sonra zirveye ulaşırsınız. Dönüp baktığımızda arkamızda bir sürü çiçek, aşılmış bir sürü engel göreceğiz ve kendimizi bir o kadar da güçlü hissedeceğiz.

1.2. *Beklentisiz ve Yönlendirici:* Öğretmenlerin, yaptıkları işi tam olarak ne elde edeceklerini bilmeden, yoğun emek sarf ederek yaptıklarını vurgulamak amacıyla *tünel kazmak* ve *fidan* metaforlarını kullandıkları görülmüştür. *Tünel kazmak* benzetmesini kullanan öğretmen (Ö13), çalıştığı okulda bir değişim gerçekleştirmek amacıyla herhangi bir karşılık beklemeden mücadele ettiğini belirtmiştir:

Köyde öğretmen olmak; sonunda ışık olup olmadığını kestiremediğin bir tünelde aydınlığa ulaşma ümidiyle var gücünle tüneli kazmaya benzer. Çünkü köyde öğretmen olarak atandığınızda öyle çok şey vardır ki el atmanız gereken. Bir yerlerden başlayarak değişim yaratma ümidiyle uğraşır didirir öğretmen. Sonucunu düşünmeden, karşılık beklemezsizin yalnız ve yalnız iyiye, güzele ve her zaman aydınlığa ulaşma inancını taşır içinde öğretmen. Bu inançtır onu diri tutan, pes etmez ve her doğan yeni güne bir pırıltı bırakabilme heyecanıyla yeniden yeniden başlar her şeye...

Benzer şekilde *fidan* benzetmesini kullanan öğretmenin (Ö26), belirsizliklere rağmen öğrenciler için çalıştığı yere tutunması gerektiğini vurguladığı görülmüştür.

Köyde öğretmen olmak bir fidana benzer. Çünkü bir fidan gibi dikileceğin yer hakkında en ufak bir fikrin yoktur. Ve öğrencilerin için ne olursa olsun dikildiğin bölgeye tutunmak zorundasındır.

1.3. *Çok Yönlü ve Gelişmeye Açık:* Bu kategoride sekiz öğretmenin köyde öğretmen olmakla ilgili belirttiği 8 farklı metafora yer verilmiştir. Belirtilen metaforlar; *arı*, *robot*, *çocukluk*, *klima*, *wonder woman*, *süper kahraman*, *kanatsız melek olmak* ve *savaşa hazır askerdir*. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde, öğretmenlerin köy okullarında pek çok işi yapmak durumunda kaldıklarını, karşılaştıkları durumlar karşısında pratik davranıp çözüm yolları bulmaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Seçtiği metaforun gerekçesini bir öğretmen (Ö6) şöyle açıklamıştır:

Köyde öğretmen olmak bir bedende birçok özellik ve beceri bulunduran robota benzer. Çünkü köy okulunda özellikle tek isen her şey sana bakıyor yeri geliyor küçük inşaat işleri, tamir işleri, soba işleri, psikolojik durumlar, ailevi sıkıntılar, köydeki bazı sorunlar... Akla gelmeyen birçok durumla karşı karşıya kalıyorsun ve bir çözüm bulmaya çalışıp aslında aklına hiç gelmeyecek

durumlar için çare arar oluyorsun ve bu durumlar hakkında bilgi sahibi, tecrübe sahibi oluyorsun.

Benzer bir gerekçe öne sürerek arı metaforunu kullanan öğretmen (Ö3) de görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *Köyde öğretmen olmak arıya benzer. Çünkü, çok çalışmayı, her şeye koşturmayı ve bunları yaparken kovayı ayakta tutup geliştirmeyi ve büyütmeyi gerektirir. Yine pek çok işe yetişmeye vurgu yapan diğer bir öğretmen (Ö19) de şunları yazmıştır:*

Köyde öğretmen olmak wonder woman'a benzer. Çünkü yeri geliyor odun kırıyorsunuz, yeri geliyor kömür taşıyorsunuz. Hata kimi zaman da okuldaki çeşitli hayvanlarla uğraşıyorsunuz. Bazen kapı tamiri, bazen çivi çakma, bazen elektrik tesisatını bir şekilde halletmeye çalışıyorsunuz. Bunları yaparken kimse yardım etmiyorsa işte o zaman gerçek bir süper kahramansınız.

Doğrudan öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılarda da görüldüğü üzere, öğretmenler köyde çalışan öğretmenlerin pek çok sorumluluğu, çoğu zaman tek başlarına üstlendiklerini vurgulamaya çalışmıştır.

1.4. Sabır, Emek ve Mücadele Örneği: Bu kategori altında öğretmenlerin belirtmiş oldukları 7 metafora yer verilmiştir. Öğretmenlerin köyde öğretmenlik yapma deneyimini sabır, emek ve mücadele gerektiren bir olgu olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda kullanılan metaforlar; *kardelen çiçeği, kırık kovayla kuyudan su çekmek, ceviz, savaşçı olmak, çiftçilik, filizlenmiş tohum ve sert kayadır.* Belirtilen metaforlar, köyde öğretmenlik deneyiminin öğretmenler açısından duygusal ve psikolojik etkilerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda üç öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Kardelen çiçeği benzetmesini kullanan öğretmen (Ö9), yaptığı işin zahmet yönüne ve aldığı sonuca dikkat çekmiştir:

Çünkü kardelen çiçeği karın altında bir süre bekledikten sonra zamanı gelince tüm ihtişamı ile boy verir. Köy öğretmenin yaşadığı her zorluktan, gösterdiği her çabadan sonra öğrencilerden aldığı meyvelerde öğretmenin kalbinde kardelen çiçeği güzelliği oluşturur. Çekilen her zahmete değmiştir.

Mücadeleci olmayı vurgulayan bir öğretmenin (Ö18) görüşleri şöyledir:

Çünkü köye ilk adım attığın andan itibaren bunu hissedersin, yapmam dediğin hatta o ana kadar yapmadığın birçok uğraşı-ışi yapmak için adım atarsın. Örneğin, okul duvarlarını boyarsın, okulun tadilat işlerini yapabildiğin ölçüde yapmaya çalışırsın yaptıkça kendini mutlu hissedersin... başarabilmek... Sana zorluklar karşısında mücadele etmeyi öğretir ve kendini bir savaşçı gibi hissedersin.

Çiftçilik metaforunu kullanan öğretmen (Ö27), emeğin karşılığını alma konusunda pes etmemeye vurgu yapmıştır:

Köyde öğretmen olmak kuraklıktan çatlamış bir toprak parçasının ortasında, bir damla su ile filizlenmiş tohumu benzer. Çünkü köyün dezavantajları, imkânsızlıkları içinde yılmadan mücadele eder köy öğretmeni. Tüm zorluklara rağmen her şeyin güzel olacağına inanır köy öğretmeni. Büyümek, gelişmek ve etrafını güzelleştirmek için yılmadan mücadele eder.

1.5. Toplumsal Dönüştürücü: Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları yaptıkları çalışmalarla gittikleri köylerde ne tür olumlu etkiler ortaya koyduklarını vurgulamıştır. Toplumsal açıdan yaptıkları katkıları, 5 farklı metaforla ifade etmişlerdir. Bu metaforlar, ağaç, mum ışığı, güneş, renkli televizyon ve mumdur. Mum metaforunun iki öğretmen tarafından kullanıldığı görülmüştür. Toplumsal açıdan çevrelerini geliştirmeyi vurgulayan bir öğretmen (Ö17) şunu belirtmiştir:

Köyde öğretmen olmak ağaç gibidir. Çünkü ağaç büyüyüp geliştikçe meyve verir. Bu meyveden tohumlar toprakla buluşur ve yeni fidanlar meydana gelir. Böylelikle bir ağaç bir ormana dönüşür.

Köyde çalışan öğretmenlerin çevrelerine yaptıkları katkıyı belirten bir diğer öğretmen (Ö20) bu görüşünü mum ışığı metaforuyla ifade etmiştir:

Köyde öğretmen olmak karanlık bir odayı aydınlatmak gibidir. Öğretmen burada mum ışığına benzer. Çünkü o odayı aydınlatan ışık yalnızca odayı değil anneyi aydınlatır, babayı aydınlatır, aileyi, çocukları aydınlatır. Aydınlanan o çocuklar köyü. Köyde aydınlanan bir çocuk bütün ülkeyi aydınlatır. Bu yüzden bir mum misali etrafımızı aydınlatmaya çalışan biz öğretmenlerin hiç ışığı sönmemelidir.

Yine renkli televizyon metaforunu kullanan öğretmen (Ö4) de gittiği yerdeki kültürle modern çağ arasında aracılık ettiğini vurgulamıştır:

Köyde öğretmen olmak renkli bir televizyon gibidir. Çünkü doğunun yapısı ve zaman kavramı hele ki köy hayatının zorlukları içinde 100 yıl geriden gelen bir toplumun olduğu bir ana ışınlanmak ve dünyaya açılan tek kapının sen olduğu, tüm gözlerin üzerinde heyecanla umutla ve merakla baktığı izlediği bir televizyon gibidir. Her şeyin ilki ve her anın şahidi. 'Öğretmen' acaba bugün ne izleyeceğiz? Acaba bugün ne öğreneceğiz? Modası geçmeyen sürekliliği olan, onları yanda yanan sobanın üzerindeki mandalina kokusunda hayal âlemine daldıran ama en gerçek olan. Her koşulda doğruyu ve yanlış öğretirken doğrusu ve yanlış ile o 'öğretmendir' diye kabul gören bir televizyon. Eskiye şahit yeniye ve en ileriye götürecek bir ulak.

1.6. *Karamsar ve Destek Bekleyici:* Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu köyde öğretmenlik deneyimine ilişkin olumlu benzetmeler yaparken, üç öğretmenin karşılaştıkları sorunlar ve emeklerinin karşılıklarını tam olarak alamadıklarını düşünmeleri sebebiyle olumsuz metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bu kategoride yer alan metaforlar, *çölde susuz kalmak, meyve ağacı ve hamster faresinin dönme çarkıdır*. Çölde susuz kalmak benzetmesini yapan öğretmen (Ö5) yalnız mücadele etmenin olumsuz yönüne vurgu yapmıştır:

Köyde öğretmen olmak çölde susuz kalmak gibidir. Çünkü tek başınasınız. Ve kendinize destek olacak insanları bulmakta güçlük çekiyorsunuz. Okulun hademesi, çaycısı, her şeyi siz oluyorsunuz.

Köydeki öğretmenlik deneyimine karamsar bir bakış açısıyla yaklaşan bir öğretmen (Ö15) ise şunu belirtmiştir:

Köyde öğretmen olmak hamster faresinin dönme çarkına benzer. Çünkü içinde bulunduğunuz imkânlar dâhilinde elinizden geleni yaparsınız ancak sonuç yerinizde saymaktan öteye geçemez. Üçayaklı sacayağına benzeyen eğitim sistemini tek ayağımızla çevirmeye çalışmak içinden çıkılamaz hal alabiliyor.

Köyde çalışan kadın öğretmenlerin kullandıkları metaforlar, köyde öğretmenlik yapma deneyime yönelik zengin anlamlar ortaya çıkarmıştır. Kullanılan metaforların önemli bir kısmı öğretmenlerin gittikleri yerlerde karşılaştıkları zorluklara karşı verdikleri mücadeleyi, oralarda yaşayanlara ve öğrencilere yaptıkları olumlu katkıları, hayata dair edindikleri deneyimleri ve kendi gelişim ve değişim süreçlerini yansıtmaktadır.

1.7. *Köyde Öğretmen Olmak: Zor Ancak Benzersiz Bir Deneyim:* Köy okullarındaki birleştirilmiş sınıflarda görev yapan kadın öğretmenlerin algılarına göre, köyde öğretmenlik yapmak zorlu ancak bir o kadar benzersiz bir deneyimdir. Öğretmenler, bu deneyimin farklı yönlerine vurgu yapmıştır. En çok vurgulanan özellik, köyde öğretmenlik yapmanın bütün öğretmenlerin yaşaması gereken tarifsiz ve benzersiz bir deneyim olduğudur. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin önemli bir kısmı bu deneyimi kendilerine katkı sağlayan, hayata ve kendilerine yönelik farkındalıklarını arttırdıkları bir deneyim olarak kabul etmiştir. Her ne kadar ilk dönemlerinde bu deneyimin bazen yorucu ve yıpratıcı olduğu vurgulanmış olsa da, yaşamın gerçek koşullarını görmek, içsel bir yolculuğa çıkmak, kıymet bilmeyi ve sevmeyi öğrenmek, hayata hazırlanmak, sorumlulukları öğrenmek ve insanlara ve hayata yönelik bilgiler edinmek adına katkı sağlayıcı bir deneyim olduğunun altı çizilmiştir. Bu deneyimin yaptığı katkıya dikkat çeken iki öğretmenin görüşleri şöyledir:

Her öğretmenin yolu köyden geçmelidir. Hayatı kısa sürede öğrenmek isteyen, hayata kendini hazırlamak isteyen herkes bu yoldan geçmelidir. Hamken pişirir sizi. Yapabileceklerinizin üst sınırını oralarda görüyorsunuz. Dayanıklılığınızı orada tartıyorsunuz (Ö11).

Bence bir öğretmen olarak hayatımızın en güzel deneyimidir. Her öğretmen köy okulunda mutlaka görev yapmalı diye düşünüyorum. Her imkânı her zorluğu görmek daha kolay ve bazı şeylerin değeri daha net anlaşıyor. Daha kıymetli oluyor yaptığınız meslek. Çocukların samimiyetini daha derinden hissedebiliyorsunuz. En zor şartlarda çalıştığınız içinde her şeyin kıymetini daha iyi biliyorsunuz (Ö22).

Olumlu görüşler belirten öğretmenlerin yanı sıra, bu deneyimin daha çok zorluklarına vurgu yapan öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler, köyde öğretmenlik yapmayı yalnız başına mücadele etmeyi gerektiren, arada kalmışlığı (eski-yeni) ve şaşkınlığı yansıtan, oldukça zor bir deneyim olarak algılamışlardır. Yalnız kalmayı vurgulayan bir öğretmen: "Köyde öğretmen olmak çoğu zaman yalnız kalmaktır. Okulun fiziksel sorunları ile tek başına mücadele etmektir. Tek arkadaşınızın çocuklar olması demektir. Köylülerin ilk önceliğinin çocukları olmadığını keşfetmektir" (Ö12) demiştir. Başka bir öğretmen de bu deneyimin çok sorumluluk gerektiren zor bir deneyim olduğuna vurgu yapmıştır:

Köyde öğretmen olmak zor bir deneyim. Çünkü büyük okullarda öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, hademe kendine ait görevleri yerine getirirken birleştirilmiş köy okulu öğretmenleri bunların bütün sorumluluklarına üzerine alır. Tabi bunun yanında fiziki şartların zorluğu, öğretmenin tek başına olması gibi nedenlerde buna dâhildir (Ö24).

Öğretmen görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, köyde öğretmen olmanın daha çok kişisel ve mesleki açıdan farklı katkılar sağlayan bir deneyim olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak mesleklerinin ilk yıllarında bu deneyimi yaşamış olmak, öğretmenlerin pek çok zorlukla karşı karşıya kalmalarına ve genellikle hazır olmadan bunlarla mücadele etmelerine yol açmaktadır.

2. Araştırma Sorusu: Köyde Sınıf Öğretmenliği Yapan Kadın Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler ve Mücadele Yöntemleri/Yaklaşımları Nelerdir?

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin köyde öğretmenlik yaparken en çok karşılaştıkları sorunlara yönelik bulgular sunulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, en çok karşılaşılan sorunlar arasında öncelikli olanlar, teknik ve fiziksel sorunlardır. Su, ulaşım, elektrik, ısıtma, temizlik, tamirat işleri, internetin ve materyallerin yetersiz olması gibi sorunlar öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri sorunlar arasında yer almıştır. Bunlar arasında özellikle vurgulanan sorun ise soba yakmaktır. Daha önce soba yakma deneyimleri olmadıkları için çoğu öğretmen bunun kendileri için zor ve zaman kaybettirici bir durum olduğunu belirtmiştir. Soba yakma konusunda bir öğretmen şöyle demiştir: *Soba yakmaya çalışırken sobaya harcadığım zaman için çocuklarımla ilgilenememe. Hem üzülüyorum hem de yetersiz kalıyorum (Ö4).*

Bazı öğretmenler tarafından görev yapılan yerle ilgili farklı sorunlar da vurgulanmıştır. Bu sorunların başında köylülerin öğretmenlere karşı ön yargısı, dil farklılığı sorunu, velilerin ilgisizliği, kültür farklılığı ve spesifik konular (muhtarlık seçimi kavgaları gibi) gelmektedir. Bu sorunlar,

çalışan bölgeyle ilgili (bölgesel) sorunlar olarak sınıflandırılabilir. Bu sorunlar başında ise dil farklılığı ve veli ilgisizliği gelmektedir. Köyde konuşulan Türkçe ve Arapça gibi öğretim dilinden farklı dilleri bilmedikleri, öğrencilerin kendi dillerinde konuşmaları ve Türkçeyi öğrenmede zorlanmaları öğretmenlerin bir kısmı tarafından bir sorun olarak algılanmıştır. Örneğin, dil farklılığına değinen bir öğretmen (Ö16) şunu belirtmiştir: *Hiç kalem tutmamış, Türkçe bilmeyen çocuklara okuma yazma öğretmek konusunda oldukça zorlanıyorum.*

Bazı öğretmenler ise velilerin eğitime yönelik ilgisizliğinden rahatsız olduklarını vurgulamışlardır. Bir öğretmen bu konuda şunları belirtmiştir:

Düşünce olarak farklı düşünen bir köy halkı ile karşılaşıyorsunuz ve bunu kırmak çok zor. Neden köy halkıyla ilgileniyorsunuz ki. Sizin alanınızda çocuklar var diyecek oluyorsunuz ama okulda verdiğiniz bilgiler evde desteklenmedikten sonra evde sıfırlanıyor. Bu yüzden çocukların yanında veliler de devreye giriyor (Ö28).

Son olarak bazı öğretmenler de, öğrenci seviyelerinin düşük olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteğinin yetersiz olması, sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar, evrak işlerinin yoğunluğu, zamanında istenilen şeylere ulaşamamak ve gelişimi destekleyen bir çevrenin olmaması gibi kişisel ve mesleki konularla ilgili sorunların altını çizmişlerdir. Pek çok sorun yaşadığını belirten bir öğretmenin karşılaştığı sorunlar şöyledir:

Aynı anda birçok işi yapmak zorunda olmak daha çok zorluyor. Bilmediğim bir kültüre gözlerini açmak adapte olmak da ayrı sıkıntı oluyor alışana kadar. Köy ve orada bulunan okul normal standardın altında olursa eğitim sonraki sıralara düşüyor. Çatısı akıyorsa bir okulun yağmurda ilk uğraşmanız gereken sorun bu oluyor. Soba yanmıyorsa odun kömür yoksa önce bununla ilgilenmek zorundasınız (Ö11).

Cinsiyetle ilgili vurgulanan tek nokta ise öğrencilerin babalarıyla iletişim kurmada sorun yaşanmasıdır. Ancak bu genel olarak kadın öğretmenlerin vurguladığı bir sorun değildir. Elde edilen bulgulara göre, teknik, fiziksel, bölgesel, kişisel ve mesleki açıdan sınıf öğretmenleri köylerde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Köy koşullarının ve okullarının farklı özelliklere sahip olması nedeniyle sınıf öğretmenleri çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bu sorunları çözmek amacıyla farklı yaklaşımlar denemektedir. Veriler incelendiğinde, karşılaşılan sorunların çoğunlukla bireysel girişim ve/veya dışardan destek alma yoluyla çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bireysel girişimler şeklinde denenen çözüm yollarının öğretmenlerin net duruş sergilemesi, pes etmemesi, imkânları zorlaması, internetten araştırması ve kendini geliştirmesi olduğu görülmüştür. Çalıştığı köyde konuşulan dilin temel kavramlarını öğrenmeye çalışan (kendini geliştirme) bir öğretmen bu deneyimini şöyle aktarmıştır: *Yaşadığım dil problemi nedeniyle bende köyde konuşulan dilin temel kavramlarını öğrendim. Türkçe bilmeyen öğrencilerime resimler/görsellerden yararlanarak Türkçe öğretmeye çalıştım. Böylece iletişim problemleri yavaş yavaş ortadan kalkmaya başladı (Ö14).* Başka bir öğretmen verdiği mücadeleyi şöyle ifade etmiştir:

Kişisel olarak kesinlikle kendi başıma hayatta kalmayı öğrendim diyebilirim. Artık en ufak bir sıkıntıda çevremdekilerin yanına koşmak yerine kendi başıma hallediyorum. Mesleki açıdan ise ne kadar hazırlık yaparsam vereceğim kazanımlara o kadar hâkim oluyorum ve böylece sınıf içinde aksamaları en aza indirmiş oluyorum. Bir de tabi 3-4 işi aynı anda yapabilme becerisine sahip oldum. Bir yandan ödevleri kontrol ederken diğer yandan öğrencinin okuduğu kitabı bana anlatmasını dinleyip yanlışlarını düzeltebiliyorum. Bunu farkında olmadan günlük hayatıma da yansıtmışım (Ö19).

Belirtilen çözüm yolları incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında mesleki açıdan dayanıklılık gösterdiği/geliştirdiği, pes etmeden bireysel çabalarla sorunların

üstesinden gelmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bireysel çabalarını aktaran bir öğretmen şunu belirtmiştir:

Sabırla, ısrarla doğruları ve olması gerekeni anlatmaya çalışarak. Çocukların masumiyetlerinden esinlenip onları çok daha iyi yerlerde hayal ederek ve bunun kendi elimizle olacağının bilinciyle onları sahiplenip destek olarak (Ö15).

Ancak bu yolların dışında, öğretmenlerin gerektiğinde köy muhtarı, MEB, aynı şartlarda çalışan tecrübeli öğretmenler, öğrenciler ve velilerle birlikte, dışardan destek alma yoluyla sorunların çözümü için adım attığı görülmektedir. Sadece iki öğretmen bazı sorunlara müdahale edemediklerini ve çözüm yollarını ertelediklerini belirtmiştir.

3. Araştırma Sorusu: Köyde Öğretmen Olma Deneyiminin Öğretmen Yılmazlığı Bağlamında Yansımaları Nelerdir?

Gerek çalışılan bölgenin ve okulun özellikleri, gerekse de mesleki ve kişisel özellikler kadın sınıf öğretmenlerinin birtakım zorluklarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu kısımda, karşılaşılan zorlukların öğretmenler üzerinde kişisel ve mesleki açıdan ne tür etkileri olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz şekilde etkilendiği görülmüştür. Olumlu şekilde etkilene kişisel açıdan "hayat tecrübesi kazanma ve olgunlaşma, pes etmeyen birine dönüşme/dayanıklılık geliştirme, her ortama uyum sağlayabilme, potansiyelini fark edebilme, yeni beceriler (sorun çözme ve pratiklik) kazanma, sabırlı olmayı öğrenme ve güçlü birine dönüşme" şeklinde gerçekleşmişken, mesleki açıdan "deneyim kazanma ve kendini geliştirme" şeklinde gerçekleşmiştir. Ö4 mesleki açıdan etkileri şu şekilde dile getirmiştir:

En büyük hayalim "köy öğretmeni olmak"tı. Şimdi bana bakan ısl ısl gözlerle ya da gerçek sevgiyi yaşatan çocuklarımın sevgisiyle her zorluk sineye çekilebilir oluyor. En dibi görmek ve yokun yok olduğu bir yerde üretmek ve iz bırakma istedim. İlk adımı attım. Sonrası için çocuklarım planlaruma ve projelerime hem kaynak olacak hem de tanıklık edecekler. Mesleki olarak tüm meslekleri içinde bulundurmaktır sınıf öğretmeni olmak ve bu yüzden bilmiyorum kelimesi bir bahane olmaktan çıkıp sürekli gelişimin ve dönüşümün sağlanması noktasında kaçınılmaz oluyor.

Benzer şekilde başka bir öğretmen (Ö11) de bu etkiyi şöyle açıklamıştır:

Ben dayanıklılık kazandım. Bunun üstesinden nasıl gelirim derken daha nelerin üstesinden geldim ve bunun hazzının daha büyük olduğunu tattım. Kendimi karşılaşılabileceğim zorluklara karşı hazır hissediyorum. En büyük katkısı bana bu oldu. Sahada işin başında olduğumdan birebir etkileşim halindeyiz ve bu durum çocukları daha iyi tanımamızı sağlıyor. Mesleki anlamda üniversitede görülenlerden anlatılanlardan çok daha fazlası çok daha ötesini yaşıyoruz.

Diğer taraftan, olumsuz olarak etkilene ise mesleki açıdan "körelme, tükenmişlik hissi, zihinsel ve fiziksel yorgunluk ve yeterli olamama düşüncesi" şeklinde gerçekleşmişken; kişisel boyutta daha çok "yalnızlık hissi, ağlamak, motivasyon düşüklüğü, moral bozukluğu, stres ve başarısızlık duygusu ve yoğunlaşamama" gibi duygusal anlamda etkilenemenin gerçekleştiği görülmektedir. Bu deneyimden olumsuz etkilendiğini, ancak öğrencileriyle bunun biraz olsun azaldığını vurgulayan bir öğretmen (Ö23) şöyle demiştir:

Kişisel olarak çok da iyi sayılmam. Buradan sonra bir psikoloğa gitmek de fayda var diye düşünüyorum. Ama şunu da söylemeliyim. Onlarla beraber çoğu sıkıntıyı unutuyorsun. Gelip sarılmaları yüzündeki tebessümleri bir an içinde bulunduğun sıkıntılardan uzaklaştırıyor.

Bu deneyimin bıraktığı psikolojik etkiyi bir öğretmen (Ö27) şöyle açıklamıştır: *Psikolojik olarak çok yıprandığımı düşünüyorum. Mesleki anlamda deneyim kazanmak olarak bakıyorum.*

Bu araştırmada son olarak köyde öğretmenlik yapma deneyiminin öğretmenlerde değişime yol açıp açmadığı, değişime yol açıyorsa hangi açılardan bir değişime yol açtığı irdelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, bu deneyim öğretmenlerde olumlu ve olumsuz yönde değişimlere yol açmıştır. Elde edilen bulgular, daha çok olumlu yönde değişimler olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan kodlar, mesleki ve bireysel açıdan öğretmenlerin “olgunlaşmak, özgüven artışı, başarıma duygusu, mücadeleci olmak, uyum sağlayan birine dönüşmek, elindekilerle yetinebilmek/iyi şeyler yapabilmek, sabırlı ve sakin olmak, çözüm odaklı olmak, başının çaresine bakabilmek, potansiyelini fark etmek, önyargıları kırmak, farklı yollar denemek, farklı kültürlerle adapte olmak, sevmeyi ve küçük şeylerle mutlu olmayı öğrenmek” gibi değişimler yaşadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu deneyimleri yoluyla dayanıklılık geliştirdiği görülmektedir. Bu değişimler sadece mesleki açıdan değil, aynı zamanda bireysel açıdan da gelişime işaret etmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen (Ö5, Ö15, Ö25) görüşleri şu şekildedir:

Çok ağıladığım zamanlar oldu. Ama şuna inandım hep: Yanmadan olgunluğa ulaşamıyoruz. Her ne kadar mesleğimde 4. senemi bitiriyor olsam da geriye dönüp baktığımda ilk yılum ile bu yılum arasında dağlar kadar fark görüyorum. Gördüğüm olumsuzluklar karşısında çabuk pes ederken artık pes etmeyi mücadele mi sonuna kadar sürdürüyorum (Ö5).

Sanırım artık daha sabırlı bir insanım. Bir şey olmuyorsa bile elimdeki imkânları sonuna kadar kullanmayı olmuyorsa yeni seçenekler arayıp pes etmemeyi öğreniyorum. En çok da sınırsız sevgi ve koşulsuz kabulü görüyorum. Onların benden benim onlardan öğrenecek çok şeyim var. Daha çok öğretim yapmak istiyorum çok zorluyorum. Bir yere kadar ilerleyebiliyorum. Ben de verebildiğim kadar insani değer vermeye gayret ediyorum. Ne olacaklarsa olsunlar dürüst, ahlaklı olsunlar istiyorum. Aslında onlara öğrettiğim her şeyi yeniden ve her gün ben de öğreniyorum (Ö15).

Beni olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü zor koşullarda zor öğrenci profili ile mücadele etmeyi öğrendim. Onlara daha iyi ulaşabilmek için kendimi daha fazla geliştirdim. Farklı stratejiler geliştirdim. Veliler ile bir aile olmayı öğrendim. Önemli olanın elindekilerle mükemmeli yaratmak olduğunu öğrendim. En önemlisi her çocuğa öğretim yapamayabiliriz ama onlara eğitim verebiliriz ve onları hayata hazırlayabilirim (Ö25).

Ancak daha önce belirtilmiş olan zorluklar ve öğretmenler üzerindeki etkileri nedeniyle olumsuz anlamda bu deneyimden etkilenen öğretmenler de olmuştur. Sosyal gelişiminin azaldığını, karamsar birine dönüştüğünü, yıprandığını ve tek başına bir şey yapamayacağını öğrendiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler, bu deneyimin kendilerine çok şey katan bir deneyim olmasının yanı sıra kendilerinden pek çok şey alan bir deneyim olduğunu vurgulamıştır.

Bir öğretmenin görüşü bu yöndedir:

Köyde öğretmenlik yapmak beni birçok yönde geliştirirken, sorunlara daha kontrollü, sakin yaklaşmamı sağlarken bazen de sorunlar insanı yoruyor, yıpratıyor (Ö24).

Diğer bir öğretmen ise (Ö10) bu konuda şunları belirtmiştir:

Zor ve acı bir şekilde büyüdüğümü düşünüyorum. Kendi başımın çaresine bakmayı öğrendim. En önemlisi ne yaparsan yap tek başına öğretmen olarak bir şeyleri olumlu yönde değiştiremeyeceğimi öğrendim.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye'nin güneydoğu ve doğu bölgelerindeki köylerde görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmen olmakla ilgili algılarını ve deneyimlerini belirlemeyi ve öğretmen yılmazlığı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen yılmazlığı kuramı çerçevesinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Öğretmenler akademik amaçlara ulaşmanın yanında yoğun bir iş yükü altında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleriyle de ilgilenmek zorundadırlar. Bütün bunların üstesinden gelebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için üst düzeyde yılmazlık göstermeleri gerekmektedir (Kangas-Dick ve O'Shaughnessy, 2020). Özellikle de yer odaklı bir bakış açısı öğretmen yılmazlığını anlama konusunda katkılar sunabilmektedir; çünkü merkezi ya da kırsal bir yerde olsun, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, kendi kültürleri ile farklı kültürlerle sahip olan öğrenciler, meslektaşlar ve orada yaşayan toplumla ilişkisel bağlantılar kurması gerekir. Bu bağlantılar, yılmazlık geliştirmek için önemlidir (Papatraianou, Strangeways, Beltman ve Schuberg Barnes, 2018). Bu nedenle bu araştırmada yer odaklı bir bakış açısı edinilerek, köyde çalışan kadın öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri öğretmen yılmazlığı açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, kadın sınıf öğretmenlerinin söz konusu deneyime ilişkin farklı imgeler kullandıkları ve bu deneyimi farklı açılardan değerlendirdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan metaforlar, *keşfedilmeyi bekleyeni açığa çıkarıcı, beklentisiz ve yönlendirici, çok yönlü ve gelişmeye açık, sabır, emek ve mücadele örneği, toplumsal dönüştürücü ve karamsar ve destek bekleyici* şeklinde gruplandırılmıştır. Kullanılan metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin köyde öğretmen olma deneyimini bilinmeyen yerlerde, zorluklarla dolu ancak güzel ve yeni şeylerle karşılaşmaya imkân veren bir deneyim (*gelincik çiçeği ve yetiştiricisi ve dağ yürüyüşü*) olarak yansıttıkları görülmüştür. Çoğu zaman yaptıkları işin sonunda nasıl çıktılar elde edeceklerini bilmeden, yoğun emekler sarf ederek ve karşılık beklemeden çalışmayı ifade eden bir deneyim (*tünel kazmak ve fidan*) olarak kabul edilmiştir. Vurgulanan temel özelliklerden biri pek çok işi bir arada yapmaya çalışmak ve karşılaşılan durumlarla ilgili pratik çözüm önerileri bulmak (*arı, robot, çocukluk, klima, wonder woman, süper kahraman, kanatsız melek olmak ve savaşa hazır asker*) olmuştur. Öğretmenlerin işlerini yaparken psikolojik olarak gösterdikleri çaba ve yaptıkları çalışmalar, sabır, emek ve mücadele (*kardelen çiçeği, kırık kovayla kuyudan su çekmek, ceviz, savaşçı olmak, çiftçilik, filizlenmiş tohum ve sert kaya*) ile özdeşleştirilmiştir. Gittikleri yerlerde toplumsal açıdan gerçekleştirilmeye çalışan olumlu etkiler ve değişimler (*ağaç, mum ışığı, güneş, renkli televizyon ve mum*) de vurgulanan konular arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı köyde öğretmenlik deneyiminin kendileri, meslekleri ve çalıştıkları yerler açısından olumlu etkilerini vurgulamışken, üç öğretmen de bu deneyimi verdikleri emeklerin karşılığını alamama ve sorunların kendilerini çoğunluklu yorması-yıpratması nedeniyle olumsuz benzetmeler (*çölde susuz kalmak, meyve ağacı ve hamster faresinin dönme çarkı*) yaparak betimlemeye çalışmışlardır. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforları inceleyen araştırmalar, bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlıdır. Köyde görev yapan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlikle ilgili nar, psikolojik rahatsızlık, halayda dört farklı oyunu yürütme ve oynama, bir sürahideki dört musluk gibi benzetmeler kullanmışlardır (Özdemir, Özdemir ve Gül, 2020). Aslan'ın (2013) araştırmasında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar, bilgi sağlayıcı, şekillendirici-biçimlendirici, bireysel gelişimin destekleyicisi, yönlendirici ve yol gösterici ve sabır örneği şeklinde gruplandırılmıştır. Benzer şekilde, sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırmada Eker ve Sıcak (2016: 144-145), birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlere yönelik "yetiştiren, yönlendiren ve şekillendiren, çok yönlü, kısıtlı imkânlarla ve zorlukla mücadele eden ve enerji ve bilgi kaynağı olan" benzetmelerinin yapıldığını ortaya

çıkarmıştır. Benzer bir araştırma yapan Yener ve Atalay (2018: 1829) da öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri için kullandıkları metaforlardan yola çıkarak, "üretici ve şekil verici, yönetici, çok yönlü, bilgi aktarıcı ve kapsayıcı ve birleştirici" kategorilerini oluşturmuşlardır.

Kullanılan metaforların yanı sıra, köyde öğretmenlik deneyimi öğretmenlerin doğrudan görüşleri yoluyla da incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bu deneyimi zorlu, ancak bütün öğretmenlerin tatması gereken benzersiz bir deneyim olarak algıladığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun yaptıkları işi anlamlı buldukları görülmüştür. Bu deneyimin yorucu, - bazen- yıpratıcı bir deneyim olmasının yanı sıra kişisel farkındalığı arttıran ve hayata ilişkin yeni bakış açıları geliştiren bir deneyim olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda bu deneyim, yaşamın gerçek koşullarını görmek, içsel bir yolculuğa çıkmak, kıymet bilmeyi ve sevmeyi öğrenmek, hayata hazırlanmak, sorumlulukları öğrenmek ve insanlara ve hayata yönelik bilgiler edinmek adına önemli bir deneyim olarak algılanmıştır. Anılan, Kılıç ve Demir (2015) yaptıkları çalışmada kırsal bölgelerde öğretmenlik yapmanın farklı, farkındalık artırıcı, zor ancak güzel bir deneyim olduğunu vurgulamıştır. Daha önce kırsal bölgelerde yaşamamış olmalarına ve pek çok sorunla karşılaşmalarına rağmen, köy öğretmenlerinin uyum sorunu, eğitimle ilgili sorunlar, veli ilgisizliği, öğrencilerle ilgili sorunlar ve ulaşım-yaşam sorunlarını çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. Köyde görev yapan bir sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada Akçadağ (2017), bu öğretmenin pek çok sorumluluğu üstlendiğini, farklı sorunlarla karşılaştığını; ancak içsel motivasyon ve çalışma düzeni ile bu sorumlulukların ve sorunların üstesinden geldiğini vurgulamıştır. Benzer durumların sınıf öğretmenleri dışındaki öğretmenler için de geçerli olduğu görülmektedir. Örneğin, kırsal bölgelerdeki okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yaptığı araştırmada Yağan Güder (2019), köyde öğretmenlik yapma deneyiminin öğretmenlerce dikenli gül olgusuyla eşleştirildiği, öğretmenlerin eğitim ve iletişim konusunda yaşadıkları pek soruna rağmen bu deneyimin kendileri için manevi açıdan tatmin edici ve mesleki anlamda geliştirici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köyde görev yapan kadın öğretmenlerin pek çok farklı sorunla karşılaştıkları, bu sorunların başında teknik ve fiziksel sorunların geldiği görülmüştür. Su, ulaşım, elektrik, ısınma, temizlik, tamirat işleri, internetin ve materyallerin yetersiz olması gibi sorunlar öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları ve özellikle soba yakma gibi zor ve zaman kaydettirici durumlarla ilgilenmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Atalay ve Anagün'ün (2014) araştırmasında, kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okullardaki fiziksel ve teknolojik yetersizliklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunların yanı sıra, çalışılan bölgeyle ilgili sorunlar da öne çıkmıştır. Özellikle köylülerin öğretmenlere karşı ön yargısı, dil farklılığı sorunu, velilerin ilgisizliği, kültür farklılığı ve muhtarlık seçimi kavgaları gibi köye özgü konuların öğretmenleri zorlayan durumlar olduğu saptanmıştır. Bunlar arasında en çok yakınılan durumlar, dil farklılığının doğurduğu sorunlar ve veli ilgisizliği olmuştur. Soydan (2015), Türkiye'nin doğusunda görev yapan sınıf öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların, ulaşım sorunu, sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanamaması, su ve elektrik kesintisi, temel ihtiyaçların karşılanmaması, barınma sorunu, öğretmen sirkülasyonu, ana dil sorunu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı aileler ve okulun fiziksel koşullarının yetersizliği olduğunu saptamıştır. Yine Çiftçi ve Cin (2018) de, kaynak yetersizliğinin kırsal bölgelerde daha fazla olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki doyumu ve eğitimin kalitesi açısından merkezdeki okullara kıyasla olumsuz sonuçları olabileceğini vurgulamıştır. Dil farklılığıyla ilgili olarak okul öncesinde Türkçe bilmeyen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, bu sorunun öğretmenlerin kendilerinin çözmesi beklenen bir sorun olduğu, öğretmenlerin bu anlamda yaptıkları çalışmalarla gelişme kat ettiği, ancak uyguladıkları yaklaşımların sistematik, bilimsel ve pedagojik olarak kanıtlanmış yaklaşımlar olmadığı vurgulanmıştır (Temiz, 2020). Öte yandan veli ilgisizliği öğretmenlerce sıkça vurgulanan bir sorun olmuştur. Benzer şekilde, Ay ve Aydoğdu'nun (2016) araştırmasına göre sınıf öğretmenleri kırsal

alanlarda ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde veli katılımının çok düşük düzeyde kaldığını düşünmektedir. Ailelerin eğitim sürecine katılması, öğrenme sürecinin geliştirilmesi (Desforges ve Abouchaar, 2003; Epstein, 2001) ve öğrenci başarısının artırılması (Kim, 2020) açısından önemli bir konudur. Özellikle köydeki okullarda pek sorunla mücadele ederken velilerin eğitim konusunda ilgisiz olmaları, öğretmenlerin yalnız kalmalarına ve çalışmalarında istedikleri sonuçları elde edememelerine yol açmış olabilir. Nitekim yalnız kalmak ve verdiği emekler karşısında istediğini alamamak, bazı öğretmenlerin vurguladıkları konular olmuştur.

