Vol/Cilt: 14 Issue/Sayı: 2 April/Nisan 2023 ISSN: 1309-6265

e-ijer

e-international journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

e-uead

The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Examination of Secondary School Mathematics Curriculum in Terms of 21st Century Skills / Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Yönünden İncelenmesi
Okan Sarıgöz

Okul Müdürleri İçin Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Turkish Adaptation of the Resonant Leadership Scale for Principals: The Validity and Reliability Study
Sevda Keleş - Melike Cömert

Çocukluk Çağı Travmaları ile Kişilerarası Bağımlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Güçlüğünün Aracı Rolü / Difficulty in Emotion Regulation as a Mediator between Childhood Traumas and Interpersonal Dependency
Özlem Çakmak Tolan - Serdem Benan Tümer

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Muhalefet Algıları ile Otoriter Yönetim Tarzına İlişkin Algıları / Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Organizational Dissent and Perceptions of Authoritarian Management Style
Aytaç Gedik - Mehmet Üstüner

Özel Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimine Yönelik Araştırmaların Bibliyometrik Analizi / Bibliometric Analysis of Research on Career Development of Gifted Students
Cüneyd Çelik - Güliz Kaymakcı - Şendil Can

The Relationship between Fear of Missing Out and Subjective Well-Being in Adolescent: The Mediating Role of Social Comparison and Loneliness / Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Sosyal Karşılaştırma Ve Yalnızlığın Aracı Rolü
Süleyman Çifçi - Hatice Kumcağız

Bilimsel Muhakeme Konusunda Türkiye'de Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması / Analysis of Dissertations on Scientific Reasoning in Türkiye: A Meta-Synthesis Study
Zeynep Ergün - Emine Tümoğlu - Dilara Şahin - Esra Kabataş Memiş

Evaluation of Turkish Teachers' Views on Concept Teaching Process / Türkçe Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Nihat Kavan - Mürşet Çakmak

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinin Okunabilirlik ve Okunaklılık Açısından İncelenmesi / Examination of Written Products of Students with Learning Disability in Terms of Readability and Legibility
Mustafa Ceylan

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Isınmaya İlişkin Görüşleri / Social Studies Teachers' Views on Global Warming
Mehmet Oran

İlkokulda Milli-Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi / The Effect of Social and Cultural Activities on the Acquisition of National-Spiritual Values in Primary School
Onur Batmaz

Okul Müdürlerinin Okullarına İlişkin Algıları (Bir Swot Analizi Çalışması) / Perceptions of School Principals Regarding Their Schools (A Study of a Swot Analysis)
Ramazan Özkul - Hasan Demirtaş - Mehmet Üstüner

Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Yöntem ve Becerilerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi / Investigation of Geography Teachers' Practices on Geographical Inquiry Methods and Skills
Hülya Yiğit Özüdoğru

Medya Okuryazarlığına Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin (MOYDÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Developing the Media Literacy Reflective Thinking Scale (MLRTS): A Validity and Reliability Study
Aysegul Yılmazer - Ünsal Bekdemir

Ukrayna'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Fenomenolojik Bir Araştırması / A Phenomenological Research of the Problems Encountered in Teaching Turkish as a Foreign Language in Ukraine
Cafer Çarkıt - Kadir Korkutan

Opinions of Gifted Students on Augmented Reality Application in Social Studies Course / Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasına Yönelik Görüşleri
Tuğçe Özden Çınar - Hakkı Yazıcı - Mehmet Tamer Kaya

Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi / The Effect of Mind and Intelligence Games on Reading Skills and Reading Attitudes of Primary School First Grade Students
Gökhan Şen - Sibel Yazıcı

Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi / Examining Teachers' Organizational Happiness and Organizational Commitment
Halil Karadaş - Mehmet Ali Akın

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale: A Validity and Reliability Study
Servet Atik - Mücahit Düzdemir

İngilizce Eğitimi ve Müzik Üzerine Bir İnceleme: İlkokul İkinci Sınıf Şarkıları Örneği / A Study on English Education and Music: The Example of Second Grade Songs in Primary School
Serkan Demirel

Öğrencilerin Ortak Zorunlu Derslerdeki Başarılarının Bileşkesi Kanonik Değişkenlerin Lisans Genel Akademik Başarılarını Yordama Gücü / The Predictive Power of Canonic Variables Regarding Students' Academic Achievements in Common Compulsory Courses on Undergraduate General Academic Achievements
Recep Gür - Ersin Türe - Mustafa Köroğlu

Görsel Sanatlar Dersi Ekseninde Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi / Bibliometric Analysis of Researches on Values Education in Visual Arts Lesson
Başak Gülüm

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi / Examining Teachers Job Satisfaction and Burnout Levels During the Covid-19 Pandemic
Ferhat Ay - Türkan Aksu

Dergi Hakkında/About the Journal

Sayı Editörü/Issue Editor
Doç. Dr. Mustafa Ersoy

Dil Editörleri/Language Editors
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
Didem Arlı Koşar
Dilşad Bakır
İhsan Topçu
Osman Ferda Beytekin

Yazı Ön İnceleme Kurulu
The Board of Manuscript Prereview
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversites)
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 Üniversitesi)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Kahraman (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)
Pınar Kızılhan (Ankara Üniversitesi)
Nedim Özdemir (Ege Üniversitesi)
Tugba Babacan (Anadolu Üniversitesi)

Editör Kurulu / Editorial Board
Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)
Ayşegül Ulutaş Keskinkılıç (İnönü Üniversitesi)
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 Reıd (Swansea Metropolitan University)
Lucia Marie Flevares (Ohio State University)
L. DiAnne Borders (University of North Carolina)
Linda Noel Batıste (Virginia State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)
Naresh Agarwal (Simmons University)
Necdet Konan (İnönü University)
Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi)
Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Simin Ghavifekr (University of Malaya)
Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)
Thomas E. Hodges (University of South Carolina)
Thomas Mclaughlın (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)

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers*
**Hakem ismine tıklandığında hakında daha geniş bilgiye ulaşılabilmektedir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.*

Adem OCAL
Ahmet BOZAK
Ahmet Mutlu TERZİOĞLU
Ahmet TANHAN
Aslı KARTOL
Aycan BULDUR
Başak GÜLÜM
Burak SAĞIRKAYA
Bülent AKSOY
Cahit ERDEM
Cemil Cahit YEŞİBURSA
Çağlar KAYA
Fatih YILMAZ
Ferdi BAHADIR
Funda HASANÇEBİ
Halime Miray SÜMER DODUR
Halis SAKIZ
İsmail YAMAN
Kübra ŞENGÜL
Mehmet SİNCAR
Murat SARIBAŞ
Osman BİRGİN
Püren AKÇAY
Ramazan ÖZKUL
Süreyya GENÇ
Şenay SEZGİN NARTGÜN
Şule FIRAT DURDUKOCA
Taner ÇİFÇİ
Ufuk ERDOĞAN
Sezen CAMCI
Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Yılmaz İlker YORULMAZ
Zeynep ÇAKMAK GÜRfEL

The reviewers who donated the refereeing fee to various charitable organizations / Hakemlik ücretini çeşitli hayır kuruluşlarına bağışlayan hakemlerimiz

Ahmet Şahin (LÖSEV)
Ali İLHAN (AHBAP)
Ali SABANCI (LÖSEV)
Aslı AĞIROĞLU BAKIR (AHBAP)
Bekir KUL (LÖSEV)
Didem KAYAHAN YÜKSEL (AFAD)
Dilek YARALI (LÖSEV)
Emine DURMUŞ (ÇYDD)
Erkan YEŞİLTAŞ (LÖSEV)
Kemal YÜRÜMEZOĞLU (AFAD)
Muhammet Davut GÜL (KIZILAY)
Namık Kemal ŞAHBAZ (DARRÜŞŞAFAKA)
Nazmiye ÇİVİTCİ (HAYTAP)
Nevin AKKAYA (LÖSEV)
Ramazan YILDIRIM (AHBAP)
Sümeyye KONUK (AFAD)

e-uead iki ayda bir yayınlanan 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 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"

Sahibi/Owner: Erdal Toprakçı editor@e-ijer.com http://www.e-ijer.com Ege University, Faculty of Education, Eğitim Sciences Departmant, 35040 Bornova / İzmir

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

	Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List https://www.ebscohost.com/titleLists/eft-coverage.htm
	GOOGLE SCHOLAR https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ
	EBSCO Education Source https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170
	The Belt and Road https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm
	SOBIAD https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128
	OALIB https://www.oalib.com/journal/7517/1#.YSsua44zbDc
	ScienceGate https://www.sciencegate.app/source/297205
	TEI http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265
	COSMOS http://www.cosmosimpactfactor.com/page/journals_details/1920.html
	CITEFACTOR https://www.journalfactor.org/journal-detail/JF1951/e-international-journal-of-educational-research/
	SCILIT https://www.scilit.net/journal-articles?q=journal_id%3A%282399980%29
	AJINDEX http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararasi-egitim-arastirmalari-dergisi-107
	WORLDCAT https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638
	GIF http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/
	CROSSREF https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes
	J-Gate https://jspmjsimr.edu.in/pdf/J-Gate%20E-Journals%20List.pdf
	Scinapse https://www.scinapse.io/journals/2764358731
	Scispace https://typeset.io/journals/e-international-journal-of-educational-research-2w9kyfze
	exaly https://exaly.com/journal/85946/e-international-journal-of-educational-research/impact-factor