Öğretmenler karşılaştıkları sorunlar karşısında -çoğunlukla- yılmadan mücadele ettiklerini ve sorunların üstesinden gelmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benimsenen mücadele etme yaklaşımları, bireysel girişimler ve dışardan destek alma şeklinde gerçekleşmiştir. Bireysel girişimler, net duruş sergileme, pes etmeme, imkânları zorlama, internetten araştırma ve kendini geliştirme şeklinde gerçekleşirken; dışardan destek alma daha çok köy muhtarı, MEB, aynı şartlarda çalışan tecrübeli öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile birlikte çalışma şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gerek kişisel inisiyatif alma gerekse de dışardan destek alma yoluyla sorunların üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu özellikler, öğretmen yılmazlığı açısından önemli özelliklerdendir. Nitekim yöneticiler, öğrenciler ve öğretmenlerle destekleyici ilişkiler kuran öğretmenler daha dayanıklıdır (Drew ve Sosnowski, 2019). Beltman ve Poulton'a (2019) göre, yoğun duygular yaşayan öğretmenler, bu duyguları yönetmek ve yılmazlık geliştirmek için farklı düşünme ve kendini sakinleştirme gibi bireysel kaynaklardan ve güvenilen arkadaş ve meslektaşlardan oluşan bir kişisel destek ağından yararlanmaktadır. Mansfield, Beltman ve Price (2014), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmek için kişisel kaynakları -özellikle iyimserlik ve umut- daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca okul dışındaki insanların, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dayanıklılığında kritik bir rol oynadığı, güçlü aile desteğinin ve informal ilişki ağlarının yılmazlık geliştirmede önemli olduğu vurgulanmıştır. Her ne kadar çoğu öğretmen bu yollara başvurarak sorunlara çözüm getirmeye çalıştığını belirtse de, iki öğretmenin sorunlara müdahale edemedikleri ve çözüm yollarını kullanmayı erteledikleri saptanmıştır.

Karşılaşılan sorunlar, kadın köy öğretmenlerini kişisel ve mesleki açıdan farklı şekillerde etkilemiştir. Bu bağlamda olumlu ve olumsuz etkilenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Olumlu ve olumsuz etkilenmenin öğretmenler tarafından kişisel ve mesleki açıdan değerlendirildiği anlaşılmıştır. Kişisel açıdan olumlu etkilenme; hayat tecrübesi kazanma, olgunlaşma, pes etmeyen birine dönüşme, her ortama uyum sağlayabilme, potansiyelini fark edebilme, sorun çözme ve pratiklik gibi yeni beceriler kazanma, sabırlı olmayı öğrenme ve güçlü birine dönüşme şeklinde belirtilmişken; mesleki açıdan deneyim kazanma ve kendini geliştirme olarak vurgulanmıştır. Öğretmen algıları incelendiğinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan yılmazlık geliştirdiğine ilişkin kanıtlar olduğu görülmektedir. Gu ve Day'a (2007) göre yılmazlık gösteren öğretmenlerin zor durumların üstesinden gelme konusundaki çabalarının sırrı, öğretmenlik yapma isteğini gerçekleştirme, güçlükleri yönetme ve mesleki olarak gelişme için güçlü ve kararlı olmalarında yatmaktadır. Bu çalışmada katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerde zorluklara rağmen pes etmeme, uyum sağlama, olgunlaşma, yeni beceriler kazanma, sabırlı ve güçlü birine dönüşme gibi özelliklerin geliştiği anlaşılmıştır.

Diğer taraftan olumsuz etkilenmenin kişisel açıdan yalnızlık hissi, motivasyon düşüklüğü, moral bozukluğu, stres ve başarısızlık duygusu ve yoğunlaşmama şeklinde gerçekleştiği; mesleki açıdan ise körelme, tükenmişlik hissi, zihinsel ve fiziksel yorgunluk ve yeterli olamama düşüncesi şeklinde kendini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında ise bazı öğretmenlerin yılmazlıklarında değişimler olduğunu söylenebilir. Zira öğretmen yılmazlığı, doğuştan gelen bir özellik değil, olumsuzluklara olumlu şekilde uyum sağlamayı içeren hem içsel hem de dışsal bir süreçtir. Her

stresli durum, öğretmenlerdeki koruyucu faktörlerin harekete geçmesine yol açmakta ve böylelikle yılmazlığın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Doney, 2013). Sabit bir durum olmayan dayanıklı olma kapasitesi, kişisel, ilişkisel ve örgütsel durumların etkileşiminin sonucunda değişkenlik gösterebilmektedir (Gu ve Day, 2013). Zorlukları öğrenme fırsatlarına çeviren, değişim ve belirsizliği yönetebilen ve deneyimlerinden çıkarımlar yapan öğretmenler daha dayanıklıdır (Drew ve Sosnowski, 2019). Bu nedenle olumsuz etkilenmeyi vurgulayan bazı öğretmenlerin yılmazlık geliştirmede kendini yeterli görmediği, tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Bu sonuçla tutarlı olarak İnce ve Şahin (2016), kırsal bölgelerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin, bağımsız sınıflarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki açıdan bu deneyimin olumsuz etkileri dikkate alındığında, öğretmenlerin pek çok sorunla karşılaşmalarının arkasında öğretmenlik eğitimi sürecinde bu deneyime ilişkin bir yeterlilik kazanamamış olmalarının bulunduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar, adayların köylerde ve kırsal alanlarda öğretmenlik yapmak konusunda kendilerini hazır hissetmediklerini ve kaygılı olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada Kızılaslan (2012), öğretmen adaylarının bilinmeyen kırsal bir ortamda yaşama konusunda uyum sağlama korkusu yaşadıklarını saptamıştır. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hepsi kırsal bölgelerde öğretmenlik yapma konusunda hem fikir olmasa da, araştırmaya katılanların bir kısmı kırsal bölgelerde görev yapmanın idealist bir misyonu gerçekleştirmek için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak öğretmen adaylarının kırsal bölgelerin gerçeklikleri konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, Taşdemir'in (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğu kendilerini birleştirilmiş sınıflarda görev yapma konusunda donanımsız ve teorik olarak donanımlı ancak uygulama deneyimi konusunda hazırlıksız olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tümü donanımlı okullarda görev yapmak istediğini belirtmiştir. İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada Ölçü Dinçer ve Seferoğlu (2020), öğretmen adaylarının kırsal bölgelerde çalışma konusunda motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak köyde öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerde yol açtığı değişim/ler incelenmiş ve bu deneyimin hem olumlu hem de olumsuz yönde değişimlere yol açtığı görülmüştür. *Olgunlaşmak, özgüven artışı, başarıma duygusu, mücadeleci olmak, uyum sağlayan birine dönüşmek, elindekilerle yetinebilmek/iyi şeyler yapabilmek, sabırlı ve sakin olmak, çözüm odaklı olmak, başının çaresine bakabilmek, potansiyelini fark etmek, önyargıları kırmak, farklı yollar denemek, farklı kültürlerle adapte olmak, sevmeyi ve küçük şeylerle mutlu olmayı öğrenmek* gibi kişisel ve mesleki açıdan değişimlerin gerçekleştiği vurgulanmıştır. Öğretmenlik yapmak, öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel değerlerle yüksek düzeyde etkileşim kurmayı gerektirir (Ölçü Dinçer ve Seferoğlu, 2020). Dolayısıyla, uyum sağlama becerisi kazanmak, ön yargıları kırmak ve farklı kültürlerle adapte olmak söz konusu etkileşimi kurmak için önemli özelliklerdir. Nitekim sosyal etkileşimler, esneklik ve çeşitlilik, öğretmenliğin ayrılmaz parçalarıdır (Eret-Orhan vd., 2018). Bu özellikler öğretmen yılmazlığı özellikleriyle de uyumludur. Mansfield, Beltman, Price ve McConney'e (2012) göre, öğretmen yılmazlığının *mesleki* (öğrencilere bağlı olma, etkili öğretim becerilerine sahip olma, düzenli ve hazırlıklı olma, zamanı iyi yönetme ve esnek olma), *duygusal* (iş taleplerinin üstesinden gelme, duygularını yönetme, öğretmekten zevk alma, kendini toparlama), *motivasyonel* (pozitif, iyimser ve azimli olma, zorlukları sevmek, gelişim ve öğrenmeye odaklanma, yüksek özgüvene sahip olma, gerçekçi hedefler ve beklentiler geliştirme, motivasyon ve istekliliğini sürdürme) ve *sosyal* (güçlü ilişkiler kurma, yardım alma ve tavsiye verme, problem çözme, güçlü kişilerarası iletişim becerilerine sahip olma) boyutları vardır. Söz konusu boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin özellikle duygusal, motivasyonel ve mesleki açıdan yılmazlık geliştirdiği söylenebilir. Yine problem çözme ve yardım alma konusunda sosyal boyutta

yılmazlığın geliştiği söylenebilir. Öğretmen yılmazlığının mutluluk (Altuntaş ve Genç, 2020), öz-yeterlik ve içsel motivasyon (Beltman vd., 2011), öğretme motivasyonu ve güçlü bir çalışma duygusuyla (Gu ve Day, 2007) ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yılmazlığının geliştirilmesi yoluyla köy koşullarında daha nitelikli bir eğitimin sunulması ve öğretmenlerde mesleki tükenmenin engellenmesi-azaltılması mümkün olabilir.

Bu deneyimin olumsuz yönde yol açtığı değişimler ise, sosyal gelişimin azalması, karamsar birine dönüşme, yıpranma ve tek başına bir şey yapamayacağını öğrenme gibi durumlar olmuştur. Bu iki değişim odağı dikkate alındığında, köyde öğretmenlik deneyiminin hem katkı sağlayan hem de öğretmenlerden pek çok şey alan -tükenen- bir deneyim olarak algılandığı söylenebilir. Alan yazında yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin sahip olduğu duygular, karşılaştıkları zorluklar karşısında onların nasıl tepkiler vereceklerini önemli ölçüde etkilemektedir (Hong, 2012). Duygular, yılmazlığın bir boyutunu oluşturmaktadır ve duygu yönetimi yılmazlık bağlamında önemli bir konu olarak kabul edilmektedir (Mansfield vd., 2012). Bu açıdan bakıldığında, bazı öğretmenlerin olumsuz duygulara sahip olması, yılmazlıklarının düşmüş olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, köyde öğretmen olmanın kadın sınıf öğretmenleri tarafından pek çok zorlukla mücadele etmeyi gerektiren, ancak bunun yanında kişisel ve mesleki açıdan farklı katkılar sunan bir deneyim olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan benzetmeler, kadın köy öğretmenlerinin gittikleri yerlere katkı sağlamaya çalıştıkları, kendilerini geliştirdikleri, yeni beceriler kazandıkları, pes etmeme, farklı düşünebilme, uyumlu, sakin ve umutlu olma, özgüven geliştirme, önyargıları kırma, mücadelecilik olma gibi kişisel kaynakları geliştirdiklerini göstermiştir. Bu kaynakların özellikle motivasyonel ve duygusal anlamda yılmazlık göstermede önemli kaynaklar olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca problem çözme, öğrenci, öğretmen, MEB ve köyde yaşayanlardan yardım alma ve çözüm odaklı olma gibi yılmazlığın sosyal boyutunda da özellikler gösterdikleri görülmüştür. Teknik, fiziksel ve bölgesel sorunların öğretmenleri zorladığı, bazı durumlarda tükenme ve yorgunluk hissettikleri halde kişisel birtakım girişimler ve dışarıdan destek alma yoluyla bu sorunlara çözüm bulmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Köyde görev yapma kadın öğretmenlerin kişisel, mesleki ve yaşamla ilgili konularda önemli kazanımlar edinmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda mesleki olarak körelme, sosyal gelişimin azalması, duygusal ve psikolojik olarak tükenmişlik yaşama, yalnızlık hissi yaşama ve karamsar olma gibi olumsuz etkilere de yol açmıştır. Katılımcılar, kadın olmanın ve buna bağlı olarak köylerdeki sosyo-kültürel özelliklerin yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilediği konusunda paylaşımda bulunmamışlardır. Birkaç öğretmen tarafından sadece öğrencilerin babalarıyla iletişim kurmada sorun yaşandığı vurgusu yapılmış, ancak bunun genel bir sorun olarak köyde öğretmenlik deneyimini etkilediğine dair kanıtlar elde edilmemiştir. Dolayısıyla kadın olmanın (toplumsal cinsiyetin) köyde öğretmenlik yapma deneyimini ne denli kolaylaştırdığı veya zorlaştırdığı konusunda herhangi bir sonuç elde edilememiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi, öğretmenlik günlük olarak birtakım zorluklarla baş etmeyi gerektiren bir meslektir, bu nedenle öğretmenlerin bu zorluklarla etkili şekilde baş edebilmesi ve etkin kalabilmesi için yılmazlık geliştirmelerine yardım edecek adımların atılması gerekmektedir. Özellikle köylerde çalışan sınıf öğretmenlerinin bu konuda daha fazla desteklenmesi gerekir. Köye özgü sorunlar ve birleştirilmiş sınıflarda çalışmak, öğretmenlerin daha önce yüzleşmediği sorunlardır ve alan yazında belirtildiği üzere genellikle bu sorunlara ilişkin bir hazırlık ve yeterlik gelişimi söz konusu değildir. Gu ve Day (2013), okullarda niteliğin ve standartların geliştirilebilmesi için öğretmenlerin çalıştıkları ve yaşadıkları bağlamlarda yılmazlığın nasıl geliştirilebileceğine dair bakış açıları oluşturulması gerektiğini önermektedir. Morettini vd. (2020), öğretmenlerin öğrencilerden, meslektaşlardan ve toplumdan kabul görmelerinin öğretmen yılmazlığını arttırdığını saptamıştır. Benzer şekilde meslektaş ve yönetici desteğinin (Beltman vd., 2011; Clarà,

2017) ve resmi mentörlük programlarının (Beltman vd., 2011) da yılmazlık geliştirmede önemli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla çalıştıkları yerlerdeki insanlarla iyi ilişkiler kurabilmeleri için öğretmenlerin adaylık sürecinde desteklenmesi önerilebilir. Bu bağlamda yetkili kurumlar tarafından çalışma ortamlarına uyum sağlama ve mesleki gelişim amaçlı resmi mentörlük programları hazırlanıp uygulanabilir. Özel olarak hazırlanmış oryantasyon çalışmaları ve köydeki okulların bağlı olduğu ilçe milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulacak destek mekanizmaları (belediyelerdeki beyaz masa uygulaması gibi), köyde çalışan öğretmenlerin uyum süreçlerini kolaylaştırabilir ve yaşadıkları sorunları daha etkili bir şekilde çözebilmelerini sağlayabilir. Köy öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi ve sosyal yaşam olanaklarının geliştirilmesi daha etkili bir öğretmenlik süreci deneyimlemelerine yardımcı olabilir, zira köy gibi zorlu koşullarda görev yapmayı teşvik edecek düzenlemelerin yapılması elzemdir. Deneyimli öğretmenlerin belli periyodlarla köylerdeki okullara görevlendirilmesi ve yukarıda sözü edilen resmi mentörlük uygulamasının gerçek manada işletilmesi, köyde öğretmenlik yapma konusunda deneyimsiz olan öğretmenleri güçlendirebilir.

Fiziksel ve teknik sorunların çözülmesi için köydeki okullara ek ödenekler ve destek çalışmaları yoluyla pozitif ayrımcılık yapılabilir. Değiniilmesi gereken diğer bir nokta ise öğretmen eğitimi konusudur. Yılmazlık geliştirmede öğretmen adaylarına yardımcı olmak amacıyla öğretmen eğitiminin stres yönetimi, problem çözme becerileri, baş etme becerileri, sosyal ve duygusal beceriler geliştirecek şekilde düzenlenmesi (Mansfield vd., 2014) sağlanabilir. Bu araştırma, sadece birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ve algılarına odaklanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların genellenmesi mümkün değildir. Öğretmen deneyimlerinin daha derinden ve uzun soluklu bir yaklaşımla incelenmesini gerektiren araştırmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, öğretmen yılmazlığını farklı açılardan inceleyebilir. Özellikle, yer odaklı (Papatraianou vd., 2018) bir bakış açısı öğretmen yılmazlığını anlamada katkı sağlayıcı olabilir. Öğretmen yılmazlığını arttıran ve düşüren faktörlerin daha geniş örneklemelerde incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 263-292. doi: 10.23863/kalem.2018.87
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 218-228.
- Altuntaş, S., & Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. doi:10.16986/HUJE.2018046021
- Anılan, H., Kılıç, Z. & Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Turkish Studies*, 10(11), 149-172. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8450>
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Atalay, N., & Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3), 9-27. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s1m

- Ay, T. S., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.
- Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In C. F. Mansfield (ed.) *Cultivating teacher resilience* (pp. 11-26). Singapore: Springer.
- Beltman, S., & Poulton, E. (2019). "Take a step back": Teacher strategies for managing heightened emotions. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 661-679.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bulut, K., & Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Carpenter, J. (2008). Metaphors in qualitative research: Shedding light or casting shadows?. *Research in Nursing & Health*, 31(3), 274-282. doi:10.1002/nur.20253
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. 12th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2018). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701.
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. doi:10.1080/03055690902876552
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*. London: Department for Education and Skills.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645-664.
- Drew, S. V., & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 492-507. doi:10.1108/ETPC-12-2018-0118
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568-594.
- Eker, C., & Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(37), 133-153.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.

- Eret-Orhan, E., Ok, A., & Çapa-Aydın, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 183-198.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146.
- Karataş, A., & Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Kazu, İ. Y., & Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya örnekleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1081-1108.
- Keser Özmentar, Z., & Civelek, Ş. (2017). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla müdür yetkili öğretmenlik uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 323-347. <https://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.306016>
- Kılınç, A. Ç. (2013). Examining psychological hardness levels of primary school teachers according to demographic variables. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 70-79.
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337.
- Kinay, İ., Sedef, & Kumas, Ö. A. (2021). Investigating relationship between teachers' psychological resilience and student related social stress. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 121-133.
- Kızılaslan, İ. (2012). Teaching in rural Turkey: Pre-service teacher perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 243-254. doi:10.1080/02619768.2011.643394
- Kuşdemir Kayıran, B., & Özyurt, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının öğretmenlik eğitimlerine ve mesleki deneyimlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 337-363. doi:10.23863/kalem.2020.159
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567.
- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(10), 1284-1295. doi:10.1002/asi.20416
- Morettini, B., Luet, K., & Vernon-Dotson, L. (2020). Building beginning teacher resilience: Exploring the relationship between mentoring and contextual acceptance. *The Educational Forum*, 84(1), 48-62.

- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. doi:10.1080/13645570701401305
- Ölçü Dinçer, Z., & Seferoğlu, G. (2020). Factors affecting pre-service English teachers' career plans in Turkey: institutions and regions. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 4-19. doi: 10.1080/02607476.2019.1708622
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özoğlu, M. (2015). Teacher allocation policies and the unbalanced distribution of novice and senior teachers across regions in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 16-32. https://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.2
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390. https://dx.doi.org/10.17051/io.2016.55573
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.
- Papatrianou, L. H., Strangeways, A., Beltman, S., & Schuberg Barnes, E. (2018). Beginning teacher resilience in remote Australia: A place-based perspective. *Teachers and Teaching*, 24(8), 893-914.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2021). Meaning in life and resilience among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 97-109. https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259
- Polat, D. D., & İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13. https://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651. doi:10.1108/09578230910981099
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Soydan, T. (2015). Being a teacher in the east of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 173-209.
- Summak, S. M, Summak, A. E. G., & Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221-1238.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Toprakçı, E. (2009) Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri*

- Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010) Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50. Erisim: <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8012/105221>
- Temiz, Z. (2020). Challenges and coping strategies for preschool teachers with children who cannot speak a majority language. *International Journal of Early Years Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/09669760.2020.1777845.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 23, unpaginated. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>.
- Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 912-941.
- Yazıcı Çelebi, G. (2021). Kadınların kişilik özellikleri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 9(1), 132-146.
- Yener, Y. & Atalay, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1822-1840.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Effect of Game-Based Teaching Method on Academic Achievement and Attitude in Middle School 8th Grade Mathematics Lesson

Nihal Demir (MA Stud.)
Yuzuncu Yil University, Turkey
nihalldemir55@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Enes Abdurrahman Bilgin
Yuzuncu Yil University, Turkey
enesbilgin@yyu.edu.tr

Abstract

In this study, it is aimed to examine the effect of using game-based teaching method on inequalities in middle school 8th grade mathematics lesson on academic achievement and attitude towards mathematics lesson. As the research method, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used. In the 2019-2020 academic year, 44 students at the 8th grade of secondary school studying in a state school participated in the research. An achievement test on inequalities was developed to evaluate academic achievement and the reliability coefficient of the test was calculated as 0.85. "Attitude Scale Towards Mathematics" developed by Önal (2013) was used to evaluate students' attitudes. Descriptive statistics, T test and Mann Whitney U test were used in the analysis of the data. In the findings of the study, it was seen that there was no significant difference between the pre-test achievement scores of the experimental group and the control group students. It was observed that there was a statistically significant difference between the post-test achievement scores in favor of the experimental group. In the analysis of the scores obtained from the pre-application and post-application of the attitude scale, it was determined that there was no significant difference between the experimental group and the control group. According to the findings, it was concluded that game-based teaching method has a statistically significant effect on academic achievement, but not a significant effect on attitude towards mathematics lesson. For this reason, it is recommended to increase researches on game-based teaching method.

Keywords: Game-based teaching, Game-based learning, Attitude towards mathematics, Inequalities achievement test, Inequalities



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 28-48**

Research Article

Received : 2021-04-04
Accepted: 2021-08-26

Suggested Citation

Demir, N., & Bilgin, E. A. (2021). The effect of game-based teaching method on academic achievement and attitude in middle school 8th grade mathematics lesson, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), pp. 28-48. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909639>

Extended Abstract

Problem: There are difficulties in learning some concepts in mathematics education. One of these concepts that students have difficulty with is the concept of inequality (Dane and Başkurt, 2012). In various studies, it has been determined that students have difficulties in inequalities (Blanco and Garrote, 2007; Tsamir and Almog, 2001; Tsamir and Bazzini, 2004; Vaiyavutjamai and Clements, 2006; Warren, 2006). In order to eliminate the problems experienced in the learning of the subject of inequalities, the researchers investigated the effect of different teaching approaches on the learning of the subject of inequalities, but it was determined that the tried methods did not make a significant difference (Sarhan Musan, 2012; Güzel and Biber, 2019). For this reason, there is a need to investigate the effects of different methods on the learning of the subject of inequalities.

With the change and development of their aims with the beginning of the school age, games have been used as a method in teaching, and teaching with games has been named as one of the modern teaching methods (Toraman, 2018). The realization of an educational goal through play is expressed as game-based learning (Codish and Ravid, 2014). It is stated in different studies that game-based learning environments contribute to students' learning processes (Boyle, Hainey, Connolly, Gray, Earp, Ott, Lim, Ninaus, Ribeiro and Pereira, 2016; Chang, Liang, Chou and Lin, 2017; Clark, Tanner-Smith and Killingsworth, 2016; Erhel and Jamet, 2013; Suh, Kim and Kim, 2010; Whitton, 2011; Wouters and van Oostendorp, 2013) and positively affect achievement (Arcagök, 2021; Arslan, 2016; Bakan and Bakan, 2018; Başün and Doğan, 2020; Boz, 2018; Dönmez, 2017; Ezeugwu, Onuorah, Asogwa and Ukoha, 2016; Karakoç, Eryılmaz, Özpolat and Yıldırım, 2020; Orak, Kandemir and Artvinli, 2016; Songur, 2006; Talan, Doğan and Batdı, 2020). For this reason, it can be investigated whether game-based learning is effective in learning the subject of inequalities. So, the aim of this study is to examine the effect of using the game-based Instruction method on inequalities in the 8th grade mathematics lesson on students' academic achievement and attitudes towards the mathematics lesson.

Method: In this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. Quasi-experimental designs are methods in which the experimental process is applied but all external variables cannot be controlled (Christensen, Johnson and Turner, 2020). The sample of the study consists of 44 students who are studying at the 8th grade level in a public school located in the Eastern Anatolia Region and voluntarily participated in the research. Research data were obtained with the help of "8. Grade Inequalities Achievement Test" and "Attitude Scale Towards Mathematics". In the process of developing the achievement test, a study was conducted with 20 students. The cronbach alpha reliability coefficient of the achievement test was calculated as 0.86. An experimental group of 22 (14 girls, 8 boys) and a control group of 22 (12 girls, 10 boys) were formed to investigate the effect of the game-based teaching method. Lessons on inequalities gains in the experimental group were conducted by the researcher teacher with the game-based teaching method. In the control group, where traditional teaching was applied, plain lecture, demonstration and question-answer methods were used. The implementation of the courses took 2 weeks (10 course hours) as in the annual plan. After the pre-tests and the lessons, many students could not be reached due to the coronavirus process, and the post-tests were administered with an experimental group of 7 people (7 girls, 0 boys) and a control group of 6 people (4 girls, 2 boys). Descriptive statistics, T test and Mann Whitney U test were used in the analysis of the data.

Findings (or Conclusions): Analysis of the pretest results indicated that there was no significant difference between the achievement scores of the experimental group and the control group. When the post-test results were examined, it was seen that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group between the achievement scores of the experimental group and

the control group. The positive effect of game-based teaching method on academic achievement is in parallel with many studies (Arcagök, 2021; Arslan, 2016; Bakan and Bakan, 2018; Başın and Doğan, 2020; Boz, 2018; Dönmez, 2017; Ezeugwu et al., 2016; Karakoç et al., 2020; Orak, Kandemir and Artvinli, 2016; Songur, 2006; Talan, Doğan and Batdı, 2020). In the analysis of the scores obtained from the pre-test of the attitude scale and the analysis of the scores obtained from the post-test, it was found that there was no significant difference between the experimental group and the control group. According to the findings, it was concluded that game-based teaching method has a statistically significant and great positive effect on academic achievement, but not a significant effect on attitude towards mathematics lesson. The study was carried out in a period of 10 lessons in 2 weeks. The result obtained in this context can be associated with the fact that developing an attitude requires a longer process (şahin, 2016).

Suggestions: *As a limitation of the study, it could not be investigated whether the game-based teaching method has different effects according to genders, since there were no male students in the experimental group in the last situation. In addition, there was a subsequent decrease in the number of samples due to the coronavirus process. Therefore, a similar study can be conducted in such a way that there will be male and female students in both the experimental and control groups, and the sample size will be larger. In addition research on the cognitive and affective effects of the game-based teaching method on students such as achievement, attitude, anxiety, and self-efficacy towards mathematics lesson can be increased.*

Ortaokul 8. Sınıf Matematik Dersinde Oyun Tabanlı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi

Nihal Demir (YL. Öğr.)
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
nihalldemir55@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Enes Abdurrahman Bilgin
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
enesbilgin@yyu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf matematik dersi eşitsizlikler konusunda oyun tabanlı öğretim yönteminin kullanılmasının akademik başarıya ve matematik dersine olan tutuma etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul 8. sınıf düzeyindeki 44 öğrenci katılmıştır. Akademik başarının değerlendirilmesi için eşitsizlikler konusuna yönelik bir başarı testi geliştirilmiş ve testin güvenirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin tutumunu değerlendirmek amacıyla da Önal (2013) tarafından geliştirilen 'Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, T testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Son test başarı puanları arasında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tutum ölçeğinin ön uygulamasından ve son uygulamasından elde edilen puanların analizinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarı üzerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ve büyük bir etkisinin olduğu ancak matematik dersine olan tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle oyun tabanlı öğretim yöntemi ile ilgili araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyun tabanlı öğretim, Oyun tabanlı öğrenme, Matematiğe yönelik tutum, Eşitsizlikler başarı testi, Eşitsizlikler



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 3, 2021, ss.28-48

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-04-04
Kabul: 2021-08-26

Önerilen Atıf

Demir, N., & Bilgin, E. A. (2021). Ortaokul 8. sınıf matematik dersinde oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), ss. 28-48. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909639>

GİRİŞ

Oyun kavramının tanımı; yetenek ve zekâ geliştiren, kuralları olan ve iyi vakit geçirmeyi sağlayan eğlence olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2021). Oyun eğlenceli bir uğraş olmanın yanı sıra, çocukların farkına varmadan birçok şeyi öğrenmelerini ve mantıksal düşünmenin gelişmesini de sağlamaktadır (Aksoy, 2010). Bu bağlamda okul çağına başlamasıyla birlikte amaçlarının değişmesi ve gelişmesiyle oyunların öğretimde bir yöntem olarak kullanılması sağlanmış ve oyunla öğretim modern öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmiştir (Toraman, 2018). Oyun ve oyunla öğrenme; özellikle öğrenilmesi gerekenleri gerçek hayattakine göre daha risksiz bir ortamda deneyimleyerek öğrenmeyi, deneyimler sayesinde sebep-sonuç ilişkisi kurup yaşama yansıtmayı ve hem çocuklar hem de yetişkinler için oldukça eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlayan, belki de insanoğlula yaşatılabileceğimiz bir öğrenme yöntemidir (Yılmaz, 2017).

Bir eğitsel hedefin oyun yoluyla gerçekleşmesi, oyun tabanlı öğrenme olarak ifade edilmektedir (Codish ve Ravid, 2014). Öğretim sürecinde kullanılan oyunlar ise, eğitsel oyun olarak adlandırılmaktadır (Kaya ve Elgün, 2015). Eğitsel oyunlar öğrencileri güdüleyen, derse olan ilgiyi artıran, bir amaç çerçevesinde kazanan ya da kaybedenlerin olduğu ve yarışma havasında geçen etkinliklerdir (Erdem, 2015). Eğitsel oyunlar; eğitsel klasik oyunlar ve teknoloji destekli oyunlar olmak üzere iki başlıkta gruplandırılabilir (Aymen Peker ve Taş, 2019). Dolayısıyla burada oyun tabanlı öğrenmede kullanılan eğitsel oyun materyalinin dijital olması veya olmaması durumu söz konusudur. Dijital oyunların eğitsel hedefler ile birleştirilmesi dijital oyun tabanlı öğrenme olarak tanımlanmıştır (Prensky, 2001). Dijital oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı son yıllarda akademik literatürde popüler olmuştur, ancak araştırmacılar eğitsel amaçlara hizmet edecek bir dijital oyunda bulunması gereken özellikler konusunda farklı fikirlere sahiptir (Gök ve İnan, 2021). Ayrıca dijital oyun tabanlı öğretim; uygulamalarda pedagojik yetersizlik, entegrasyon, kullanılabilir oyunların olmaması, öğretmen uzmanlığındaki eksiklik gibi çeşitli sorunlar olabileceği yönünde eleştirilmiştir (Naik, 2014). Diğer taraftan dijital olmayan oyun tabanlı öğrenmenin hem motivasyonel olduğu hem de öğrenme çıktılarına olumlu etkilediği belirtilmiştir (Naik, 2014). Yapılan güncel bir araştırmada ise dijital oyun tabanlı öğretimin dijital olmayana göre özyeterliliği daha olumlu etkilediği, ancak öğrenme performansı açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı gösterilmiştir (Wang ve Zheng, 2021).

Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin iyi vakit geçirmesini, kavramları pekiştirmelerini ve sınıf ortamının sıkıcılığından kurtulmalarını sağlayarak öğrenme ortamlarını çekici ve eğlenceli hale getirebilir (Akin ve Atıcı, 2015). Aymen Peker ve Taş (2019) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin oyun kavramını en çok "eğlence" ve "öğrenme, ders, bilgilenmek" kavramları ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Saygı ve Alkaş Ulusoy (2019) tarafından yapılan bir çalışmada matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunlarını; matematiksel gelişimi destekleyen ve ilerde derslerinde kullanmak istedikleri etkili bir öğretim aracı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Oyun tabanlı öğretime yönelik gerçekleştirilen deneysel araştırmalara bakıldığında ise öğrencilerin başarı düzeylerine anlamlı bir etkisinin bulunmadığı bazı araştırmalar (Akin ve Atıcı, 2015; Türkmen ve Soybaş, 2019; Şahin, 2016) vardır. Ancak genel olarak, oyun tabanlı öğretimin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Arcagök, 2021; Arslan, 2016; Bakan ve Bakan, 2018; Başün ve Doğan, 2020; Boz, 2018; Dönmez, 2017; Ezeugwu, Onuorah, Asogwa ve Ukoha, 2016; Karakoç, Eryılmaz, Özpolat ve Yıldırım, 2020; Orak, Kandemir ve Artvinli, 2016; Songur, 2006; Talan, Doğan ve Batdı, 2020). Yapılan araştırmalarda oyun tabanlı öğretimin matematik dersine olan tutuma da pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir (Coştu, Aydın ve Filiz, 2009; Erdem, 2015; Harter ve Ku, 2008; Ke, 2008; Songur, 2006). Sonuç olarak oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan olumlu yönde etkisi bulunmaktadır (Abdul Jabbar ve Felicia 2015; Pratama ve

Setyaningrum, 2018). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu farklı araştırmalarda da ifade edilmiştir (Boyle, Hainey, Connolly, Gray, Earp, Ott, Lim, Ninaus, Ribeiro ve Pereira, 2016; Chang, Liang, Chou ve Lin, 2017; Clark, Tanner-Smith ve Killingsworth, 2016; Erhel ve Jamet, 2013; Suh, Kim ve Kim, 2010; Whitton, 2011; Wouters ve van Oostendorp, 2013). Bu bağlamda oyun tabanlı öğrenme ortamında kavram öğretimine yönelik hedeflerin gerçekleşmesi de sağlanmaktadır (Mathrani, Christian ve Ponder-Sutton, 2016).

Matematik eğitiminde bazı kavramların öğrenilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Öğrencilerin güçlükle yaşadığı bu kavramlardan biri de eşitsizlik kavramıdır (Dane ve Başkurt, 2012). Tsamir ve Bazzini (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin cebirsel eşitsizlikler konusunda zorlandıkları görülmüş, ayrıca katılımcıların çözümlerinde "eşitsizlikler eşitsizliklerle sonuçlanmalıdır" ve "eşitsizlikleri ve denklemleri çözmek aynı süreçtir" şeklinde iki sezgisel inanç sergiledikleri anlaşılmıştır. Çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin eşitsizlikleri denklem olarak ele almada (Blanco ve Garrote, 2007; Vaiyavutjamai ve Clements, 2006), "daha fazla" ve "daha az" terimlerini ve bunlara karşılık gelen ilişkisel sembollerini anlamada (Warren, 2006) ve farklı çözüm tekniklerini ilişkilendirmede-kullanmada (Tsamir ve Almog, 2001; Blanco ve Garrote, 2007) zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Eşitsizlikler konusunun öğreniminde yaşanan zorluklara yönelik ulusal düzeyde araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Çoban ve Yenilmez (2020) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin eşitsizlikler konusunda; eşitsizliklerin yönünü ters belirleme, eşitlik durumunun farkına varamama, verilen ifadeye uygun cebirsel ifadeyi hatalı yazma, sayı doğrusunda eşitsizliği eksik gösterme, sayı doğrusunda eşitsizliği ters yönde gösterme, eşitsizliğin çözümünde işlem hatası yapma ve negatif işareti göz ardı etme bakımından güçlükle yaşadıkları görülmüştür. Kaplan ve Açıl (2015) tarafından yapılan çalışmada ise 8. sınıf öğrencilerinin eşitsizlikler konusunda bilgi oluşturma süreçleri incelenerek ön şart niteliğinde olan kavramların içselleştirilmesinin yeni kavramı oluşturmada önemli olduğu ve öğrencilerin özellikle grafik oluşturmada zorluk yaşadığı görülmüş, bu doğrultuda öğretimsel etkinliklerin tasarlanmasında daha dikkatli ve seçici davranılması önerilmiştir. Benzer şekilde, Süzen (2019) akademik başarısı yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin eşitsizlikler kavramına ilişkin bilgiyi oluşturabildiğini, akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerin ise soyutlamayı yapamadığını, öğretim programında eşitsizlikler konusunun öğretime ön koşul olabilecek konuların müfredatta geniş bir yer tuttuğunu ve öğrencilerin ön bilgi eksikliklerinin öğrenmeyi engellediğini tespit etmiştir. Öyle ki, üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da öğrencilerin eşitsizlikleri çözmede başarılı olmadıkları ve en çok gözlemlenen hatanın eşitsizliğin her iki tarafını değişken içeren ifade ile bu ifadenin işaretine dikkat etmeden çarpmaları olduğu görülmüştür (Ureyen, Mahir ve Çetin, 2006).