Sayı Editöründen,

Kıymetli E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okurları,

Yeni bir sayı ile daha sizlerle birlikteyiz. Dergimizin bu sayısında 23 araştırma makalesi yer almaktadır. Sarıgöz'e ait "Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Sonraki makaleler sırasıyla olmak üzere şöyledir: Keleş ve Cömert'e ait Okul müdürleri için ahenk yaratan liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması; Çakmak Tolan ve Tümer'e ait Çocukluk çağı travmaları ile kişilerarası bağımlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü; Gedik ve Üstüner'e ait Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları ile otoriter yönetim tarzına ilişkin algıları; Çelik, Kaymakcı ve Can'a ait Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik araştırmaların bibliyometrik analizi; Çifçi ve Kumcağız'a ait Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki: sosyal karşılaştırma ve yalnızlığın aracı rolü; Ergün, Tümoğlu, Şahin ve Kabataş Memiş'e ait Bilimsel muhakeme konusunda Türkiye'de gerçekleştirilen tezlerin analizi: bir meta-sentez çalışması; Kavan ve Çakmak'a ait Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi; Ceylan'a ait Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirlik ve okunaklılık açısından incelenmesi; Oran'a ait Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri; Batmaz'a ait İlkokulda milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi; Özkul, Demirtaş ve Üstüner'e ait Okul müdürlerinin okullarına ilişkin algıları (bir swot analizi çalışması); Yiğit Özüdoğru'ya ait Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama yöntem ve becerilerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi; Yılmazer ve Bekdemir'e ait Medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği'nin (moydö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması; Çarkıt ve Korkutan'a ait Ukrayna'da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların fenomenolojik bir araştırması; Özden Çınar - Yazıcı ve Kaya'ya ait Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulamasına yönelik görüşleri; Şen ve Yazıcı'ya ait Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisi; Karadaş ve Akın'a ait Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile örgütsel bağlılıklarının incelenmesi; Atik ve Düzdemir'e ait Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması; Demirel'e ait İngilizce eğitimi ve müzik üzerine bir inceleme: ilkokul ikinci sınıf şarkıları örneği; Gür, Türe ve Köroğlu'na ait Öğrencilerin ortak zorunlu derslerdeki başarılarının bileşkesi kanonik değişkenlerin lisans genel akademik başarılarını yordama gücü; Gülüm'e ait Görsel sanatlar dersi ekseninde değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi ve son olarak Ay ve Aksu'ya ait Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.

Bu sayıya katkı sağlayan bütün yazar ve hakemlerimize teşekkürü bir borç biliriz. Önümüzdeki sayılarda da akademik dünyanın değerli araştırmacılarını çalışmalarını diğer araştırmacılarla paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet Üniversitesi

The Issue Editorial

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

We are happy to be with you again with a new issue. There are 23 research articles in this issue of our journal. Sarıgöz's study titled "Examination of secondary school mathematics curriculum in terms of 21st century skills" is the first article of this issue. Subsequent articles are as follows: Turkish adaptation of the resonant leadership scale for principals: the validity and reliability study by Keleş & Cömert; Difficulty in emotion regulation as a mediator between childhood traumas and ınterpersonal dependency by Çakmak Tolan & Tümer; Teachers' perceptions of organizational justice and organizational dissent and perceptions of authoritarian management style by Gedik & Üstüner; Bibliometric analysis of research on career development of gifted students by Çelik, Kaymakcı & Can; The relationship between fear of missing out and subjective well-being in adolescent: the mediating role of social comparison and loneliness by Çifçi & Kumcağız; Analysis of dissertations on scientific reasoning in Türkiye: a meta-synthesis study by Ergün, Tümoğlu, Şahin & Kabataş Memiş; Evaluation of Turkish teachers' views on concept teaching process by Kavan & Çakmak; Examination of written products of students with learning disability in terms of readability and legibility by Ceylan; Social studies teachers' views on global warming by Oran; The effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values in primary school by Batmaz; Perceptions of school principals regarding their schools (a study of a swot analysis) by Özkul, Demirtaş & Üstüner; Investigation of geography teachers' practices on geographical ınquiry methods and skills by Yiğit Özüdoğru; Developing the media literacy reflective thinking scale (mlrts): a validity and reliability study by Yılmazer & Bekdemir; A phenomenological research of the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language in Ukraine by Çarkıt & Korkutan; Opinions of gifted students on augmented reality application in social studies course by Özden Çınar, Yazıcı & Kaya; The effect of mind and ıntelligence games on reading skills and reading attitudes of primary school first grade students by Şen & Yazıcı; Examining teachers' organizational happiness and organizational commitment by Karadaş & Akın; Teachers' attitudes towards students with special needs scale: a validity and reliability study by Atik & Düzdemir; A study on english education and music: the example of second grade songs in primary school by Demirel; The predictive power of canonic variables regarding students' academic achievements in common compulsory courses on undergraduate general academic achievements by Gür, Türe & Köroğlu; Bibliometric analysis of researches on values education in visual arts lesson by Gülüm; Examining teachers job satisfaction and burnout levels during the covid-19 pandemic by Ay & Aksu

We gratefully thank all our authors and referees who contributed this issue. We invite researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues, and we present our respects.

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet University

İÇİNDEKİLER

Makaleye ulaşmak için sayfa numaralarına tıklayabilirsiniz / You can click on the page numbers to access the article

Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
Dergi Hakkında	About the Journal	ii
Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
Sayı Editöründen	The Issue Editorial	iv-v
Examination of Secondary School Mathematics Curriculum in Terms of 21st Century Skills / **Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Yönünden İncelenmesi**	**Okan Sarıgöz**	1-16
Okul Müdürleri İçin Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / **Turkish Adaptation of the Resonant Leadership Scale for Principals: The Validity and Reliability Study**	**Sevda Keleş - Melike Cömert**	17-30
Çocukluk Çağı Travmaları ile Kişilerarası Bağımlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Güçlüğünün Aracı Rolü / **Difficulty in Emotion Regulation as a Mediator between Childhood Traumas and Interpersonal Dependency**	**Özlem Çakmak Tolan - Serdem Benan Tümer**	31-49
Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Muhalefet Algıları ile Otoriter Yönetim Tarzına İlişkin Algıları / **Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Organizational Dissent and Perceptions of Authoritarian Management Style**	**Aytaç Gedik - Mehmet Üstüner**	50-67
Özel Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimine Yönelik Araştırmaların Bibliyometrik Analizi / **Bibliometric Analysis of Research on Career Development of Gifted Students**	**Cüneyd Çelik - Güliz Kaymakcı - Şendil Can**	68-82
The Relationship between Fear of Missing Out and Subjective Well-Being in Adolescent: The Mediating Role of Social Comparison and Loneliness / **Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Sosyal Karşılaştırma Ve Yalnızlığın Aracı Rolü**	**Süleyman Çifçi - Hatice Kumcağız**	83-101
Bilimsel Muhakeme Konusunda Türkiye'de Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması / **Analysis of Dissertations on Scientific Reasoning in Türkiye: A Meta-Synthesis Study**	**Zeynep Ergün - Emine Tümoğlu - Dilara Şahin - Esra Kabataş Memiş**	102-119
Evaluation of Turkish Teachers' Views on Concept Teaching Process / **Türkçe Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**	**Nihat Kavan - Mürşet Çakmak**	120-140
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinin Okunabilirlik ve Okunaklılık Açısından İncelenmesi / **Examination of Written Products of Students with Learning Disability in Terms of Readability and Legibility**	**Mustafa Ceylan**	141-155
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Isınmaya İlişkin Görüşleri / **Social Studies Teachers' Views on Global Warming**	**Mehmet Oran**	156-169
İlkokulda Milli-Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi / **The Effect of Social and Cultural Activities on the Acquisition of National-Spiritual Values in Primary School**	**Onur Batmaz**	170-183
Okul Müdürlerinin Okullarına İlişkin Algıları (Bir Swot Analizi Çalışması) / **Perceptions of School Principals Regarding Their Schools (A Study of a Swot Analysis)**	**Ramazan Özkul - Hasan Demirtaş - Mehmet Üstüner**	184-201
Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Yöntem ve Becerilerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi / **Investigation of Geography Teachers' Practices on Geographical Inquiry Methods and Skills**	**Hülya Yiğit Özüdoğru**	202-219
Medya Okuryazarlığına Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin (MOYDÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / **Developing the Media Literacy Reflective Thinking Scale (MLRTS): A Validity and Reliability Study**	**Aysegul Yılmazer - Ünsal Bekdemir**	220-235
Ukrayna'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Fenomenolojik Bir Araştırması / **A Phenomenological Research of the Problems Encountered in Teaching Turkish as a Foreign Language in Ukraine**	**Cafer Çarkıt - Kadir Korkutan**	236-253
Opinions of Gifted Students on Augmented Reality Application in Social Studies Course / **Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasına Yönelik Görüşleri**	**Tuğçe Özden Çınar - Hakkı Yazıcı - Mehmet Tamer Kaya**	254-271
Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi / **The Effect of Mind and Intelligence Games on Reading Skills and Reading Attitudes of Primary School First Grade Students**	**Gökhan Şen - Sibel Yazıcı**	272-288
Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi / **Examining Teachers' Organizational Happiness and Organizational Commitment**	**Halil Karadaş - Mehmet Ali Akın**	289-309
Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / **Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale: A Validity and Reliability Study**	**Servet Atik - Mücahit Düzdemir**	310-332
İngilizce Eğitimi ve Müzik Üzerine Bir İnceleme: İlkokul İkinci Sınıf Şarkıları Örneği / **A Study on English Education and Music: The Example of Second Grade Songs in Primary School**	**Serkan Demirel**	333-349
Öğrencilerin Ortak Zorunlu Derslerdeki Başarılarının Bileşkesi Kanonik Değişkenlerin Lisans Genel Akademik Başarılarını Yordama Gücü / **The Predictive Power of Canonic Variables Regarding Students' Academic Achievements in Common Compulsory Courses on Undergraduate General Academic Achievements**	**Recep Gür - Ersin Türe - Mustafa Köroğlu**	350-364
Görsel Sanatlar Dersi Ekseninde Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi / **Bibliometric Analysis of Researches on Values Education in Visual Arts Lesson**	**Başak Gülüm**	365-380
Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi / **Examining Teachers Job Satisfaction and Burnout Levels During the Covid-19 Pandemic**	**Ferhat Ay - Türkan Aksu**	381-399

Examination of Secondary School Mathematics Curriculum in Terms of 21st Century Skills

Assoc. Prof. Dr. Okan Sarıgöz
Hatay Mustafa Kemal University – Türkiye
ORCID: 0000-0002-1616-9789
okan.sarigoz@gmail.com

Abstract

The curriculum is the whole system that enables them to develop and renew their school education system. With the transition to the constructivism model in the schools of the world countries, many countries have revised their curricula according to this model. The mathematics curriculum taught in secondary education in Turkey was first revised by the Ministry of National Education in 2005 and then renewed in 2018. The aim of this research is to examine the secondary school mathematics curriculum in 2018 (achievements and activities) within the context of 21st century skills. Achievements and activities determined will be evaluated and examined in terms of learning and renewal skills. In line with this purpose, the research analyzed how much 21st century skills were included in the learning outcomes of the 2018 secondary school mathematics curriculum and its effects in the textbooks In addition, in the research, it was analyzed how much problem solving, critical thinking, creative thinking and communication skills of the P21 framework learning and innovation skills were included in the 2018 secondary school mathematics curriculum achievements and textbooks. The research model was conducted with document analysis, one of the qualitative research methods. In the document analysis, 21st century skills were selected by taking into account the P21 framework for 21st century skills. These skills are grouped in three areas: learning and innovation, information, media and technology, and life and professional skills. At the end of the research, it was determined that, due to the nature of the mathematics course, problem solving skills are included in almost all achievements and activities, while skills other than problem solving skills are not included in the achievements, these skills are included in the coursebook activities.

Keywords: *Secondary school, Mathematics education, Mathematics curriculum, Mathematics textbook, 21st century skills*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 1-16

Research Article

Received: 2022-11-07
Accepted: 2023-03-06

Suggested Citation

Sarıgöz, O. (2023). Examination of secondary school mathematics curriculum in terms of 21st century skills, *E-International Journal of Educational Research*, 14(2), 1-16. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1200499

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Nowadays, developments in different parts of the world can affect everyone and access to information has become much easier with the effect of technology in the rapid development of information and communication technologies. How to interpret the information learned and how to adapt to changing situations has become increasingly important (Akpınar & Ekici, 2022). Korkmaz and Kalaycı's (2019) pointed out, the globalization of information, the development of social, cultural, political, economic, technological, industrial and other fields, changes in quality perceptions, national and international competition and the impact of new professions, personal knowledge, skills and talent requirements has brought a drastic change in education. Today, as always, every individual must receive the necessary education in accordance with the conditions and requirements of the age. With the developing technology, there is a great need for individuals who can use their metacognitive skills professionally (Polat & Dede, 2022), especially those who can think innovatively, critically and creatively.

There are many life skills developed in the field of education in the world. However, the Partnership for 21st Century Skills (P21) framework is one of the most researched and accepted skills frameworks in terms of competences and skills. The P21 Framework for 21st Century Learning is a skills framework created by different companies and associations in the United States. This skill framework defines the competencies and characteristics that students need in their careers and lives (Voogt & Roblin, 2012). In this context, the basic competencies that students should have from kindergarten to the last grade of high school are emphasized. In addition, The P21 Framework for 21st Century Learning is a generally accepted framework that has been cited by different studies (Beers, 2011; Brown, 2018; Gelen, 2017; Lamb et al., 2017; Partnership for 21st Century Skills, 2009).

There are many frameworks in the literature on what 21st century skills are and how they should be. There are four skills that stand out in this framework. These skills are problem solving, critical thinking, creativity and communication skills.

Table 1. *The Partnership for 21st Century Learning (P21, 2009)*

Basic skills	Learning and Innovation Skills	Information, Media and Technology Skills	Life and Professional Skills
Sub skills	Problem solving Critical Thinking Creative Thinking Communication Collaboration	Information Literacy Media Literacy Information and Communication Technologies Literacy	Flexibility and Adaptation Entrepreneurship Self-direction Social Skills Intercultural Skills Productivity and Responsibility Leadership and Responsibility

The 21st century basic skills shown in Table 1 are designed to continue the learning process in life outside of school as well as in school. These skills are thought to be important and effective in the teaching process of mathematics. Some studies have shown that the constantly changing and developing curricula in our country tend to be closer to daily life skills (Alver & Sancak, 2016; Aydın, 2017; Bayburtlu, 2015). The mathematics curriculum, which was updated in 2018 (1st-8th grades), was tried to be updated according to life skills. In particular, the basic skills of the teaching programs have been tried to be based on the skills of the 21st century (MEB, 2018). The updated mathematics course curriculum based on these skills was first implemented in September 2017 Mathematics curriculum was first implemented in the 1st-5th grades, and in the following years in all grades (MEB, 2018).

Education is the process of creating a desired change in an individual's behavior through her/his own life and intentionally (purposefully and planned) (Ertürk, 1997: 12). In addition, education is the interaction of social and cultural phenomena and variables related to individual phenomena (Varış, 1991). Because of this interaction, people's goals, knowledge, behaviors, attitudes, ideals and moral standards change. Additionally, it can said that education is a process that contributes to personality development and is built on it, prepares individuals for adult life and helps to acquire the necessary knowledge, skills, attitudes and behaviors (Tezcan, 1997: 4). It is also emphasized that education is a social process that includes elite and controlled environments and school activities in the formation of individual socialization and personal development (Demirel & Ün, 1987). Toprakçı (2012; 88) added "the ability to live in other societies" to this list with his definition of education as "education is the process

of making the child an effective human being, a qualified individual for the society/nation and world (or universe) in which he lives".

Educational institutions are usually places where teaching and educational activities are organized in order to acquire the desired behaviors according to a predetermined purpose (Yeşilyurt, 2019). Planned, controlled and organized teaching activities in schools as one of the educational institutionsare called teaching (Demirel, 2009). All activities to be carried out in the teaching process are planned in advance and carried out within the framework of this plan (Erden, 2007). While Taşpınar (2012) defines teaching as is an activity of planning, implementation and evaluation according to a pre-prepared plan, Özçelik (2010) defines teaching as the planning, execution and supervision of the teaching process, in short, the operation of the teaching process. Teaching process, according to the curriculum, it is a learning and teaching activity to provide students with positive behaviors and good habits, to develop their abilities, to shape their personalities, to prepare them for life (Kemertaş, 1999). An important part of these teaching and educational activities is mathematics education and teaching (Toprakçı, 2017)..

Secondary school mathematics curriculum

The secondary school mathematics curriculum has undergone many changes within the framework of the constructivist approach in education initiated by the Ministry of National Education in 2005. According to this new approach, unlike the traditional curriculum, the student is taken to the center, and the teacher is put in the position of a guide who leads her/his students to information and allows them to access information. Then, the curriculum of the secondary school mathematics course was updated again in 2018. In the general objectives of the curriculum, the skills that are desired to be found in individuals with the rapid development and change in science and technology are listed as follows; someone who produces knowledge, can use it functionally in life, can solve problems, think critically, are entrepreneurial, determined, have communication skills, can empathize, contribute to society and culture (MEB, 2018). When we look at the skills that individuals are required to acquire in the curriculum, it is seen that these skills coincide with problem solving, critical thinking, creative thinking and communication and cooperation skills, which are the skills of the 21st Century. These skills will equip the student with the skills expected from today's education system.

Problem solving skills

Problem solving skills are considered as an effective and important skill that helps individual in overcoming the troubles. Evans (1997) defines the problem as a complex and troublesome situation. Some researchers consider the problem not as a challenge but as an opportunity. The problem generally consists of two main elements. The first is the need for problem solving, and the second is finding a suitable method for problem solving and making a decision.

William James and John Dewey established their progressive educational philosophies on science and scientific method as a reflection of philosophical movements such as pragmatism to develop problem solving skills. Problem solving research actually encompasses a very broad field. The problem solving phases are designed to evaluate the implementation of the problem solving phase in the classroom as a method and to present practice activities based on research findings. Because improving students' problem-solving skills is one of the most important goals of an educational institution. Individuals need this skill in order to adapt to social life and changes and to develop successfully and independently (Kalaycı, 2001).

In education, knowledge should be actively acquired in interaction and learned in accordance with the interests of the child. Knowledge is a tool for gaining experience, improving and restructuring. In this context, problem solving includes critical thinking and the redevelopment of what has been learned before (Demirel, 2002; Sönmez, 1994; Tozlu, 1997). Individuals can find all the information they need to solve problems by asking questions. Individuals acquire communication and team building skills while learning throughout life (Pierson & Parikh, 2000). Individuals will only understand how they learn, how they should think and what they know when they acquire problem-solving skills, self-learning and learning to learn behaviors (Barrows et al., 1996).

Critical thinking skills

Critical thinking is the process of understanding and questioning the individual's thought system, establishing a sound logic between this system and applying this logic. Definitions of critical thinking

may be similar in educational literature and scientific sources, but the definitions are slightly different from each other. Can establish cause-effect relationships, question the events and phenomena around him, are open to development, value science and scientific thinking, have analytical thinking and problem solving skills It can be said that individuals have critical thinking skills (Bakır vd., 2019).

In some approaches, critical thinking is defined as a skill. Chance (1986) defines critical thinking as a set of skills such as analyzing facts, generating and organizing ideas, defending ideas, making comparisons, making inferences, evaluating arguments, and problem solving. According to Halpern (1996), critical thinking is a way of thinking that combines skills and strategies. This way of thinking is goal-oriented and purposeful. Its implementation requires the acquisition and use of certain skills and strategies. The word critical means that thinking involves evaluation and judgment. This evaluation is not only about the mind, but also about the thought process.

Scientific thinking is a way of thinking that basically involves generating hypotheses and testing their accuracy, and reasoning using existing data. Therefore, it should also include critical thinking.