Eşitsizlikler konusunun öğreniminde yaşanan sorunların giderilmesi için araştırmacılar, farklı öğretim yaklaşımlarının eşitsizlikler konusunun öğrenimine olan etkisini araştırmıştır. Örneğin, Sarıhan Musan (2012) dinamik matematik yazılımı destekli öğretimin öğrencilerin eşitsizlikler konusuna yönelik kavramsal anlama seviyelerinde bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Problem kurma yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretimin de akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı araştırmacılarca (Güzel ve Biber, 2019) belirlenen diğer bir öğretim yaklaşımı olmuştur. Dolayısıyla eşitsizlikler konusunun öğreniminde farklı yaklaşımların etkilerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Literatüre bakıldığında oyun tabanlı öğrenme ortamının başarıya ve tutuma olan olumlu etkileri görülmektedir. Bu bakımdan eşitsizlikler kavramının öğreniminde de oyun tabanlı öğrenmenin nasıl bir etkisi olduğunun araştırılması önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 8. sınıf matematik dersi eşitsizlikler konusuna ilişkin oyun tabanlı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına ve matematik dersine olan tutumuna etkisinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında çalışma grubunun oyuna

ve oyun tabanlı öğretime yönelik geçmiş deneyimleri ile ilgili demografik bilgileri de incelenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde eşitsizlikler konusunda güçlük yaşandığı ve denenen yöntemlerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Sarhan Musan, 2012; Güzel ve Biber, 2019). Bu çalışmada ise oyun tabanlı öğretim yönteminin eşitsizlikler konusunun öğretiminde başarıya etkisinin olup olmadığının araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda oyun tabanlı öğretim yönteminin tutuma etkisi en çok küçük yaş grupları üzerinde araştırılmış olup bu çalışmanın örnekleminde 8. sınıf öğrencilerinin yer almasının da ayrıca literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Belirlenen amaç doğrultusunda bu araştırma ile cevap aranacak olan araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

1. Oyun tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerinin eşitsizlikler konusundaki akademik başarı puanlarına anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Oyun tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum puanlarına anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanları demografik yapılarına göre değişiklik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada oyun tabanlı öğretim yönteminin matematik öğretiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse olan tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, deneysel sürecin uygulandığı ancak tüm dışsal değişkenlerin kontrol altına alınamadığı yöntemlerdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet okulunda 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 44 öğrenci oluşturmaktadır. Başarı testi geliştirme sürecinde ise 20 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Örneklemin Dağılımı

Gruplar	Sınıf	Uygulanan Yöntem	N(ilk)	%(ilk)	N(son)	%(son)
Kontrol	8/A	Geleneksel yöntem	22	50,00	6	46,15
Deney	8/C	Oyun tabanlı öğretim yöntemi	22	50,00	7	53,84
Toplam			44		13	

Oyun tabanlı öğretim yönteminin etkisini araştırmaya yönelik 22 kişilik (14 kız, 8 erkek) deney grubu ve 22 kişilik (12 kız, 10 erkek) kontrol grubu oluşturulmuştur. Ön testler uygulandıktan sonra koronavirüs süreci sebebiyle birçok öğrenciye ulaşılamamış olup son testler 7 kişilik (7 kız, 0 erkek) deney grubu ve 6 kişilik (4 kız, 2 erkek) kontrol grubu ile uygulanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırmaya ilk olarak 8. sınıf matematik dersi eşitsizlikler konusu kapsamında bir başarı testinin geliştirilmesi ile başlanmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testi Ek-1'de verilmiştir. Geliştirilen test uygulama öncesi her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Bu aşamada ayrıca

öğrencilere Ek-2’de verilen demografik bilgi anketi de uygulanmıştır. Kontrol grubunda eşitsizlikler kazanımlarına yönelik dersler geleneksel yöntem ile yürütülmüştür. Deney grubunda eşitsizlikler kazanımlarına yönelik dersler oyun tabanlı öğretim yöntemi ile araştırmacı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Derslerin uygulanması yıllık planda da yer aldığı gibi 2 hafta (10 ders saati) sürmüştür. Oyun tabanlı öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunda dersler işlenirken küçük gruplar halinde ve bireysel şekilde kâğıt üzerinde oyunlar oynanmıştır. Uygulama sırasında kullanılan oyunlardan biri Ek-3’te verilmiştir. Öğretim sürecinde üç kazanımın her birine yönelik biri bireysel biri grupla oynanan ikişer oyun kullanılmıştır. Son olarak yine biri bireysel biri grup ile oynanacak şekilde tüm kazanımları içeren iki oyun oynanmıştır. Her derste bir oyun kullanılmıştır ve böylece süreç sonunda toplamda 10 oyun oynanmıştır. Oyun tabanlı öğretim sürecinde öğrenciler aktif durumdadır. Öğretmen oyunun anlaşılması ve öğrencilerin organize olmasında öğrencilere rehberlik etmiştir. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise düz anlatım, gösteri ve soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır. Öğretim süreci sonunda her iki gruba son test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere öğretim öncesi ve sonrasında Önal (2013) tarafından geliştirilen Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği de uygulanmıştır. Öğretim yöntemlerinin uygulaması örgün eğitim sürecinde yapılmıştır. Öğretim süreci sonunda yapılması planlanan test ve ölçek uygulaması ise koronavirüs önlemleri nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ortamda yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Demografik Bilgi Anketi

Araştırmada çalışma grubunun oyuna ve oyun tabanlı öğretime yönelik geçmiş deneyimleri ile ilgili bilgi almak amacıyla demografik bilgi anketi uygulanmıştır. Bu uygulama her iki gruba da öğretim süreci öncesinde yapılmıştır.

8. Sınıf Eşitsizlikler Başarı Testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi, bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Atılğan, Kan ve Doğan (2015) test geliştirme basamaklarını; test puanlarının kullanılacağı amacın belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması, denemelik maddelerin yazılması, gözden geçirilmesi, test formunun hazırlanması, testin uygulanması, madde analizi yapılarak maddelerin seçilmesi ve seçilen maddelerden oluşturulan nihai testin istatistiklerinin kestirilmesi olarak sıralamıştır. Çalışmada test geliştirme süreci bu basamaklara göre gerçekleştirilerek ‘8. Sınıf Eşitsizlikler Başarı Testi’ oluşturulmuştur.

Başarı testi geliştirilirken 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan eşitsizlikler konusunun kazanımlarına uygun olarak çoktan seçmeli 20 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. İlköğretim matematik öğretim programında 8. sınıfta yer alan “cebiri” öğrenme alanının “eşitsizlikler” alt öğrenme alanına ait kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

M.8.2.3.1. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar.

M.8.2.3.2. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterir.

M.8.2.3.3. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.

Kazanımlara uygun olarak madde havuzu hazırlandıktan sonra maddeler alanda uzman olan bir öğretim üyesi ve bir öğretmen tarafından incelenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda kapsam ve yapı geçerliliği sağlanması amacıyla maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, uzmanlara göre geçerliliği sağlamayan maddeler testten çıkarılmıştır ve geçerliliği sağlayan bazı maddelerde yer alan cümleler yeniden düzenlenmiştir. Düzenlemelerden sonra hazırlanan 15 soru ile maddelerin analizi yapılmıştır. Madde analizi için aynı okulda yer alan ve bu konuyu daha

önceden öğrenmiş olan 8/B sınıfından 20 öğrenci ile ön uygulama yapılarak test geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin madde analizleri yapılarak hesaplanan değerler Çizelge 2 ve Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 2. Başarı Testinin Madde Analizleri

Madde	Toplam Doğru	Toplam Yanlış	Üst %27	Alt %27	p	q	r	g	Güçlük	Ayrt Edicilik
S1	11	9	4	1	0,550	0,450	0,300	0,149	Kolay	İyi
S2	10	10	5	2	0,500	0,500	0,300	0,150	Kolay	İyi
S3	9	11	5	1	0,450	0,550	0,400	0,199	Orta	Çok iyi
S4	11	9	5	1	0,550	0,450	0,400	0,199	Kolay	Çok iyi
S5	9	11	4	1	0,450	0,550	0,300	0,149	Orta	İyi
S6	12	8	4	0	0,600	0,400	0,400	0,196	Kolay	Çok iyi
S7	9	11	5	1	0,450	0,550	0,400	0,199	Orta	Çok iyi
S8	10	10	5	1	0,500	0,500	0,400	0,200	Kolay	Çok iyi
S9	13	7	5	3	0,650	0,350	0,200	0,095	Kolay	Düzeltilmeli
S10	9	11	4	1	0,450	0,550	0,300	0,149	Orta	İyi
S11	13	7	5	2	0,650	0,350	0,300	0,143	Kolay	İyi
S12	12	8	5	1	0,600	0,400	0,400	0,196	Kolay	Çok iyi
S13	7	13	3	0	0,350	0,650	0,300	0,143	Orta	İyi
S14	7	13	5	1	0,350	0,650	0,400	0,191	Orta	Çok iyi
S15	10	10	5	0	0,500	0,500	0,500	0,250	Kolay	Çok iyi

Madde analizi sonuçlarına göre başarı testindeki 9. maddenin ayrt ediciliğinin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu amaçla 9. maddenin seçeneklerinde düzenlemeler yapılarak teste son hali verilmiştir.

Çizelge 3. Başarı Testinin Madde Analizlerinin Özeti

Soru Sayısı	15
Kişi Sayısı	20
Üst/Alt %27lik Genişlik	5
Test Ortalaması	7,6
Test Standart Sapması	4,328972
Ortalama Ayrt Edicilik	0,493333
Ortalama Güçlük	0,506667
KR20	0,864175
KR21	0,857067

Madde analizi sonucunda KR21 değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca başarı testinin cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve değeri 0,86 olarak bulunmuştur. Başarı testi sonuçları normal dağılım göstermektedir ve test maddeleri toplamda 15 tanedir. Bu maddeler 5+5+5 olacak şekilde üç gruba ayrılmış ve korelasyon analizi yapılarak elde edilen analiz sonuçları Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Başarı Testi Korelasyon Analizi Sonuçları

		Toplam1	Toplam2	Toplam3
Toplam1	Pearson Correlation	1	,745**	,585**
	Sig. (2-tailed)		,000	,007
	N	20	20	20
Toplam2	Pearson Correlation	,745**	1	,463*
	Sig. (2-tailed)	,000		,040
	N	20	20	20
Toplam3	Pearson Correlation	,585**	,463*	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,040	
	N	20	20	20

Korelasyon analizine göre madde gruplarının korelasyon değerleri Toplam1 ile Toplam2 arasında 0,745, Toplam1 ile Toplam3 arasında 0,585 ve Toplam2 ile Toplam3 arasında 0,463 olarak elde edilmiştir. Bu da madde gruplarının orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduklarını göstermektedir.

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği

Bir diğer veri toplama aracı olarak, öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla, Önal (2013) tarafından geliştirilen ve cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olan 5'li likert tipindeki 22 maddelik 'Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Tutum ölçeği sonuçları normal dağılım göstermekte olup toplamda 22 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 11+11 olacak şekilde iki gruba ayrılmış ve korelasyon analizi yapılarak değeri 0,761 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi sürecinde veri toplama araçlarından 15 maddelik başarı testinde tam puan 15 puan, 22 maddelik tutum ölçeğinde ise tam puan 110 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Veri analizi sürecinde ilk olarak eksik veri analizi ve aykırı verilerin tespiti yapılmıştır. Eksik verilerin rastgele dağıldığı görülmüştür. Eksik veriler seri ortalaması ile doldurulmuştur. Aşırı aykırı değerlerin çıkartılmasının ardından normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı testi verilerinin normal dağılmadığı, tutum ölçeği verilerinin normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin istatistiksel olarak karşılaştırılması ve farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi için deney grubu ve kontrol grubunun puanları üzerinde T testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışma iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılardan biri Yüzüncü Yıl Üniversitesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Diğer araştırmacı ise eğitim fakültesi mezunu, çalışmanın yapıldığı süreçte bir devlet ortaokulunda bir buçuk yıllık öğretmenlik deneyimi olan ve yüksek lisans öğrencisi olan bir öğretmendir. Çalışmada oyun tabanlı öğretimin uygulanması, araştırmacı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan başarı testinin geçerliğinin sağlanması amacıyla belirtke tablosu oluşturularak her kazanıma yönelik sorular kullanılmış olup, test ile ilgili uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Başarı testinde KR20=0,86 ve KR21=0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda testin güvenirliğinin, yapı ve kapsam geçerliğinin sağladığı görülmüştür. Testin son halinde çoktan seçmeli 15 madde yer almaktadır. Ayrıca Önal (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olduğundan ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ortaya koyabileceği gösterilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın alt problemleri bağlamalı bulgulara yer verilmiştir.

1. Akademik Başarı Testi Verilerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Akademik başarı için yapılan ön test verileri üzerinde normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilk değerlerinde $df(44)=0,933$ ve $p=0,013$ bulunarak bu sonuç 0,05'ten küçük olduğundan dolayı ön test sonuçlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Alt gruplar üzerinde yapılan normallik testi sonucunda deney grubu için $df(22)=0,934$ ve $p=0,149$ bulunarak normal dağılım

gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubu için $df(22)=0,883$ ve $p=0,014$ bulunarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Cümleler buradan başlayıp devam ediyor.

Akademik başarı için yapılan son test verileri üzerinde normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilk değerlerinde $df(13)=0,925$ ve $p=0,296$ bulunarak bu sonuç 0,05'ten büyük olduğundan dolayı son test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Alt gruplar üzerinde yapılan normallik testi sonucunda deney grubu için $df(7)=0,913$ ve $p=0,420$ bulunarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubu için $df(6)=0,892$ ve $p=0,331$ bulunarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Ön test akademik başarı puanları üzerinde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerin sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Deney grubu ve kontrol grubu ön test – son test akademik başarı puanlarının mann-whitney u testi sonuçları

Başarı	Grup	N	Medyan	SO	ST	U	Z	p	η^2
Ön Test	Deney	22	4,0	25,16	553,50	183,50	-1,396	0,163	-
	Kontrol	22	3,0	19,84	436,50				
Son Test	Deney	7	7,0	9,00	63,00	7,00	-2,022	0,043	0,341
	Kontrol	6	3,5	4,67	28,00				

Ön test üzerine yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda $U=183,5$ ve $p=0,16>0,05$ bulunarak deney grubu (Medyan=4,0) ile kontrol grubu (Medyan=3,0) arasında anlamlı bir akademik başarı farkı olmadığı tespit edilmiştir. Son test üzerine yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $U=7,00$ ve $p=0,04<0,05$ bulunarak deney grubu (Medyan=7,0) ile kontrol grubu (Medyan=3,5) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Etki büyüklüğünü hesaplamada kullanılan istatistiklerden biri η^2 (eta kare)'dir. Bu hesaplamaya göre elde edilen değerler için 0,01=küçük etki; 0,06=orta düzey etki; 0,14=büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2016). Elde edilen verilere göre etki büyüklüğü hesaplanmış ve $\eta^2=0,34>0,14$ olduğundan büyük bir etkinin olduğu tespit edilmiştir.

2. Matematik Yönelik Tutum Ölçeği Verilerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Tutum ölçeğinin ön uygulamasında elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilk değerlerinde $df(44)=0,976$ ve $p=0,485$ bulunarak bu sonuç 0,05'ten büyük olduğundan dolayı ön uygulamada tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Alt gruplar üzerinde yapılan normallik testi sonucunda deney grubu için $df(22)=0,943$ ve $p=0,225$ bulunarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubu için $df(22)=0,958$ ve $p=0,444$ bulunarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tutum ölçeğinin son uygulamasında elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilk değerleri $df(13)=0,905$ ve $p=0,154$ bulunarak bu sonuç 0,05'ten büyük olduğundan dolayı son uygulamada tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Alt gruplar üzerinde yapılan normallik testi sonucunda deney grubu için $df(7)=0,923$ ve $p=0,490$ bulunarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubu için $df(6)=0,868$ ve $p=0,128$ bulunarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tutum ölçeğinin ön uygulama ve son uygulama puanları üzerinde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerin sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Deney grubu ve kontrol grubu ön uyg. – son uyg. tutum ölçeği puanlarının bağımsız grup t-testi sonuçları

Tutum	Grup	N	Ortalama	SS	t	df	p
Ön Uyg.	Deney	7	86,1429	16,53712	1,283	11	0,226
	Kontrol	6	74,8333	14,95883			
Son Uyg.	Deney	7	89,4286	10,01428	1,114	11	0,289
	Kontrol	6	80,0000	19,72815			

Ön uygulama sonucunda deney grubunun ortalaması 86,14 ve kontrol grubunun ortalaması 74,83 olup, $p=0,226>0,05$ olduğundan deney grubu ve kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Son uygulama sonucunda deney grubunun ortalaması 89,42 ve kontrol grubunun ortalaması 80,00 olup, $p=0,289>0,05$ olduğundan deney grubu ve kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3. Demografik Bilgi Anketine Verilen Cevaplara Göre Akademik Başarı ve Tutum Puanlarının Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Deney grubu ve kontrol grubu tarafından demografik bilgilere yönelik anket sorularına verilen cevapların gruplar içindeki yüzdesi, başarı testi puanları ve tutum ölçeği puanları hesaplanmıştır. Anket soruları ve verilen cevaplara göre elde edilen bulgular Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Anket Sorularına Verilen Cevapların Gruplar İçindeki Yüzdesi, Başarı Testi Puanı ve Tutum Ölçeği Puanı

Anket Soruları		Yüzdelere (%)				Puanlar			
		Ön Uygulama Örneklemine		Son Uygulama Örneklemine		Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
		Deney G.	Kontrol G.	Deney G.	Kontrol G.	Başarı	Tutum	Başarı	Tutum
1)Oyun oynamayı sever misiniz?	Evet	63,6	81,8	42,9	83,3	3,90	71,62	4,62	82,62
	Kısmen	36,4	18,2	57,1	16,7	4,58	81,08	6,80	89,00
2)Daha önce oyunla öğretim gördünüz mü?	Evet	68,2	40,9	85,7	50,0	3,79	74,95	6,11	86,88
	Hayır	31,8	59,1	14,3	50,0	4,45	73,30	4,00	81,00
3)Matematik ile ilgili en az bir oyun biliyor musunuz?	Evet	77,3	45,5	100	66,7	4,18	76,22	5,81	87,54
	Hayır	22,7	54,5	-	33,3	3,94	71,00	3,50	71,50
4)Daha önce oyunla matematik öğretimi uygulamasına katıldınız mı?	Evet	31,8	4,5	57,1	-	5,00	81,75	6,75	85,75
	Hayır	68,2	95,5	42,9	100	3,88	72,52	4,88	84,77
5)Matematiği oyunla öğrenmek ister misiniz?	Evet	95,5	77,3	100	100	4,07	75,23	5,46	85,07
	Hayır	4,5	22,7	-	-	4,16	67,66	-	-

Her soru için verilen yanıtlara göre alınan puanların Mann-Whitney U testi ile anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Buradan elde edilen bulgular şu şekildedir:

3.1. Oyun oynamayı sever misiniz?

Ön test başarı puanları karşılaştırıldığında $U=154,5$ ve $p=0,31$ bulunarak ‘evet’ cevabı verenler ile ‘kısmen’ cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Ön uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=121,5$ ve $p=0,06$ bulunarak ‘evet’ cevabı verenler ile ‘kısmen’ cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

Son test başarı puanları karşılaştırıldığında $U=10,5$ ve $p=0,16$ bulunarak ‘evet’ cevabı verenler ile ‘kısmen’ cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Son uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=16,0$ ve $p=0,55$ bulunarak ‘evet’ cevabı verenler ile ‘kısmen’ cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

3.2. Daha önce oyunla öğretim gördünüz mü?

Ön test puanları karşılaştırıldığında $U=200,5$ ve $p=0,34$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Ön uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=223,5$ ve $p=0,69$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

Son test puanları karşılaştırıldığında $U=10,5$ ve $p=0,24$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Son uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=17,5$ ve $p=0,93$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

3.3. Matematikle ilgili en az bir oyun biliyor musunuz?

Ön test puanları karşılaştırıldığında $U=206,0$ ve $p=0,56$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Ön uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=189,5$ ve $p=0,33$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

Son test puanları karşılaştırıldığında $U=4,5$ ve $p=0,19$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Son uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=6,5$ ve $p=0,37$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

3.4. Daha önce oyunla matematik öğretimi uygulamasına katıldınız mı?

Ön test puanları karşılaştırıldığında $U=85,0$ ve $p=0,06$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Ön uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=103,5$ ve $p=0,21$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

Son test puanları karşılaştırıldığında $U=11,5$ ve $p=0,31$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Son uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=12,5$ ve $p=0,39$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür.

3.5. Matematiği oyunla öğrenmek ister misiniz?

Ön test puanları karşılaştırıldığında $U=101,5$ ve $p=0,66$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir başarı farkı olmadığı görülmüştür. Ön uygulama tutum puanları karşılaştırıldığında $U=86,0$ ve $p=0,33$ bulunarak 'evet' cevabı verenler ile 'hayır' cevabı verenler arasında anlamlı bir tutum farkı olmadığı görülmüştür. Ancak son teste ve son uygulamaya katılan tüm öğrenciler evet cevabı verdiğinden dolayı cevaplara göre başarı puanı ve tutum ölçeği puanı karşılaştırılamamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında 8. sınıf matematik dersi eşitsizlikler konusuna ilişkin bir başarı testi geliştirilmiş ve oyun tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin başarıları ve tutumu üzerindeki etkisi

araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve araştırmacıların önerileri bu bölümde sunulmuştur.

Çalışmanın bulgularında akademik başarı puanları incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca, her iki grupta da ortalamalar birbirine yakın bulunmuş olup, her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı yönünden birbirine denk olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların ortalamalarına bakıldığında deney grubunun ortalaması daha yüksek olduğundan bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle gruplar arasında ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmayıp son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmasının deneysel yöntemden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre oyun tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bulgularda etki büyüklüğüne de yer verilmiş ve bu doğrultuda oyun tabanlı öğretimin akademik başarı üzerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ve büyük bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin bulunması, birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Arcagök, 2021; Arslan, 2016; Bakan ve Bakan, 2018; Başün ve Doğan, 2020; Boz, 2018; Dönmez, 2017; Ezeugwu Vd., 2016; Karakoç Vd., 2020; Orak, Kandemir ve Artvinli, 2016; Songur, 2006; Talan, Doğan ve Batdı, 2020). Bu durum aynı zamanda oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğunu gösteren farklı araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Boyle Vd., 2016; Chang Vd., 2017; Clark, Tanner-Smith ve Killingsworth, 2016; Erhel ve Jamet, 2013; Suh, Kim ve Kim, 2010; Whitton, 2011; Wouters ve van Oostendorp, 2013).

Çalışmanın bulgularında öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun ön uygulama puanları ile son uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ön uygulama ve son uygulamada gruplar arasında farklılık görülmediğinden deneysel yöntemin öğrencilerin matematiğe olan tutumu üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre oyun tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin matematik dersine olan tutumu üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde oyun tabanlı öğretim yönteminin tutuma etkisinin bulunmaması birçok araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir (Coştu, Aydın ve Filiz, 2009; Erdem, 2015; Harter ve Ku, 2008; Ke, 2008; Songur, 2006). Ancak elde edilen sonuç, bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bragg, 2007; Şahin, 2016). Yapılan çalışma 2 haftada toplam 10 ders saatini içeren bir süreçte gerçekleşmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, tutum geliştirmenin daha uzun bir süreç gerektirmesi ile ilişkilendirilebilir (Şahin, 2016).

Çalışmanın sınırlılığı olarak, öğretim uygulamaları sonrasında deney grubunda erkek öğrenci bulunmadığı için yapılan çalışmada oyun tabanlı öğretim yönteminin cinsiyetlere göre farklı etkilerinin olup olmadığı araştırılamamıştır. Koronavirüs sürecinden dolayı örneklem sayısında sonradan bir azalma meydana gelmiştir. Bu nedenle benzer bir çalışma; hem deney hem kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin bulunacağı, ayrıca örneklem büyüklüğünün daha fazla olacağı şekilde tekrarlanabilir. Ayrıca bir diğer sınırlılık da öğretim uygulamalarının 2 haftalık bir süreçte gerçekleşmesidir. Oyun tabanlı öğretimin matematiğe yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması sonucundan ve süre sınırlılığından yola çıkılarak; oyun tabanlı öğretimin matematiğe yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmak için yapılacak olan çalışmalarda öğretim uygulamalarının daha uzun süreli gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunda oyun tabanlı öğretimin akademik başarı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin bulunmasından yola çıkılarak;

- Matematik dersinde oyun tabanlı öğretim uygulamalarının yaygınlaşması sağlanabilir.
- Üniversitelerde oyun tabanlı öğretim yöntemi öğretmen adaylarına bir ders olarak verilebilir, bu konuda deneyim kazanmaları sağlanabilir ve öğretimde kullanmaları teşvik edilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oyun tabanlı öğretim ile ilgili her branşa özel olarak hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere branşlarına göre oyun tabanlı öğretim uygulama örnekleri içeren bir doküman hazırlanıp sunulabilir.
- Oyun tabanlı öğretim yönteminin matematik dersine yönelik başarı, tutum, kaygı, öz yeterlilik gibi öğrencilere olan bilişsel ve duyuşsal etkileri üzerinde araştırmalar arttırılabilir.
- Oyun tabanlı öğretim yönteminin farklı demografik özelliklere göre etkililiği ile ilgili daha fazla araştırma yapılabilir.

Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan başarı testinin kullanılması ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Geliştirilen başarı testi kullanılarak 8. sınıf eşitsizlikler konusunun öğretiminde, farklı öğretim yöntemlerinin etkileri araştırılabilir.
- Öğretmenler tarafından ortaokul 8. sınıf matematik dersi eşitsizlikler konusunun öğretimi sonunda, geliştirilen başarı testi kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Jabbar, A. I., ve Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in gamebased learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740- 779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Akın, F. A., ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 75-102. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Aksoy, N. C. (2010). *Oyun destekli matematik öğretimin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Arcagök, S. (2021). The impact of game-based teaching practices in different curricula on academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 778-796.
- Arslan, N. (2016). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Atılğan, H., Kan, A., ve Doğan, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aymen Peker, E., ve Taş, E. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin "oyun" kavramı ile ilgili görüşleri: Samsun örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-501.
- Bakan, U., ve Bakan, U. (2018). Game-based learning studies in education journals: A systematic review of recent trends. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 119-145. <https://doi.org/10.19052/ap.5245>
- Başun, A. R., ve Doğan, M. (2020). Matematik eğitiminde uygulanan oyunla öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 155-167.

- Blanco, L. J., ve Garrote, M. (2007). Difficulties in learning inequalities in students of the first year of pre-university education in Spain. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 221-229. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75401>
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro, C., ve Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178-192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1 (1), 27-45.
- Bragg, L. (2007). Students' conflicting attitudes towards games as a vehicle for learning mathematics. *A Methodological Dilemma Mathematics Education Research Journal*, 19 (1) 29-44. <https://doi.org/10.1007/BF03217448>
- Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N., ve Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218-227. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.031>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., ve Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86 (1), 79-122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Codish, D., ve Ravid, G. (2014). Academic course gamification: The art of perceived playfulness. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 131-151. <https://doi.org/10.28945/2066>
- Coştu, S., Aydın, S., ve Filiz, M. (2009). Students' conceptions about browser-gamebased learning in mathematics education: TNetvitamin case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1848-1852. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.326>
- Çoban, K., ve Yenilmez, K. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eşitsizlikler konusunda karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5 (1), 40-56.
- Dane, A., ve Başkurt, H. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdeşlik ve denklem kavramlarını algılama düzeyleri ve öğrenme güçlükleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 397-413. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_382
- Doğan, N., Soysal, S., ve Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s. 373-400). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dönmez, A. (2017). *Oyun destekli öğretim ortamı ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sayı örüntülerindeki üstbilişsel farkındalıklarını ve üstbilişsel strateji kullanma becerilerini nasıl etkiler?* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi.* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi,, Erzurum, Türkiye.
- Erhel, S., ve Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>
- Ezeugwu, J. J., Onuorah, J. C., Asogwa, U. D., ve Ukoha, I. (2016). Effect of mathematics game-based instructional techniques on students' achievements and interest in algebra at basic education level. *Global Journal of Pure and Applied Mathematics*, 12(4), 3727-3744.
- Gök, M., & İnan, M. (2021). Sixth-grade students' experiences of a digital game-based learning environment: A didactic analysis. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 6(2), 142- 157. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i2.13687>

- Güzel, R., ve Biber, A.Ç. (2019). Eşitsizlikler konusunun öğretiminde problem kurma yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 199-208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2464>
- Harter C. A., ve Ku, H. Y. (2008). The effects of spatial contiguity within computer-based instruction of group personalized two-step mathematics word problems. *Computers in Human Behavior*, 24 (4), 1668–1685. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.006>
- Kaplan, A., ve Açıl, E. (2015). Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin eşitsizlik konusundaki bilgi oluşturma süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 130-153.
- Karakoç, B., Eryılmaz, K., Özpolat, E. T., ve Yıldırım, İ. (2020). The effect of game-based learning on student achievement: A meta-analysis study. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-16.
- Kaya, S., ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education*, 51, 1609–1620. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.003>
- Mathrani, A., Christian, S., ve Ponder-Sutton, A. (2016). PlayIT: Game based learning approach for teaching programming concepts. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 5-17.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Matematik dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Naik, N. (2014, October). A comparative evaluation of game-based learning: Digital or non-digital games? In C. Busch (Eds.), *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning* (pp. 437-445). Paper presented at DEHEMA, Academic Conferences International Limited.
- Naik, N. (2014, October). Non-digital game-based learning in the teaching of mathematics in higher education. In C. Busch (Eds.), *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning* (pp. 431-436). Paper presented at DEHEMA, Academic Conferences International Limited.
- Orak, S., Karademir, E., ve Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim-Online*, 12(4), 938-948.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program*. (6th ed.). London, UK: McGraw-Hill Education.
- Pratama, L. D., & Setyaningrum, W. (2018). Game-Based Learning: The effects on student cognitive and affective aspects. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012123>
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Gamebased Learning*, 5(1), 5-31.
- Sarıhan Musan, M. (2012). *Dinamik matematik yazılımı destekli ortamda 8. sınıf öğrencilerinin denklem ve eşitsizlikleri anlama seviyelerinin solo taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Saygı, E., ve Alkaş Ulusoy Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331-345. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-446550>
- Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Suh, S., Kim, S. W., ve Kim, N. J. (2010). Effectiveness of MMORPG-based instruction in elementary English education in Korea. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 370-378. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00353.x>
- Süzen, C. (2019). *Eşitsizlik kavramına ilişkin bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Talan, T., Doğan, Y., ve Batdı, V. (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 474-514. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1743798>
- Toraman, Ç., Çelik Ö. C., ve Çakmak, M. (2018). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1881. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Tsamir, P., ve Almog, N. (2001). Students' strategies and difficulties: The case of algebraic inequalities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32, 513-524. <https://doi.org/10.1080/00207390110038277>
- Tsamir, P., ve Bazzini, L. (2004). Consistencies and inconsistencies in students' solutions to algebraic 'single-value' inequalities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(6), 793-812.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Oyun*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmen, G. P., ve Soybaş, D. (2019). The effect of gamification method on students' achievements and attitudes towards mathematics. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 258-298. <https://doi.org/10.14686/buefad.424575>
- Ureyen, M., Mahir, N., ve Çetin, N. (2006). The mistakes made by the students taking a calculus course in solving inequalities. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 326-331.
- Vaiyavutjamai, P., ve Clements, M. A. (2006). Effects of classroom instruction on students' understanding of quadratic equations. *Mathematics Education Research Journal*, 18, 47-77. <https://doi.org/10.1007/BF03217429>
- Wang, M., ve Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: a study with middle school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(2), 167-176. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00523-z>
- Warren, E. (2006). Comparative mathematical language in the elementary school: A longitudinal study. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 169-189. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-4627-5>
- Whitton, N. (2011). Encouraging engagement in game-based learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 1, 75-84. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011010106>
- Wouters, P., ve van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412- 425. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>
- Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma*. (4. Baskı). İstanbul: Abaküs Yayıncılık.

EKLER

Ek-1. 8.Sınıf Eşitsizlikler Konusu Başarı Testi ve Cevap Anahtarı

8. Sınıf Eşitsizlikler Başarı Testi

S.1) Ali'nin tarlası dikdörtgen, Ayşe'nin tarlası kare şeklindedir. Ayşe'nin tarlasının bir kenar uzunluğu x 'tir ve Ali'nin tarlasının bir kısa kenarının uzunluğuna eşittir. Ali'nin tarlasının iki kenarı arasında 500 m fark vardır. Ali tarlasının etrafına 2 sıra tel, Ayşe ise 3 sıra tel örmüştür. Ali'nin kullandığı tel uzunluğu, Ayşe'nin kullandığı tel uzunluğundan az olduğuna göre bu ifadeye uygun eşitsizlik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $8x+2000>12x$ B) $8x+2000<12x$ C) $8x+2000\geq 12x$ D) $8x+2000\leq 12x$

S.2) Bir yemek firması her gün en az 8 şirkete öğle yemeği vermektedir. Rakip yemek firmasının her gün öğle yemeği verdiği şirket sayısı ise 13'ü geçmemektedir. Pazartesi günü aynı sayıda şirkete yemek verdiklerine göre, şirket sayısını ifade eden eşitsizlik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $8 < x < 13$ B) $8 \leq x < 13$ C) $8 \leq x \leq 13$ D) $8 < x \leq 13$

S.3) Bir fidan dikme projesinde belirlenen liselerden her birinin bahçesine en az 30 fidan dikilmesi kararlaştırılmıştır. Bu proje kapsamında 20 lise belirlendiğine göre dikilecek fidan sayısının en az kaç olacağını ifade eden eşitsizlik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $x < 600$ B) $x \leq 600$ C) $x > 600$ D) $x \geq 600$

S.4) $-1 < 3x - 7 \leq 5$ eşitsizliğinin çözümünü gösteren sayı doğrusu aşağıdakilerden hangisidir?



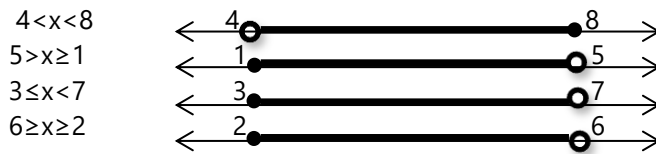
S.5)



Aşağıda eşitsizliklerden hangisinin çözümü yukarıdaki sayı doğrusunda gösterilmiştir?

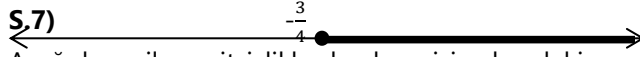
- A) $5x - 9 \geq -4$ B) $x - 1 > -2$ C) $2x + 4 > 6$ D) $7x + 3 \geq -4$

S.6) Aşağıda verilen eşitsizlik ve sayı doğrusundaki gösterimi eşleştirmelerinden kaç tanesi yanlıştır?



- A)1 B)2 C)3 D)4

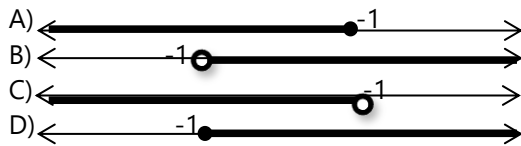
S.7)



Aşağıda verilen eşitsizliklerden hangisi yukarıdaki sayı doğrusunda verilen çözümü sağlar?

- A) $\frac{x}{3} \geq -4$ B) $x - \frac{5}{4} \geq 0$ C) $-4x \leq 3$ D) $x - 4 < 3$

S.8) Aşağıdaki sayı doğrularının hangisinde $-4x + 6 < 10$ eşitsizliğinin çözümü verilmiştir?



S.9) $-7x - 9 \leq 5$ ve $95 - 8x \geq 15$ eşitsizliklerinin ortak çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $-10 \leq x \leq -2$ B) $-10 \leq x \leq 2$ C) $-2 \leq x \leq 10$ D) $2 \leq x \leq 10$

S.10) $2x > -20$ ve $-5x > -30$ eşitsizliklerinin çözümünü sağlayan en geniş aralık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $-10 < x < 6$ B) $-10 < x < -6$ C) $6 < x < -10$ D) $-6 < x < 10$

S.11) $120 - 8x > x - 15$ eşitsizliğinin çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $x < 15$ B) $x > 15$ C) $x < -15$ D) $x > -15$

S.12) $25 - 3x \geq 4$ eşitsizliğinin çözümü nedir?