Creative thinking skills

Considering the purpose of creativity education, basic human rights and their effects on the economic, social and cultural life of the country, educational institutions at all levels should develop programs that will reveal and develop the creative potential of students (Özden, 2009). The purpose of education is not to repeat what other generations have done, but to educate people who can do new things (Sarıgöz, 2014). According to Piaget, the first and most basic purpose of education is to raise individuals who have the ability to invent new things. In other words, it's goal is to raise creative, inventive and discovering individuals, not individuals who cannot go beyond repeating what previous generations have done. The second purpose of education is to train minds that are critical, can search for the truth, and do not immediately accept everything presented (Erdoğdu, 2005; Sungur, 1997).

The objectives of an educational program to prepare for creativity should be to raise creative awareness and attitude towards creativity, to prepare learning experiences that will lead to critical thinking, to understand creative processes and to ensure the teaching of creative thinking skills (Özden, 2009).

Developing creative thinking skills at all educational levels from primary school to university is considered an important goal. The primary school program developed by the Education and Discipline Board aims to develop creative thinking skills (MEB, 2004). Davis and Rimm (1989) mentioned seven goals of creativity education. These goals are to develop creative awareness and attitudes, instruct creativity, provide creative teaching activities, strengthen creative problem-solving skills, strengthen creative personality traits, teach creative thinking skills, and exercise creative abilities (Özden, 2009).

When educational environments are organized in such a way that students feel comfortable, can understand when they have a problem, can notice problems and can make assumptions, students will exhibit more creative attitudes and behaviors.

Communication and collaboration skills

Cooperation, which is one of the most necessary elements of education, is defined as individuals working together for a certain period of time to achieve a task (Johnson & Johnson, 1999). The collaboration process provides significant benefits in terms of personal socialization and academic skill development, experiencing what it feels like to be helped and to help others, and acquiring new ideas (Bay & Çetin, 2012). The knowledge and experiences of individuals acting together for a common purpose in the collaboration process also contribute to the development and strengthening of interpersonal communication.

The rapid developments and changes in the field of education have carried the amount and speed of spreading of information to very high levels. Today's people should not only remember information, but also be able to access it and use it in any field by establishing communications and collaborating. Such expectations and obligations require individuals to have 21st century learning skills.

Purpose of the research

The purpose of this research is to examine the achievements in the 2018 secondary school mathematics course (5th-8th grade) curriculum and the activities in the MEB mathematics textbook in

terms of 21st century skills (P21 framework). In line with this purpose, answers were sought to the following questions:

1- Are 21st century skills included in the achievements of secondary school mathematics (5th-8th grade) curriculums?
2- Are 21st century skills included in the activities in the textbook of the secondary school mathematics course (5th-8th grade) curriculum?

The importance of research

In the literature review conducted, there were no studies related to the examination of the secondary school mathematics course curriculum in terms of 21st century life skills. Only studies on primary school mathematics curriculum (Sarıgöz & Özkara, 2015; Sarıgöz & Bolat, 2018; Bektaş et al., 2019; Ciritci et al., 2019; Çetin et, al., 2019; Keskin-Oğan et al., 2020) and teachers' views on curriculum have been conducted. In this context, this research, which is thought to be useful for the literature, has analyzed what extent 21st century skills are included in the achievements of the secondary school mathematics curriculum and textbook activities. The fact that the achievements of the secondary school mathematics curriculum and the textbook activities as a whole have not been researched in terms of 21st century skills increases the importance of the study. This research will also increase the awareness of mathematics teachers about 21st century skills and contribute to a better understanding and more effective application of these skills. It is thought that the research will be a source of data for teachers, teacher candidates, academicians, textbook authors and all experts involved in the curriculum development process.

METHOD

Model of the research

This research aims to examine the achievements in the secondary school (5th-8th grade) mathematics curriculum and the activities in the textbooks in terms of 21st century skills. The research was carried out with the document analysis method within the framework of the qualitative research approach. The document analysis method is used to reach the data for the purpose of the research and to determine the findings from these data (Çepni, 2010). Documents are important information sources that should be used effectively in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2018: 190). Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts for research purposes (Yıldırım & Şimşek, 2018). According to Karasar (2017), document analysis is a research technique in which documents or records related to the determined subject are used as data sources. In addition, document analysis provides generalizations and interpretations by bringing together the data obtained by examining oral, printed, etc. materials containing information about the topics planned to be researched (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Data collection tools

Research data consists of 2018 secondary school mathematics curriculum books (5th-8th grade) and skills in P21 frameworks. In this research, 2018 secondary school mathematics (Bektaş et al., 2019; Ciritci et al., 2019; Çetin et, al., 2019; Keskin-Oğan et al., 2020) textbooks (5th-8th grade) were used as documents. In addition, in the research, the achievements in the 2018 secondary school (5th-8th grade) mathematics curriculum and the activities in the textbooks were analyzed separately in terms of 21st century skills.

Analysis of research data

In the research, the achievements and activities in the secondary school (5th-8th grade) mathematics textbooks were compared in terms of the the 21st century P21 skills. For this purpose, while the achievements and activities in the curricula and textbooks were analyzed, the analyzes were carried out according to the structure of the acquisition sentences, activity sentences and predicates of the sentences in the relevant sources. In the research, examples of the achievements in the secondary school mathematics curriculum were also presented. While numbering the achievements, the numbering

system in the mathematics curriculum was used to provide detailed information about the code of the course, grade level, unit number, subject number and achievement number.

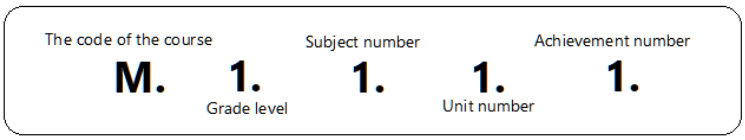


Figure 1. *Curriculum numbering system (MEB, 2018: 14).*

In the research, expert opinion was also sought in order to understand whether the achievements obtained from secondary school mathematics curriculum and textbooks and P21 learning and innovation skills were correctly coded/determined. In order to get expert opinion on the subject, the previously determined achievements and learning and innovation skills were examined by 4 faculty members working on mathematics curriculum, and the similarity ratio between the expert opinions or the reliability of the research was calculated with the formula (consensus / consensus + disagreement) developed by Miles and Huberman (1994). At the end of the calculation, the reliability of the research was determined as .89. According to Miles and Huberman (1994), studies with a reliability coefficient above .70 are reliable. Thus, it was concluded from the calculations and comments that the research data are reliable. The conflicting situations regarding the achievements or learning innovation skills determined in the research were corrected as a result of the opinions of the experts.

According to the grade level, the achievements in the 2018 secondary school mathematics curriculum (5th-8th grade) and textbooks are shown in table 2, and the activities are shown in table 3.

Table 2. *Distribution of 2018 secondary school mathematics curriculum achievements by grade level*

Grade Level	Number of Achievements
5th grade	56
6th grade	59
7th grade	48
8th grade	52
Total	215

According to Table 2, within the scope of the 2018 mathematics curriculum, there are 56 achievements in 5th grades, 59 in 6th grades, 48 in 7th grades and 52 in 8th grades. A total of 215 achievements were examined in the research according to grade levels.

Table 3. Number of activities examined by grade level in 2018 secondary school mathematics textbooks

Grade Level	Number of Activities
5th grade	42
6th grade	38
7th grade	50
8th grade	39
Total	169

The number of activities examined in the MEB textbook is given in Table 3 according to the grade level. According to Table 3, a total of 169 activities were examined in the research, including 42 activities in the 5th grade textbook, 38 activities in the 6th grade textbook, 50 activities in the 7th grade textbook, and 39 activities in the 8th grade textbook.

FINDINGS

In this section, the findings obtained in line with the aims of the research are presented. The findings are presented under separate headings according to the research questions. Therefore, the findings are given under five headings according to achievements and activities.

1. 21st century skills included in the secondary school mathematics curriculum (5th-8th grade)

In the secondary school mathematics curriculum (2018), there are 56 achievements in the 5th grade, 59 achievements in the 6th grade, 48 achievements in the 7th grade and 52 achievements in the 8th grade. Information about including 21st century life skills in these achievements is shown in Table 4.

Although cooperation skills were found in P21 skills, the participants in the study did not mention cooperation skills.

Table 4. *Inclusion of 21st century life skills in the secondary school mathematics curriculum*

Total Achievements by Grade Levels		Problem Solving		Critical Thinking		Creative Thinking		Communication	
		f	%	F	%	f	%	f	%
5th grade	56	56	100	6	10,71	3	5,36	-	-
6th grade	59	59	100	4	6,78	2	3,39	-	-
7th grade	48	48	100	4	8,33	1	2,08	-	-
8th grade	52	52	100	6	11,54	2	3,85	-	-

When Table 4 is examined, problem solving skills are included in all of the achievements in the secondary school mathematics curriculum (5th-8th grade). Critical thinking skill is at the highest rate of 11,54% in 8th Grade achievements and 6.78% in at least 6th Grade achievements. It is seen that creative thinking skills are mostly included in the 5th grade achievements at a rate of 5.36%, and at least in the 7th grade achievements at a rate of 2.08%. Communication skill is not included in any grade level achievements.

Some of the achievements in the secondary school mathematics curriculum related to 21st century skills are as follows.

"M.5.1.4.2. Solves *problems* ***and sets up*** *equations that require addition and subtraction with fractions with equal denominators or multiples of the denominator of the other."* (MEB, 2018). In this achievement, problem solving, critical thinking and creative thinking skills are included.

"M.5.1.6.2. *Associates a percentile with a fraction and decimal representation that represent the same magnitude, and* ***converts*** *these representations into each other."* (MEB, 2018). Problem solving and critical thinking skills are included in this achievement.

"***M.5.2.1.6***. ***Constructs*** *line segments parallel to a segment,* ***interprets*** *whether the drawn segments are parallel or not.* (MEB, 2018). Problem solving and critical thinking skills are included in this achievement.

"**M.5.3.1.3**. **Solves** problems for interpreting data represented by frequency tables or bar graphs." (MEB, 2018). Problem solving and critical thinking skills are included in this achievement.

"M.6.1.6.1. Associates *the concept of fraction with the division process.****"*** (MEB, 2018). Problem solving and critical thinking skills are included in this achievement.

"M.6.1.7.2. *In cases where a whole is divided into two parts, determines the ratio of two parts to each other or each part to the whole, in problem situations, when one of the ratios is given,* ***finds*** *the other."* (MEB, 2018). Problem solving skills are included in this achievement.

"M.7.2.2.2. Recognizes *an equation with a first-order unknown and* ***sets up*** *an equation with a first-order unknown in accordance with given real-life situations."* (MEB, 2018). Problem solving, critical thinking and creative thinking skills are included in this achievement.

"***M.7.2.3.2. Examines*** *the properties of congruent, reverse, interior reverse and exterior reverse angles formed by two parallel lines and an interceptor, and determines the equivalent or complementary angles of the formed angles,* ***solves*** *related problems."* (MEB, 2018). Problem solving and critical thinking skills are included in this achievement.

"***M.7.2.4.4. Constructs*** *area relations of rhombus and trapezoid and* ***solves*** *related problems."* (MEB, 2018). In this achievement, problem solving, critical thinking and creative thinking skills are included.

"M.8.2.1.1. *Understands simple algebraic expressions and* ***writes*** *them in different formats."* (MEB, 2018). In this achievement, problem solving, critical thinking and creative thinking skills are all included.

"***M.8.2.2.3. Expresses*** *how one of the two variables that have a linear relationship between them changes depending on the other, with a table and an equation."* (MEB, 2018). In this achievement, problem solving, critical thinking and creative thinking skills are included.

"***M.8.2.3.1. Writes*** *mathematical sentences suitable for daily life situations involving inequality with a first-degree unknown*." (MEB, 2018). In this achievement, problem solving, critical thinking and creative thinking skills are included.

2. 21st century skills included in the activities in the 5th grade mathematics textbook

A total of 42 achievements were examined in the activities in the secondary school 5th grade mathematics MEB textbook. Table 5 shows the inclusion of 21st century life skills in these activities.

Table 5. *Inclusion of 21st century life skills in secondary school mathematics 5th grade textbook activities*

Activities Examined by Grade Levels		Problem Solving		Critical Thinking		Creative Thinking		Communication	
		f	%	F	%	f	%	f	%
5th grade	42	42	100	22	52,38	12	28,57	15	35,71

According to Table 5, problem solving skills were included in all of the activities examined in the 5th grade mathematics textbook. In 5th grade mathematics textbook activities, apart from problem solving skills, critical thinking skills are at the rate of 52.38%, communication skills by 35.71%, and creative thinking skills by 28.57%.

Although not as much as problem solving skills, critical thinking, creative thinking and communication skills are also included in the activities in the 5th grade mathematics textbook. The remarkable situation here is that the communication skill, which is not included in the achievements, is included in the activities in the 5th grade mathematics textbook.

3. 21st century skills included in the activities in the 6th grade mathematics textbook

A total of 38 achievements were examined in the activities of the secondary school 6th grade mathematics textbook of the Ministry of National Education. Table 6 shows the 21st century life skills that are included in these activities.

Table 6. *Inclusion of 21st century life skills in secondary school 6th grade mathematics textbook activities*

Activities Examined by Grade Levels		Problem Solving		Critical Thinking		Creative Thinking		Communication	
		f	%	F	%	f	%	f	%
6th grade	38	38	100	18	46,15	4	10,52	2	5,26

According to Table 6, problem solving skills are included in all of the activities examined in the 6th grade mathematics textbook. In the 6th grade mathematics textbook activities, apart from problem solving skills, critical thinking skills are at a rate of 46.15%, creative thinking skills at a rate of 10.52%, and communication skills at a rate of 5.26%.

When the data obtained from the activities in the 6th grade mathematics textbook are examined, it is seen that the problem solving skills of the 21st century learning and innovation skills are at full value, while the other skills are at a low level and even the creative and communication skills are almost nonexistent.

4. Are 21st century skills included in the activities in the 7th grade mathematics textbook?

A total of 50 achievements were examined in the activities of the secondary school 7th grade mathematics textbook of the Ministry of National Education. Table 7 includes 21st century life skills in these activities.

Table 7. *Inclusion of 21st century life skills in secondary school 7th grade mathematics textbook activities*

Activities Examined by Grade Levels		Problem Solving		Critical Thinking		Creative Thinking		Communication	
		f	%	F	%	f	%	f	%
7th grade	50	49	98	32	64	14	28	2	4

According to Table 7, the problem solving skills of the activities examined in the 7th grade mathematics textbook are included at a rate of 98%. In the 7th grade mathematics textbook activities, apart from problem solving skills, critical thinking skills are 64%, creative thinking skills are 28%, and communication skills are 5.26%.

In the activities in the 7th grade mathematics textbook, problem solving skills were included in every activity, as in the achievements, while other skills remained below expectations, and communication skills remained at a negligible rate, as in other activities and acquisitions.

5. 21st century skills included in the activities in the 8th grade mathematics textbook

A total of 39 achievements were examined in secondary school 8th grade mathematics MEB textbook activities. Table 8 includes 21st century life skills in these activities.

Table 8. *Inclusion of 21st century life skills in secondary school 8th grade mathematics textbook activities*

Activities Examined by Grade Levels		Problem Solving		Critical Thinking		Creative Thinking		Communication	
		f	%	F	%	f	%	f	%
7th grade	39	39	100	16	41,02	12	30,77	11	28,21

According to Table 8, problem solving skills were included in all of the activities examined in the 8th grade mathematics textbook. In the 8th grade mathematics textbook activities, apart from problem solving skills, critical thinking skills are 41.02%, creative thinking skills are 30.77%, and communication skills are 28.21%.

21st century learning and innovation skills in 8th grade mathematics textbook activities are at a slightly better level than the distribution of skills in other grades. While problem solving skills are at the highest and complete level as always, other critical thinking, creative thinking and communication skills are at a level that meets expectations, albeit partially, if not as much as expected.

CONCLUSIONS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In the examination conducted on the 2018 secondary school mathematics curriculum attainments and textbook activities, in terms of problem solving, critical thinking, creative thinking and communication skills, which are sub-skills of learning and innovation skills of 21st century skills, different results were obtained in terms of achievement and effectiveness. It has been determined that problem solving skills are included in all of the achievements and activities due to the nature of the mathematics course. However, in the research, while critical thinking, creative thinking and communication skills, which are among the other skills, were not given much place in the achievements, it was concluded that these skills were still included in the coursebook activities, even if they were not sufficient.

In the research, a total of 56 achievements were examined in the 5th grade achievements, critical thinking skills were included in these achievements at a rate of 10.71%, a total of 59 achievements were examined in the 6th grade achievements and 6.78% of these achievements were included in the critical thinking skills, a total of 48 achievements were examined in the 7th grade achievements, critical thinking skills were included at a rate of 8.33%, a total of 52 achievements were examined in the 8th grade achievements, and it was concluded that 11.54% of these achievements included critical thinking skills. In a study conducted by Yeşilpınar-Uyar et al., (2021), it was concluded that the achievements in the secondary school mathematics curriculum (5th-7th grade) were insufficient in terms of critical thinking.

In the research, a total of 42 activities were examined in the 5th grade textbook activities, and 52.38% of these activities included critical thinking skills, a total of 38 activities were examined in the 6th grade textbook activities and critical thinking skills were included in these activities at a rate of 46.15%, a total of 50 activities in the 7th grade textbook activities were examined and critical thinking skills were included in these activities at a rate of 64%. a total of 39 activities were examined in the 8th grade textbook activities and it was concluded that 41.02% of these activities included critical thinking skills. Thus, in the research, it was concluded that critical thinking skills were less included in the learning achievements and more included in the textbook activities. In some studies, it has been concluded that the achievements in the analysis, evaluation and creation steps in the mathematics curriculum are insufficient in number (Çelik et al., 2018; Kablan et al., 2013; İncikabı et al., 2016).

In the research, it was determined that creative thinking skills were included in the 5th grade achievements at a rate of 5.36%, in the 6th grade achievements at a rate of 3.39%, in the 7th grade achievements at a rate of 2.08% and in the 8th grade achievements at a rate of 3.85%. In addition, it was concluded that creative thinking skills were included in the 5th grade textbook activities at a rate of 28.57%, and in the 6th grade textbook activities at a rate of 10.52%, 28% in 7th grade textbook activities and 30.77% in 8th grade textbook activities. By examining the results of the analysis carried out in the

research, it was concluded that creative thinking skills are not at a sufficient level in achievements and textbook activities. According to the findings obtained from the research, the fact that the creative thinking skills are included in such a low level shows that the program is insufficient in terms of 21st century skills.

In the research, communication skills were not included in any of the achievements at all grade levels. It was concluded that communication skills were included in the activities in textbooks by 35.71% in the 5th grade, 5.26% in the 6th grade, 4% in the 7th grade and 28.21% in the 8th grade.

When the findings obtained in the research are examined in terms of achievements, it has been concluded that 21 century skills such as critical thinking, creative thinking and communication skills are inluded less, except for problem solving skills. In addition, in the research, it was concluded that the 21st Century skills, which are included in the general achievements of the secondary school mathematics curriculum, are not sufficiently included in both achievements and activities. In a study conducted by Akbıyık and Seferoğlu (2002), it was concluded that students with a high tendency to critical thinking are more successful in mathematics, science and social fields.

When the secondary school textbooks are examined, it has been determined that 21st century skills are included more in the activities in the textbooks than the achievements. However, the importance given to 21st century skills such as problem solving, creative thinking, critical thinking and communication skills in both learning achievements and textbook activities is not sufficient. Therefore, secondary school mathematics curricula should be rearranged according to 21st century skills.