- A) $x \geq 7$ B) $x \leq 7$ C) $x \geq -7$ D) $x \leq -7$

S.13) Bir işyeri internet üzerinden yazıcı kartuşunun tanesini 12 TL'ye satıyor. Ayrıca kargo gönderme ücreti olarak 5 TL alıyor. Bu siteden yazıcı alacak olan Ela'nın 71 TL'si vardır. Buna göre Ela en fazla kaç tane yazıcı alabilir?

A) 3 B) 4 C) 5 D) 6

S.14) Mart ayında 1 ton inşaat demirinin fiyatı 1220 ile 1250 TL arasında değişmiştir. Mart ayında 9 ton demir alan müteahhit kaç TL ödemiş olabilir?

A) 10850 B) 10950 C) 11200 D) 11300

S.15) Bir okulun Fen Bilgisi öğretmeni, eğitim öğretim yılı boyunca yapacağı deneyler için 90 adet malzemeye ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir. Şu ana kadar 2x tane malzemeyi temin edebilmiştir. Bundan sonra temin edeceği malzeme sayısı, temin ettiği malzeme sayısının 4 katından fazladır. Buna göre x en fazla kaç olabilir?

A) 7 B) 8 C) 9 D) 10

Cevap Anahtarı

1-B 2-C 3-D 4-B 5-D 6-B 7-C 8-B 9-C 10-A 11-A 12-B 13-C 14-C 15-B

Ek-2. Demografik Bilgi Anketi

Şube: A ☐ C ☐

Oyun oynamayı sever misiniz? Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐

Daha önce oyunla öğretim gördünüz mü? Evet ☐ Hayır ☐

Matematik ile ilgili en az bir oyun biliyor musunuz? Evet ☐ Hayır ☐

Daha önce oyunla matematik öğretimi uygulamasına katıldınız mı? Evet ☐ Hayır ☐

Matematiği oyunla öğrenmek ister misiniz? Evet ☐ Hayır ☐

Ek-3. Oyun Tabanlı Öğretim Sürecinde Kullanılan Örnek Oyun

Eşlerini Bul-Birleştir Oyunu

Sınıfta öğrenciler 4-5 kişilik küçük gruplara ayrılır. Her gruba Şekil 1'dekine benzer dörderli parçalardan 25'er adet parça verilir. Oyunda bu parçalar karışık olacak verilecektir ve öğrenciler tarafından birleştirilecektir. İkili eşleştirmelere 2 puan, üçlü eşleştirmelere 8 puan, dörderli eşleştirmelere 16 puan verilmektedir. Oyun sonunda tespit edilen her yanlış eşleştirme için belirtilen puanlar kadar puan silinir. Dolayısıyla oyundaki grup tam puanı 400'dür. İlk seferde 5 dakika süre verilir. Sonra oyuna 5 dakikalık bir ara verilerek öğrencilere ne gibi stratejilerin kendilerine fayda sağlayacağı sorulur. Söylenen her strateji için bireysel olarak +1 puan ve bir rozet verilir. Aranın ardından gruplardan biri parçaların tamamını birleştirene kadar oyuna devam edilir. Sonunda grup puanlarına göre grup sıralaması oluşturulur. Grup puanı o gruptaki öğrenci sayısına bölünüp strateji puanı da eklenerek bireysel puanlar oluşturulur.

SORU Ayşe'nin yaşının $\frac{1}{3}$'ünün 5 fazlası 17 ile 23 arasındadır. Ayşe'nin yaşının hangi sayılar arasında olduğunu bulunuz.	EŞİTSİZLİK $17 < \frac{x}{3} + 5 < 23$
SAYI DOĞRUSU 	ÇÖZÜM $4 < x < 6$

Şekil 1. Eşlerini bul-birleştir oyunundan örnek parçalar

Examining Organizational Commitment Levels of Psychological Counselors and Teachers of Guidance in Terms of Certain Variables

Bahadır Battal (Teacher-MA Stud.)

Yahya Kemal Elementary School, Turkey
bahadurbattal@hacettepe.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Hasan Demirtaş

Inonu University, Turkey
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Abstract

This study aimed to examine the organizational commitment levels of psychological counselors and teachers of guidance in terms of certain variables. Under this purpose, "Teachers' Organizational Commitment Scale" applied to teachers who are working in public schools. The research has been built in quantitative design and causal-comparative research model. The population of the research was composed of 647 psychological counselors and teachers of guidance working in the central districts of Diyarbakır city during the 2020-2021 education term. 152 teachers were selected for the sample of the study using simple random sampling. According to the results of the study, statistically not significant difference was found in the organizational commitment levels of psychological counselors and teachers of guidance, the undergraduate program graduated from, school size, and school-level variables. But professional seniority and being tenure or contractual caused a significant difference in the level of organizational commitment. As the professional seniority of the psychological counselors and teachers of guidance increased, a significant increase was observed in their organizational commitment levels. In addition, the organizational commitment of tenure teachers was found to be significantly higher compared to contracted teachers. Therefore, the concept of contractual teachers should be reconsidered by policymakers.

Keywords: Organizational Commitment, Contracted Teacher, School Counselors, Teachers of Guidance



**E-International Journal of
Educational Research**

Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 49-67

Research Article

Received: 2021-05-07

Accepted: 2021-07-31

Suggested Citation

Battal, B. ve Demirtaş, H. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), pp. 49-67. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.934584>

Extended Abstract

Problem: It can be thought that school counselors and guidance teachers are in a unique position in terms of duties, responsibilities, and conditions compared to teachers from other branches working under the Ministry of National Education. They have an independent room and relatively autonomous working opportunities within the school within the limits given to them by the Guidance and [Psychological Counseling Services Regulation \(2020\)](#). In this respect, it may be considered that the commitment of psychological counselors and guidance teachers to the school organization is also different from other teachers and employees with administrative duties.

This study, it is aimed to examine whether the organizational commitment levels of school counselors and guidance teachers differ in terms of certain variables. The level of teachers' perceptions of organizational commitment and whether they differ according to the undergraduate program they graduated from, their seniority, staff type, and the size and level of the school they work in are investigated.

Method: For the purpose of the study, "Teachers' Organizational Commitment Scale" applied to teachers. The population of the study comprises 647 psychological counselors and guidance teachers working in public schools in four central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir). The study group of the study comprises 152 psychological counselors and guidance counselors who are supposed to represent the universe.

In the light of the data got from the normality tests, in order to determine whether there is a significant difference between the organizational commitment levels of the psychological counselors and counselors and the undergraduate program they graduated, the homogeneity of variances was tested, and the t-test was used for unrelated samples. According to the seniority variable, after testing the homogeneity of variances, a one-way ANOVA test was used.

Findings and Conclusions: Descriptive statistics were made to reveal the organizational commitment levels of school counselors and guidance teachers. It is seen that the organizational commitment levels of school counselors and guidance teachers are $M=58.34$ for the overall one-dimensional scale. Because of this result, it can be claimed that the organizational commitment levels of school counselors and guidance teachers are at a medium level. In the study of [Güçlü and Zaman \(2011\)](#) on the organizational commitment of counselors assigned from outside the field, the organizational commitment levels of the teachers were found to be moderate in the scale. These result support the findings of the present study.

There is a significant difference between the average test scores of contracted teachers and the average test scores of tenure teachers in favor of tenure teachers. The effect size of this difference ($d = 0.52$) was found to be moderate in the effect value calculations. Here, it can be said that the tenured staff of school psychological counselors and guidance counselors have significantly higher levels of organizational commitment, with a medium effect size compared to those who are contracted. Similar results were obtained in the research conducted by [Hrebiniak and Alutto \(1972\)](#) on teachers and nurses. In addition, in the study conducted by [Savgun-Doğruöz \(2009\)](#) with teachers working in primary schools, the organizational commitment levels of permanent teachers were found to be higher, making a significant difference compared to contracted teachers. That contract teachers have a significantly lower level of organizational commitment than permanent teachers may be because of their inability to integrate with their schools because they are positioned differently from other teachers in terms of basic rights and wage levels.

Suggestions: *Suggestions that can be presented to other researchers and decision-makers in line with the results of the study can be listed:*

1- It is seen that the contracted teaching practices are effective on the organizational commitment levels of school psychological counselors and guidance teachers. For this reason, contract teaching practices can be reconsidered within the framework of some dimensions.

2- The quantitative study conducted did not show a significant difference in the organizational commitment levels of school psychological counselors and guidance teachers, and the variables of institution type, school size, and school-level they worked. A phenomenological qualitative study can be conducted on the problems experienced by school counselors and guidance counselors in the reported situations, by reconsidering the existing variables to explain and fill the missing points of this situation.

Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bahadır Battal (Öğretmen-YL Öğr.)

Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu, Türkiye
bahadurbattal@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü Üniversitesi, Türkiye
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda resmi okullarda görev yapan öğretmenlere, "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma nicel desende ve nedensel karşılaştırma modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Diyarbakır'ın merkez ilçelerinde (Bağlar, Sur, Yenisehir, Kayapınar) görev yapan 647 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu için evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla 152 psikolojik danışman ve rehber öğretmen seçilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, mezun olunan lisans programı, okul büyüklüğü ve okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermezken; kıdem değişkeni ve kadro türü örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sebep olmaktadır. Buna göre psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, örgütsel bağlılık düzeylerinde de anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca kadrolu öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlere kıyasla orta düzeyde ve anlamlı biçimde daha yüksek bir bağlılığa sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaştığından dolayı, karar alıcılara sözleşmeli öğretmenliği belirli boyutları açısından tekrar ele almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Sözleşmeli Öğretmenlik, Psikolojik Danışmanlık, Rehber Öğretmenlik



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**

Cilt: 12, Sayı: 3, 2021, ss.49-67

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-05-07

Kabul: 2021-07-31

Önerilen Atıf

Battal, B. ve Demirtaş, H. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 12, No 3, 2021, ss. x-x DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.934584>

GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde çalışan diğer branşlara mensup öğretmenlere kıyasla görev, sorumluluk ve koşullar bakımından farklı bir konumda oldukları düşünülebilir. [Yeşilyaprak'a göre \(2012, s.68\)](#) okullarda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak özellikle öğretim faaliyetlerinin dışında kalan kişisel, sosyal ve mesleki rehberlik ile danışmanlık hizmetlerini yürütmektedirler. Diğer yandan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler okullarda çalışma saatleri, fiziki ve donanımsal imkânlar bakımından da diğer meslektaşlarından ayrılmakta; [MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin \(2020\)](#) kendilerine tanıdığı sınırlar ölçüsünde okul içerisinde müstakil bir odaya ve nispeten özerk çalışma imkânlarına sahip olmaktadır.

Yukarıda aktarılan temel farklılıkların psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenleri, okul örgütünün içerisinde öğretmen kadrosunda görev yapmakta olan tüm paydaşlardan ayrı bir aktör konumuna getirdiği düşünülebilir. Bu bakımdan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin bağlılıklarının da diğer öğretmenler ve idari göreve sahip çalışanlardan ayrılmış olma ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Çünkü görev, sorumluluk ve imkânlarla ilişkin mevcut yapısal farklılıklar, bu öğretmenlerin diğer meslektaşları ve okul yönetimi ile ilişkilerini etkileyerek psikolojik bakımdan örgütle bütünleşme düzeyleri üzerinde farklılıklar yaratabilir. Nitekim [Tsui ve Cheng'in \(1999\)](#) yaptıkları araştırma, öğretmenlerin okuldaki pozisyonlarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

[MEB Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre \(2020\)](#) psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler okullardaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme bakımından nispeten özerk bir yapıya da sahiptirler. Bu durumun da örgütsel bağlılık üzerinde ayrıştırıcı bir farka neden olacağı ifade edilebilir. [İnce ve Gül'e göre \(2005\)](#) bireylerin kendi mesleklerine ilişkin planlama ve denetleme özgürlüklerine sahip olması, örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlerden biridir. Çalışanların yaşadıkları rol karmaşası ve belirsizlikleri de örgütsel bağlılıkları üzerinde bir etkiye sahiptir ([Welsch ve LaVan, 1981](#)). Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin de sahip oldukları sınırlı mesleki özerklik ve okul içi ayrılmalarından kaynaklı ve kendilerine yönelik beklentiler ölçüsünde bir rol karmaşası ve belirsizliği yaşayabilecekleri öne sürülebilir.

Çalışmada okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenler şeklinde bir ayrım yapılmasının nedeni [MEB'in Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin \(2020\)](#), üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden mezun olanları psikolojik danışman; psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi bölümlerden mezun olup MEB'e atananları ise rehber öğretmen şeklinde nitelemesinden kaynaklanmaktadır. Diğer yandan örgütsel bağlılık kavramı da geçmişte sadakat, birliktelik ruhu, uyuşma ([Shagholi, Zabihi, Atefi ve Moayedi, 2011](#)) ve adanmışlık ([Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Celep, 1998](#)) şeklinde kullanılsa da konunun en erken çalışmacıları tarafından ([Buchanan, 1974; Scholl, 1981; Steers, 1977](#)) bağlılık ifadesi tercih edilmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada da örgütsel bağlılık ifadesi kullanılmaktadır.

Örgütsel bağlılık kavramının tarihi 1950'lere kadar uzanmaktadır. İlk olarak 1956 yılında Whyte, örgütsel bağlılığı bir tür bağımlılık şeklinde ele alarak bu durumun örgüt için yaratabileceği zararlar üzerinde durmuştur ([Demirtaş, 2010](#)). 1955 yılında yaptığı çalışmayla Guetzkov, bağlılığı günümüzde kullanıldığı biçimine yaklaştırmış, insanları belirli bir düşünce, kişi veya gruba hazırlayan bir süreç şeklinde tanımlamıştır ([Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2019](#)). 1960 yılında kavrama ilişkin ilk model Becker'ın geliştirdiği "yan bahis" teorisi olarak göze çarpmaktadır. 1960'lardan

itibaren örgütsel bağlılık kavramı, çalışan verimliliği ve iş devrinin bir yordayıcısı olarak akademik çalışmalarda kendisine yer bulmuştur (Wasti ve Önder, 2003). 1970'lerde Rosabeth Moss Kantor'un çalışmasıyla örgütsel bağlılığa yönelik ilgi artsa da (Yılmaz ve Dil, 2008) alanyazında kayda değer ilk çalışmanın 1974 yılında Porter, Steers, Mowday ve Boulian tarafından psikiyatri teknisyenleri üzerinde yapıldığı ileri sürülebilir. Araştırmacılar bu çalışmada örgütsel bağlılığın, iş doyumu ve iş devri üzerindeki etkisini incelemektedirler (Buluç, 2009).

Örgütsel bağlılık zaman içerisinde bireylerin örgütleriyle olan bağlarını vurgulayacak biçimde ortak bir temaya sahip olsa da çok çeşitli şekilde tanımlanmıştır (Mathieu ve Zajac, 1990). Örgütsel bağlılığa ilişkin alanyazında bulunan ilk tanımlamalardan (Serin ve Buluç, 2012) birinde Grusky (1966), kavramı üyeler ile içerisinde bulundukları örgütsel sistem bütününe doğası şeklinde tanımlamaktadır. Sheldon'a göre (1971) ise örgütsel bağlılık, çalışanların örgütü ile arasında bir bağ kuran tutum veya yönelimleridir. Diğer yandan Buchanan (1974) örgütsel bağlılığı, kişinin, örgütünün araçsal değerlerini bir yana bırakıp, o örgütün faydasını düşünerek amaçları ve değerleri ile kurduğu duygusal yakınlık olarak tanımlamaktadır.

Bireyin çalıştığı örgütte neden kalmak istediğini yanıtlamaya yönelik olarak ortaya çıkan (Sağlam-Arı ve Ergeneli, 2003) bağlılık modellerinden biri Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre örgütsel bağlılık kavramı duygusal, normatif ve devam bağlılığı olarak üçe ayrılmaktadır (Allen ve Meyer, 1990). Örgütler açısından en çok tercih edilen bağlılık biçimi olan duygusal bağlılık (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010), kişinin bir örgüte ve o örgütün yarattığı kimliğe karşı hissedilen duygusal bir bağlılık ile örgütte kalmayı arzulamasıdır (Dixon, Cunningham, Sagas, Turner ve Kent, 2014). Normatif bağlılık ise bireyin yükümlülük duyguları nedeniyle örgütte kalmaya devam etme arzularını ifade etmektedir (Shaghali Vd., 2011). Birey normatif biçimde bağlandığı örgütte iş yaşamını sürdürmeyi bir görev olarak addetmektedir (Wasti ve Önder, 2003). Devam bağlılığında ise özellikle duygusal bağlılıktan farklı olarak birey, işten ayrıldığı durumda o örgüte ilişkin yatırımlarını kaybedeceği duygusuyla örgütte kalmaya devam etmektedir (Shaghali Vd., 2011). Çünkü birey örgütte geçirdiği uzun yıllarda örgüte sunduğu zaman, emek ve becerilerinden vazgeçmek istememektedir. Çalışanın bu noktada örgüte yaptığı yatırımlar, kurumda geçirdiği yıllarda elde ettiği pozisyonlar ve benzeri işe yönelik yatırımlar olabileceği gibi işiyle ilgili olmayan yatırımlar da olabilir (Noraazian ve Khalip, 2016).

Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin bir takım olgu ve durumlardan etkilenebildiği gibi; bireysel ve örgütsel bazı faktörler üzerinde de ciddi bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden biri olarak çalışanların iş yerlerindeki rollerinin belirsizliği ve role ilişkin yaşadıkları çatışmalar gösterilebilir (Uğurlu, 2009). Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin okullarında nasıl zaman geçirdiği sorusu ile uyguladıkları programları tanımlayan rol kavramı (Clemens, Wilsom ve Cashwell, 2009), niteliği bakımından da örgütsel bağlılık üzerinde etkilidir (Madenoglu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014). Nitekim Welsch ve LaVan'ın (1981) yaptıkları araştırma da çalışanların yaşadıkları rol karmaşası ve belirsizliğinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Çalışanların kurumlarında kendilerini yaptıkları iş bakımından özgür hissetmeleri ile işe girmeden önceki beklentileri de örgütsel bağlılık üzerinde bir etkiye sahiptir (Dixon Vd., 2014). Diğer yandan öğretmenlerin kıdemleri de (Mathieu ve Zajac, 1990) bireysel özellikler bakımından örgütsel bağlılık üzerinde etkilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen ve örgütten kaynaklanan faktörler arasında ise çalışılan kurumun büyüklüğü (Sommer, Bae ve Luthans, 1996) gösterilebilir. Örgütler büyüdükçe çalışanların diğer çalışanlar ve yöneticilerle olan kişisel ilişkileri azalıp karmaşıklaşacağından, örgütsel bağlılık düzeyinin de azalması beklenmektedir (Wallace, 1995).

Okullarda önleyici çalışmaların yanında bireyi tanımaya dönük rehberlik faaliyetleriyle de ön plana çıkan (Yeşilyaprak, 2012, s.10) psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin, eğitim kurumlarının geleceği ve modern eğitim yaklaşımları açısından kilit bir konumda oldukları düşünülebilir. Çünkü Harari (2018, s.242) 21. yüzyılın en önemli becerilerinin başında bireylerin kendilerini tanıma kapasitelerinin geldiğini söylemektedir. Bunun da ancak etkin bir danışmanlık ve rehberlik faaliyeti ile gerçekleştirileceği ifade edilebilir. Bu nedenle psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara ilişkin bağlılığının da örgütsel açıdan ciddi bir etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir.

Ancak okullarda bulunan psikolojik danışmanlar ile rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını inceleyen çalışmaların (İlter, 2019; Karaköse, 2012) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Nitekim bu çalışmalarda da psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin lisans mezuniyeti değişkenleri araştırmalara dâhil edilmemiştir. Bu bakımdan psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılığını inceleyen çalışmalar alanyazında hala ciddi bir boşluk oluşturmaktadır. Bu nedenlerle mevcut çalışmanın alanyazına önemli bir katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri;
 - a) Mezun olunan lisans programı,
 - b) Kıdem,
 - c) Kadro Türü (sözleşmeli/kadrolu)
 - d) Okul büyüklüğü (öğretmen sayısına göre)
 - e) Çalışılan okul kademesi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirli değişkenler açısından inceleyen araştırma, nicel çalışma deseni ve nedensel karşılaştırma modelinde kurgulanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları mevcut bir durum veya olayın nedenlerini etkileyen değişkenlerin belirlenerek araştırılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 190). Mevcut araştırmada da alanyazından edinilen bilgiler doğrultusunda örgütsel bağlılık kavramının hangi etkenler dolayımında bir fark yarattığı incelenmiş ve bu etkenler araştırmanın değişkenleri olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni örgütsel bağlılık iken; bağımsız değişkenler ise mezun olunan lisans programı, kıdem, kadro türü, okul türü, okul büyüklüğü ve çalışılan okul kademesi olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) resmi okullarda görev yapmakta olan 647 psikolojik danışman ve rehber öğretmenden oluşmaktadır.

Evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmanın zaman sınırlılığı ve ekonomik açıdan zorluklara yol açacak olması sebebiyle, evreni temsil edeceği varsayılan 152 psikolojik danışman ve rehber öğretmen araştırmacının çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma için örneklemin belirlenmesi noktasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme evren listesinden örnekleme alınacak birimlerin seçkisiz olarak seçilmesidir (Büyüköztürk Vd., 2016, s.88). Bu amaçla evrende yer alan 647 psikolojik danışman ve rehber öğretmenin her biri eşit seçilme şansına sahip olarak değerlendirilmiş ve rastgele seçim ile %95 güven aralığında 245 kişi (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) belirlenmiştir. Ancak ölçeklerin bir kısmının dönmeyeceği, bir kısmının da eksik veya yanlış doldurulacağı düşünülerek toplam 270 öğretmene ölçekler, yine Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin yardımıyla ve pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi biçimde gönderilmiştir. Gönderilen ölçeklerden geri dönen ve araştırmaya dâhil edilebilecek uygunlukta olan 152 psikolojik danışman ve rehber öğretmen araştırmacının örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin demografik özellikleri

Mezun Olunan Lisans Programı	n	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	115	75.7
Diğer	37	24.3
Kıdem		
0-4 Yıl	47	30.9
5-9 Yıl	64	42.1
10 Yıl ve Üzeri	41	27.0
Kadro Türü		
Sözleşmeli	47	30.9
Kadrolu	105	69.1
Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı)		
Küçük Okul (28 veya daha az öğretmen)	46	30.3
Orta Büyüklükte Okul (29-39 arasında öğretmen)	32	21.1
Büyük Okul (40 veya daha fazla öğretmen)	74	48.7
Çalışılan Okul Kademesi		
İlkokul	52	34.2
Ortaokul	51	33.6
Lise	49	32.2
Toplam	152	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler arasında MEB'in Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) uyarınca psikolojik danışman olarak tanımladığı öğretmenler ile rehber öğretmen olarak tanımladığı öğretmenler arasında 78 kişilik bir fark görülmektedir. Benzer biçimde araştırmaya katılan kadrolu öğretmenlerin de sözleşmeli öğretmenlerden 58 kişi fazla olduğu görülmektedir. Diğer dağılımların benzer oranlarda olduğu ileri sürülebilir. Araştırmanın değişkenleri arasında yer alan okul büyüklüğü değişkeninde ise Jones'un (1997) öğretmen sayısını temel alarak yaptığı okul büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde araştırmaya katılmak için gönüllü olan okul psikolojik danışmanlarından ve rehber öğretmenlerden toplanmıştır. Ancak veriler pandemi nedeniyle okullarda yüz yüze uygulanan ölçekler yerine hazırlanan çevrimiçi bir form aracılığıyla, her ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin yardımı ile katılımcılara sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, araştırmacıdan gerekli izinler de alınarak "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı, MEB'de geçirdikleri süre, çalıştıkları okulun büyüklüğü ve çalışılan okul kademesi bilgilerini kapsamaktadır. Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Araştırma kapsamında Üstüner (2009) tarafından öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek üzere geliştirilen, 17 madde ve tek boyuttan oluşan öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 1.Hiçbir zaman, 2.Nadiren, 3.Bazen, 4.Çoğu Zaman, 5.Her zaman cevaplarından oluşan 5'li likert biçiminde hazırlanmıştır.

Üstüner (2009) ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında iki farklı öğretmen grubundan oluşan örneklemere testi uygulamıştır. Bu gruptan birincisi Malatya ilinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 310 öğretmen; ikincisi ise ilköğretim okullarında görev yapan 201 öğretmen oluşmaktadır. Çalışmada ilk örneklem uygulanan veriler üzerinden açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve 17 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Güvenilirlik hesaplamaları için ise ikinci gruba uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda ölçeğin Cronbach-alpha katsayısı ".96", test-tekrar test korelasyon katsayısı ise ".88" olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek bakımından geçerli ve güvenilir olduğunun işaretidir. Mevcut araştırmada ise "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin Cronbach-alpha katsayısı ".96" olarak hesaplanmıştır.

Araştırmadan alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Puanların yükselmesi örgütsel bağlılık düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. 42.0 puan ile 74.7 puan aralığı mevcut araştırma için orta düzeyde bir bağlılığı gösterirken; 42 puanın altı düşük, 74.7 puanın üzeri ise yüksek düzeyde bir örgütsel bağlılığa işaret etmektedir (Üstüner, 2009).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi amacıyla öncelikle hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için her bir değişkende yer alan gruptan elde edilen toplam puanların çarpıklık-basıklık katsayıları, histogram grafikleri, gövde-yaprak diyagramları ve saçılım grafikleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde değişkenler arasında bulunan, mezun olunan lisans programı, kıdem ve kadro türü değişkenlerinde normal dağılımın sağlandığı; okul büyüklüğü ve çalışılan okul kademesinde ise verilerin normal dağılım sınırlarının dışında kaldığı görülmüştür.

Yapılan normallik testlerinden elde edilen veriler ışığında psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mezun oldukları lisans programı değişkeni ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile kadro türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyansların homojenliği de test edildikten sonra ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Kıdem değişkenine göre ise yine varyansların homojenliği test edildikten sonra tek yönlü ANOVA testi kullanılmış; gruplar arası çoklu karşılaştırmalar için ise Tukey testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Okul büyüklüğü ve okul kademesi değişkenlerinden elde edilen sonuçlar açısından bazı grupların normal dağılımın altına düşmesi nedeniyle non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırmanın örneklemini oluşturan okul psikolojik danışmanlarından ve rehber öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmanın sorularına yanıt olabilecek biçimde sunulmuş ve tartışılmıştır.

1. Okul Psikolojik Danışmanları ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinde alınabilecek en düşük puan 17 en yüksek puan ise 85'tir. 42.0 puan ile 74.7 puan aralığı orta düzeyde bir bağlılığa işaret ederken; 42.0 puanın altı düşük, 74.7 puan üzeri ise yüksek düzeyde bir bağlılığı göstermektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	N	$\bar{x}$	Ss
Örgütsel Bağlılık	152	58.34	16.36

Tablo 2 incelendiğinde okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tek boyutlu ölçeğin geneli için $\bar{x}=58.34$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç neticesinde okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Aksanaku ve İnandı'nın (2018) okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Akan ve Yalçın'ın (2015) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri "yüksek" çıkmıştır. Diğer yandan İlter'in (2019) resmi kurumlarda görev yapan rehber öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada da rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçeğin geneli için orta düzeyde çıktığı görülmektedir. Güçlü ve Zaman'ın (2011) alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine yaptığı çalışmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ölçeğin genelinde orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olması kurumlarında yaşadıkları rol karmaşası ve rol belirsizliği gibi durumlardan kaynaklanıyor olabilir. Toprakçı ve Altunay (2014) tarafından yapılan bir araştırmada okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerinin yöneticileri ile yaşadıkları sorunların bir nedeninin "uzmanlık alanının yok sayılması" olarak bulunmuştur.

2. Okul Psikolojik Danışmanları ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mezun olunan lisans programı, kıdem, kadro türü, okul büyüklüğü ve çalışılan okul kademesi bakımından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve tartışmaya yer verilmektedir.

2.1. *Mezun Olunan Lisans Programına Göre:* Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, mezun olunan lisans programına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğunun tespit edilmesi üzerine ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Danışmanların ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mezun Olunan Lisans Programına Göre t Testi Analiz Sonuçları

Mezun Olunan Lisans Programı	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
A) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	115	57.53	16.19	151	-1.088	.279
B) Diğer	37	60.89	16.85			

Tablo 3 incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinden mezun olan psikolojik danışmanlar ile diğer bölümlerden mezun olup alan dışı atama ve yerleşme yöntemleriyle okullarda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin mezun oldukları lisans programının, örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinden mezun olan psikolojik danışmanların test puanı ortalamaları ile ($\bar{x}_A=57.53$) diğer bölümlerden mezun olan rehber öğretmenlerin test puanı ortalaması ($\bar{x}_B=60.89$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(151)=-1.088$, $p>0.05$]. Bu durumda mezun olunan lisans programının, okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Demirtaş’ın (2010) aralarında rehber öğretmenlerin de bulunduğu dersane öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler ile fen edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında örgütsel bağlılık düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Güçlü ve Zaman’ın (2011) ise yalnızca alan dışından atanmış rehber öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerden eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakülteleri arasında örgütsel bağlılık bakımından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Selvitopu ve Şahin’in (2013) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin eğitim fakültesi mezuniyetleri ile diğer fakültelerden mezun olmalarının, örgütsel bağlılıkları ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alanyazında doğrudan alandan ve alan dışından atanarak görev yapmakta olan psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler bakımından örgütsel bağlılıklarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olsa da; yukarıda aktarılan çalışmalar mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Okullarda görevli psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler arasında süregelen tartışmalardan birinin alan dışı atama olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Çetinkaya-Yıldız (2019) yaptığı araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki sorunlarının başında, alan dışı atama politikalarının geldiğini saptamıştır. Ancak alan dışı atamaların rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir farka sebep olmadığı

görülmektedir. Bu durum alan dışı atamanın rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yalnızca belirli yıllarda yapılması sebebiyle zor elde edilmiş bir fırsatın değerlendirilmesine ilişkin bir motivasyon ile açıklanabilir.

2.2. *Kıdem Değişkenine Göre:* Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğunun tespit edilmesi üzerine tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki çoklu karşılaştırmalar için ise Tukey testi uygulanarak sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Psikolojik Danışmanların ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	2386.553	2	1193.276	4.674	.011	A-B	0.059
Gruplar içi	38041.967	149	255.315			A-C	
Toplam	40428.520	151					

Tablo 4’te görüldüğü üzere üç farklı kıdem grubuna dahil olan psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin, kıdem değişkenleri açısından örgütsel bağlılık düzeylerinin arasında bir fark olup olmadığını sınamak için, örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda A) 0-4 yıldır öğretmenlik yapanların ortalaması ($\bar{x}_A=52.53$), B) 5-9 yıldır öğretmenlik yapanların ortalaması ($\bar{x}_B=60.23$) ve C) 10 yıl ve üzerinde öğretmenlik yapanların ortalamasının ($\bar{x}_C=62.07$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(2-149)=4.67$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.05$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkların, 0-4 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 5-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Tespit edilen fark, 0-4 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla, 5-9 yıl ve 10 yıl ve üzere kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

Örgütsel bağlılık alanyazın incelendiğinde (Buchanan, 1974; McMillian ve Shertzer, 1978) eğitim örgütleri dışında kalan birçok sektörde de kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık kavramı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalardan ise Güçlü ve Zaman’ın (2011) alan dışından atanmış rehber öğretmenler ile yaptığı çalışmada kıdem değişkeninin, örgütsel bağlılık kavramı açısından anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Kurşunoğlu ve arkadaşlarının (2010) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle yaptıkları araştırmada da kıdem değişkeni öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu çalışmalar mevcut araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Demirtaş’ın (2010) içerisinde rehber öğretmenlerin de bulunduğu dersane öğretmenleri ile yaptığı araştırmada ise kıdem değişkeni örgütsel bağlılık üzerinde daha yüksek kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı biçimde bir farklılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde (Atik ve Üstüner, 2014; Çoban ve Demirtaş, 2011; Henkin ve Holliman, 2009; Selvitopu ve Şahin, 2013; Tulunay-Ateş ve Buluç, 2018) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu birçok farklı araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu araştırmaların ise çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü ileri sürülebilir. Mevcut çalışmada da benzer biçimde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, kıdemleri arttıkça yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu durum öğretmenlerin zamanla mesleklerinde olgunlaşıp deneyim kazanmaları neticesinde eğitim kurumlarının işleyişlerine ve kültürlerine daha çok hâkim olmaları ile açıklanabilir.

2.3. *Kadro Türü Değişkenine Göre:* Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, okullarında sözleşmeli ya da kadrolu olarak çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilk etapta normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan testlerin sonucuna göre verilerin normal dağılım şartlarını karşıladığı görülmüştür. Varyansların homojen olduğunun da tespit edilmesinin üzerine ilişkisiz örneklemeler için t testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5. Psikolojik Danışmanların ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Türü Değişkenine Göre t Testi Analiz Sonuçları

Kadro Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	d
A) Sözleşmeli	47	52.53	15.23	151	-3.009	.003	0.52
B) Kadrolu	105	60.95	16.24				

Tablo 5 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kadro durumlarının, örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde, sözleşmeli öğretmenlerin test puanı ortalamaları ile ($\bar{x}_A=52.53$) kadrolu öğretmenlerin test puanı ortalamaları ($\bar{x}_B=60.95$) arasında kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(151)=-3.009$, $p<0.05$]. Yapılan etki değeri hesaplamalarında bu farkın etki büyüklüğü ($d=0.52$) orta düzeyde bulunmuştur. Bu durumda okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerden kadrolu olanların, sözleşmeli olanlara kıyasla orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile anlamlı biçimde örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Budak'ın (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, kadrolu öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek çıkmıştır. Şener'in (2013) Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan ve genel liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada ise kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı fark yaratan bir sonuca ulaşılmamıştır. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Diğer yandan Hrebiniak ve Alutto'nun (1972) öğretmenler ve hemşireler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada ise mevcut çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca Savgun-Doğruöz'ün (2009) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada da kadrolu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, sözleşmeli öğretmenlere kıyasla anlamlı bir fark yaratacak biçimde daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlerden anlamlı biçimde daha düşük bir örgütsel bağlılık düzeyine sahip olmaları, kendilerinin diğer öğretmenlerden temel haklar ve ücret düzeyi gibi özellikler bakımından farklı konumlandırılmış olmaları sebebiyle, okullarıyla bütünleşememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

2.4. *Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre:* Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, çalışmakta oldukları okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ancak bazı gruptaki dağılımın normallik sınırlarının dışında kalması sebebiyle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanarak sonuçlar Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6. Psikolojik Danışmanların ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları

Okul Büyüklüğü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
A) Küçük Okul (28 veya daha az öğretmen)	46	69.22	2	3.802	.149
B) Orta Büyüklükte Okul (29-39 arasında öğretmen)	32	88.84			
C) Büyük Okul (40 veya daha fazla öğretmen)	74	75.69			

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre küçük okullarda ($\bar{x}_A=69.22$), orta büyüklükte okullarda ($\bar{x}_B=88.84$) ve büyük okullarda ($\bar{x}_C=75.69$) çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$\chi^2(2)=3.80$, $p>0.05$]. Buna göre okul büyüklüğünün mevcut çalışma açısından psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Çalışmada okul büyüklüğü Jones’un (1997) öğretmen sayısını temel alarak yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Buna göre 28’den daha az sayıda öğretmene sahip okullar küçük, 29 ve 39 arasında öğretmene sahip okullar orta, 40’dan fazla öğretmene sahip olan okullar ise büyük okul olarak kabul edilmektedir.

Demirtaş’ın (2010) aralarında rehber öğretmenlerin de bulunduğu dersane öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları kurumun büyüklüğü, bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca Çoban ve Demirtaş’ın (2011) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 671 öğretmenle yaptıkları çalışmada da okul büyüklüğü değişkeni, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı biçimde bir farka işaret etmektedir. Benzer biçimde Çoban (2010) ile Yüksel’in (2015) yaptıkları çalışmalarda da okul büyüklükleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bulguları ile çelişmektedir.

Yukarıda aktarılan çalışmaların aksine Yılmaz-Doğan’ın (2017) yaptığı çalışmada ise ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mert’in (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul büyüklüğü değişkeni açısından duygusal ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer öğretmenlerden farklı olarak okul büyüklüğü açısından anlamlı bir fark göstermiyor olması; okul içerisinde müstakil bir odaya sahip olmaları, görüşme ve danışmalarını odalarında gerçekleştirdikleri için kalabalık sınıflardan etkilenmiyor olmaları ve hangi tür okul büyüklüğünde çalışıyor olurlarsa olsunlar görevlerine yönelik planlamalarında nispeten özerk hareket etme avantajları ile açıklanabilir.

2.5. Çalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre: Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, çalışmakta oldukları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ancak bazı gruplardaki dağılımın normallik sınırlarının dışında kalması sebebiyle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanarak sonuçlar Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7. Psikolojik Danışmanların ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları

Çalışılan Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
A) İlkokul	52	80.79	2	0.879	.644
B) Ortaokul	51	75.81			
C) Lise	49	72.66			

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, çalışılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis testinin sonucuna göre ilkokullarda ($\bar{x}A=80.79$), ortaokullarda ($\bar{x}B=75.81$) ve liselerde ($\bar{x}C=72.66$) çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$\chi^2(2)=0.87$, $p>0.05$]. Buna göre çalışılan okul kademesinin, mevcut çalışma açısından psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz’un (2008) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yaptıkları çalışmada, çalışılan okul türü anlamlı fark yaratan bir değişken olarak ön plana çıkmaktadır. Buna göre ortaöğretimde çalışan öğretmenler, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde kurumlarına daha yüksek düzeyde bir bağlılık sergilemektedirler. Yüksel (2015) de benzer biçimde okul büyüklüğünün örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuş; ancak araştırmada okul büyüklüğü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları okul türü bakımından anlamlı bir farka sebep olacak sonuçlar vermemiştir.