When the relationship between secondary school mathematics curricula and 21st century learning skills was examined in the literature, it was determined that there were very few studies. Therefore, the lack of research is an important shortcoming in terms of regulating and improving curricula. For this reason, the number of researches to be carried out on this subject should be increased with theses, articles and books to be written.

Both the secondary school mathematics curriculum and the curriculum of all courses in the schools affiliated to the Ministry of National Education should be constantly revised according to the developing world and changing education systems, so that all students should be educated in accordance with the latest changes.

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Yönünden İncelenmesi

Doç. Dr. Okan Sarıgöz
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi – Türkiye
ORCID: 0000-0002-1616-9789
okan.sarigoz@gmail.com

Özet

Öğretim programları, ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmelerini ve yenilemelerini sağlayan bir sistemler bütünüdür. Devlete bağlı okullarda okutulan her dersin kendine özgü bir öğretim programı vardır. Dünya ülkelerinin okullarında yapılandırmacı yaklaşım modeline geçmesiyle beraber birçok ülke öğretim programlarını bu modele göre tekrar revize etti. Türkiye de ortaokullarında okutulan matematik derslerinin öğretim programlarını 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize ederek yeniledi. Yenilenen derslerin öğretim programında yapılan ilk değişiklik ise öğrencinin pasif durumdan etkin duruma alınmasıydı. Yine bu modele göre öğretmen ise öğrencilere kılavuzluk eden, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlayan, onlara yol gösteren kısacası rehberlik eden bir konuma gelmiştir. Türkiye'de ortaokul matematik dersi öğretim programları 2005 yılından sonra 2018 yılında tekrar revize edilerek güncellenmiştir. Bu çalışmanın amacı, 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programını (kazanımlar ve etkinlikler) 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, 2018 yılı ortaokul matematik dersi programının kazanım ve ders kitaplarındaki etkinlerinde 21. yy becerilerine ne kadar yer verildiği araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada, 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımları ve ders kitaplarında P21 sınıflandırmasından öğrenme ve yenilik becerilerinden; problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerine ne oranda yer verildiği araştırılmıştır. Araştırma modeli nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yapılmıştır. Doküman analizinde 21. yüzyıl becerileri, 21. yüzyıl becerileri için P21 sınıflandırması dikkate alınarak seçilmiştir. Bu beceriler, öğrenme ve yenilik, bilgi, medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç alanda gruplandırılmıştır. Yapılan araştırma sonunda, matematik dersinin doğası gereği hemen hemen tüm kazanım ve etkinliklerde problem çözme becerisine yer verildiği, problem çözme becerisi dışındaki becerilere kazanımlarda çok fazla yer verilmezken, ders kitabı etkinliklerinde ise bu becerilere yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Matematik eğitimi, Ortaokul, Matematik öğretim programı, Matematik ders kitabı, 21. yüzyıl becerileri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 1-16

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-07
Kabul: 2023-03-06

Önerilen Atıf

Sarıgöz, O. (2023). Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 1-16. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1200499

Genişletilmiş Özet

Problem: Hızla küreselleşen dünyada toplumların ve bireylerinin birbirlerini etkileme oran ve olasılığı da artmıştır. Bu yüzden her zaman olduğu gibi bugün de her bireyin mutlaka çağın şartlarına ve gereksinimlerine uygun olarak gerekli eğitimleri alması gerekmektedir. Toprakçı (2012; 88) yaptığı "eğitim, çocuğun içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya (ya da evren) için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirilmesi sürecidir" şeklindeki eğitim tanımıyla dünyadaki eğitimin de giderek daha bir etkileştiğini ya da etkileşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu eğitimin önemli bir parçası da matematik eğitimidir (Toprakçı, 2017). Bu araştırmanın amacı, 2018 yılı ortaokul matematik dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğretim programındaki kazanımlar ile MEB matematik ders kitabındaki etkinlikleri 21. yüzyıl becerileri (P21 sınıflandırması) açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerine, ortaokul matematik dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğretim programlarının kazanımlarında ve ortaokul matematik ders (5., 6., 7. ve 8. sınıf) kitabındaki etkinliklerde yer verilip verilmediği veya ne kadar yer verildiği incelenmiştir. İncelenen beceriler şöyldir:

Problem çözme becerileri, bireyin sorunlarını çözmesinde etkili ve önemli bir konu olarak görülmektedir. Evans (1997) problemi, karmaşık ve sıkıntılı bir durum olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmacılar ise problemi zorluk olarak değil, fırsat olarak değerlendirmektedir. Problem genelde iki ana unsurdan oluşmaktadır. Birincisi problem çözmeye ihtiyaç duyulması, ikincisi problem çözümüne uygun yönteminin bulunup karar verilmesidir.

William James ve John Dewey, problem çözme becerilerini geliştirmek için pragmatizm gibi felsefi akımların bir yansıması olarak ilerici eğitim felsefelerini bilim ve bilimsel yöntem üzerine kurmuşlardır. Problem çözme araştırması aslında çok geniş bir alanı kapsar. Problem çözme aşamaları yöntem olarak problem çözme aşamasının sınıfta uygulanmasını değerlendirmek ve araştırma bulgularına dayalı uygulama etkinlikleri sunmak üzere tasarlanmıştır. Çünkü öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek bir eğitim kurumunun en önemli hedeflerinden biridir. Bireylerin toplumsal yaşama ve değişimlere uyum sağlayabilmeleri, başarılı ve bağımsız olarak gelişebilmeleri için bu beceriye ihtiyaçları vardır (Kalaycı, 2001).

Eğitimde bilgi, etkileşim içinde aktif olarak kazanılmalı ve çocuğun ilgi alanlarına göre öğrenilmelidir. Bilgi, deneyim kazanmak, geliştirmek ve yeniden yapılandırmak için bir araçtır. Bu bağlamda problem çözme, eleştirel düşünme ve daha önce öğrenilenlerin yeniden geliştirilmesini içerir (Demirel, 2002; Sönmez, 1994; Tozlu, 1997). Bireyler problemleri çözmek için ihtiyaç duydukları tüm bilgilere sorular sorarak ulaşırlar. Bireyler, yaşam boyu öğrenirken iletişim ve takım oluşturma becerileri kazanırlar (Pierson & Parikh, 2000). Bireyler problem çözme becerisini kazandıklarında, kendi kendine öğrenmeyi ve öğrenmeyi öğrenme davranışlarını kazandıklarında ancak nasıl öğrendiklerini, nasıl düşünmeleri gerektiğini ve ne bildiklerini anlamış olacaklardır (Barrows at al., 1996).

Eleştirel düşünme, bireyin düşünce sistemini anlamak ve sorgulamak, bu sistem arasında sağlam bir mantık kurma ve bu mantığı uygulama sürecidir. Eğitim literatüründe ve bilimsel kaynaklarda eleştirel düşünmenin tanımları benzerlikler gösterebilir ancak tanımlar birbirinden biraz farklıdır. Neden sonuç ilişkisi kurabilen, çevresindeki olay ve olguları sorgulayabilen, gelişime açık, bilime ve bilimsel düşünceye değer veren, analitik düşünme ve problem çözme becerisine sahip bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir (Bakır vd., 2019).

Bazı yaklaşımlarda eleştirel düşünme bir beceri olarak tanımlanır. Chance (1986) eleştirel düşünmeyi gerçekleri analiz etme, fikirler üretme ve organize etme, fikirleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, argümanları değerlendirme ve problem çözme gibi bir dizi beceri olarak tanımlar. Halpern (1996)'ye göre eleştirel düşünme, beceri ve stratejileri birleştiren bir düşünme biçimidir. Bu düşünce tarzı, hedef odaklı ve amaçlıdır. Uygulanması, belirli beceri ve stratejilerin edinilmesini ve kullanılmasını gerektirir. Kritik kelimesi, düşünmenin değerlendirme ve yargılamayı içerdiği anlamına gelir. Bu değerlendirme sadece zihinle ilgili değil, aynı zamanda düşünce süreciyle de ilgilidir.

Yaratıcılık eğitiminin amacı temel insan haklarını ve bunların ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamına etkilerini dikkate alarak, her düzeydeki eğitim kurumlarının öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek programlar geliştirmesi gereklidir (Özden, 2009). Eğitimin amacı, diğer nesillerin yaptıklarını tekrarlamak değil, yeni şeyler yapabilen insanlar yetiştirmektir. Piaget'e göre yaratıcı

ve keşfedici insanlar kendilerine sunulan her şeyi kabul etmeyen insanları kontrol ederler (Sungur, 1997). Yaratıcılığa hazırlanmak için bir eğitim programının hedefleri yaratıcılığa yönelik yaratıcı farkındalık ve tutum kazandırmak, eleştirel düşünmeye yol açacak öğrenme deneyimleri hazırlamak, yaratıcı süreçleri anlamak ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğretimini sağlamak olmalıdır (Özden, 2009).

İlkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir hedef olarak görülmektedir. Eğitim ve Disiplin Kurulu tarafından geliştirilen ilköğretim programında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2004). Davis ve Rimm (1989) yaratıcılık eğitiminin yedi hedefinden bahsetmiş olup bu hedefler; Yaratıcı farkındalık ve tutumlar geliştirin, yaratıcılığı bilgilendirin, yaratıcı öğretim etkinlikleri sağlayın, yaratıcı problem çözme becerilerini güçlendirin, yaratıcı kişilik özelliklerini güçlendirin, aratıcı düşünme becerilerini öğretin ve yaratıcı yetenekleri geliştirmeye yönelik alıştırmalar yapın (Özden, 2009).

Eğitimin en gerekli unsurlarından biri olan işbirliği, bireylerin bir görevi başarmak için belirli bir süre boyunca birlikte çalışması olarak tanımlanmaktadır (Johnson & Johnson, 1999). Bu da *iletişim ve işbirliği becerisini* gerektirmektedir. İşbirliği süreci, kişisel sosyalleşme ve akademik beceri gelişimi, yardım edilmenin ve başkalarına yardım etmenin nasıl bir his olduğunu deneyimleme ve yeni fikirler edinme açısından önemli faydalar sağlamaktadır (Bay & Çetin, 2012). İşbirliği sürecinde ortak bir amaç için birlikte hareket eden bireylerin bilgi ve tecrübeleri de kişilerarası iletişimin gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Eğitim alanında yaşanan hızlı gelişimler ve değişimler, bilginin miktarını ve hızını çok yüksek boyutlara taşımıştır. Günümüz insanları bilgiyi sadece hatırlamakla kalmayıp, aynı zamanda iletişimler kurarak ve işbirliği yaparak ona erişmeli ve her alanda kullanabilmelidir. İşte bu tür beklentiler ve zorunluluklar bireylerin mutlaka 21. yy öğrenme becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir.

Yapılan literatür taramasında ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. Yüzyıl yaşam becerileri yönünden incelenmesiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde sadece ilkokul matematik dersi öğretim programı ve öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda literatüre faydalı olacağı düşünülen bu çalışmada, ortaokul matematik dersi öğretim programının kazanımlarında ve ders kitabı etkinliklerinde 21. yüzyıl becerilerine ne ölçüde yer verildiği araştırılmıştır. Ortaokul matematik dersi öğretim programının kazanımlarının ve ders kitabı etkinliklerinin bir bütün olarak 21. yüzyıl becerileri yönünden daha önce araştırılmamış olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu araştırma aynı zamanda matematik dersi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalığını artırarak bu becerilerin daha iyi anlaşılmasına ve daha etkili uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmanın öğretmenlere, öğretmen adaylarına, akademisyenlere, ders kitabı yazarlarına ve öğretim program geliştirme sürecinde görev alan tüm uzmanlara veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Bu araştırma, ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımları ve ders kitaplarındaki etkinlikleri 21. yüzyıl becerileri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi metoduyla yürütülmüştür. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 190). Doküman incelemesi, araştırma amacına yönelik olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Karasar (2017)'e göre doküman analizi belirlenen konu ile ilgili elde edilen belgelerin veya kayıtların veri kaynağı olarak kullanıldığı araştırma tekniğidir.

Araştırma verilerini, 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kitapları (5.,6.,7, ve 8. sınıf) ile P21 çerçevelerindeki beceriler oluşturmaktadır. Araştırmada ortaokul matematik ders kitaplarda bulunan kazanımlar ve etkinlikler 21. yüzyıl P21 becerileri ile karşılaştırılmıştır. Bu nedenle 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programındaki (5.,6.,7. ve 8. sınıf) kitaplarında bulunan kazanımlar ve etkinlikler kodlanarak belirlenmiştir.

Araştırmada kazanımlar ve etkinlikler analiz edilirken ders kitaplarında veya öğretim programlarında geçen kazanım cümleleri, etkinlik cümleleri ve cümlelerin yüklemlerinin yapısına göre analizler gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar: 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımları ve ders kitabı etkinliklerinin 21. Yüzyıl becerilerinin ana becerilerinden öğrenme ve yenilik becerilerinin alt becerileri olan problem

çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri bakımından yapılan incelemede, kazanım ve etkinlik yönünden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kazanımların ve etkinliklerin tamamında matematik dersinin doğası gereği problem çözme becerisine yer verildiği görülmüştür. Ancak diğer becerilerden eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerine kazanımlarda fazla yer verilmemişken ders kitabı etkinliklerinde bu becerilere yeterli düzeyde olmasa da yine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, 5. Sınıf kazanımlarında toplam 56 kazanım incelenmiş bu kazanımlarda eleştirel düşünme becerisine % 10,71 oranında yer verilmiş, 6. Sınıf kazanımlarında toplam 59 kazanım incelenmiş bu kazanımların %6,78 oranında eleştirel düşünme becerisine yer verilmiş, 7. Sınıf kazanımlarında toplam 48 kazanım incelenmiş, eleştirel düşünme becerisine %8,33 oranında yer verilmiş, 8. Sınıf kazanımlarında toplam 52 kazanım incelenmiş bu kazanımların %11,54 eleştirel düşünme becerisine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, 5. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde toplam 42 etkinlik incelenmiş bu etkinliklerde eleştirel düşünme becerisine %52,38 oranında yer verilmiş, 6. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde toplam 38 etkinlik incelenmiş bu etkinliklerde eleştirel düşünme becerisine %46,15 oranında yer verilmiş, 7. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde toplam 50 etkinlik incelenmiş bu etkinliklerde eleştirel düşünme becerisine % 64 oranında yer verilmiş ve 8. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde toplam 39 etkinlik incelemiş ve bu etkinliklerde % 41,02 oranında eleştirel düşünme becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda araştırmada, kazanımlarda eleştirel düşünme becerilerine çok az yer verilirken, ders kitabı etkinliklerinde daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, yaratıcı düşünme becerilerine 5. Sınıf kazanımlarında %5,36 oranında, 6. Sınıf kazanımlarında %3,39 oranında, 7. Sınıf kazanımlarında %2,08 oranında ve 8. Sınıf kazanımlarında %3,85 oranında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada yaratıcı düşünme becerilerine 5. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde %28,57 oranında, 6. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde %10,52 oranında, 7. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde %28 oranında ve 8. Sınıf ders kitabı etkinliklerinde %30,77 oranında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yapılan analiz sonuçlarından yaratıcı düşünme becerilerinin kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaratıcı düşünme becerisinin bu denli az olması programın 21. Yüzyıl becerileri açısından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, tüm sınıf düzeyindeki kazanımların hiçbirinde iletişim becerilerine yer verilmemiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerinde ise 5. Sınıfta %35,71 oranında, 6. Sınıfta %5,26 oranında, 7. Sınıfta %4 oranında ve 8. Sınıfta %28,21 oranında iletişim becerilerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular kazanımlar bakımından incelendiğinde problem çözme becerisi hariç, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri olarak 21. Yüzyıl becerilerine çok az yer verildiği ayrıca araştırmada ortaokul matematik dersi öğretim programının genel amaçlarında yer alan 21. Yüzyıl becerilerine hem kazanımlarda hem de etkinliklerde yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

***Öneriler*:** Ortaokul ders kitapları incelendiğinde kazanımlara göre ders kitaplarındaki etkinliklerde 21. Yüzyıl becerilerine daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Ancak yine de hem kazanımlardaki hem de ders kitabı etkinliklerindeki 21 yüzyıl becerileri olan problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerine verilen önem yeterli değildir. Bu nedenle ortaokul matematik öğretim programları 21 yüzyıl becerilerine göre yeniden düzenlenmelidir.

Literatürde ortaokul matematik öğretim programlarının 21. Yüzyıl öğrenme becerileriyle ilişkisi araştırıldığında yapılan araştırmaların çok az olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmaların azlığı öğretim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir eksikliktir. Bu nedenle bu konuda yapılacak olan araştırmaların sayısı tezlerle, makalelerle ve yazılacak kitaplarla arttırılmalıdır.

Gerek ortaokul matematik öğretim programları gerekse de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki tüm derslerin öğretim programları gelişen dünya ve değişen eğitim sistemlerine göre devamlı revize edilmeli böylelikle yetiştirilmek istenen tüm öğrenciler çağa uygun olarak ve son değişikliklere göre yetiştirilmelidir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(32), 90-99.

Akpınar, E., & Ekici, G. (2022). 8. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(1), 303-346.

Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies, 11*(14), 31-60.

Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(28), 41-66.

Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson & W. H. Gijselaers (Eds.), New directions for teaching and learning, No. 68 (pp. 3–11). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bakır, D., Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2019) Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişki, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 223-262. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799681

Bay, E., & Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1),* 1063-1075.

Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic, 10*(15), 137-158.

Beers, S.Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf

Bektaş, M., Kahraman, S., & Temel, Y. (2019). *6. sınıf matematik ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Brown, S. (2018). *Best practices in 21st century learning environments: A study of two p21 exemplar schools.* Phd Thesis, Brandman, California.

Chance, P. (1986). *Introduction: The thinking movement, thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College Press.

Ciritci, H., Gönen, İ., Araç, D., Özarslan, M., Pekcan, N., & Şahin, M. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık-Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 775-795.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Celepler Matbaacılık.

Çetin, Ö., Aksakal, U., Ertürk, U., Şay, G., & Tığlı, İ. (2019). 8. sınıf matematik ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı.* Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö., & Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Şafak Matbaası.

Davis, G.A., & Rimm, S.B. (1989). *Education of the gifted and talented.* (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş.* Arkadaş Yayınevi.

Erdoğdu, M.Y. (2005). Williams yaratıcılık değerlendirme ölçeği'nin uyarlanması ve yaratıcılık ile algılanan öğretmen davranışları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayınevi.

Evans, J.R. (1997). Creativity in OR/MS: The creative problem solving process, part I. *Interfaces, 27*(5), 78-83.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 15-29.

Halpern, D.F. (1996). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice, 38*(2), 67-73.

İncikabı, L., Ayanoğlu, P., Aliustaoğlu, F., Tekin, N., & Mercimek, O. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS bilişsel alanlarına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(4), 1149-1163.

Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 347-366.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamaları*. Gazi Kitabevi.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Anı Yayıncılık.

Kemertaş, İ. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Birsen Yayınevi.

Keskin-Oğan, A., & Öztürk, S. (2020). *7. sınıf matematik ders kitabı.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Korkmaz, G., & Kalaycı, N. (2019). Theoretical foundations of project based curricula in higher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 48*(1), 236- 274.

Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. http://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı.* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf

Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Pegem Akademi.

Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayınları.