Çoban ve Demirtaş’ın (2011) yaptıkları araştırmada mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu biçimde okul türünün, örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Diğer yandan Akar’ın (2014) okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin farklı eğitim kademelerinde görev yapmalarının, örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlter’in (2019) psikolojik danışmanlar ile yaptığı çalışmada da okul kademesi örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre örgütsel bağlılıkları arasında bir farkın oluşmaması, okul rehberlik faaliyetleri bakımından her bir kademeye yönelik görev tanımları ile hedeflerin açık olmasıyla ve öğretmenlerin mevcut kademelerindeki görev tanımlarını içselleştirmiş olma ihtimalleri ile açıklanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öne çıkan sonuçlardan en önemlileri olarak okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin kadro türleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkinin çıkmış olması ve mezun oldukları lisans programı ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmamış olması gösterilebilir. Bu durum alan dışından atamanın okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenler arasında örgütsel bağlılık bağlamında bir farklılığa işaret etmediğini göstermektedir. Diğer yandan sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının

kadrolu öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu da sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının olumsuz bir çıktısı olarak değerlendirilebilir.

Kıdem değişkeni açısından ise okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin kıdemleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda 0-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 5-9 yıl ile 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha düşük bir bağlılık düzeylerinin olduğu saptanmıştır.

Bulgular ve tartışma bölümünde aktarılan ve okul büyüklüğü ile örgütsel bağlılık arasındaki farka odaklanan çalışmalarda örneklemelerde, okul psikolojik danışmanları ya hiç yer almamış ya da örneklemin çok küçük bir kesimini oluşturmuştur. Mevcut çalışma ise okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin diğer öğretmenler ile karşılaştırıldıklarında okullarda görev, sorumluluk ve yetkiler bakımından farklılaşmakta olduklarına vurgu yapmaktadır. Bu açıdan okul büyüklüğünün, aktarılan çalışmalarda görüldüğü üzere diğer branşlarda sıklıkla anlamlı bir farka sebep olurken; psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin bağlılık düzeyleri açısından anlamlı bir fark yaratmaması beklendiği bir sonuçtur. Çünkü okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretmenler odasını ve sınıfları görevleri kapsamında çok daha nadir kullanmakta, iş ve işlemlerini doğrudan rehberlik faaliyetlerinden sorumlu idarecilerle yürütmektedirler. Bu durum okul büyüklüğünün, okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde diğer öğretmenlere kıyasla fark yaratan bir etken olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, kullanılan ölçeğin sınırladığı biçimde tek boyutta incelenmiş olması gösterilebilir. Ayrıca örnekleme alınan özel okullarda görevli psikolojik danışman ve rehber öğretmen sayısının da araştırmanın bir diğer sınırlılığı olduğu ileri sürülebilir. Özel okullardaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere ulaşma noktasında pandemi koşullarının yarattığı zorluklar bu sınırlılığın temel sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Son olarak araştırmada ele alınan değişkenlerin yalnızca mezun olunan lisans programı, kıdem, okul büyüklüğü ve çalışılan okul kademesinden oluşması araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu değişkenler mevcut araştırma boyunca edinilen alanyazın bilgilerinin ışığında belirlenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu biçimde başka araştırmacı ve karar alıcılara sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları bazı boyutları çerçevesinde yeniden ele alınabilir.
2. Yapılan nicel çalışma okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul büyüklüğü ve çalışılan okul kademesi değişkenlerinde anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu durumun açıklamaya ve eksik noktalarını doldurmaya yönelik olarak mevcut değişkenler tekrar ele alınmak suretiyle okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin aktarılan durumlarda yaşadıkları sorunlara ilişkin fenomenolojik bir nitel çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 123-150.
- Akar, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 110-132.
- Aksanaku, P. ve İnandı, Y. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955.
- Allen, N. J., & Meyer J. P. (1990). The measurement and antecedent of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. doi:10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x
- Atik, S. ve Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 133-154.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmeninin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kızıl-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22, 56-62.
- Clemens, E. V., Milsom, A., & Cashwell, C. S. (2009). Using leader-member exchange theory to examine principal-school counselor relationships to school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions. *Professional School Counseling*, 13, 75-85.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). UK: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çetinkaya-Yıldız, E. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik, çoklu ilişkiler ve mesleki yeterlilikle ilgili etik ikilemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1472-1486.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Dixon, M. A., Cunningham, G. B., Sagas, M., Turner, B. A., & Kent, A. (2014). Challenge is key: An investigation of affective organizational commitment in undergraduate interns. *Journal of Education for Business*, 80(3), 172-180. doi:10.3200/JOEB.80.3.172-180
- Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 10(4), 488-503. doi:10.2307/2391572
- Güçlü, N. ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541- 576.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. (S. Sıral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).

- Henkin, A. B., & Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180. doi:10.1177/0042085907312548
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573. doi:10.2307/2393833
- İlter, P. (2019). *Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision-making – its relationship to staff morale and student achievement. *Education*, 118(1), 76-82.
- Karaköse, B. (2012). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık ve çalışma yaşamı kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69. doi:10.14527/kuey.2014.003
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194. doi:10.1037/0033-2909.108.2.171
- McMillian, M. E., & Shertzer, B. (1978). APGA members measured client and organizational commitments and professional orientation. *Journal of Counseling and Development*. 57(1), 31-34. doi:10.1002/j.2164-4918.1978.tb05090.x
- Mert, E. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 14 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 31213). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Noraazian, B. O., & Khalip, B. M. (2016). A three component conceptualization of organizational commitment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 6(12), 16-23. doi:10.6007/IJARBS/v6-i12/2464
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Ed.), Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde (s. 65-102). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Sağlam-Arı, G. ve Ergeneli, A. (2003). Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 129-149.
- Savgun-Doğruöz, S. (2009). *Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6(4), 589-599.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189.

- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Shagholi, R., Zabihi, M. R., Atefi, M., & Moayedi, F. (2011). The consequences of organizational commitment in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 246-250.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 143-150. doi:10.2307/2391824
- Sommer, S. M., Bae, S. H., & Luthans, F. (1996). Organizational Commitment Across Cultures: The Impact of Antecedents on Korean Employees. *Human Relations*, 49(7), 977-993. doi:10.1177/001872679604900705
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Şener, O. (2013). Genel kamu liselerinde psikolojik yıldırma ve örgütsel bağlılık ilişkisi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 47-64.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, A. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından incelenmesi. *Kamu-İş Dergisi*, 9(4).
- Toprakçı, E. & Altunay, E. (2014). The Relationship of Psychological Counseling and Guidance Staff and their Administrators (A Qualitative Analysis in the Stories). *Elementary Education Online*, 13(2), 526-545, 2014. *İlköğretim Online*, 13(2), 526-545, 2014. [Online]: <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596944102.pdf?1618661015>
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268. doi:10.1076/edre.5.3.249.3883
- Tulunay-Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-30.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 228. doi:10.2307/2393637
- Wasti, A. S. ve Önder, Ç. (2003). Kültürlerarası çalışmalarda yöntem: Örgütsel bağlılık yazınından dersler. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 125-145.
- Welsch, H. P., & LaVan, H. (1981). Inter-relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behaviour and organizational climate. *Human Relations*, 34(12), 1079-1089. doi:10.1177/001872678103401205
- Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Dil, M. (2008). Örgüte bağlılık mı bağımlılık mı? Örgütsel bağlılığın boyutları ile iş tatmini ilişkisinin kamu sektöründe araştırılması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 10(36), 113-132.
- Yılmaz-Doğan, M. (2017). *Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

What is digital leadership? A suggestion of the definition

Assist. Prof. Dr. Aydan Ordu,
Pamukkale University, Türkiye
akursunoglu@gmail.com

Assoc.Prof.Dr. Funda Nayır
Pamukkale University, Türkiye
fnayir09@gmail.com

Abstract

When the literature is examined, it is seen that what the concept of digital leadership is and how it should be understood is not clearly understood and there is no consensus on the definition of the concept. From this point of view, in this study, it is aimed to form a definition of the concept of digital leadership by examining the studies on digital leadership, which is a new concept. Basic qualitative research was used in the research. The research is limited to English studies in the international literature on digital leadership between 2012 and 2020, which have a clear definition of the concept in the studies. Document analysis was used as a data collection tool in the research. As a result of scanning, 13 studies were reached in accordance with the criteria determined. Three of these are books, one of them is a congress paper, two of them are research reports, and seven of them are articles. Content analysis was used in the analysis of the data. Definitions of digital leadership were gathered under themes of change, using technology, and innovation. In the definitions under the theme of change, the codes of change, transformation and vision creation were emphasized. Code concepts of using digital tools, using technology, managing technology under the theme of using technology; under the theme of innovation, the concepts of thinking differently, an innovation culture and focusing on innovation were emphasized. In line with the findings, a definition of the concept of digital leadership has been suggested.

Keywords: Digital Leadership, Qualitative Research, Innovation, Transformation, Using Technology



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 68-81**

Research Article

Received : 2021-05-31
Accepted: 2021-07-31

Suggested Citation

Ordu, A., & Nayır, F. (2021). What is digital leadership? A suggestion of the definition, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), pp. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.946094>

Extended Abstract

Problem: Examining the related literature, there is no clarity on what digital leadership means and what skills it requires (El Sawy, Kræmmergaard, Amsinck, & Vinther, 2016; Malakyan, 2019; Narbona, 2016; Özmen, Eriş, & Özer, 2020; Zeike, Bradbury, Lindert, and Pfaff, 2019). For example, some authors believe that digital leadership and leadership in the digital age/digitalization process are different (Westerman, Bonnet, & McAfee 2014; Wilson III, 2004;), while others believe that the two concepts are the same and can be used interchangeably (Larjovuori, Bordi, Mäkinen, & Heikkilä-Tammi, 2016; Narbona, 2016; Jakubik & Berazhny, 2017; Zhong, 2016). Wilson III (2004) identified digital leadership as the leadership in basic sectors of the information society (information processing, communication, content, multimedia), and added that this definition can only be functional with the contributions of digital leaders to the transition to the information society. In Fisk's (2002) definition, digital leaders are the leaders who exhibit transformational behavior with an open mind in the face of complex situations. Some authors, on the other hand, focused on the competencies and characteristics that digital leaders should have instead of defining digital leadership. For example, Westerman et al. (2014) listed the competencies of digital leaders as creating a transformative digital vision, making the digital vision a reality by engaging employees, managing transformation, and creating technological leadership competencies. As can be seen, there is no consensus on the definition of digital leadership. In this case, what the concept is and how it should be understood are not clearly understood. In this context, this study aims to construct a definition for the concept of digital leadership by examining the studies on digital leadership, which is a new concept.

Method: Basic qualitative research was used in the study. The research is limited to studies (book, thesis, paper, article, report) in the international literature on digital leadership between 2012 and 2020, which have a clear definition of the concept. Document analysis was used as a data collection tool. The studies within the scope of the research were reached using Google Scholar. The term "digital leadership, digital leader" was written as a keyword in the search sections and the results were listed by two separate researchers. The definitions made in the studies were examined, and the researcher(s) tried to reach the primary sources. As a result of scanning, 13 studies were reached in accordance with the criteria determined. Three of these are books, one of them is a congress paper, two of them are research reports, and seven of them are articles. Content analysis was used in the analysis of the data.

Findings: Definitions of digital leadership are gathered under the themes of change, using technology and innovation. In the definitions under the theme of change, the codes were change, transformation, and vision creation. Codes of using digital tools, using technology, and managing technology were emphasized under the theme of using technology, and as for the innovation theme, thinking differently, a culture of innovation, and focusing on innovation were the codes.

Conclusion and Suggestions: In line with the findings of our study, it is possible to say that the concepts of digital leadership and technology leadership are used interchangeably and intertwined, therefore there is confusion between the use of the two concepts. In some studies, digital leadership is explained only by using technology or having technical knowledge and skills, adapting to change, or being innovative. However, digital leadership is a comprehensive concept that requires all these competencies to come together. Although it has similarities with technology leadership and transformational leadership, digital leadership is a broader concept.

In accordance with the findings above, digital leadership can be defined as creating an innovative vision by using technology effectively in managerial processes in order to create a sustainable change culture in the organization.

It is clear that more studies are needed for a clearer understanding of the concept of digital leadership. In future studies, conducting studies that reveal the similarities and differences between digital leadership and leadership types such as technological leadership, transformational leadership, and e-leadership may help to understand the concept better. Qualitative studies including interviews might help to determine how digital leadership is perceived by managers and employees. In addition, scale development studies on Digital leadership can be carried out using the themes highlighted in this study.

Dijital Liderlik Nedir? Bir Tanım Önerisi

Dr. Öğrt. Üyesi Aydan Ordu
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
akursunoglu@gmail.com

Doç. Dr. Funda Nayır
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
fnayir09@gmail.com

Özet

Alanyazın incelendiğinde dijital liderlik kavramının ne olduğu ve nasıl anlaşılması gerektiği konusunun açık bir şekilde anlaşılmadığı ve kavramın tanımına ilişkin bir fikir birliği oluşmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada yeni bir kavram olan dijital liderlik ile ilgili çalışmaların incelenerek dijital liderlik kavramına ilişkin bir tanım ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırma 2012– 2020 yılları arasında dijital liderlik ile ilgili olarak uluslararası alanyazında yer alan ve içinde kavrama ilişkin açık bir tanım bulunan İngilizce çalışmalarla sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Tarama sonunda belirlenen ölçütlere uygun olarak 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan üçü kitap, biri kongre bildirisi, ikisi araştırma raporu ve yedisi makaledir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Dijital liderlik ile ilgili yapılan tanımlar değişim, teknolojiyi kullanabilme ve yenilikçilik temaları altında toplanmıştır. Değişim teması altında yer alan tanımlarda değişim, dönüşüm ve vizyon oluşturma kod kavramları ön plana çıkmıştır. Teknolojiyi kullanabilme teması altında dijital araçları kullanma, teknolojiyi kullanma, teknolojiyi yönetebilme kod kavramları; yenilikçilik teması altında ise farklı düşünme, yenilik kültürü ve yeniliğe odaklanma kod kavramları vurgulanmıştır. Bulgular doğrultusunda dijital liderlik kavramına ilişkin tanım önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Liderlik, Nitel Araştırma, Yenilikçilik, Dönüşüm, Teknolojiyi Kullanma



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 3, 2021, ss.68-81

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-05-31
Kabul: 2021-07-31

Önerilen Atıf

Ordu, A., & Nayır, F. (2021). Dijital liderlik nedir? Bir tanım önerisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), ss. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.946094>

GİRİŞ

Dijital çağ, analogdan dijital elektroniğe geçişten bu yana son 70 yıldır önemli bir gelişime uğramıştır. 20. yüzyılın son yarısında bu değişim, bilgisayarların ve ilgili yazılımların yaratılması ve kullanılmasıyla bilgi çağını başlatmıştır. Dijital çağ teknolojisi, dünyanın her ülkesinde insanların hayatlarının her alanında ani ve derin bir etki yaratmıştır (Benson, 2018). Bu dönüşüm sadece örgütlerin ve ülkelerin değil küresel gündemin de ana başlıklarından biridir. Dünyada ekonomik krizlerin etkileri sürerken dahi dijitalleşmenin ekonomi üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle G7, G20, OECD gibi uluslararası platformlar gündemlerine dijitalleşmeyi eklemiştir. Bu olumlu etkilerinin yanı sıra, iş gücü piyasası, beceri setleri ve eşitsizlik üzerindeki olası etkileri, yeni bir düzenleme ve alt yapı ihtiyacını getirmesi nedeniyle tartışmalara konu olmaktadır. Dijital dönüşümden kaçınılmadığı böyle bir ortamdan kazançlı çıkmanın yolu dönüşüme uyum sağlamaktan geçmektedir (Arslanhan Memiş, 2018). Dijital dönüşüm örgütlerin faaliyetlerini yeniden gözden geçirmesini ve ürünlerini müşterileri için çekici kılmak adına hizmetlerini yeniden yapılandırmasını içerir (Volschenk, 2019).

Başarılı bir dijital dönüşümü sağlamada örgütlerin yaşadığı en büyük sorun, insanları faaliyete geçirememek yani herkesin aynı yönde hareket etmesini sağlayamamaktır. Bu noktada liderler devreye girer. Gerçek bir dijital dönüşüm bu süreci başarıyla yönetebilecek yeterliklere sahip liderler aracılığıyla gerçekleşir. Liderler dijital yatırımı dijital avantaja dönüştürürler (Westerman, Bonnet ve McAfee, 2014, s. 95). Araştırmacılar dijital dönüşümünün liderlik gerektirdiği konusunda hem fikirdir (Bolte, Dehmer ve Niemann, 2018; Sainger, 2018; Sheninger, 2014; Sow ve Aborbie, 2018).

Endüstri devriminden bilgi toplumuna geçiş sürecinde hızlı ve geniş kapsamlı teknolojik değişiklikler, hızlanan küreselleşme, üretimin merkezine bilginin koyulması, daha az hiyerarşik örgütsel yapıların oluşturulması gibi önemli yapısal değişiklikler yaşanmıştır. Bu geçiş süreci liderlik modellerine yansımış ve liderlik yeniden şekillendirilmeye başlanmıştır (Wilson III, 2004, s. 1). Geleneksel, hiyerarşik liderlik kuramları ve modelleri, dijital çağ için tasarlanmadıklarından dolayı işlevsiz hale gelmeye başlamış ve dijital çağa daha uygun olan farklı liderlik modellerine ihtiyaç duyulmuştur. Dijital çağdaki bu liderlik türlerinden biri de dijital liderliktir (Malakyan, 2019).

Teknolojik değişim ve dijitalleşmenin etkileri tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de kendini göstermiştir. Okul yöneticileri hızla değişen bir dijital ortamda okul topluluğuna liderlik etmeli (Jones-Lester, 2019) ve dijital çağ öğrenimini ve öğretimini desteklemek için teknolojiyi entegre etmelidir (Zhong, 2016; Toprakçı, 2006). Başarılı bir dijital dönüşüm yalnızca teknolojik değişimi değil, aynı zamanda kültürel değişimi de gerekli kılmaktadır (Bolte vd., 2018). Dijital bir lider olarak okul yöneticileri şeffaf, uygun, anlamlı, çekici ve ilham verici okul kültürleri yaratmak için dijital teknolojilerin gücünden yararlanmalıdır. Dijital liderlik, her yerde bulunan bağlantı, açık kaynak teknolojisi, mobil cihazlar ve kişiselleştirme gibi son değişiklikleri hesaba katarak yüzyılı aşkın süredir okulların yönetim ve yapılandırılmasının çarpıcı bir değişimini temsil etmektedir (Sheninger, 2014, s. 1).

Dijital liderlik ile ilgili alan yazın incelendiğinde dijital liderliğin ne anlama geldiği, hangi yetenekleri gerektirdiği gibi konularda bir netlik olmadığı görülmektedir (El Sawy, Kræmmergaard, Amsinck ve Vinther, 2016; Malakyan, 2019; Narbona, 2016; Özmen, Eriş ve Özer, 2020; Zeike, Bradbury, Lindert ve Pfaff, 2019). Örneğin bazı yazarlar dijital liderlik ve dijital çağda/ dijitalleşme sürecinde liderliğin farklı olduğundan (Westerman vd., 2014; Wilson III, 2004), bazıları ise iki kavramın aynı olduğundan ve birbirinin yerine kullanılabileceğinden (Larjovuori, Bordi, Mäkinen)

ve Heikkilä-Tammi, 2016; Narbona, 2016; Jakubik ve Berazhny, 2017; Zhong, 2016) söz etmişlerdir. Wilson III (2004), dijital liderliği bilgi toplumunun temel sektörlerindeki (bilgi işlem, iletişim, içerik, multimedya) liderlik şeklinde ifade ederek bu tanımın ancak dijital liderlerin bilgi toplumuna geçişe yaptıkları katkılarla işlevsel olabileceğinden söz etmiştir. Bu katkılar ise farkındalık oluşturma, kaynakları harekete geçirme, işlevsel liderlik ve yapısal liderlik olarak belirtmiştir. Fisk (2002) dijital liderleri karmaşık durumlar karşısında açık fikirli olarak dönüşümsel davranış sergileyen liderler olarak tanımlamıştır. Bazı yazarlar ise dijital liderliği tanımlamak yerine dijital liderlerin sahip olması gereken yetkinlik ve özelliklere odaklanmıştır. Örneğin Westerman ve diğerleri (2014) dijital liderlerin yeterliklerini dönüştürücü bir dijital vizyon yaratma, çalışanların katılımını sağlayarak dijital vizyonu gerçeğe dönüştürme, dönüşümü yönetme ve teknolojik liderliği yeterliklerini oluşturma şeklinde sıralamışlardır. Ahlquist (2014) sosyal değişim modeli, dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık kavramlarını kullanarak bir dijital liderin sahip olması gereken yetkinlikleri gelişen teknoloji araçları ve platformları hakkında farkındalık, dijital içerik analizi, benlik bilinci, kişisel sanal sınırlar oluşturma, çevrimiçi markalaşmayı oluşturma, kişisel öğrenim ağı oluşturma, dijital teknolojileri liderlik ile bütünleştirme, siber çatışma çözümü ve arabuluculuk, dijital karar verme stratejileri ve sosyal medyayı sosyal fayda için kullanma olarak vurgulamıştır. Petry (2018) dijital liderliğin araçları olarak ağ liderliği (sadece veri ve makineleri değil, aynı zamanda bilgi çalışanlarını da dahil ederek ağ oluşturmak), açık liderlik (açık bir iletişim ve bilgiye açık erişim), katılımcı liderlik (bireysel ve toplu zekanın katılımcı kullanımı), çevik liderlik (çevik bir düşünce ve davranış) ve güveni ele almıştır.

Görüldüğü gibi dijital liderlik tanımına ilişkin bir fikir birliği oluşmamıştır. Bu durumda kavramın ne olduğu ve nasıl anlaşılması gerektiği konuları açık bir şekilde anlaşılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada yeni bir kavram olan dijital liderlik ile ilgili çalışmaların incelenerek dijital liderlik kavramına ilişkin bir tanım ortaya koyulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine nasıl anlam yükledikleri konusunda daha derin bir anlayış kazandıran ve anlamlandıran araştırmalardır. Temel nitel araştırmalar her ne kadar farklı alanlarda kullanılsa da yaygın olarak eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada da araştırmacıların dijital liderlik kavramını nasıl ele aldığı ve yorumladığı incelenmiş ve kavrama ilişkin yorum yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi temel nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Merriam ve Tisdell, 2016). Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmada ihtiyaç duyulan veri gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edilebilir. Bu analiz türünde veri kaynağı olarak hangi dokümanların kullanılabileceği araştırma problemine göre belirlenmektedir. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmada 2012 – 2020 yılları arasında dijital liderlik konusu ile ilgili yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalara Google Akademik arama motoru kullanılarak ulaşılmıştır. Arama kısımlarına anahtar kelime olarak “dijital liderlik, dijital lider /dijital leadership,

digital leader” terimleri yazılmış ve bulunan sonuçlar iki ayrı araştırmacı tarafından listelenmiştir. Belirtilen ölçütlere uygun olarak bulunan her yayın araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bulunan çalışmalarda yapılan tanımlar incelenmiş ve bu doğrultuda birincil kaynaklara ulaşmaya çalışılmıştır. Tarama sonunda belirlenen ölçütlere uygun olarak 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan çalışmalar aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma kapsamında yer alan çalışmalar*

No	Yazar	Çalışma Adı	Türü
1	Qualman (2012)	Digital Leader: 5 Simple Keys to Success and Influence	Kitap
2	Sheninger (2014)	Pillars of Digital Leadership	Araştırma raporu
3	Narbona (2016)	Digital leadership, Twitter and Pope Francis	Makale
4	Larjovuori, Bordi, Mäkinen ve Heikkilä-Tammi (2016)	The Role of Leadership and Employee Well-Being in Organizational Digitalization	Bildiri
5	El Sawy, Kræmmergaard, Amsinck ve Vinther (2016)	How LEGO Built the Foundations and Enterprise Capabilities for Digital Leadership	Makale
6	Zhong (2017)	Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education	Makale
7	Abbatiello, Knight, Philpot & Roy (2017)	Leadership disrupted: Pushing the boundaries	Araştırma raporu
8	Miller (2018)	Digital Leadership: Using the Internet and Social Media To Improve the Lives, Well-Being and Circumstances of Others	Makale
9	Tanniru, 2018	Digital Leadership	Kitap bölümü
10	Oberer ve Erkollar (2018)	Leadership 4.0: Digital Leaders in the Age of Industry 4.0	Makale
11	Sahyaja ve Rao (2018)	New leadership in the digital era- A conceptual study on emotional dimensions in relation with intellectual dimensions	Makale
12	Malakyan (2019)	Digital Leader-Followership for the Digital Age: A North American Perspective	Kitap bölümü
13	Asri ve Darma (2020)	Revealing the Digital Leadership Spurs in 4.0 Industrial Revolution	Makale

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan çalışmalardan üçü kitap, biri kongre bildirisi, ikisi araştırma raporu ve yedisi makedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da incelenen çalışmalarda yer alan benzer tanımlar bir araya getirilmiş ve temalandırılmıştır. Elde edilen temalar tablo olarak verilmiş ve benzerlikleri ve farklılıkları yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel Araştırmalarda inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri esas alınmaktadır (Guba ve Lincoln, 2005). İnandırıcılık iç geçerlilik, aktarılabilirlik dış geçerlilik, güvenilebilirlik iç güvenirlik ve onaylanabilirlik ise dış güvenirlik ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell (2003) bu kriterlerden bir ya da daha fazlasının belirtilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada inandırıcılık (iç geçerlilik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlilik) kriterleri kullanılmıştır. Araştırmacının inandırıcılığı için kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = (Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve .85 bulunmuştur. Uyum yüzdesi hesaplanırken araştırmacıların aynı kodu ve temayı kullandığı durumlar görüş birliği, farklı kodu ve temayı kullandığı durumlar görüş ayrılığı olarak ele alınmıştır. Daha sonra araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları alanyazında yer alan diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacının aktarılabilirliği araştırmada kullanılan yöntem, verilerin nasıl kodlandığı, dahil etme ve dışlama kriterleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalarda dijital liderlik kavramına ilişkin yapılan tanımlar Tablo 2'de verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi dijital liderlik ile ilgili yapılan tanımlar değişim, teknolojiyi kullanabilme ve yenilikçilik temaları altında toplanmıştır. Değişim teması altında yer alan tanımlarda değişim, dönüşüm ve vizyon oluşturma kod kavramları ön plana çıkmıştır. Teknolojiyi kullanabilme teması altında dijital araçları kullanma, teknolojiyi kullanma, teknolojiyi yönetebilme kod kavramları, yenilikçilik teması altında ise farklı düşünme, yenilik kültürü ve yeniliğe odaklanma kod kavramları vurgulanmıştır.

Değişim kodu altında yer alan tanımda dijital liderlik "dijital çağa uyum sağlamak ve değişim" olarak ele alınırken dönüşüm kodu altında dijital liderliğin, "yönlendirme, başkalarını etkileme ve bilgiye erişim yoluyla sürdürülebilir değişimi başlatma ve değişiklikleri öngörebilme" süreci olduğu belirtilmiştir. Vizyon oluşturma kodu altında ise dijital liderliğin "bir vizyon yaratma yeteneği ve bunu gerçekleştirmek için stratejiler uygulama yeteneği" olduğu ifade edilmiştir.

Dijital araçları kullanma kodu altında dijital liderliğin sanal dünyada dijital araçlarla uygulanan liderlik olduğu belirtilmiş, teknolojiyi kullanma kodu altına ise dijital liderliğin "teknolojiyi kabul etmek ve benimsemek" olduğu, başkalarının refahı için teknolojinin geniş amaçlı kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Teknolojiyi yönetebilme kodu altında ise teknolojiyi kullanmanın yeterli olmadığı bununla birlikte insan kaynakları ile teknoloji arasındaki ilişkiyi dengeleyebilmek gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 2. Dijital liderlik kavramına ilişkin yapılan tanımlar

No	Kaynak	Tanım	Kod	Tema
1	Qualman (2012)	Dijital çağa uyum sağlamak, değişim ve ilham vermek	Değişim	
2	Sheninger (2014)	Yönlendirme, başkalarını etkileme ve bilgiye erişim yoluyla sürdürülebilir değişimi başlatma ve gelecekte okul başarısı için çok önemli olan değişiklikleri öngörmek için ilişkiler kurma	Dönüşüm	Değişim
4	Larjovuori, Bordi, Mäkinen, & Heikkilä-Tammi (2016)	Açık ve anlamlı bir vizyon yaratma yeteneği ve bunu gerçekleştirmek için stratejiler uygulama yeteneği.	Vizyon oluşturma	
3	Narbona (2016)	Sanal dünyada dijital araçlarla uygulanan liderlik	Dijital araçları kullanma	
6	Zhong (2017)	Okulları dijital çağ öğrenme yerlerine dönüştürmek için yeni teknolojiyi kabul etmek ve benimsemek olarak tanımlanmaktadır	Teknolojiyi kullanma	
8	Miller (2018)	Teknolojinin geniş erişimini kullanarak diğerlerinin yaşamlarını, refahını ve koşullarını iyileştirmek.	Teknolojiyi kullanma	Teknolojiyi kullanabilme
11	Sahyaja ve Rao, (2018)	Liderin bilgi toplumuna geçişe katkısı ve teknoloji bilgisi.	Teknolojiyi kullanma	
12	Malakyan (2019)	İlişkisel, akıcı, spontane ve role dayalı bir liderlik olarak dijital liderlik, sanal dünyada dijital araçların kullanılması yoluyla liderlik davranışını ve uygulamasını yeniden tanımlar.	Teknolojiyi kullanma	
13	Asri ve Darma (2020)	Teknolojiyle ilgili işler yaratabilen, yönetebilen, dijital alanda oldukça yetkin kişileri hedeflerini gerçekleştirmeye sevk edebilen liderler, özellikle insan kaynakları ve teknoloji arasındaki katılımı dengeleyebilirse dijital liderlik ruhuna sahip lider olarak kabul edilebilir.	Teknolojiyi yönetebilme	
5	El Sawy, Kræmmergaard, Amsinck, & Vinther (2016)	İş stratejisi, iş modelleri, BT işlevi, kurumsal platformlar, zihniyetler ve beceri setleri ve işyeri hakkında farklı düşünmek anlamına gelir.	Farklı düşünme	
7	Abbatiello, Knight, Philpot & Roy (2017)	Ekipler oluşturmak, insanları birbirine bağlı ve meşgul tutabilen ve bir yenilik kültürü, risk toleransı ve sürekli iyileştirme sağlayabilmek.	Yenilik kültürü	Yenilikçilik
9	Tanniru (2018)	Bilgi teknolojilerini çevik bir biçimde kullanıp fikirlerin hızla uygulamaya dönüşmesini sağlayarak bir yenilik kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için gerekli olan bir süreç.	Yenilik kültürü	
10	Oberer ve Erkollar (2018)	Dijital liderlik (liderlik 4.0), yeniliğe güçlü bir şekilde odaklanan hızlı, hiyerarşik, takım odaklı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımdır.	Yeniliğe odaklanma	

Farklı düşünme kodu altında dijital liderliğin örgüt süreçleri ile ilgili farklı düşünebilmek olduğu, yenilik kültürü kodu altında ise dijital liderliğin ekipler oluşturularak bilgi teknolojilerinin yenilik kültürü yaratma süreci olduğu belirtilmiştir. Yeniliğe odaklanma kodu altında ise dijital liderliğin ekip odaklı ve iş birliğine dayalı olduğu vurgulanmıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada dijital liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda yer alan tanımlar incelenerek kavrama ilişkin ortak bir tanım yapılması amaçlanmıştır. Dijital liderlik ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde değişim, teknolojiyi kullanabilme ve yenilikçilik olmak üzere üç temanın vurgulandığı görülmektedir.

Dijital liderliğin tanımına ilişkin değişim teması altında yer alan kodlara bakıldığında değişim, dönüşüm ve vizyon oluşturma kavramları ön plana çıkmıştır. Liderlerin değişimi ele alması ve benimsemesi, yeni teknolojiler konusunda yetkinlik oluşturmak için kritik öneme sahiptir (Ahlquist, 2014). Dijital liderler, liderlik becerilerini günümüzün dijital olarak açık dünyasına uyum sağlayacak şekilde ayarlamalı ve kendi yaşamlarını ve başkalarının yaşamlarını iyileştiren değişiklikler yapmalıdır. Teknolojinin sürekli bir değişim içerisinde olduğu gerçeğinden yola çıkarak ancak bu değişimi kucaklayan liderlerin başarılı olabileceği söylenebilir (Qualman, 2012). Sheninger'a (2014) göre, okul yöneticileri öğrencileri teknoloji sonucunda ortaya çıkan dinamik bir dünyaya hazırlamak için öncelikle tarz ve odak noktalarını değiştirmelidir. Teknolojiyle ilgili statükoyu, standardizasyonu, modası geçmiş uygulamaları ve yanlış anlamaları destekleyecek şekilde okulu yönetmek, sadece öğrencileri değil okulu ve öğretmenleri de olumsuz etkiler. Çalışmamızın bulgularına paralel olarak, Şahin, Avcı ve Anık (2020) öğretmen ve okul yöneticilerinin dijital liderlik kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında katılımcıların dijital liderliğin değişim yönüne vurgu yaptıklarını belirtmişlerdir.

Değişim teması altında ele alınan diğer kavramlar dönüşüm ve vizyon oluşturmadır. Dijital liderler dönüşüm sağlayabilen liderlerdir. Bu dönüşüm liderden başlayarak tüm üyelerin tutum ve varsayımlarının dönüşümünü gerektirmektedir (Fisk, 2002). Dijital liderler teknolojinin kullanımına ilişkin bir vizyon geliştirmeli, aynı zamanda da bağlılık ve başarı için okul kültürünün dönüşümünü sağlamalıdır (Aksal, 2015). Dijital liderlerin özelliklerini ele alan araştırmalar incelendiğinde bu özelliklerin bazılarının dönüşümsel liderlik özellikleriyle benzer olduğu görülmektedir. Sözü edilen bu araştırmalarda vizyon, ilham verme gibi dönüşümsel liderlikte de ele alınan özelliklere odaklanılmıştır (Çelen, 2020; Fisk, 2002; Jakubik ve Berazhny, 2017; Qualman, 2012; Promsri, 2019; Toduk, 2014; Westerman vd., 2014; Zhu, 2015; Zhong, 2017). Nitekim Özmen ve diğerleri (2020) dönüşümsel liderlik kuramının, liderin istikrarlı bir çevrede izleyenlerini etkileme çabası çerçevesinde vizyon ve etki kavramlarına odaklanmasından (Bass ve Avolio, 1993) dolayı dijital liderliğin kuramsal temelinin dönüşümsel liderlik kuramına dayandırılabilirliğini ileri sürmüşlerdir. Irge (2018) ise dijital liderlerin dönüşümsel liderlere benzediğini ancak onlardan daha kapsamlı özellikler gerektirdiğini belirtmiştir.

Dijital liderliğe yönelik tanımlardan oluşturulan bir diğer tema teknolojiyi kullanabilmedir. Bu tema altında dijital araçları kullanma, teknolojiyi kullanma, teknolojiyi yönetebilme kavramları ön plana çıkmıştır. Özmen ve diğerleri (2020) dijital liderliğe ilişkin hem kavramsal hem de araştırmaya dayalı çalışmaları incelediklerinde bu çalışmalarda dijital çağın liderlerinde aranan yetenek ve becerilere odaklanıldığını ve en fazla vurgulanan becerilerden birinin dönüşüm teknolojisi becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızda teknolojiyi kullanabilme ile ilgili tanımlar incelendiğinde dijital liderliğin teknoloji liderliği ile eş tutulduğu söylenebilir. Nitekim bazı çalışmalarda (Domeny, 2017; Zhong, 2017) dijital liderlik ile teknoloji liderliği kastedilmiş, dijital liderliğin özellikleri olarak da Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu'nun (International Society for Technology in Education – ISTE, 2009) yöneticiler için yayınladığı standartlarda (ISTE-A) belirtilen teknoloji liderliğinin boyutları ele alınmıştır. Örneğin Domeny (2017) ve Zhong'un (2017) eğitimde dijital liderliğin göstergeleri olarak açıkladığı vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme

kültürü, mesleki gelişim, sistemik iyileştirme ve dijital vatandaşlık boyutları aslında teknoloji liderliğinin boyutlarıdır. Dijital liderliğin teknoloji liderliği yerine kullanıldığı görülse de iki kavramın aynı anlamı taşımadığı yönünde de bir görüş vardır. Buna göre, teknoloji liderliği dijital liderlikten daha geniş bir anlam taşımaktadır. Dijital liderlik sadece teknolojinin kullanımına değil, okul kültürünün bağlılık ve başarı için stratejik görüş ve dönüşümüne odaklanmaktadır. Dijital liderliğin oluşumunun teknolojiyle bağlantılı olduğu ve dijital liderlik için teknolojinin bir ön koşul olduğu söylenebilir (Aksal, 2015; Şahin vd., 2020). Dijital liderlik, örgüte değer katmak için teknoloji kullanımının en uygun hale getirilmesinde kültürün ve liderin yetkinliğinin birleşimidir (Rudito ve Sinaga, 2017; akt. Mihardjo, Sasmoko, Alamsjah ve Elidjen, 2019).

Yenilikçilik teması altında dijital liderliği tanımlarken farklı düşünme, yenilik kültürü ve yeniliğe odaklanma kavramlarına vurgu yapılmıştır. Yenilikçilik Latince "innovare" sözcüğünden türetilmiştir ve yeni bir ürün yapmak anlamına gelmektedir. Süreç olarak "yenilenmeyi" sonuç olarak da "yeniliği" belirten yenilikçilik (Tunca, 2018) örgütte ortaya çıkan sorunların çözümü için yeni düşünceler üretmek, yeni yönetsel veya örgütsel yöntemin uygulanmasıdır (Tang, 1999; Van de Ven, 1986). Bununla birlikte yenilikçilik kavramını örgütün ürün geliştirme, üretim ve hizmet kalitesinde yeni fikirlerin kabulü olarak tanımlayan yazarlar da mevcuttur (Gareth, 2001; Samuel, 2000; akt. Çalışkan, Akkoç ve Turunç, 2019). Yazıcı (2000) ise yenilikçilik kavramının "örgüt veya bireyler tarafından yaratıcılık sonucu ortaya konan yeni fikir ve alternatiflerin, değer yaratan, değişimi ve gelişimi körükleyen uygulamalara dönüştürülmesi" olarak tanımlamıştır. İşgören, örgüt veya toplum için yararlı bir sonuç ortaya çıkaran bir kavram olan yenilikçilik (Elçi, 2006) yeni fikirlerin farklı şekillerde uygulanmasıdır (West ve Farr, 1989). MIT Sloan Management Review ve Deloitte'nin araştırma sonuçları dijital olarak olgunlaşan örgütlerin diğerlerine göre daha fazla yenilikçi olduğu, çalışanlarının da yenilikçilik konusunda daha fazla inisiyatif alabildiklerini ortaya koymuştur (Kane, Palmer, Phillips, Kiron ve Buckley, 2019). Yenilikçilik dijital liderlerin özellikleri arasında vurgulanan bir özelliktir (Çelen, 2020; Hearsom, 2015; Larjovuori vd., 2016; Toduk, 2014). Raza (2016) dijital liderlerin girişimcilik, gelişim ve açıklık, iş birliği yeteneği ve inovatif davranışlar sergileme gibi karakteristik özellikleri olduğundan söz etmektedir (akt. Çelebi, 2021). Larjovuori ve diğerleri (2016) ise dijital liderliği belirleyen temel unsurlardan birinin yenilikçilik olduğunu belirtmişler ve bu kavram altında yenilikçiliğin öğrenilebilir olduğunu bilmek, çok disiplinli ekipler, yaratıcı süreçler ve esnek çalışma ortamları aracılığıyla eski yapıları dönüştürebilmeye vurgu yapmışlardır. Çalışmamızın bulguları ile tutarlı olarak, Aksal (2015) çalışmasında okul müdürlerinin dijital liderliğin avantajlarına ilişkin algılarını benzetmeler yoluyla ifade ederken iş birliği ve yenilikçiliğe vurgu yaptıklarını belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızın bulguları doğrultusunda, dijital liderlik ile teknoloji liderliği kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı, iç içe geçtiği bu nedenle de iki kavramın kullanımı arasında bir karmaşa yaşandığını söylemek mümkündür. Bazı çalışmalarda dijital liderliğin sadece teknolojiyi kullanmak ya da teknoloji bilgi ve becerisine sahip olmak, sadece değişime uyum sağlamak ya da sadece yenilikçi olmak ile açıklandığı görülmüştür. Oysa dijital liderlik tüm bu yeterliklerin bir arada olmasını gerektiren kapsamlı bir kavramdır. Her ne kadar teknoloji liderliği ve dönüşümcü liderlik ile benzerlikler sergilese de dijital liderlik daha kapsamlı bir kavramdır. Dijital liderlik için teknoloji liderliği ve dönüşümcü liderliği bir ön koşul olduğunu söylemek mümkündür.

Dijital liderlik yukarıdaki bulgular doğrultusunda, *örgütte sürdürülebilir bir değişim kültürü oluşturmak için yönetsel süreçlerde teknolojiyi etkili kullanarak yenilikçi bir vizyon oluşturmak* şeklinde tanımlanabilir.

Bu çalışma içerisinde dijital liderlik kavramına ilişkin açık bir tanım bulunan İngilizce çalışmalarla (kitap, tez, bildiri, makale) sınırlıdır. Türkçe çalışmalar da incelenmiş ancak bu çalışmalarda yapılan tanımların uluslararası alan yazından alındığı görülmüştür.

Dijital liderlik kavramının daha net bir şekilde anlaşılması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır. İleride yapılacak çalışmalarda dijital liderlik ile özellikle teknolojik liderlik, dönüşümsel liderlik, e liderlik gibi liderlik türlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan çalışmaların yapılması kavramın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Yöneticiler ve çalışanlar tarafından dijital liderliğin nasıl algılandığını belirlemek amacıyla görüşmeyi içeren nitel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada vurgulanan temalar kullanılarak dijital liderlik ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbatiello, A., Knight, M., Philpot, S., & Roy, I. (2017). Leadership disrupted: Pushing the boundaries. In *Rewriting the rules for the digital age: Global human capital trends* (pp. 77-85). London: Deloitte University Press. <https://www.slq.qld.gov.au/blog/leadership-disrupted-pushing-boundaries-2017-global-human-capital-trends>
- Ahlquist, J. (2014). Trending now: Digital leadership education using social media and the social change model. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 57-60.
- Aksal, F. A. (2015). Okul kültüründe müdürler dijital lider mi? *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 77-86.
- Arslanhan Memiş, S. (2018). Dijitalleşmenin ekonomik boyutu. H. Aksu, Dijitopya: Dijital dönüşüm yolculuk rehberi içinde. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Asri, A. A. S. M. A. N., & Darma, G. S. (2020). Revealing the digital leadership spurs in 4.0 industrial revolution. *International Journal of Business, Economics & Management*, 3(1), 93-100. <https://doi.org/10.31295/ijbem.v3n1.135>.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Benson, L. E. (2018). Leadership skills in the digital age: Implications for university business schools. *Journal of Eastern European and Central Asian Research (JEECAR)*, 5(2), 80- 89.
- Bolte, S., Dehmer, J., & Niemann, J. (2018). Digital leadership 4.0. *Acta Technica Napocensis-Series: Applied Mathematics, Mechanics, And Engineering*, 61(4), 637-646.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan, A., Akkoç, İ., & Turunç, Ö. (2019). Yenilikçi davranış: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-111.
- Çelebi, F. (2021). *Dijital çağda liderlik ve girişimcilik*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Çelen, A. İ. (2020, Aralık). Dijital dönüşüm sürecinde yükselen bir değer: Dijital liderlik. In H. Karadal, M. N. Efe, A. M. Abubakar, & K. Karadal (Eds.), *Proceedings e-book* (pp. 449-461). Papers presented at International CEO Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress, Bosnia Herzegovina, Gorajde: Dilkur Akademi.
- Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* (Doctoral dissertation). Southwest Baptist University, Bolivar, Missouri.
- El Sawy, O. A., Kræmmergaard, P., Amsinck, H., & Vinther, A. L. (2016). How LEGO built the foundations and enterprise capabilities for digital leadership. *MIS Quarterly Executive*, 15(2), 141- 166.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Ankara: Pelin Ofset.
- Fisk, P. (2002). The making of a digital leader. *Business Strategy Review*, 13(1), 43-50.
- Gareth, R. J. (2001). *Organizational theory and cases*. London: Prentice Hall International Inc.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-216). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hearsum, S. (2015). How to develop digital leadership capability. *Strategic HR Review*, 14(5). <https://doi.org/10.1108/SHR-08-2015-0059>

- İrge, N. T. (2018, November-December). Digital leadership. In G. Telli, & I. Shelenkova (Eds.), *Proceedings* (pp. 21-27). Papers presented at The International Congress on Business and Marketing, İstanbul, Turkey: Maltepe University.
- Jakubik, M., & Berazhny, I. (2017, May). Rethinking leadership and it's practices in the digital Era. In *Managing the global economy* (pp. 471-483). Papers presented at Management International Conference, Monastier di Treviso, Italy: University of Primorska Press.
- Jones-Lester, K. E. (2019). *School leaders' activity, implementation, and appropriation of digital integration* (Doctoral dissertation). Texas Wesleyan University, Texas.
- Kane, G. C., Palmer, D., Phillips, A. N., Kiron, D. & Buckley, N., (2019). *Accelerating digital innovation inside and out*. MIT Sloan Management Review and Deloitte Insights.
<https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/lu/Documents/deloitte-digital/lu-accelerating-digital-innovation.pdf>
- Larjovuori, R. L., Bordi, L., Mäkinen, J. P., & Heikkilä-Tammi, K. (2016, September). The role of leadership and employee well-being in organizational digitalization. In T. Russo-Spenaand, & C.Mele (Eds.), *What's ahead in service research? New perspectives for business and society* (pp.1141-1154). Papers presented at 26th RESER 2016 Conference, Naples, Italy: University of Naples Federico II.
- Malakyan, P. G. (2019). Digital leader-followership for the digital age: A North American perspective. In M. Franco (Ed.), *Digital leadership -A new leadership style for the 21st century*. IntechOpen.
<https://www.intechopen.com/books/digital-leadership-a-new-leadership-style-for-the-21st-century/digital-leader-followership-for-the-digital-age-a-north-american-perspective>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mihardjo, L., Sasmoko, S., Alamsjah, F., & Elidjen, E. (2019). Digital leadership role in developing business model innovation and customer experience orientation in industry 4.0. *Management Science Letters*, 9(11), 1749-1762.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miller, C. L. (2018). Digital leadership: Using the internet and social media to improve the lives, well-being and circumstances of others. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 110(1), 45-48.
- Narbona, J. (2016). Digital leadership, twitter and Pope Francis. *Church, Communication and Culture*, 1(1), 90-109.
- Oberer, B., & Erkollar, A. (2018). Leadership 4.0: Digital leaders in the age of industry 4.0. *International Journal of Organizational Leadership*, 7(4), 404- 412.
- Özmen, Ö. N. T., Eriş, E. D., & Özer, P. S. (2020). Dijital liderlik çalışmalarına bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 57-69.
- Petry, T. (2018). Digital leadership. In K. North, R. Majer, & O. Haas (Eds.) *Knowledge management in digital change: New findings and practical cases* (pp. 209-218). Cham: Springer.
- Promsri, C. (2019). The developing model of digital leadership for a successful digital transformation. *GPH-International Journal of Business Management (IJBM)*, 2(08), 1-8.
- Qualman, E. (2012). *Digital leader: 5 Simple keys to success and influence*. McGraw-Hill Publishing.
- Raza, B. (2016). *Leadership 4.0 module: Management competencies 1* (Master dissertation), Frankfurt University of Applied Sciences, Germany.
- Rudito, P., & Sinaga, M. F. (2017). *Digital mastery, Membangun kepemimpinan digital untuk memenangkan era disrupsi*. Gramedia Pustaka Utama.
- Sahyaja, C., & Rao, S. (2018). New leadership in the digital era- A conceptual study on emotional dimensions in relation with intellectual dimensions. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 9(1), 738-747.
- Sainger, G. (2018). Leadership in digital age: A study on the role of leader in this era of digital transformation. *International Journal on Leadership*, 6(1), 1-6.
- Samuel, C. C. (2000). *Modern management diversity, quality, ethics ve the global environment*. London: Prentice Hall International Inc.
- Sheninger, E. (2014). Pillars of digital leadership. *International Center for Leadership in Education*, 1-4.
http://leadershipmedia.net/pdf/LeadingintheDigitalAge_11.14.pdf

- Sow, M., & Aborbie, S. (2018). Impact of leadership on digital transformation. *Business and Economic Research*, 8(3), 139-148.
- Şahin, Ç. Ç., Avcı, Y. E., & Anık, S. (2020). Dijital liderlik algısının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 271-286.
- Tang, H. K. (1999). An inventory of organizational innovativeness. *Technovation*, 19(1), 41-51.
- Tanniru, M. R. (2018). Digital Leadership. In M. Pomffjova (Ed.), *Management of information systems*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/books/management-of-information-systems/digital-leadership>
- Toduk, Y. (2014). *2023 Lideri- Dijital çağın liderlik sırları*. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları.
- Toprakçı, E. (2006). Obstacles in Integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey" *e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)* ISSN: 1324-0781. 9(1), 1-16. https://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm
- Tunca, S. (2018). *Proaktif kişilik yapısının ve yenilikçi davranışın görev performansına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi, Gebze, Türkiye.
- Van De Ven, A. (1986). Central problems in the management of innovation, *Management Science*, 32, 590-607.
- Volschenk, F. (2019). Socially responsible digital leadership: A framework for digital organizations. *Monarch Management Review*, 1-13. <https://www.researchgate.net/profile/Francois-Volschenk/research>
- West, M. A., & Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behaviour*, 4(1), 15-30.
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology into business transformation*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Wilson III, E. J. (2004). Leadership in the digital age. In G. R. Goethals, G. Sorenson,, & J. M. Burns (Eds.), *Encyclopedia of leadership 4* (pp. 858-861).
- Yazıcı, S. (2000). Rekabetçi avantaj sağlamada yaratıcılık ve yenilik. *Verimlilik Dergisi*, 3, 79-92.
- Yıldırım A, & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeike, S., Bradbury, K., Lindert, L., & Pfaff, H. (2019). Digital leadership skills and associations with psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2628. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142628>
- Zhong, L. (2016). *The effectiveness of digital leadership at K-12 schools in Mississippi regarding communication and collaboration during CCRS implementation* (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Zhong, L. (2017). Indicators of digital leadership in the context of K-12 education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 10(1), 27- 40.
- Zhu, P. (2015). *Digital master: Debunk the myths of enterprise digital maturity*. Lulu Press, Inc

Investigation of the Relationship between Digital Literacy Levels and Digital Data Security Awareness Levels of University Students

Assist. Prof. Dr. Battal Göldağ
İnn University-Turkey
battal.goldag@inonu.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between the digital literacy levels of university students and their digital data security awareness levels. The research was carried out in relational screening model. The population of the research consists of students studying at İnn University in the Spring semester of the 2020-2021 academic year. 265 students who participated in the sample voluntarily were included. The 'Digital Literacy Scale', consisting of 17 items developed by Ng in 2012 and adapted into Turkish by stndağ, Güneş & Bahçivan, was used to determine the digital literacy status of students. The original scale has a 4-factor structure. The Turkish version of the scale, on the other hand, consists of one factor and 10 items. The 'Digital Data Security Awareness' scale developed by Yılmaz, Şahin & Akbulut was used to scale students' awareness of digital data security. According to the results obtained in the research; students' digital literacy levels are moderate and digital data security awareness levels are high. The digital literacy levels and digital data security awareness levels of male students are higher than female students. There is no difference between the digital literacy and digital data security awareness levels of the students studying at the associate and undergraduate level. The digital literacy and digital data security awareness levels of the students who have a computer are higher than the students who do not have a computer. The digital literacy and digital data security awareness levels of students who use computers for a longer time daily are higher than students who use computers for shorter periods of time. There is no difference between digital literacy and digital data security awareness levels according to students' social media usage time. As students' level of use of digital devices increases, their level of digital literacy and digital data security awareness also increases. There is a highly positive and significant relationship between students' digital literacy levels and their awareness of digital data security.

Keywords: Digital Literacy, Digital Data, Digital Data Security, University Students



**E-International Journal of
Educational Research**
Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 82-100

Research Article

Received: 2021-06-10
Accepted: 2021-07-31

Suggested Citation

Göldağ, B. (2021). Investigation of the relationship between digital literacy levels and digital data security awareness levels of university students, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3) 82-100. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.950635>

Extended Abstract

Problem: The purpose of the present research is to investigate the relationship between the digital literacy levels of the students studying at Inonu University and their digital data security awareness levels. Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to use digital tools appropriately to identify access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, create new information, communicate with others (Martin, 2005).

Digital literacy means fluency in the use and security of interactive digital tools and searchable networks. It also provides protection against the network-based crimes such as phishing and malicious hacking (Deye, 2015). Digital literacy gives young people the ability to take advantage of the wealth of new and emerging opportunities associated with digital technology, while protecting them against the various dangers technology may present. Digital literacy is the understanding that allows young people to use digital technologies in a meaningful and safe way (Hague & Payton, 2010). With the use of digital technologies in all spheres of life, the problem of data security has emerged. The security of data can be summarized in three items; (1) Confidentiality: Not wanting the data to be viewed by others, (2) Integrity: Not being asked to alter the data by others, (3) Accessibility: Desiring the data to be accessible and ready for use at any time and place. (Kaya & Öztürk, 2017; Puhakainen, 2006). Digital security is a collective term that describes resources used to protect online identity, data, and other assets. These tools include web services, anti-virus software, smartphone SIM cards, biometrics, and secure personal devices. It also means protecting computers, mobile devices, tablets, and other Internet-connected devices from intruders, which can be in the form of hacking, phishing, and more. (Simplilearn, 2021; Vigderman & Turner, 2021).

Method:

In the present research, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, has been used. The population of the research consists of students studying at Malatya İnönü University in the spring semester of the 2020-2021 academic year. 265 students who participated in the sample are voluntarily included. The scale Digital Literacy Scale, which was adapted into Turkish by Üstündağ, Güneş & Bahçivan (2017), which was also developed by Ng (2012) to determine the digital literacy levels of students, was 'Digital Data Scale' developed by Yılmaz, Şahin & Akbulut (2015) to determine the digital data security awareness levels. The 'Safety Awareness' scale was used. Data have been collected online. The connection of the scales used to reach the students was shared through the learning management system used by the students for distance education and in social media groups created to communicate with the students. In the normality test, the kurtosis and skewness coefficients were found to be in the range of ± 1 (Huck, 2012; George & Mallery, 2016) and the data showed normal distribution. Therefore, the data are tested using descriptive analyzes (mean and standard deviation) and parametric analyzes. The significance level has been taken as $p < .05$.

Findings: According to the result we have obtained in the present research; students' digital literacy levels are moderate and digital data security awareness levels are high.

Students are less aware of security certificates and malicious software (virus, worm, Trojan horse, etc.) used on websites. They have a high level of awareness about password creation and password creation for devices (smartphone, tablet, computer, etc.) so that they are not used without permission. Students have a high awareness of creating strong passwords (uppercase, lowercase, special characters and lengths), keeping personal information secure, and protecting Emails, files,

and other content. It was concluded that the digital literacy levels of male students were higher than female students.

The digital literacy levels of students who have a computer are higher than those who do not have a computer. Likewise, the digital data security awareness levels of students who have a computer are higher than those who do not have a computer. There is no difference between the digital literacy levels of the students according to the duration of their use of social media. As students' level of use of digital devices increases, their digital literacy levels and awareness of digital data security also increase.

A highly positive and significant relationship was found between students' digital literacy levels and their awareness of digital data security. As students' digital literacy levels increase, their awareness of digital data security also increases.

Suggestions: Students see the Internet as their main source of information. Therefore, students should be taught how to securely find, use, create, transmit, and share digital content. In addition, Digital Literacy and Data security course/courses can be added to the education programs to create and raise awareness of digital data security among students.

The ensuring of data security can be achieved by investing in people before technology. Human is the most critical component in eliminating the threats to digital data security. In order to completely eliminate or minimize the problems experienced in this regard, digital data security awareness trainings should be given especially in schools and throughout the society, awareness-raising activities should be carried out and projects that will increase awareness should be structured (Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016).

It is important to create awareness of data security among students and to adopt and implement security activities. The purpose of this is to minimize the damages that may arise from students' lack of knowledge and misuse of technology. Students see the internet as the main source of information. Therefore, students should be taught how to safely find, consume, create, transmit, and share digital content. In addition, digital literacy and data security course/courses can be added to the education programs to raise awareness of digital data security among students. A booklet and colorful brochures and posters on digital literacy and data security (handbook) can be prepared for students. Universities can broadcast (videos, presentations, etc.) on this subject through a portal they are going to create.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Battal Göltaş
İnönü Üniversitesi-Türkiye
battal.goldag@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem gönüllü olarak katılan 265 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarını belirlemek amacıyla Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen 17 maddeden oluşan ve Üstündağ, Güneş & Bahçıvan tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, 'Dijital Okuryazarlık Ölçeği' kullanılmıştır. Orijinal ölçek 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Türkçe uyarlaması yapılan ölçek ise tek faktörlü ve 10 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalığını ölçek amacıyla Yılmaz, Şahin & Akbulut tarafından geliştirilen 'Dijital Veri Güvenliği Farkındalık' ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ise yüksek düzeydedir. Erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri kadın öğrencilerden daha yüksektir. Ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasında bir fark yoktur. Bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Günlük daha uzun süre bilgisayar kullanan öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Öğrencilerin dijital cihazları kullanma düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Dijital Veri, Dijital Veri Güvenliği, Üniversite Öğrencileri.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 3, 2021, ss.82-100

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-06-10
Kabul: 2021-07-31

Önerilen Atıf

Göltaş, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.950635>

GİRİŞ

Dijital okuryazarlık, İnternet devrimi döneminde 1990'larda ortaya çıkan yeni bir kavramdır. Bundan önce daha çok "bilgisayar okuryazarlığı" kavramı kullanılmaktaydı. Ancak 1997'de Paul Gilster, dijital okuryazarlığın sadece teknolojiyi kullanma becerilerinin ötesine geçtiğini savunarak ilk kez "dijital okuryazarlık" terimini ortaya atmıştır. Bunun "fikirlerde ustalaşmakla ilgili olduğunu, [bilgisayar] tuş vuruşlarıyla ilgili olmadığını" belirtmiştir. Gilster, dijital okuryazarlığı "bilgisayarlar aracılığıyla sunulduğunda çok çeşitli kaynaklardan gelen çoklu formatlardaki bilgileri anlama ve kullanma yeteneği" olarak tanımlamıştır. Gilster'e göre dijital okuryazarlık, bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirme (farklı formatlarda sunulan) ve bu bilginin farklı gerçek yaşam bağlamlarında nasıl kullanılacağına dair kararlar verme becerisini içerir (Brown, 2020; Lankshear & Knobel, 2006).

Martin (2005) dijital okuryazarlığı, "bireylerin dijital kaynakları tanımlamak, bunlara erişmek, yönetmek, entegre etmek, değerlendirmek, analiz etmek ve sentezlemek, yeni bilgiler oluşturmak, başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları uygun şekilde kullanma konusundaki farkındalığı, tutumu ve becerisi" olarak tanımlamıştır.

Dijital teknolojilerdeki ve internetteki gelişmeler çok fazla bilginin üretilmesi, paylaşılmasına neden olmuştur. Toffler(1970) çevre ne kadar hızlı değişir ve yenilenirse, bireylerin de etkili olabilmek ve akılcı kararlar verebilmek için o ölçüde daha fazla bilgiyi işlemeye gereksinim duyacaklarından söz etmektedir (Yeşilorman & Koç, 2014). İyi bir dijital okuryazar olan bireyler çevrede meydana gelen değişikliklere daha hızlı cevap verecek ve problemleri daha hızlı bir şekilde çözeceklerdir. Dijital okuryazarlık; hem bireyin dijital teknolojilerle etkin olarak öğrenmesini kapsarken hem de bu teknolojilerle kişisel gelişimine katkı sunacak, hayatın herhangi bir bağlamında problemini çözecek, toplumsal katılım ve üretimini destekleyecek şekilde bu teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili ve tüm bunların somut hale gelmesini sağlayacaktır (Acar, 2015).

Spires & Bartlett (2012) dijital okuryazarlıkla ilişkili çeşitli entelektüel süreçleri üç kategoriye ayırmıştır. (a) dijital içeriği bulma ve tüketme, (b) dijital içerik oluşturma ve (c) dijital içeriği iletme. Otantik dijital okuryazarlık bağlamlarında, kullanıcılar bu uygulamalar arasında yinelemeli bir şekilde geçiş yapar. Ek olarak, öğrenci dijital içerikte gezinirken değerlendirici bir duruş edinmelidir ve bu eğilim, süreç içinde doğruluğu ve bütünlüğü korumak için gereklidir. Eleştirel değerlendirme olmadan, sorgulamayı yönlendiren öğrenciden ziyade öğrenciyi yönlendiren teknolojiyle öğrenci bir bilgi denizinde kaybolabilir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Dijital okuryazarlık uygulamaları, aynı anda bir eleştirel değerlendirme sürecini kullanırken dijital içeriği bulma ve tüketme, oluşturma ve iletme becerisini içerir (Spaires & Bartlett, 2012).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi bunları kullananları dijital ortamlarda problem çözmek için teknik, bilişsel ve sosyal yetenekleri kullanmak zorunda bırakan şartlarla karşı karşıya getirmiştir ve dijital okuryazar olmak bu yeteneklerin gereklerini yerine getirmeyi gerektirir. (Eshet-Alkalai, 2004; Eshet-Alkali & Amichai-Hamburger, 2004; Ng, 2012; Sönmez & Gül, 2014). Dijital okuryazarlık, bilgiyi bulmak, kullanmak ve dağıtmak için teknolojiden yararlanma becerisi olarak tanımlanabilir. Bawden (2001) dijital okuryazarlıkla ilgili beceri yeterliklerini şu şekilde açıklamıştır; İnternette bulunanlar hakkında bilgiye dayalı -eleştirel düşünme- yargılarda bulunma yeteneği, dinamik ve sıralı olmayan bir hiper metin ortamında okuma ve anlama becerisi, bilgi toplama becerileri, farklı kaynaklardan gelen bilgileri ön yargısız olarak toplayarak ve değerlendirerek güvenilir bilgi topluluğu oluşturma yeteneği, temelde internet arama motorlarına dayanan arama becerileri, bilgi filtreleri ve araçları kullanarak multimedya akışını yönetme becerisi, kaynak seçimi ve dağıtım mekanizmaları ile bir 'kişisel bilgi stratejisi' oluşturmak, geleneksel içerik biçimlerini ağ bağlantılı araçlarla yedekleme yeteneği, hipermetin bağlantıları tarafından başvurulacak materyalin geçerliliğini ve eksiksizliğini değerlendirmede ihtiyatlılık.

Phuapan, Viriyavejakul & Pimdee (2015) ise dijital okuryazarlık becerisinin 8 unsurdan meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bunlar; *Erişim*, verileri elde etme ve toplama yeteneği de dâhil olmak üzere verilerin kaynağını belirleme ve bu verileri tekrarlı kullanım için geri alma yeteneğidir. *Yönetme*, doğru ve kolay değerlendirme için kaynağı kullanma yeteneğidir. *Entegrasyon*, bu diğer tüm bileşenlerle ilişki kurma yeteneğidir. Dijital okuryazarlık için bu aynı zamanda BİT cihazları aracılığıyla bilginin anlamını çıkarma ve yorumlama yeteneğini de içerir. *Değerlendirme*, bilginin güncelliğini ve yararlılığını değerlendirme yeteneğidir. *Oluşturma*, uygun medya oluşturma, cihazlarının sunduğu avantajı anlama ve uygulama yeteneğidir. *İletişim*, diğer kişilerle dijital ortamda iletişim ve etkileşim kurma yeteneğidir. *Analiz*, oluşturulan medyanın sürecini, mantığını ve amacını anlama yeteneğidir. Bu, her bir kişinin kendi inanç ve davranışlarına ilişkin yorumlarının farklılığını kontrol etme becerisini içerir. *Sentez*, yeni bir bilgi yaratmak için bilgileri bir araya getirme yeteneğidir.

İyi bir dijital okuryazarlık becerisi, kötü amaçlı bilgisayar korsanlığı ve kimlik avı gibi ağ tabanlı suçlara karşı koruma sağlarken, etkileşimli dijital araçların ve internetin kullanımında ve güvenliğinde akıcılık anlamına gelir (Deye, 2015). Ayrıca bireylere dijital teknoloji ile ilişkili fırsatlar sunup bunları kullanma becerisi kazandırırken, bu teknolojilerin ortaya çıkarabileceği farklı tehditlere karşı korur, dijital teknolojileri sorunsuz, uygun ve güvenli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Hague & Payton, 2010).

Dijital Veri Güvenliği: Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, dünyanın karşı karşıya kaldığı pandemi nedeniyle insanlar işlemlerini-bankacılık, eğitim, alışveriş, evden uzaktan çalışma- dijital teknolojiler kullanarak gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Bu kadar dijitalleşme verilerin güvenliği problemini ortaya çıkarmıştır. Verilerin güvenliği; (1) Gizlilik: Verilerin başkaları tarafından görüntülenebilir olmamasının istenilmesi, (2) Bütünlük: Verilerin başkaları tarafından değiştirilebilir olmamasının istenilmesi, (3) Erişilebilirlik: Verilerin istenildiği zaman ve mekândan ulaşılabilir ve kullanıma hazır olmasının istenmesi şeklinde özetlenebilir (Kaya & Öztürk, 2017; Puhakainen, 2006). Bilgi güvenliği, elektronik ortamlarda verilerin veya bilgilerin saklanması ve taşınması esnasında verilerin gizlilik ve bütünlüğünün korunması, yetkisiz kişilerce erişiminin önlenmesi için güvenli bir bilgi işleme platformu oluşturma çabalarının tümüdür (Canbek & Sağiroğlu, 2006; Yazan, 2016). Bilgisayar teknolojilerinde güvenlik, şahıs ve firmaların-örgütlerin bu teknolojilerini kullanırken karşı karşıya karşılaşılabilecekleri tehdit ve risklerin analizlerinin önceden yaparak gerekli tedbirleri almalarıdır (Canbek & Sağiroğlu, 2007).

Dijital güvenlik, çevrimiçi kimlik, veri ve diğer varlıkları korumak için kullanılan kaynakları tanımlayan toplu bir terimdir. Bu araçlar arasında web hizmetleri, anti virüs yazılımı, akıllı telefon

SIM kartları, biyometri ve güvenli kişisel cihazlar bulunur. Aynı zamanda bilgisayarların, mobil cihazların, tabletlerin ve İnternet'e bağlı diğer cihazların, bilgisayar korsanlığı, kimlik avı ve daha fazlası şeklinde olabilecek davetsiz misafirlerden korumak anlamına da gelir (Simplilearn, 2021; Vigderman & Turner, 2021).

Dijital Güvenlik Riski Olan Veriler: • *Kişisel Kimlik Verileri;* Bu veriler, ad, telefon numarası, adres, e-posta hesap adı ve IP adresini içerir. Ayrıca, konumu potansiyel olarak saptayan bilgileri de içerir. Kişisel veriler genellikle kimlik hırsızlığı ve sosyal mühendislik için kullanılır.

• *Kişisel Ödeme Verileri;* Bu bilgiler, kredi ve banka kartı numaralarını (son kullanma tarihleri dâhil), çevrimiçi bankacılık numaralarını (hesap ve yönlendirme) ve PIN kodlarını içerir. Çevrimiçi bankacılık bilgilerine erişen suçlular, hesaplardan para transfer edebilir veya alışveriş yapabilir.

• *Kişisel Sağlık Verileri;* Kişisel sağlık bilgileri, olarak da bilinen bu veri türü, tıbbi geçmiş, reçeteli ilaçlar, sağlık sigortası abonelikleri, doktor ve hastane ziyaretleri dâhil olmak üzere sağlıkla ilgili bilgileri kapsar. Bu bilgiler, yanlış sigorta taleplerinde bulunmak veya reçeteli ilaçlar almak ve satmak için kullanabileceklerinden siber suçlular için değerlidir (Simplilearn, 2021).

İlgili Araştırmalar: Mudra (2020) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlığın fayda ve sınırlılıkları hakkında görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada dijital okuryazarlığın öğrencilerin hem okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerini, dijital teknoloji kullanım becerilerini hem de öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki çevrimiçi işbirliğini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dijital okuryazarlığın zor internet erişimi, öğrencilerin çevrimiçi dijital materyallerin içeriklerinin yorumlaması ve dönüştürmesi zorluğu, kullanılan teknolojilerin karmaşıklığı gibi sınırlılıkları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kara (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiş ve cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi, sürekli internet bağlantısına sahi olma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile hem dijital okuryazarlık düzeyi hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Talan & Aktürk (2021) ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık seviyelerini öğrencilerin demografik özelliklerine ve sosyal ortamlarına göre incelemiş ve araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin ve bilgi güvenliği konusundaki farkındalıkların genel anlamda ortanın üstünde olduğu görülmüştür.

Keser & Yayla (2021) Türkiye'de FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, FATİH projesi uygulanan okullarda görevli öğretmenlerin uygulanmayan okullardaki öğretmenlere göre bilgi güvenliği farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin daha önce bilgi güvenliği kapsamında eğitim almalarına göre farkındalıkları değerlendirildiğinde ise daha önce eğitim alan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akgün & Akgün (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Sosyal bilgiler lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi: Bilgi iletişim teknolojileri ve internetteki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalığı günümüzde önemli konular arasına girmiştir. Birbiriyle bağlantılı olan dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalığı konularında bilgi sahibi olabilmek ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek üzerine araştırmalar yapılması önem kazanmaktadır. Bu araştırmayla dijital okuryazarlık ile dijital veri güvenliği farkındalığı arasındaki ilişki ortaya konularak öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalığına sahip olma durumları hakkında alanyazına ve eğitim paydaşlarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda cevaplanan araştırma soruları şunlardır;

1. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri bilgisayara sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri günlük sosyal medya kullanma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri dijital aygıtları kullanma düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır". Tarama araştırmalarında, büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin yâda özelliklerinin betimlenmesi için, evrenden örneklem seçilir (Karasar, 2005; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020–2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemeye gönüllü olarak katılan 265 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’e göre, katılımcıların %57,4’ü kadın ve %42,6’sı erkektir. %29,1’i ön lisans ve %70,9 lisans düzeyinde eğitim görmektedir. %35,5’i birinci sınıfta, %27,2’si ikinci sınıfta, %15,5’i üçüncü sınıfta, %21,9’u dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. %68,7’sinin bilgisayarı var, %31,3’ü ise bilgisayarı yoktur. %53,2’si günlük olarak hiç bilgisayar kullanmamakta, % 32,7’si 2-4 saat ve % 15,1’i 5-7 saat bilgisayar kullanmaktadır. %98,1’nin akıllı telefonu vardır. %14’ü hiç cep telefonu kullanmamakta, %55,1’i günde 2-4 saat, %20,8’i 5-7 saat ve %10,2’si 8 saatten fazla kullanmaktadır. %45,3’ü hiç sosyal medya kullanmamakta, % 44,9’u günde 2-4 saat, %9,8’i 5-7 saat sosyal medya hesabını kullanmaktadır. %4,2’sinin dijital aygıt kullanma düzeyi kötü, %37,7’sinin orta, %36,6’sının iyi ve % 21,5’nin ise çok iyidir.

Tablo 1. Katılımcılara ait Demografik Özellikler

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	152	57,4
	Erkek	113	42,6
Eğitim Durumu	Ön lisans	77	29,1
	Lisans	188	70,9
Sınıf	1. Sınıf	94	35,5
	2. Sınıf	72	27,2
	3. Sınıf	41	15,5
	4. Sınıf	58	21,9
Bilgisayar var mı?	Evet	182	68,7
	Hayır	83	31,3
Bilgisayar kullanım süresi	Hiç	141	53,2
	2-4 saat	84	31,7
	5-7 saat	40	15,1
Akıllı Telefon var mı?	Evet	260	98,1
	Hayır	5	1,9
Akıllı telefon kullanma süresi	Hiç	37	14,0
	2-4 saat	146	55,1
	5-7 saat	55	20,8
	8 saatten fazla	27	10,2
Sosyal medya kullanım süresi	Hiç	120	45,3
	2-4 saat	119	44,9
	5-7 saat	26	9,8
Dijital aygıt kullanım düzeyi	Kötü	11	4,2
	Orta	100	37,7
	İyi	97	36,6
	Çok iyi	57	21,5
Toplam		265	100,0

Veri Toplama Araçları

Dijital okuryazarlık ölçeği: Ng (2012) tarafından geliştirilen ölçek 17 maddeye ve 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Üstündağ, Güneş & Bahçıvan (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek ise tek faktörlü ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda elde ettiğimiz Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,942'dir.

Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği: Yılmaz, Şahin & Akbulut (2015) tarafından geliştirilen 'Dijital Veri Güvenliği Farkındalık' ölçeği 5'li likert tipinde ve 32 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,945'dir. Araştırmamızda elde ettiğimiz Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,979'dur. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça dijital veri güvenliği farkındalığı da artmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrim-içi ortamda toplanılmıştır. Öğrencilere ulaşabilmek için kullanılan ölçeklerin bağlantısı öğrencilerin uzaktan eğitim için kullandıkları öğrenme yönetim sistemi üzerinden ve öğrencilerle iletişim kurmak üzere oluşturulan sosyal medya gruplarda paylaşılmıştır. Yapılan normallik testinde basıklık (Dijital veri güvenliği farkındalığı için, 931; Dijital okuryazarlık için, -,071) ve çarpıklık (Dijital veri güvenliği farkındalığı için, -,392; Dijital okuryazarlık için, -,573) katsayıları ± 1 aralığında (Huck, 2012; George & Mallery, 2016) olduğu ve verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle veriler, betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson çarpım moment korelasyon Analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Ve Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	Sd
Dijital Okuryazarlık	265	10	50	35,11	9,83
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı		32	160	125,36	29,48

Tablo 2'e göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($\bar{x}=35,11$) orta düzeyde ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ise ($\bar{x}=125,36$) yüksek düzeydedir.

Dijital veri güvenliği farkındalık ölçeği maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

		$\bar{x}$	SS
1	Zararlı yazılımlar (virüs, solucan, truva atı vb.) konusunda bilgi sahibiyim.	3,33	1,29
2	Parola oluştururken harf, sayı ve özel karakter kullanmanın önemini bilirim.	4,27	1,07
3	Farklı işlemler için farklı parola kullanmanın önemini bilirim.	4,01	1,14
4	İzinsiz kullanılmaması için dosyalara parola konulabileceğinin farkındayım.	4,03	1,12
5	Güvenlik duvarı yazılımları konusunda bilgi sahibiyim.	3,10	1,37
6	Flash bellekleri, veri saklamak yerine sadece veri taşımak için kullanmanın farkını bilirim.	3,68	1,23
7	İşletim sisteminin (Windows, Android vb.) güncel olmasına dikkat ederim.	3,96	1,17
8	E-posta ile gelen kimlik bilgilerini doğrulama mesajlarına (parola, kredi kartı vb.) itibar edilmemesi gerektiğini bilirim.	4,15	1,17
9	Taşınabilir depolama birimlerini (Flash bellek, taşınabilir sabit disk) kullanmadan önce virüs taraması yapılması gerektiğini bilirim.	3,81	1,27
10	Güvenli olmadığını düşündüğüm e-postaları açmadan silmeye dikkat ederim.	3,87	1,19
11	Programların, üreticinin kendi sitesinden indirilmesinin önemini bilirim.	3,98	1,22
12	Antivirüs yazılımı kullanmanın önemini bilirim.	3,81	1,27
13	Parola hatırlatmak için kullanılan güvenlik sorularına başkalarının tahmin edemeyeceği cevaplar verilmesi gerektiğini bilirim.	4,29	1,07
14	Parola oluştururken karakter sayısının fazla olmasının önemini bilirim.	4,28	1,03
15	Parolaların herhangi bir ortamda saklanmasının güvenlik riski oluşturacağının farkındayım.	4,18	1,08
16	Verilerin, çeşitli uygulamalar (dropbox, google drive vb.) kullanılarak İnternet ortamında saklanabileceğini bilirim.	4,05	1,14
17	Üzerinde çalışma yapılan dosyaların birden fazla ortamda yedeklenmesi gerektiğini bilirim.	4,10	1,12
18	Başkalarının tahmin edemeyeceği parolalar oluşturmaya dikkat ederim.	4,23	1,10
19	İnternet adres çubuğunda yanlış yönlendirme olup olmadığına dikkat ederim.	3,82	1,18
20	Taşınabilir depolama birimlerini (Flash bellek, taşınabilir sabit disk) "Donanımı Güvenle Kaldır" seçeneğini kullanarak çıkartmaya dikkat ederim.	3,63	1,28
21	Karmaşık yapıdaki parolaların kırılabilceğini bilirim.	3,51	1,24
22	Parolaların belirli aralıklarla değiştirilmesi gerektiğinin farkındayım.	3,84	1,19
23	Almak istemediğim çöp e-postaları "spam/gereksiz/önemsiz" olarak işaretlemeye dikkat ederim.	3,70	1,22
24	İzinsiz kullanılmaması için cihazlara (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) parola konulabileceğinin farkındayım.	4,38	1,05
25	Kendime ait olmayan cihazlarda, parola gerektiren işlemler yapmamaya dikkat ederim.	4,26	1,04
26	İşletim sisteminin (Windows, Android vb.) güvenlikle ilgili uyarılarını dikkate alırım.	4,11	1,02
27	Elektrik kesintisine karşı dizüstü bilgisayarları bataryası ile kullanmanın önemini bilirim.	3,97	1,19
28	Cep telefonuna gelen tek kullanımlık parola ile yapılan giriş işlemlerinin, güvenliği arttırdığını bilirim.	4,23	1,08
29	Sanal klavye kullanmanın önemini bilirim.	3,52	1,31
30	İnternet sitelerinde kullanıcı oturumunu kapatırken "güvenli çıkış" bağlantısını kullanmanın önemini bilirim.	4,05	1,15
31	İnternet sitelerinde kullanılan güvenlik sertifikaları hakkında bilgi sahibiyim.	3,26	1,33
32	Lisanslı olmayan yazılımların güvenlik açıkları oluşturabileceğinin farkındayım.	3,79	1,23

Ölçek maddeleri puan ortalamalarına bakıldığında 5. madde ($\bar{x} = 3,10$, $ss=1,37$) ve 31. madde ($\bar{x} = 3,26$, $ss=1,33$) en düşük ortalama puan sahiptir. Buna göre öğrencilerin, İnternet sitelerinde kullanılan güvenlik sertifikaları ve zararlı yazılımlar (virüs, solucan, truva atı vb.) konularındaki farkındalıkları daha düşüktür. En yüksek ortalama sahip madde ise 24. maddedir ($\bar{x} = 4,38$, $ss=1,05$). Öğrencilerin, izinsiz kullanılmaması için cihazlara (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) parola konulabileceği konusunda ve parola oluşturma işlemleri konusunda yüksek farkındalık düzeyine sahiplerdir.

Tablo 4. Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Kadın	152	32,90	9,379	263	-4,400	,000
	Erkek	113	38,09	9,675			
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Kadın	152	121,94	28,171	263	-2,207	,028
	Erkek	113	129,96	30,681			

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($t_{(263)}=-4,400$, $p<0,05$) arasında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($\bar{x} = 38,09$) kadın öğrencilerden ($\bar{x} = 32,90$) daha yüksektir. Aynı şekilde dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($t_{(263)}=2,207$, $p<0,05$) arasında da erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek öğrencilerin algıladıkları dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($\bar{x} = 129,96$) kadın öğrencilerden ($\bar{x} = 121,94$) daha yüksektir.

Tablo 5. Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Ön lisans	77	35,46	10,492	263	,371	,711
	Lisans	188	34,97	9,573			
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Ön lisans	77	126,29	33,226	263	,330	,741
	Lisans	188	124,97	27,888			

Tablo 5'e göre ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($t_{(263)}=,371$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($t_{(263)}=,330$, $p>0,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 6. Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

Bilgisayar var mı?		n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Evet	182	36,52	9,707	263	3,53	,000
	Hayır	83	32,02	9,439			
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Evet	182	127,90	29,551	263	2,09	,037
	Hayır	83	119,78	28,713			

Tablo 6'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara sahip olma durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri ($t_{(263)}=3,53$, $p<0,05$) arasında bilgisayara sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($\bar{x} = 36,52$) bilgisayar sahip olmayan öğrencilerden ($\bar{x} = 32,02$) daha yüksektir. Aynı şekilde dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($t_{(263)}=2,09$, $p<0,05$) arasında da bilgisayar sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bilgisayara sahip olan öğrencilerin algıladıkları dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($\bar{x} = 127,90$) bilgisayara sahip olmayan öğrencilerden ($\bar{x} = 119,78$) daha yüksektir.

Tablo 7. Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Günlük Bilgisayar Kullanma Sürelerine Sahip Olma Durumlarına Göre Anova Testi Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	767,080	2	383,540	4,060	,018	D>A
	Gruplar içi	24752,293	262	94,474			
	Toplam	25519,374	264				
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Gruplar arası	3243,509	2	1621,755	1,878	,155	
	Gruplar içi	226195,713	262	863,342			
	Toplam	229439,223	264				

Hiç B- 1 saatten az C- 2-4 saat D-5-7 saat E-8 saatten daha fazla

Tablo 7'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre dijital okuryazarlık düzeyleri ($F_{(2; 262)} = 4,060$, $p < 0,05$) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılık hiç bilgisayar ($\bar{x}=33,60$) kullanmayan öğrenciler ile 5-7 saat ($\bar{x}=37,97$) kullanan öğrenciler arasındadır. Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($F_{(2; 262)} = 1,878$, $p > 0,05$) arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 8. Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanma Sürelerine Göre Anova Testi Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	494,839	2	247,420	2,590	,077
	Gruplar içi	25024,534	262	95,513		
	Toplam	25519,374	264			
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Gruplar arası	474,317	2	237,159	,271	,763
	Gruplar içi	228964,905	262	873,912		
	Toplam	229439,223	264			

A-Hiç B- 1 saatten az C- 2-4 saat D-5-7 saat E-8 saatten daha fazla

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($F_{(2; 262)} = 2,590$, $p > 0,05$) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($F_{(2; 262)} = ,271$, $p > 0,05$) arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 9. Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Dijital Aygıtları Kullanma Düzeylerine Göre Anova Testi Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	6045,014	3	2015,005	27,006	,000	C,D>A,B
	Gruplar içi	19474,359	261	74,614			D>C
	Toplam	25519,374	264				
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı	Gruplar arası	26557,361	3	8852,454	11,388	,000	C,D>A,B
	Gruplar içi	202881,861	261	777,325			
	Toplam	229439,223	264				

A-Kötü B- Orta C- İyi D-Çok İyi

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin dijital aygıtları kullanma düzeylerine göre dijital okuryazarlık düzeyleri ($F_{(3; 261)} = 26,006$, $p < 0,05$) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılık dijital aygıtları kullanma düzeyi ($\bar{x}=24,90$) kötü ve orta ($\bar{x}=30,81$) olan öğrenciler ile iyi ($\bar{x}=36,56$) ve çok iyi ($\bar{x}=42,17$) olan öğrenciler ve iyi olan öğrenciler ile çok iyi olan öğrenciler arasındadır. Öğrencilerin dijital aygıtları kullanma düzeylerine göre dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ($F_{(3; 261)} = 11,388$, $p < 0,05$) arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılık dijital aygıtları kullanma düzeyi kötü ($\bar{x}=105,00$) ve orta ($\bar{x}=115,77$) olan öğrenciler ile iyi ($\bar{x}=129,81$) ve çok iyi ($\bar{x}=138,91$) olan öğrenciler arasındadır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin dijital aygıtları kullanım düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin ve dijital veri güvenliği farkındalıklarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	n	r	p
Dijital Okuryazarlık	265	0,772	,000
Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı			

Tablo 10'a göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları arasında yüksek düzeyde (Hinkle, Wiersma & Jurs, 2003) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,772$, $p < ,01$). Buna göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri de artmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuca göre; öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri orta düzeydedir. Çetin (2016) yaptığı çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde, Timur, Timur & Akkoyunlu (2014), Semerci (2019), Güngör & Kurtipek (2020) orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bazı çalışmalarda ise katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kozan & Bulut Özek, 2019; Ocak & Karakuş, 2019; Özoğlu, 2019; Kara, 2021).

Araştırmamızda, erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda; kadın ve erkeklerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2019; Kozan & Bulut Özek, 2019; Ocak & Karakuş, 2019; Yaman, 2019; Semerci, 2019) Bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre de erkeklerin dijital okuryazarlık düzeyleri kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Yeşildal, 2018; Özerbaş & Kuralbeyava, 2018; Çetin, 2016; Yazıcıoğlu, Yaylak & Genç, 2020; Boyacı, 2019; Özoğlu, 2019; Korkmaz, 2018). Antonio & Tuffley (2014) de kadınların teknolojiye ve çevrimiçi ortamlara katılım oranının, erkeklerin katılım oranından daha az olduğundan belirtmiştir. Deloitte (2018)'de kadın katılımcılarla yaptığı "Teknoloji Sektöründe Kadın" araştırmasına katılan 486 kadın katılımcının %56'sı erkeklerin bilgisayar ve teknoloji konusunda kadınlardan daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. TÜİK (2020) Hane halkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırmasına göre (Ocak-Şubat-Mart) üniversite mezunu olan erkeklerin bilgisayar kullanma oranı %71,4, kadınların ise 67,1'dir. Cep telefonu kullanma oranı erkeklerde %99,9, kadınlarda ise %99,8'dir. Aynı şekilde erkeklerin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri kadınlardan daha yüksektir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuca göre öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri yüksek düzeydedir. Aynı şekilde öğrencilerin, izinsiz kullanılmaması için cihazlara (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) parola konulabileceği konusunda ve parola oluşturma işlemleri konusunda yüksek farkındalık düzeyine sahiptirler. Öğrenciler, güçlü şifre oluşturma (büyük harf, küçük harf, özel karakter ve belli uzunlukta olma) , kişisel bilgileri güvende tutma, E-postaları, dosyaları ve diğer içeriği koruma konularında yüksek farkındalığa sahiptirler. Stanton, Stam, Mastrangelo & Jolton (2005) parola belirleme ile ilgili davranışlar üzerine yaptıkları bir çalışmada ise, parola belirleme davranışlarının bir örüntü taşıdığını raporlamışlardır (Seferoğlu, Durak, Yılmaz & Yılmaz, 2018). İnternet sitelerinde kullanılan güvenlik sertifikaları ve zararlı yazılımlar (virüs, solucan, truva atı vb.) konularındaki farkındalıkları ise daha düşüktür. İnternet ve ağ güvenliğini sağlamak için genel olarak kullanılan yazılım veya donanımlar güvenlik duvarı olarak nitelendirilmektedir. Bu araçlar ağ trafiğinde güvenli bulunan içeriklerin dolaşmasına izin verirken, tehdit içeren veya yasaklanmış içerikleri engellemek için duvar işlevi görür (Aktürk, 2020).

Tekerek & Tekerek (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkların düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sağır, Doğruluk, Mutluay & Emlik (2018) ve Korkmaz (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz, Şahin & Akbulut (2016) ve Avcı & Oruç (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkların yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri bilgisayara sahip olmayan öğrencilerden daha yüksektir. Arslan (2019) ve Yaman (2019) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuca göre de bilgisayara sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri olmayan öğretmenlerden daha yüksektir. Aynı şekilde bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri bilgisayara sahip olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin sosyal medya kullanım sürelerine göre dijital okuryazarlık düzeyleri arasında fark bulunmamıştır. Kara(2021) yaptığı çalışmada da bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sosyal medya kullanım sürelerine göre dijital okuryazarlık düzeyleri değişmemektedir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça dijital veri güvenliği farkındalıkları da artmaktadır. Dönmez (2019) lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık durumu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital okuryazarlık sayesinde dijital araçlar ve ağlar güvenli bir şekilde kullanılır. Kimlik avı ve kötü amaçlı bilgisayar korsanlığı gibi ağ tabanlı suçlara ve teknolojiniden kaynaklı çeşitli tehlikelere koruma sağlar (Deye, 2015; Hague & Payton, 2010).

Veri güvenliğinin sağlanması teknolojiden önce insana yapılan yatırımla sağlanabilir. Dijital veri güvenliğine yönelik tehditlerin ortadan kaldırılmasında en kritik unsur insandır. Bu konuda yaşanan sorunların tamamen ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirilebilmesi için özellikle okullarda ve toplum genelinde dijital veri güvenliği farkındalık eğitimleri verilmeli, bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı ve farkındalığı arttıracak projeler yapılandırılmalıdır (Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016).

Öğrenciler üzerinde veri güvenliği farkındalığının oluşturulması ve güvenlik faaliyetlerinin benimsenmesi, uygulanması önemlidir. Bundaki amaç öğrencilerin bilgi eksikliklerinden ve teknolojinin yanlış kullanımından kaynaklanacak olan zararları en aza indirmektir. Öğrenciler temel bilgi kaynağı olarak interneti görmektedirler. Bu yüzden öğrencilere dijital içeriği güvenli bir

şekilde nasıl bulacakları, tüketecekleri, oluşturacakları, iletecekleri, paylaşacakları öğretilmelidir. Ayrıca öğrencilerde dijital veri güvenliği farkındalığı oluşturmak için eğitim programlarına dijital okuryazarlık ve veri güvenliği zorunlu ders/dersleri eklenebilir. Öğrencilere yönelik olarak dijital okuryazarlık ve veri güvenliği hakkında el kitabı/kitapçığı ve renkli broşürler, posterler hazırlanabilir. Üniversiteler oluşturacakları bir portal üzerinden bu konuda yayın (videolar, sunumlar vb.) yapabilirler.

Bu araştırma sadece İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ülkemizin farklı şehirlerindeki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerle ve farklı yöntemler kullanılarak uygulanabilir.

Bu çalışma sadece üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler, mezun olan öğrenciler ile gerçekleştirilerek kapsamı genişletilebilir. Ömür boyu öğrenme kapsamında farklı yaş gruplarında uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkökul, ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, İ. H. & Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1006- 1024.
- Aktürk, C. (2020). Siber güvenlik açıkları ve güvenlik duvarı tedarikçilerinin durumu: Üniversiteler üzerine bir araştırma. in Osman Ülkir (Eds.) *Mühendislik ve Teknolojik Bilimler Alanlarında Akademik Araştırmalar Teori Ve Uygulama* (pp. 3-28). Ankara: İksad yayınevi.
- Antonio, A. & Tuffley, D. (2014). The gender dijital divide in the developing countries. *Future Internet*, 6(4), 678- 687. <https://doi.org/10.3390/fi6040673>.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Avcı, Ü. & Oruç, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişisel siber güvenlik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 284-303. <https://doi.org/10.17679/inuefd.526390>.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Brown, C. (2020). Introduction to digital literacy. in Michelle Schwartz (Eds.). *Digital Citizenship Toolkit* (pp. 5-21). Toronto: Pressbooks.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2006). Bilgi, bilgi güvenliği ve süreçleri üzerine bir inceleme. *Politeknik Dergisi*, 9(3), 165-174.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Kötücül casus yazılımlar kapsamlı bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 22(1), 121-136.

- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685. <https://doi.org/10.17556/jef.01175>.
- Deloitte (2018). *Teknoloji sektöründe kadın*. Retrieved from <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/technology-media-telecommunications/teknoloji-sektorunde-kadin.pdf>
- Deye, S. (2015). *Promoting digital literacy among students and educators*. National Conference Of State Legislatures. Retrieved from https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/digLiteracy_final.pdf
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eshet-Alkalai, Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7 (4), 421-429. <https://doi.org/10.1089/1094931041774613>.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival in the digital era. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *Ibm spss statistics 23 step by step: a simple guide and reference*. (14. ed.). New York: Routledge.
- Güngör, N. B., & Kurtipek, S. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin dijital okuryazarlığa etkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 756-767. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.6021>.
- Hague, C. & Payton, S (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol: Futurelab Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/ FUTL06.pdf>
- Hinkle, D.E., Wiersma, W. & Jurs, S.G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences* (5th ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. ed). Boston: Pearson.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Kaya, Ö.F. & Öztürk, E. (2017). Veri ve ağ güvenliği için uygulama ve analiz çalışmaları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 16(31), 85-102.
- Keser, H. & Yayla, H.G. (2021). Fatih projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(229), 9-40.
- Korkmaz, E.V. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet ve veri güvenliği farkındalıkları. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*. 5(25). 2222-2229.
- Kozan, M. & Bulut Özek, M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8-20.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136.
- Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: how do efl teachers and learners view its benefits and barriers? *Teaching English With Technology*, 20(3), 3-24.

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04>.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özoğlu, C. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi *anadolu üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekerek, M. & Tekerek, A. (2013). Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Education*. 2(3). 61-70. <https://doi.org/10.19128/turje.181065>
- Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (33), 41-59.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (bt) kullanım araştırması, 2020*. Retrieved from [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Üstündağ, M.T., Güneş, E. & Bahçıvan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Phuapan, P., Viriyavejakul, C. & Pimdee, P. (2015, June). Elements of digital literacy skill. . Paper presented at the *13th International Conference on Developing Real-Life Learning Experience: Lifelong Learning Skills in The 21st Century*, Utah.
- Puhakainen, P. (2006). *A Design theory for information security awareness*. (Unpublished Master's thesis), Acta University of Oulu, Oulu.
- Sağır, M., Doğruluk, S., Mutluay, Y. & Emlik, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 566-582.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız-Durak, H., Karaoğlu-Yılmaz, G. & Yılmaz, R. (2018). Bilgi güvenliği farkındalığı ve bilgi güvenliği politikalarıyla ilgili bir inceleme. in B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Eds). *Eğitim teknolojileri okumaları*. 29-43.
- Semerci, A. (2019). Eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerdeki öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 138-156
- Simplilearn (2021). *What is digital security: overview, types, and applications explained*. Retrieved from <https://www.simplilearn.com/what-is-digital-security-article.26.05.2021> 14:43:58.
- Sönmez, E. E. & Gül, H. Ü. (2014, Kasım). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. *XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı*, İzmir.
- Spire, H., & Bartlett, M. (2012). *Digital literacies and learning: Designing a path forward*. Friday Institute White Paper Series. NC State University.
- Talan, T. & Aktürk C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.668255>.
- Vigderman, A. & Turner, G. (2021). A 2021 Guide to personal digital security & online safety. Retrieved from <https://www.security.org/digital-safety/> 26.05.2021 14:52:34.

- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Yazan, E. (2019). *Veri güvenliği için gizlilik paylaşımı temelli bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 274-286
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yeşilorman, M. & Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yılmaz, E., Şahin, Y.L. & Akbulut, Y. (2015). Dijital veri güvenliği farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21). 23-40. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2015.4.002.x>
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45. <https://doi.org/10.19126/suje.29650>

Learning Styles and Instruction: Science Activities Designed for Different Learning Styles in Reinert's Model

Filiz Sonkaya (Teacher-MA Stud.)
Ordu University, Turkey
filizsonkaya@yahoo.com

Prof. Dr. Şule Bayraktar
Ordu University, Turkey
sulebayraktar@odu.edu.tr

Abstract

In this study, "learning styles" term was defined and some of the principal models of learning styles were examined. In addition, teaching activities were designed in accordance with the learning styles categories of Reinert's, which was one of the examined models. In this context, learning activities developed for visual learners, auditory learners, kinesthetic learners and verbal symbols learners for teaching of the subject of "features that define matter" which was included in the "Let's Know Matter" Unit of the Primary School 3rd grade Science course. It is hoped that the activities will guide teachers in developing teaching materials in accordance with different learning styles.

Keywords: Learning Styles, Reinert's learning Styles Model, Science Teaching, Primary School



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 101-118**

Research Article

Received: 2021-06-26
Accepted: 2021-07-27

Suggested Citation

Sonkaya, F. & Bayraktar, Ş. (2021). Learning styles and instruction: Science activities designed for different learning styles in Reinert's model. *E-International Journal of Educational Research*, 12(3) 101-118.
DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.957809>

Extended Abstract

Problem: Learning styles are defined as individual characteristics and preferences that reveal how learners perceive the learning environment, how they interact with this environment, and how they react (Heinich, Molendo, Russel, & Simoldino, 1996; cited by Şimşek, 2002). In the learning process, factors such as the learner's developmental characteristics, general abilities, motivation, prior knowledge, emotions, previous experiences, family, environment, and the cultural structure of the society in which they live affect learning (Yeşilyurt, 2019). All these variables cause learners to have a subjective attitude in the process of acquiring knowledge, and as a result, a learning style specific to the learner (according to individual differences) emerges (Erden & Altun, 2006; cited in Yeşilyurt, 2019). It is predicted that individuals will be more successful as a result of determining the learning styles of individuals and providing learning environments and experiences suitable for these styles (Mutlu & Aydoğdu, 2003).

The purpose of this study is to define learning styles and examine some of the principle learning styles models. Second aim of the study is to develop teaching activities suitable for learning styles categories in Reinert's model.

Method: The literature about the learning styles was reviewed and 6 of the learning styles models were focused on to examine in detail. These were the models developed by: Gregorc (1982), Kolb (1984), Honey & Mumford (1992), Dunn & Dunn (1989), Grasha & Reichmann (1974) and Reinert (1979). The models were reviewed and the learning styles defined by each model were examined. Reinert's model was chosen to apply for developing teaching materials specifically designed for the subject of "properties that define matter" which takes place in "Lets Know Matter" teaching unit" of 3rd grade science course. Activities are designed by considering the characteristics of each learning styles (visual, auditory, verbal symbolic, kinesthetic) and their needs as well as the objective of the lesson. Three activities for each learning style were developed for the objective: Explains basic properties (hardness/softness, flexibility, firmness, fragility, color, smell, taste, roughness and smoothness) that characterize matter using the five senses. These activities were practiced with a 3rd grade student and positive feedback was received from her.

Conclusions: In this study learning styles models of Gregorc (1982), Kolb (1984), Honey & Mumford (1992), Dunn & Dunn (1989), Grasha & Reichmann (1974) and Reinert (1979) were reviewed and teaching activities which were in line with Reinert's model were designed for a science lesson. Three different activities were developed for each learning style of the model. For visual learners: For auditory learners, for verbal symbolic learners and for kinesthetic learners. Each activity was designed by considering specific characteristics of the learners. In planning these activities: visual sources either by using media or real materials were utilized for visual learners. In planning activities for auditory learners real sounds or recordings were utilized. For verbal symbolic learners mostly published materials were used. Finally, for kinesthetic learners hands on science activities and physical game like activities were utilized. According to the feedback received from the only student who applied these activities it was concluded that activities are appropriate for this grade level and for different learning styles. It was hoped that the activities developed for this study might be a useful resource for primary school teachers in planning their own activities for their students with different learning styles.

Suggestions: Planning the lessons by considering different learning styles might have a positive effect on students' attitudes toward the class and therefore their academic achievement. The aim of this study was to develop instructional activities that were in line with Reinert's model of learning styles. The activities were applied only one student because of the COVID-19 pandemic situation. However, in the future studies these activities might be applied in real classes with learners with different learning styles and the effect of them on students' learning could be evaluated.

Öğrenme Stilleri ve Öğretim: Reinert'ın Öğrenme Stilleri Modeli Kategorilerine Uygun Fen Etkinlikleri

Filiz Sonkaya (Öğretmen-YL Öğr.)
Ordu Üniversitesi, Türkiye
filizsonkaya@yahoo.com

Prof. Dr. Şule Bayraktar
Ordu Üniversitesi, Türkiye
sulebayraktar@odu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada öğrenme stillerinin tanımı yapılarak bazı temel öğrenme stilleri modelleri incelenmiştir. Ayrıca bu kapsamda incelenen modellerden biri olan Reinert'ın öğrenme stilleri kategorilerine uygun öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu bağlamda ilkökul 3. sınıf Fen Bilimleri dersi Maddeyi Tanıyalım ünitesi kapsamındaki "Maddeyi niteleyen özellikler" konusunda Reinert'ın öğrenme stilleri kategorilerine uygun olarak: görsel öğrenenler, işiterek öğrenenler, hareket temelli öğrenenler ve sözel sembollerle öğrenenler için geliştirilen öğrenme etkinlikleri tanıtılmaktadır. Etkinliklerin öğrenme stillerine uygun öğretim materyali geliştirme hususunda öğretmenlere yol göstereceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Reinert Öğrenme Stili Modeli, Fen Öğretimi, İlkokul



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: x, Sayı: x, 202x, ss.x-x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-06-26
Kabul: 2021-07-27

Önerilen Atıf

Sonkaya, F. & Bayraktar, Ş. (2021). Öğrenme stilleri ve öğretim: Reinert'ın öğrenme stilleri modeli kategorilerine uygun fen etkinlikleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3) 101-118. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.957809>

GİRİŞ

Öğrenme stilleri öğrenenlerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler olarak tanımlanmaktadır (Heinich, Molendo, Russel ve Simoldino, 1996; Akt. Şimşek, 2002). Öğrenme sürecinde öğrenenin gelişim özellikleri, genel yetenekleri, motivasyonu, ön bilgileri, duyguları, daha önceki tecrübeleri, ailesi, içinde bulunduğu çevre, yaşadığı toplumun kültürel yapısı gibi etkenler öğrenmeyi etkiler (Yeşilyurt, 2019). Tüm bu değişkenler öğrenenlerin bilgi edinme sürecinde öznel bir tutum içerisinde olmasına neden olmakta ve sonucunda da öğrenen bireyde bireysel farklılıklara göre öğrenme stili ortaya çıkarmaktadır (Erden & Altun, 2006; Akt. Yeşilyurt, 2019). Bireylerin öğrenme stillerinin belirlenerek, eğitimcilerin bu stillere uygun öğrenme ortamları ve yaşantıları sunmaları sonucunda bireylerin daha başarılı olacakları öngörülmektedir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Her öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak farklı öğrenme stilleri vardır (Özdemir, 2013).

Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili, bireylere göre farklılaşan, bireyin ilk kez ve kolay öğrenemediği bilgi üzerinde odaklanmasıyla başlayan, bilgiyi almasıyla ve zihninde yer edinmesi süreciyle ilerleyen bir yol olarak tanımlanır (Bilgin ve Bahar, 2008). Dunn ve Dunn bu tanımla öğrenenlerin bilgi üzerinde düşünürken izlediği yolun öğrenme stili olduğuna dikkat çekmiş ve öğrenme stili uygulama ilkelerini şöyle sıralamıştır (Akt. Dikmen, Bahadır ve Akmençe, 2018);

- Her birey öğrenebilir.
- Herkesin bireysel farklılıklarına göre öğretim tercihi vardır ve bunlar ölçülebilir.
- Herkesin farklı farklı güçleri vardır.
- Öğretimsel yaklaşımlar, çevreler ve kaynaklar farklı öğrenme stillerine göre düzenlenebilir.
- Bireylerin öğrenme stillerine göre yapılan değişimler, düzenlemeler başarıyı artırır.

Kolb (1988) öğrenme stilini, öğrenenin bilgiyi alma ve yeniden işleme sürecinde seçtiği yollar olarak tanımlamıştır (Akt. Dikmen, 2020). Rita Dunn (1993) öğrenme stilini öğrencinin önceki öğrenmelerinden daha zor ve yeni bilginin öğrenmeye hazırlık aşamasında, öğrenme sürecinde ve sonrasında kendilerine özgü yollar kullanması olarak açıklamıştır (Akt. Boydak, 2001). Tüm tanımlardan genel bir öğrenme stili tanımı yapılmış ve öğrenme stili; öğrenenin öğrenmeye yönelik tercihlerini, eğilimlerini gösteren özelliklerdir denilmiştir (Açıslı, 2015; Özden, 2003; Akt. Özdemir 2013).

Montgomery ve Groat'a (1998) göre okullarda öğrencilere sağlanan öğretimin niteliğini artmasını sağlayan öğrenme stillerinin öğretimde dikkate alınmasının beş yararı vardır (Akt. Rüzgar, 2014);

Mesaj İletimi Sağlaması: Eğitimcilerin öğrenenlere iletmek istedikleri mesajların algılanma boyutunu artırır.

Geniş Öğrenen Grubuna Hitap Etme: Her geçen gün öğrenen sayısı ve çeşitliliğinin artması sonucunda geniş öğrenen grubuna hitap etmeyi sağlar.

Öğretme ve Öğrenmeyi Diyalog Haline Getirme: Öğretimde öğretmeni bilgi aktarıcı rolünden çıkarıp öğrencilerle etkileşim kurabildiği diyalog haline getirme.

Öğretimi Yenilikçi (Rewarding) Hale Getirme: Öğretmenler öğrenme stilleri sayesinde öğretecekleri şeyi yalnızca kendi öğrendikleri şekilde değil farklı öğretme şekilleri kullanarak öğretimde daha etkin olabilir.

Disiplinlerin Geleceğini Garanti Altına Alma: Öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında öğrenme stilleri sayesinde bireysel beceri ve farklılıkları daha kolay belirlenip uygun mesleklere yönlendirilmesini sağlayabilir.

Öğretimin her alanında olduğu gibi fen bilimleri dersi öğretiminde de bireysel farklılıklar ve buna bağlı olarak öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır. Bireysel farklılıklar; fene yönelik tutumların, motivasyonların, öğrenme stillerinin farklılık göstermesine ve bu durum sonucunda öğrenenlerin farklı düzeylerde fen başarısına ve ilgisine sahip olmalarına neden olmaktadır (Azizoğlu ve Çetin, 2009). Çeşitli çalışmalarda öğrenme stilleri ile fen motivasyonu ve fene yönelik tutumlar arasındaki ilişki araştırılmış ve fen öğretiminde öğrenme stillerini dikkate alınmasının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olacağı sonucuna varılmıştır (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Bahar, 2009; Mutlu, 2005).

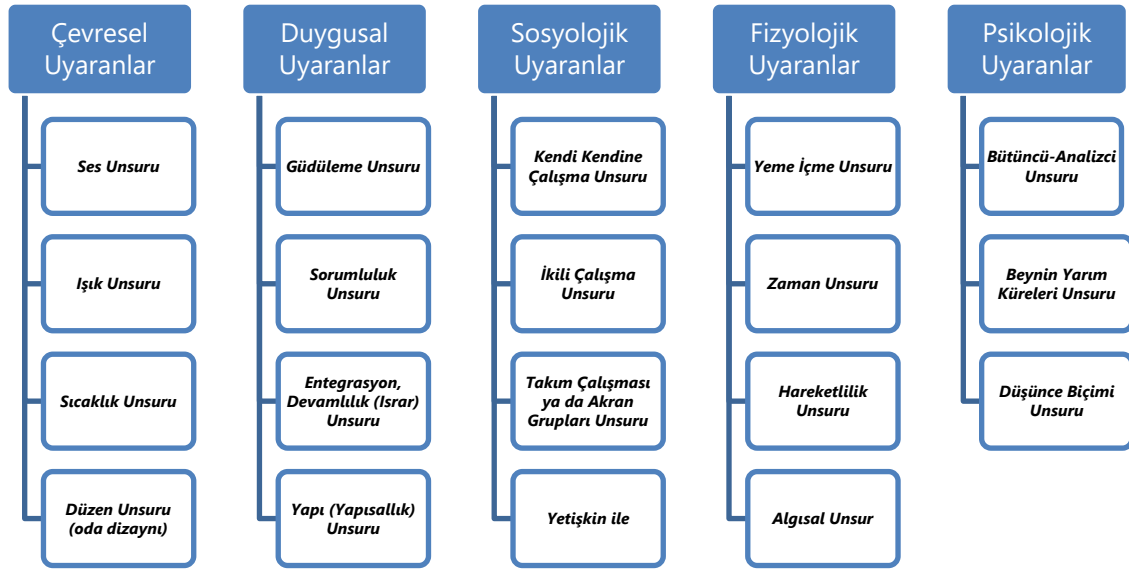
Öğrenenlerin derse olan ilgilerinin ve ders başarılarının artmasında; öğretim planına uygun gerekli öğretim materyalleri hazırlanması, uygulanacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi (Toprakçı, 2017) ile uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır (Bahar, 2009; Durgut ve Güzel, 2020). Fen bilimleri öğrenme ve öğretmede uygulamaya yönelik etkinliklerin önemli olduğu ve öğrencilerin bu etkinliklerden keyif aldıkları belirlenmiştir (Gunstone, 1991, Jonstone ve Al-Shuaili, 2001, Kapenda, Kandjeo- Marenga ve Kasanda, 2002; Akt. Bahar, 2009). Bu çalışmada bu bağlamda öğrenme stilleri ile ilgili literatür taranmış ve öğrenmede bireysel farklılıkların önemi vurgulanmıştır. Literatürde en çok kullanılan öğrenme stillerinden birkaçı hakkında bilgi verilmiş ve Reinert'in öğrenme stilleri sınıflandırması ile ilgili örnek etkinlikler sunulmuştur. Öğrenme stilleri modelleri şunlardır:

1. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli (1974)

Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme, öğrenenlere göre farklılık gösteren, öğrenenin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan bilgiyi alması ve zihninde yer etmesi süreciyle ilerleyen yoldur (Bahar ve Bilgin, 2008). Öğretimde kullanılan en yaygın modellerden olan Dunn ve Dunn öğrenme stili öğrenenlerin her biri farklı yollarla öğrenir ve bu yaklaşımda bireylerin öğrenmede hangi yolları kullandıkları belirlenmelidir (Kaf Hasırcı, 2005). Model uygulayıcıları tarafından Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli kullanımında modelin ilkeleri dikkate alınmalıdır:

- Çoğu birey öğrenebilir.
- Öğrencilere uygun ortam, yaklaşım ve kaynak sunulursa istatistiki olarak tutum ve başarı testlerinde başarılı olacaklardır.
- Öğrenme stili gücüne farklı öğrenme yaklaşımları, kaynakları ve ortamları yanıt verir.
- Herkesin öğrenme gücü vardır fakat öğrenenin farklılığına göre öğrenme güçleri de farklılaşır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi öğretimlerinde öğrenme stillerini kullanmayı öğrenebilirler.
- Sonuçlarının güvenilirliği ölçülebilen bireysel öğretim yöntem ve teknikleri vardır.
- Öğrenenler yeni ve zor akademik materyaller üzerinde yoğunlaştıklarında kendi öğrenme stillerinde öğrenebilirler (Dunn ve Dunn, 1993; Akt. Çelik 2004).

Bu modele göre öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş uyarandan oluşmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Eğitim öğretimde doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkisi olan bu faktörlerin kendi aralarında sarmal bir bağa sahip olup her öğrenene farklı seviyede etki edebilir (Karadağ, 2018). Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli uyarınları ve bu uyarınlara ait alt öğeler Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli Uyarıları ve Alt Öğeleri

1.1.Çevresel Uyarılar: Bir uyarı ile ilişkili olan ses (öğrenme anında sesi tercih etme ya da sestten rahatsız olma), ışık (uygun öğrenme düzeyi sağlayan ışık miktarı), sıcaklık (öğrenenin öğrenmesini etkilemeyecek uygun sıcaklık derecesi), ve tasarım (öğrenme ortamında bulunan eşyaların yerleşim düzeni) ile ilgili öğeleri içerir (Le Fever, 1998; Akt. Altun, 2005).

1.2.Sezgisel (Duygusal) Uyarılar: Öğrenenlerin duygusal yapılarını şekillendiren unsurlar edinilen tecrübelerle değişiklik gösterip daha çok gelişim süreçleriyle ilgili olmasıyla birlikte öğrenenin çevresiyle etkileşimi neticesinde duygu derecesini belirleyen özellikler haline gelir (Eren, 2002). Sezgisel uyarılar; güdüleme, sorumluluk, entegrasyon, yapısallık öğelerini içerir (Çelik, 2004).

1.3.Fizyolojik Uyarılar: Öğrenenin güçlü algısal yönleri (görsel, dokunsal, işitsel, kinestetik yönelimleri), gün içinde enerji yükseliş ve düşüş zamanları, derse konsantrasyonda bir şeyler yiyip içme durumlarını ifade eder (Çelik, 2004).

1.4.Psikolojik Uyarılar: Sağ ve sol beyin yarı kürelerinin biyolojik ve/veya çevresel birtakım etkenler sonucunda baskın bir şekilde kullanımı ile öğrenenlerin öğrenme biçimlerinde farklılıklar oluşmasıdır. Bu uyarı unsurları şöyledir (Aşkın,2006); bütüncü analizci unsurda bütüncü öğrenenler konuya bütüncü bakarken analizciler anlamlı her parçayı öğrendikten sonra bütünü oluştururlar. Sağ yarıküreyi baskın kullananlar bütüncü ve anında, sol yarıküreyi kullananlar ise analitik ve sıralı öğrenmeye yatkındırlar. Düşünce biçimi ise öğrenenin karar verme aşamasında bütün seçenekleri, ayrıntıları hesaba katıp katmaması ve sonuca ulaşmada hızlı ve düşünmeden karar vermesini ifade eder.

2. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Modeli (1975)

Grasha ve Riechmann tarafından geliştirilmiş olan sınıflandırma, öğrencilerin bilişsel ve kişisel özelliklerinin genel değerlendirilmesi yerine sınıf etkinliklerine karşı tutumlarının merkeze alındığı stil sınıflandırmasıdır (Montgomery ve Groat, 1998; Akt. Vural, 2013). Öğrenme stili; öğrenenlerin öğrenme esnasında arkadaşları ve öğretmenle olan etkileşimi üzerine odaklanarak bilgiyi elde etme anındaki yeteneği ile öğrenme sürecindeki deneyimlerinin bir araya getirilmesidir (Grasha 1996, Akt. Arseven 2016). Grasha öğrencilerin öğrenme stillerinde öğrenen tiplerini üç

boyutta birbirine zıt olarak kategorize (pasif-katılımcı, işbirlikçi-rekabetçi, bağımlı-bağımsız) etmiştir (Aydemir, Koçoğlu ve Karalı, 2015; Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008).

2.1 Rekabetçi öğrenenler: Öğrenme ortamındaki diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermek için çabalarlar, sınıftaki başarılarından dolayı fark edilmek, dikkat çekmekten hoşlanan bu grup öğrenme süreci sonucundaki ödüle ulaşmak için diğer öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiğine inanırlar. Avantajı, öğrencilerin öğrenme sürecinde hedefler belirlemesi yönünde motivasyonlarını arttırmasıdır. Dezavantajı ise diğer öğrenenleri öğrenme sürecinde olumsuz etkileyebilmesi ve işbirlikçi öğrenme becerisinin öneminin anlaşılmasına engel olmasıdır.

2.2 İşbirlikçi Öğrenenler: Arkadaşları ve öğretmenleriyle yetenek ve fikirlerini paylaştığında çalışmaktan keyif alırlar. Avantajı, takım çalışması ve iş birliği çalışma becerilerini arttırmasıdır. Dezavantajı ise öğrenmelerine iyi hazırlık yapmazlar, takım arkadaşlarına bağımlı olurlar ve tek başlarına iyi performans gösteremezler.

2.3 Çekingen Öğrenenler: Öğretmenlere, diğer öğrenenlere katılmazlar ve sınıfta neler olup bittiğiyle ilgileri yoktur (Grasha, 1996; Akt. Aydemir, Koçoğlu ve Karalı, 2015). Avantajı; yaşamında önemli yere sahip olaylar için adım atarken gerilimden endişeden etkilenmezler. Eğlenceli ama az üretken görevler için zaman bulabilirler. Dezavantajı ise performansları genellikle düşük olup olumsuz dönütler başarısızlıklarını hatırlatan unsur haline gelir ve hedeflerinde üretken değillerdir.

2.4 Katılımcı Öğrenenler: Derse katılmaktan keyif alırlar. Zorunlu ve tercihe bağlı ödevleri yerine getirmeye özen gösterirler. Avantajı, öğrenme ortamında deneyime dayalı faydaya en çok sağlamaları olup dezavantajı ise diğer öğrenenlerin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından çok daha fazla önemserler, gereğinden fazla iş yüklenirler (Grasha, 1996; Akt. Aydemir, Koçoğlu ve Karalı, 2015).

2.5 Bağımlı Öğrenenler: Sadece zorunlu öğrenirler. Entelektüele dönük merakları az ve her türlü otoriteye ait yönergeyi, yapılması gereken olarak görürler. Öğretmenlerini, sınıf arkadaşlarını yapının bir parçası olarak görürler. Avantajı, net yönelimlerinin olması, endişelerini kontrol altına alabilmeleridir. Dezavantajı ise bireysel hareket etme, karar alma becerisi geliştiremezler. Belirsizlik karşısında ne yapmaları gerektiğini bilemezler.

2.6 Bağımsız Öğrenenler: Öğrenme yeteneklerinden emindirler. Bütün konuları öğrenmek yerine önemli gördükleri konuyu öğrenmeyi ve yalnız çalışmayı tercih ederler. Avantajları, kendi yolunu çizme ve sorumluluk alma becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Dezavantajı ise başkalarından yardım isteme, onlara danışma konusunda yetersiz olup iş birliği becerilerinin gelişmemesidir.

3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli (1976)

Kolb öğrenme stili; somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı olarak dört biçime ayrılmış olup somut yaşantının hissederek/dokunarak, soyut kavramsallaştırmanın düşünerek, yansıtıcı gözlemin izleyerek ve aktif yaşantının da yaparak gerçekleştiği ifade edilmektedir (Karademir ve Tezel, 2010). Kolb'a göre etkili bir öğrenme süreci olabilmesi için bu öğrenme stillerinin birbirini tamamlayacak şekilde süreçte kullanılabilmesi gerekir ve önemlidir (Butler, 1987, Ekici, 2001, Özden, 2000; Akt. Dikmen, Bahadır ve Akmençe, 2018). Bireyin bilgiyi nasıl algıladığı somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırmayla bilgiyi nasıl işlediği ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıyla alakalıdır (Şentürk, 2010). David Kolb'un Öğrenme stili Modeli, öğrenme yolları ve öğrenme biçimleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 1. David Kolb'un Öğrenme Stili Modeli, Öğrenme Yolları ve Öğrenme Biçimleri
(Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

Öğrenme	Öğrenme Yolları		Öğrenme Biçimleri	
Yerleştiren	Hissederek	Yaparak	Somut yaşantı	Aktif yaşantı
Özümleyen	Düşünerek	İzleyerek	Soyut kavramsallaştırma	Yansıtıcı gözlem
Değiştiren	İzleyerek	Hissederek	Yansıtıcı gözlem	Somut yaşantı
Ayrıştıran	Yaparak	Düşünerek	Aktif yaşantı	Soyut kavramsallaştırma

Kolb'un öğrenme stillerinin genel özellikleri şöyledir:

3.1 Değiştiren (Diverger) öğrenme stili: Bu stil somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem biçimlerini kapsar (Altun, 2005). Duygu ve değerlere duyarlılık, etkin dinleme, belirsizlikle baş edebilme, açık uçlu soruları yanıtlama, kendini özgün yollarla ifade edebilme, olağandan farklı yöntemlerle bilgiye ulaşabilme (Altun, 2005) öğrenenlerinin temel özellikleri arasında yer alır (Özen, 2011). En önemli özelliği bütüne ait birçok ilişkiyi organize edebilme, değişik yönlerden somut değerlendirebilme yapabilmesidir (Altun, 2005). Farklı fikirlerin ortaya çıktığı durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan keyif alır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Yeni şeyler yapmaya yönelik yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımı vurgularken somut durumlara farklı açılardan bakarlar (Altun, 2005; Clark, 2000). Öğretimde beyin fırtınası tekniği kullanılabilir (Mutlu, 2008; Peker, 2003)

3.2 Ayrıştıran (Converger) Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar (Altun, 2005). Bu stil problem çözme, karar verme, fikirlerin pratik uygulamasını (yaparak öğrenmeyi) vurgularken öğrenenleri kişilerarası problemlerle ilgilenmezler (Clark, 2000). Fikirlerin mantıksal analizi, problem çözme, karar verme ve sistematik planlama özellikleri olup bu öğrenenler özellikle problem çözme konusunda başarılıdır, problem çözerken de sistemli planlama yaparlar ((Altun, 2005; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

3.3 Yerleştiren (Accommodator) Öğrenme Stili: Aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır (Altun, 2005). Hissederek ve yaparak öğrenme söz konusudur. Belli başlı özellikleri arasında yeni tecrübeler içinde yer alma, planlama yapma, kararları yürütme yer almakla birlikte (Altun, 2005) Kolb (1984)'e göre bireyler öğrenme halindeyken değişimlere kolay adapte olurlar ve açık fikirlidirler (Akt. Aşkar ve Akkoyunlu; 1993).

3.4 Özümseyen (Assimilator) öğrenme stili: Yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kapsar. En belirgin özelliği kavramsal modelleri yaratmadır. Yeni şeyler öğrenirken fikirler, soyut kavramlar üzerine odaklanır (Altun, 2005; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Farklı gözlem ve düşünceleri birbiriyle bütünleştirerek bütüne yansıtırken modeller teoriler yaratmayı, deney ve proje tasarlamayı ve tümevarımsal akıl yürütmeyi severler (Clark, 2000). İzleyerek ve düşünerek öğrenme vardır (Peker, 2003).

4. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflandırması (1982)

Öğrenme sürecinde ve öğrenme stiline oluşmasında bireyin algılama yeteneğinin önemini vurgulayan Gregorc'a göre bireyler algılama yetenekleri bakımından somut ve soyut algılayanlar olarak ikiye ayrılmakta, algıladıkları verileri düzenleme becerilerine göre de ardışık ve dağınık (random) olmak üzere iki gruba bölünmektedir. Bunun sonucunda bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Bu modelde algılama yeteneklerini ve verileri düzenleme becerileri şöyledir (Aşkın, 2006; Ekici, 2002);

4.1 Algısal Tercihler: Somut algılayıcı (Sol Beyinli Kişiler): Beş duyu organına dayanan somut algılayıcılar, burada ve hemen olanla ilgilenirler (Aşkın, 2006). Soyut Algılayıcı (Sağ Beyinli Kişiler): hayal gücü, sezgi ve zekaya dayanan soyut algılayıcılar görünüşün ardındakiyle ilgilenirler (Aşkın, 2006).

4.2 Sıralama Tercihi: Aşamalı (Sıralı): Mantıksal sıra içinde düşünceyi adım adım ilerleterek işlem yapmayı severler (Aşkın, 2006). Dağınık (Rasgele/Random): Bilginin önemine göre bilgiyi işleme sırası değişkenlik gösterir (Aşkın, 2006).

4.3 Öğrenme Stilleri: Algısal tercihler ve sıralama tercihindeki ikililer bir araya geldiklerinde dört öğrenme stili kombinasyonu ortaya çıkmaktadır (Aşkın, 2006; Babayigit, 2016; Gregorc, 1979; Akt. Ekici, 2002). Gregorc, zihnin kanalları adını verdiği dört öğrenme stilini şöyle tanımlamıştır (Gregoric Learning Styles, 2003; Mills, 2003; Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005);

Somut Aşamalı/Sıralı: Belirli zaman dilimleri içerisinde sistematik olarak çalışırlar ve çalışırken de belli yöntemleri vardır, fikirlerini uygulamaya koymayı severler, fikirlerden somut çıktılara ulaşırlar. Grup içinde çalışmayı, özel konularda ve herhangi bir cevabı olmayan konulara katılmayı sevmezler. Nasıl yapabilirim? Ne zaman olacak? Neye benzemeli? İhtiyacım olan olgular nelerdir? gibi sorularla uğraşırlar (Aşkın, 2006). Beş duyu organları son derce gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı, onlarla ilgilenmeyi çok severler. Sadece talimatları beklemekle kalmazlar aynı zamanda temiz düzenli ve talimatlara uyarak çalışmayı tercih ederler. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bu öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren öğretim yöntem ve teknikleri (laboratuvar yöntemi, proje yöntemi vb.) tercih etmektedir (Altun, 2005).

Somut Dağınık/Random/Rasgele: Çok fazla çözüm yolu ve seçenek gördüklerinde hızlı düşünürler. Problem çözmede içgüdü ve içgörü kullanan somut dağınık öğrenenler bir şeyi tekrar tekrar yapmaktan, ayrıntılı kayıtlar tutmaktan, kalıplaşmış yollardan, biçimsel raporlardan, sınırlamalardan hoşlanmazlar (Aşkın, 2006).

Soyut Aşamalı/Sıralı: Fikirlerle çözümleyici yaklaşır, araştırır, altta yatan nedenlere odaklanır ve edindikleri iyi araştırılmış bilgileri mantık sırasına koyarlar. Gözlemleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Bir konu üzerinde fazla uğraşmayı ve aynı şeyleri tekrar yapmaktan hoşlanmazlar. Bir sohbeti uzun süre sürdüremezler. "Bütün olasılıkları nasıl değerlendirebilirim?", "Bunun doğruluğunu nasıl bilebilirim?" gibi sorularla uğraşır konulara odaklanırlar (Aşkın, 2006).

Soyut Dağınık/Random/Rasgele: Bu stilde öğrenenler başkalarının duygularını anlamaya çalışırlar ve onları dinlerken samimidirler. Bu durum onlarda başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlamalarına neden olur. Herkesle iyi arkadaşlık ilişkileri kurmayı severler ve genelde gruba uygun davranırlar. Duygusal yönleri ağır bastığından karar vermede kalplerini kullanırlar. Bir olay ya da durumla ilgili ayrıntı vermeleri ve eleştiri almaları (olumlu bile olsa) zordur (Aşkın, 2006).

5. Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri (1986)

Kolb'un öğrenme döngüsünden yararlanarak öğrenen tercihinine göre oluşturulan model eylemciler, kuramcılar, faydacılar/pragmatistler ve yansıtıcılar olmak üzere dörde ayrılmıştır (Oral ve Avanoğlu, 2011; Akt. Bayırlı, Orkun, Bayırlı; 2019).

5.1 Eylemciler (aktivistler/harekete geçiciler): Açık fikirli, esnek, yeni tecrübelerden hoşlanan öğrenenler olan eylemciler, sezgilerine güvenerek karar vermeye meyillidirler, kalıpları sevmezler. Dinleme, okuma gibi hareket gerektirmeyen etkinliklerde daha az öğrenirler. Rekabetçi grup çalışmaları, iş oyunları gibi ders veya iş hakkında yönetsel kısa görevler sonucunda öğrenirler. Y yaparak öğrenenler diye de adlandırabilecek olan aktivistler konuyu öğrenmek için harekete geçmeli, deneyim kazanmalıdırlar ve beyin fırtınasına açık bireylerdir (Sivrioğlu,2020).

5.2. Kuramcılar: Düşüncelere, sistematik planlamaya, mantığa odaklanan; tarafsız, akılcı ve dikey düşünen kuramcılar, duygu ve sezgilerde güvensizdirler. Öğrendikleri bilgiyi model, kavram, sistem ve kuram etrafında tekrar edebileceklerse iyice öğrenirler ve örgütlenmemiş bilgileri öğrenirken zorlanırlar. Soyut olan ancak yapılandırılmış konulara ilgi duyabilir ve bu yolla da öğrenebilirler.

5.3 Faydacılar/Pragmatistler: Pratik davranmayı, grup çalışmalarını, tartışmayı, gerçekçi yaklaşımları, risk almayı severler, yüzeysel düşünürler. Bilgi, konu veya işte sorun/ fırsat arasında ilişki gördülerse öğrenirler. Öğrenilmesi zor gelen bilgilerden uzaklaşır ve hemen uygulamaya koyabilecekleri süreci ve tekniği öğrenmeye çalışırlar.

5.4 Yansıtıcılar: Risk almayı sevmediklerinden yönerge ve yöntemi uygulamayı olduğu gibi benimserler. Oldukça dikkatli davranan yansıtıcılar süreci gözlemleyip açıklarlar, sonuçları öngörerek anlam açıklamayı ve anlamayı severler. Gözlem yapabilecekleri etkinliklerde diğerlerini izleyerek daha çok öğrenirler (Sivrioğlu,2020). Bilgi toplamaktan ve topladıkları bilgi hakkında düşünülmesine olanak tanınmasından hoşlanırlar. Kendilerinin planlamadığı çalışmalar esnasında az öğrenirler (Tepehan, 2004).

6. Reinert Öğrenme Stili Modeli (1976)

Reinert öğrenme stili modelinde bilişsel becerilerin gelişimi üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olmak üzere dörde ayırmıştır. Bu öğrenme stilinde öğrencilerin özellikleri şöyledir (Sever, 2008);

6.1 Görerek Öğrenenler (Görme Duyusu): Öğrenirken gösterileri izlemekten hoşlanma, Okumaktan ve yazmaktan hoşlanma, Hızlı okuma, liste yapma, not alma, Renkleri ve ayrıntıları çok iyi hatırlama, Problem çözme talimatlarını okuma, problemleri listeleme, Sözlü yönlendirmeleri yaparken diğerlerine bakarak görsel kontrolü sağlama, Sessiz ortamları tercih etme, uzun süreler çalışabilme, kelimelerin yazılışına odaklanma hatırlama, Düşünceleri düzenlemede grafikleri kullanabilme, Grafiksel çalışmaları görebilme, zihinde canlandırabilme ve harita okuyabilme, Öğrenirken akış kartları kullanma ve bilgileri okuma, Yazılı sınavlarda genelde daha başarılıdırlar, Öğrenmek istediklerinde görsel materyalleri kullanmak isterler (Yeşilyurt, 2019).

6.2 İşiterek Öğrenenler (İşitme Duyusu): Görsel konularda dikkatleri ve bellekleri zayıf, Öğretmeni dinleyerek grup tartışmasına katılabilirler, Sesli okuduklarında sessiz okuyup anlamadan daha başarılı olurlar, Problem çözmede kendi kendilerine konuşmayı ve başkalarıyla konuşmayı severler. Akıcı ve düzgün konuşurlar, sözlü sınavlarda daha başarılıdırlar. Hafif sesli ortamda çalışırken dikkatlerini daha iyi yoğunlaştırırlar. Sesli okumayı severler ve okurken de dudak kıpırdatırlar. Harita, çizelge gibi görsel materyal okumak yerine sözcük kartlarını tercih ederler (Yeşilyurt, 2019).

6.3 Sözel Sembollerle Öğrenenler: Görsel ve işitsel konularda dikkat seviyeleri düşüktür. Konuşmayı, sözcük oyunlarını severler, Yazarken sözcükleri dönüştürebilirler, Tekrarlayarak öğrenirler, Akıcı ve düzgün konuşurken sözcükleri işlevsel kullanabilirler. Sözel şekilde özetlemeye önem verirler.

6.4 Hareket Temelli Öğrenenler (Dokunma Duyusu): Yaparak yaşayarak öğrenirler, Uzun süre dinlemediklerinden konuşanın sözünü sık sık keserler. Çalışırken sık ara vermeye ihtiyaç duyarlar, Güvenli, konforlu ortamı tercih ederler, Hızlı konuşma, sürekli yazma, okurken de ayaklarını sallama yaparlar. Yaptığı işlerle ve testlerde değerlendirilirse daha başarılı olurlar. Dokunmaktan ve kucaklanmaktan hoşlanırlar. Aletleri bölümlerine rahatlıkla ayırıp birleştirebilirler, Sporda başarılıdırlar (Yeşilyurt, 2019).

Temel öğrenme stili modellerinden bazıları buraya kadar olan bölümde tanıtılmıştır. Bundan sonraki bölümde ilkökul fen bilimleri 3. Sınıf dersinin bir kazanımının öğretime yönelik olarak Reinert'in öğrenme stilleri kategorilerine uygun olarak tasarlanmış olan etkinlikler yer almaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada öğrenme stilleri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve alan yazında en çok karşılaşılan öğrenme stillerinin bazıları ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu bağlamda çalışmada incelenen öğrenme stilleri; Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli (1974), Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Modeli (1975), Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli (1976), Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması (1976), Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflandırması (1982), Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri (1986)'dir. Bu modellerden Reinert'in öğrenme stilleri sınıflandırması seçilmiş ve buna uygun çeşitli etkinlik planları hazırlanmıştır. Öğretim etkinlikleri planlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Etkinliklerin fen bilimleri dersi kazanımında verilen kavramlara, sınıf seviyesine ve Reinert'in öğrenme stili sınıflandırmasına uygunluğu ile ilgili düzenlemeleri yapılmıştır. Reinert'in öğrenme stili sınıflandırmasının seçilmesinin nedeni ise bu öğrenme stilinde öğrenenlerin; görsel öğrenme, işiterek öğrenme, sözel sembollerle öğrenme ve hareket temelli öğrenmeye odaklanmasıdır. Bu anlamda planlanan etkinlikler 3. sınıf Fen Bilimleri dersi "Maddeyi Tanıyalım" ünitesine ait kazanıma uygun olarak planlanmıştır. Kazanım, beş duyu organını kullanarak sertlik/yumuşaklık, esneklik, kırılabilirlik, renk, koku, tat, pürüzlü ve pürüzsüz olma kavramları ile maddenin nitelenmesine yönelik özellikleri ifade etmektedir. Araştırmacılar tarafından 3. sınıfa devam eden bir öğrenci üzerinde etkinliklerin uygulaması yapılmıştır. Öğrenci olumlu geribildirimini araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Şu anda içerisinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi şartları nedeniyle grup etkinlikleri şeklinde yapılması planlanan etkinlikler tek bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmiş ve görselleri sunulmuştur.

REINERT'IN ÖĞRENME STİLLERİ KATEGORİLERİNE UYGUN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

Sınıf: 3

Ders: Fen Bilimleri

Ünite: Maddeyi Tanıyalım

Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim

Konu: Maddeyi niteleyen özellikler

Kazanım: F.3.4.1.1 Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri (Sertlik/yumuşaklık, esneklik, kırılabilirlik, renk, koku, tat, pürüzlü ve pürüzsüz olma) açıklar.

1.Görsel Öğrenenler İçin Etkinlikler

Sürpriz Kutusu Etkinliği

Öğretmen sınıfa bir sürpriz kutusu ile gelir. Öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrencilere kutunun içerisinde ne olabileceği ile ilgili sorular sorar. Rengi kokusu var mıdır? Yumuşak veya sert midir? Öğrencilerden cevapları aldıktan sonra öğretmen kutuyu açar ve içindeki nesneleri teker teker çıkararak özellikleri hakkında konuşur.



Geziyorum Görüyorum, Maddeyi Niteliyorum Etkinliği

Öğretmen önceden okul bahçesinin çeşitli yerlerine farklı niteliklere sahip nesneleri (ya da nesnelerin olduğu görselleri) saklar. Öğrencilerden defter ve kalemlerini yanlarına alıp okul bahçesine çıkmalarını ister. 20 dakika içerisinde bütün öğrenciler nesneleri toplarlar ve defterlerine not ederler. Sınıfa geldikten sonra öğrencilerle önceden yapmış olduğu tabloya buldukları nesnelerin ortak özelliklerine göre yapıştırmaları istenir. Daha sonra madde niteliklerinin yer aldığı grafik öğrencilerle birlikte oluşturulur.



Maddenin Niteliği Albümü

- Maddenin niteliğiyle ilgili evde bulunan nesnelerin fotoğrafını çekme ve bunlardan grafik oluşturma (ya da albüm oluşturma).



2. İşiterek Öğrenenler İçin Etkinlikler

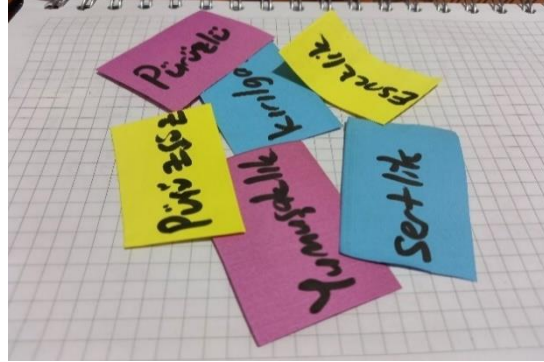
Neden kırıldı? Etkinliği

Öğretmen sınıfa girerken (kırılgan, sert, yumuşak) maddeleri yere düşürür. Yere düşen maddeler hakkında öğrencilere neden kırıldığıyla/kırılmadığıyla ilgili soru cevap yapılır. Hangi maddeler yere düştüğünde nasıl sesler çıkardılar vs gibi? Maddelerin nitelikleri hakkında konuşulur.



Haydi Tartışalım Etkinliği

Sınıf gruplara bölünür. Her bir grubun adını bir madde niteliğinden seçmesi istenir. Kutudan öğrenciler birer madde çekerler. Maddelerin niteliklerini karşılıklı tartışma yoluyla birbirlerine anlatırlar.



Hangi Maddeden Çıkıyor Bu Ses? Etkinliği

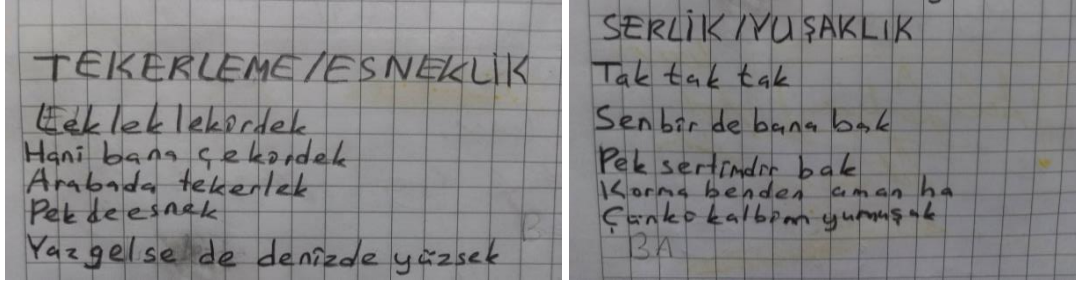
Öğretmen sınıfta öğrencilerin göremeyeceği bir yerde maddeleri sıralar. Tüm öğrencilerin arkası dönük olur. Bir öğrenci seçer ve bir çubuk yardımıyla bir maddeye vurmasını ister. Diğer öğrenciler sesin nasıl bir maddeden çıktığını tahmin etmeye çalışır.



3.Sözel Sembollerle Öğrenenler için Etkinlikler

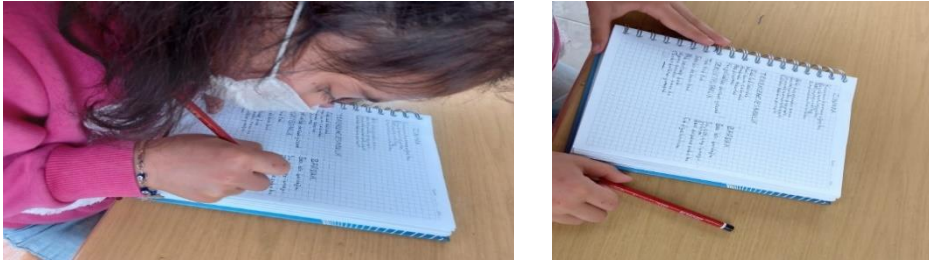
Örnek Olay Etkinliği

Öğretmen sınıfa girip selamlaştıktan sonra başına gelen bir olayı (maddenin niteliği ile ilgili) anlatır. Dersin kazanımından haberdar eder. Öğrencilerden kura yardımıyla gruplar oluşturulur. Maddenin niteliğiyle ilgili hikaye, şiir, şarkı oluşturmalarını ister.



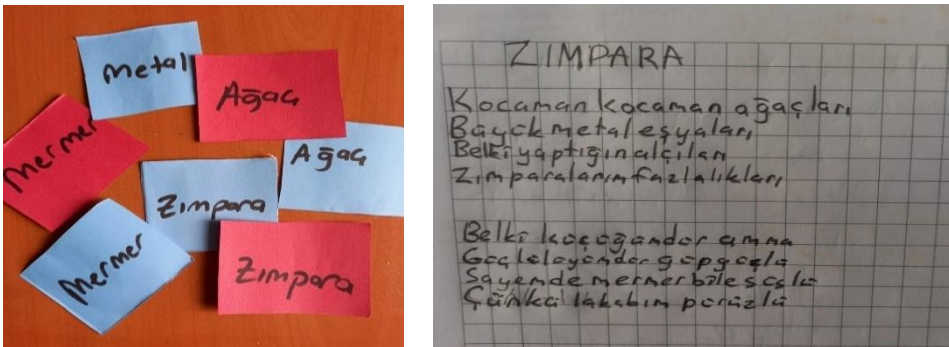
Haydi Gruplaşalım, Tartışalım Etkinliği

Sınıf gruplara bölünür. Her bir grubun adını bir madde niteliğinden seçmesi istenir. Gruptaki her öğrenciden seçtikleri grup adına yönelik maddenin bir özelliğini söylemesi sağlanır ya da bunu taklit yaparak gösterebilir. Örneğin; grup adı kırılğan ise öğrenciye bardak resminin olduğu bir taç yapılarak (ben bir bardağım, su, süt çay içmeye yararım, beni düşürme sakın ha! Çıt diye kırılırım) kendini tanıtmaları sağlanır. Sonra her öğrenci grubundan maddenin niteliğiyle ilgili bilmece ve tekerleme yazması istenir.



Tabu'luyorum Etkinliği

Önceden hazırlanmış kartlarda maddelerin isimleri yer alır. Sınıf iki takıma ayrılır. Bir öğrenci kart seçer ve diğer takım arkadaşlarına anlatmaya çalışır (kartta yazan maddenin niteliğinden bahsederek). Kartlar bitene kadar devam edilir. Kartta yazan maddeyi en çok bilen takım kazanır. Daha sonra kartlarda yazan kelimelerle bir şiir, tekerleme oluşturulabilir.



4.Hareket Temelli Öğrenenler İçin Etkinlikler

Torbada ne var? Etkinliği

Öğretmen sınıfa bir kutu veya içi görünmeyen bir torba ile gelir (içinde sünger, taş, pamuk, kâğıt havlu, ceviz, zımpara kâğıdı, gözlük, tabak, paket lastiği, silgi, oyun hamuru vs bulunan) Bu kutuda /torbada ne olabileceğiyle ilgili öğrencilerin fikirlerini alır. Daha sonra öğrencilerin gözlerini bağlar ve kutuya/torbaya elleri ile karıştırarak kutunun/torbanın içindekilere dokundurur. Dokundukları maddelerin nasıl özelliği olduğu sorarak nitelendirmeleri sağlar. Daha sonra kutu/torba açılır ve içerisindeki maddeler hakkında konuşulur.



Tuz Seramiği Yapıyoruz Etkinliği

Öğretmen önceden her öğrenciden 1 bardak un, 1 bardak tuz ve biraz su (yarım bardak) ve yoğurabilecekleri bir kap ister. Tuz seramiği hamuru hazırlanır, hamurun niteliği hakkında konuşulur. Öğrencilerden çeşitli şekiller (hayvan, eşya, araç gereç vs.) yapması beklenir. Burada tuz seramiği hamuruna farklı nitelikte maddeler kullanılarak bütünleştirilebilir. Örneğin öğrenci bir salyangoz yapıyorsa kabuğunu taştan yapabilir. Hazırlanan hamurlar eğer okulda fırın varsa kısa sürede pişirilerek sertleşmesi sağlanabilir. Yoksa uygun bir yerde 1-2 gün beklediğinde kuruyacaktır. İstenirse sonrasında renklendirme yapılabilir.



Pürüzlü-Pürüzsüz Patchwork Yapbozu Etkinliği

Sınıf iki gruba ayrılır. Bir parkur hazırlanır. Gruplardan birer öğrencinin gözleri bağlanır. Bir kutu içerisinde çeşitli kumaş veya kartonlardan (pürüzlü karton, pürüzsüz karton) yapılmış yapboz parçaları hazırlanır. Gözleri bağlı olan öğrenci kutudan bir parça alır ve arkadaşlarının yönlendirmesiyle parkuru ve aldığı parçayı yerine yerleştirir. Yapbozu ilk tamamlayan takım kazanır.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Gregorc (1982), Kolb (1984), Honey & Mumford (1992), Dunn & Dunn (1989), Grasha & Reichmann (1974) ve Reinert (1979)'ın öğrenme stilleri modelleri incelenmiş ve bir fen dersi için Reinert'in öğrenme stilleri modelindeki kategorilere uygun öğretim aktiviteleri tasarlanmıştır. Bu modeldeki her bir öğrenme stili için üçer tane farklı aktivite geliştirilmiştir. Her bir aktiviteyi tasarlarken öğrenenlerin karakteristik özellikleri dikkate alınmıştır. Görsel öğrenenler için medya ya da gerçek materyallerden, işitsel öğrenenler için gerçek sesler ya da ses kayıtlarından, sözel sembollerle öğrenenler için genellikle yazılı kaynaklardan ve harekete dayalı öğrenenler için ise fiziksel olarak aktif oldukları etkinlikler ve oyun gibi etkinliklerden faydalanılmıştır.

Öğrenme stili farklılıklarını dikkate alarak planlanan dersler öğrencilerin derse karşı tutumunu ve dolayısı ile akademik başarılarını etkilemektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009). Öğrenme stilleri ile fen motivasyonu ve fen tutumu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın sonucunda farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen motivasyonu arasında farklılık belirlenirken farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen tutumları arasında farklılık görülmemiştir (Azizoğlu ve Çetin, 2009).

Tercih ettikleri öğrenme stilleriyle öğrenim yapıldığında öğrencilerin, öğretime karşı olumlu tutum gösterme, kendi dışındaki farklılıkları kabul etme, sınıf içi disiplin ve davranışlarda olumlu gelişmeler, ödevlerini tamamlama, akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir (Given, 1996; Akt. Karamustafaoğlu, Şeker, Şahin ve Denizli; 2016). Dunn (1993) öğrenme stili kavramı ile ilgili açıklamayı şöyle yapar; "Öğrenmenin ve öğretmenin çok çeşitli yolları vardır. Herkes öğrenebilir ama aynı şekilde öğrenemez. Bütün çocuklara uyan bir öğrenme stili yoktur. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı ve orada ilerlemeyi kolaylaştırmalı. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyip, ona göre gerekli düzenlemeleri yapmak öğrencinin başarısını artırır." (Akt. Şeyihoğlu, 2010).

Öğretimde öğrenme stillerine göre öğretimin önemini vurgulayan birçok çalışma olmasına rağmen, fen bilgisi öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Mutlu, 2005). Öğretmenlerin bu tutumlarının sebebi öğrenme stillerine uygun etkinlik geliştirme konusunda yeterli eğitim alamamış olmaları ve uygun etkinlik örnekleri ile karşılaşmamış olmaları olabilir. Öğrenme stilleri konusundaki teorik bilgilendirmenin yanında etkinlik geliştirmeye yönelik çalışmalar da önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amaçlarından biri olan Reinert modelindeki farklı öğrenme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin bu nedenle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına etkinlik planlama konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada tasarlanan aktiviteler Covid-19 pandemisi koşullarından dolayı sadece bir öğrenci ile gerçekleştirilebilmesine rağmen öğrenciden alınan dönütler, bu konuda daha önce yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrencinin etkinliklerden keyif aldığı ve derse karşı motivasyonunun arttığı gözlemlenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda öğrenme stillerine göre planlanmış öğretim etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanması ile farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler üzerindeki etkileriyle ilgili daha güvenilir ve ayrıntılı sonuçlara ulaşılması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıışlı, S. & Açıışlı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 9(1), 23-48.
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H. & Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 341-355.
- Arseven, A. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 151-168.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E. ve Karalı, Y. (2015). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881-1896.
- Azizoğlu, N. Çetin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Babayigit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Bahar, M. (2009). Öğrencilerin öğrenme stilleri ve mini fen proje çalışmalarındaki performansları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 7-52.
- Bayırlı, A., Orkun, M. A. ve Bayırlı, S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71-83.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Boydak, H. A. (2001). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Clark, D. R. (2000). Kolb's learning style inventory. Erişim Adresi: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/kolb.html>
- Çelik, L. (2004). Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, M. (2020). Öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbilis düşünme becerilerine, akademik özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dikmen, M., Bahadır, F. ve Akmençe, A., E. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education Reflections*, 2(1), 24-37.
- Durgut, Y. ve Güzel, H. (2020). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerde farklı iki yöntemle göre yapılan öğretimin ders başarısına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 198-208.
- Ekici, G. (2002). Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 43-52.
- Eren, A. (2002). Fen, sosyal ve eğitim bilimleri alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farklılığın incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretmen ve öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi (Doktora tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, H. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-145.

- Karamustafaoğlu, O. Şeker, Ş., Şahin, H., ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 51-68.
- Kolb, D.A. & Kolb, A.Y. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*, Experience Based Learning Systems.
- Mutlu, Y. (2005). Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-24.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(17), 1-21.
- Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(13), 15-29.
- Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2011). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Erzincan ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 24(2), 1-20.
- Palas Aktaş, İ. & Mirzeoğlu, D. (2008). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik özellikleriyle ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 173-188.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. Erişim Adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/peker.htm#:~:text=Kolb%20%C3%B6%20%C4%B6%20Frenme%20sitili%20modelinde%20somut,alg%C4%B1lar%2C%20izleyerek%20veya%20yaparak%20i%C5%9Flerler
- Rüzgar, E. M. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sivrioğlu, D. (2020). Honey and Mumford öğrenme stili modeli. Erişim Adresi: <https://www.duygusivrioglu.com/honey-and-mumford-ogrenme-stili/>
- Şentürk, F. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretmen stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şeyihoğlu, Ş. (2010). Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: baskın öğrenme stilleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 56-71.
- Şimşek, N. (2002). BIG16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-37.
- Tatar, E., Tüysüz, C., ve İlhan, N. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(5), 185-192.
- Tepahan, T. (2004). *Deniz Harp Okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise ve lisans grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Ünal, M. (2021). *Spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları/ construct avlidation of Grasha- Riechmann learning style scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 481-496.
- Yazıcı, E. ve Sulak, H. (2008). Öğrenme stilleri ile ilköğretim beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217-236.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.