Partnership for 21st Century Skills, (2009). Framework for 21st century learning. http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Pierson, S., & Parikh, A.A. (2000). Stories from the field: Problem-based leaming from a teacher's and a student's, span style, mso-spacerun: Yes, perspective. *Change, 32*(1), 21-27.

Polat, S., & Dede, Y. (2022). Trends in cognitive demand levels of the attainments of algebra learning domain in the middle school mathemathics curriculum. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 41*(1), 223-274.

Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi,* 41.

Sarıgöz, O., & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, *10*(9), 103-110. doi: 10.5897/IJEAPS2018.0566

Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). The critical pedagogy and principles about teacher candidates investigation interms variations of some opinions. *Journal of International Social Research, 8*(39), 710-716.

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce.* Evrim Yayınevi.

Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Elhan Yayınları.

Tezcan, M. (1997). *Türk kişiliği ve kültür-kişiliği ilişkileri.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). Class Management [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi.* MEB Yayınları.

Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies, 44*(3), 299-321.

Yeşilpınar-Uyar, M., Tunca-Güçlü, N., & Alkın-Şahin, S. (2021). Sosyal bilgiler ve matematik dersi kazanımlarının, eleştirel düşünmeyi kazandırma düzeyi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 633-651.

Yeşilyurt, E. (2019). Main features of teaching strategies in terms of theoretical foundations: A literature review. *Journal of Interdisciplinary Educational Research, 3*(5), 57-78

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Turkish Adaptation of the Resonant Leadership Scale for Principals: The Validity and Reliability Study

Sevda Keleş (Teacher-M.A.Stud.)
İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2587-4233
37201101009@ogr.inonu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Melike Cömert
İnönü University - Türkiye
ORCID:0000-0001-5406-6943.
melike.comert@inonu.edu.tr

Abstract

This study aims to adapt the Turkish version of the Resonant Leadership scale, a subscale of the Alberta Context Tool developed by Estabrooks, Squires, Cummings, Birdsell, and Norton (2009) for educational organizations and to perform validity and reliability analyses of the scale. At first, the scale was translated into Turkish, and its linguistic validity was confirmed with expert opinions. It is titled as Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeği. Both English and Turkish scale were applied to 50 English teachers two weeks apart so as to evaluate the linguistic equivalence of the scale. Then, a highly positive and meaningful relationship between the total scores from two scales and the same numbered substances on both scales was deduced. After the linguistic equivalence was achieved, the scale was applied to the participants selected by a random sampling method. 247 teachers in Malatya, Battalgazi in the 2021-2022 academic year took part in research for the validity and reliability studies. The exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and the Cronbach Alpha coefficient was used to verify the validity and reliability of the scale. In the exploratory factor analysis, it shows a one-dimensional structure consisting of ten items similar to its original form and explains 60.26% of the total variance. The goodness of fit values which were acquired in a consequence of the confirmatory factor analysis indicated an acceptable and good level of fit, which confirms the single-factor structure of the scale. Cronbach Alpha coefficient was calculated as α = .93. In conclusion, Turkish Adaptation of The Resonant Leadership Scale for Principals can be acclaimed as an effectual, dependable and sufficient tool to evaluate the leadership characteristics of principals as to the perceptions of teachers.

Keywords: *Leadership in education, Principals, Resonant leadership, Scale adaptation*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 17-30

Research Article

Received: 2022-11-16
Accepted: 2023-02-28

Suggested Citation

Keleş, S. & Cömert, M. (2023). Turkish adaptation of the resonant leadership scale for principals: the validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 17-30. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1205933

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Resonant leaders are those who intuitively understand or work hard to develop emotional intelligence including "self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management" (Boyatzis & McKee, 2006). They are also ready to cooperate with others, take steps to improve themselves, and change their behavior (Akyüz, 2019). Resonant leaders inspire others by creating a work environment that supports innovation and change (Boomer, 2013). According to Boyatzis & McKee (2019), resonant leadership consists of three dimensions: mindfulness, hope and compassion. Mindfulness is living in a state of full mindfulness with oneself, with another, and with the context in which we live and work; is to be alert and aware of ourselves and the world around us. Hope enables our belief in the attainability of the future we dream of and directing the followers to a vision in line with this belief and reaching the goal. Compassion, which includes "deep understanding, concern and a willingness to act on that concern for the benefit of oneself and others" is different from sympathy and empathy.

This strong effect of the leader in the emotional dimension determines the weakening or strengthening of an organization (Goleman et al., 2020). Each principal is responsible for the development, strengthening or weakening of their institutions. Therefore, as educational leaders, principals are expected to support the social and emotional development of other people along with the academic development of students Principals should improve their emotional intelligence and resilience to respond to today's complicated professional and personal expectations. These progressional skills also develop the ability to demonstrate resonant leadership. Due to the multifaceted stressors and expectations faced by educators today, there is an increasing need for educational leaders who create resonance (Turk & Wolfe, 2019).

When the Turkish literature is examined; the Resonant Leadership Scale (Resonant Liderlik Ölçeği), which was adapted to Turkish by Sürücü and Yıkılmaz (2021), was reached. However, this scale has been adapted to Turkish culture only for public employees. According to the perceptions of the teachers, there is no scale that can measure the level of leadership skills that create resonance of the principals. The purpose of the research is to adapt the Resonant Leadership scale by Estabrooks et al. (2009), a subscale of the Alberta Context Tool scale into Turkish and make validity and reliability analyzes. Adapting the scale to Turkish can play a significant role in identifying and developing principals' resonant leadership skills according to teachers' perceptions.

Method: The descriptive survey model was chosen for the research. At first, 50 English teachers, from public schools, in different provinces and levels in the 2020-2021 academic year, took part in to check the language validity. Then, the validity and reliability study were carried out by applying the scale to 247 teachers in Malatya, Battalgazi district, selected by random sampling method.

The Resonant Leadership scale, by Estabrooks et al. (2009), a subscale of The Alberta Context Tool, consists of ten items and is a 5-point likert scale. The Cronbach Alpha coefficient was found as $\alpha = .95$ in the reliability study of the original version of the questionnaire, (Estabrooks et al., 2009).

In the research process and analysis of data, firstly, permission was obtained from Cummings, one of whom introduced the scale. The scale was translated into Turkish by three academicians from the English Translation and Interpreting departments and an English teacher. Afterwards, the researcher compared 4 Turkish translations and prepared a draft Turkish form of the scale. So as to examine the scale in terms of clarity and intelligibility in Turkish, it was examined by two academicians who are faculty members in the departments of Turkish Language and Literature, and any necessary changes were made to develop a final form. The Turkish form was translated back into English by two English language department lecturers. After back translation, it was resulted that the Turkish translation of the scale was close to the English version. Moreover, three academicians who are faculty members in the field of educational administration were consulted on the suitability of the scale to the field.

For the purpose of analyzing the linguistic equivalence of the scale, firstly the English version and two weeks later Turkish form were distributed to 50 English teachers. At the end of the survey, the

Pearson correlation coefficients between the total scores obtained from the two scales and between the items with the same number in both scales were figured out. When the correlation coefficients and expert opinions are evaluated together "Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeği" is considered to be compatible with the original scale.

After the linguistic equivalence study, Ethics committee permission and National Education research permission were obtained to collect the data necessary to figure out the validity and reliability of the scale. The Resonant Leadership scale was applied to the teachers working in the Battalgazi district of Malatya province within 3 weeks by the researcher. Teachers were reached online via Google form. The participation of teachers is on a voluntary basis.

Exploratory and confirmatory factor analysis was used to validate the scale, and its reliability was examined by Cronbach Alpha. After determining the internal consistency coefficient, item analysis was performed. Item-total correlation coefficients were calculated to detect the ability of the items to distinguish people in regard to the features they measure, and the t-test was used to determine whether there was a significant difference between the scores of the lower and upper 27% groups according to the total score.

Findings: The Pearson correlation coefficients between the total scores in both scales and the items with the same number were calculated in line with the answers to the Turkish and English scales applied to 50 English teachers. Correlation analysis showed a highly positive and important relationship between English and Turkish forms of scale ($r = .94$, $p < .01$).

The data of the 247 teachers were found to be suitable for EFA as a result of KMO = .94 and Bartlett (=1448,604 p=,000) tests, which were used to examine sample size adequacy and sample suitability for factorization before the exploratory factor analysis. The KMO test showing sample proficiency means the need for samples that provide good relationship of .7 and above (Can, 2019).

The exploratory factor analysis indicates the scale has a one-dimensional structure. When the data are evaluated, it explains 60,26% of the total variance. In single-factor scales, the variance explained to be 30% or more is regarded as adequate (Büyüköztürk, 2020). The factor loadings of the scale items were calculated between .83 and .69. In the exploratory factor analysis, Büyüköztürk (2020) suggested criteria such that loadings greater than .45 are considered sufficient.

Goodness of fit values attained from confirmatory factor analysis (CFA) were found to be at acceptable fit and good fit levels. In addition, the obtained standardized loads, t and R2 values are significant at the .05 level. Considering the standardized load values showing the factor loads, the factor loads of the scale items are at an acceptable level. All these findings show that the scale has construct validity.

The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Resonant Leadership scale was calculated as .93. In a psychological test, a reliability coefficient of .70 or higher is interpreted well-qualified for the reliability of test scores (Büyüköztürk, 2020). When the correlation values between the items are examined, there is a reasonable relationship between them ($r > .30$). After determining the internal consistency coefficient, item analysis was performed. In general, the corrected item-total correlation coefficients are in between .775 and .618. Items with .30 and above are good items (Büyüköztürk, 2020). According to the results of the t test for the discrimination of the scale items, the difference between the lower and the upper 27% verifies that all items have a high distinctiveness feature.

Conclusions and Suggestions: Turkish Adaptation of The Resonant Leadership Scale for Principals is a tool developed to measure the principals' resonant leadership behaviors according to teacher perceptions.

According to Boyatzis and McKee (2006), Resonant Leaders, as leaders with "high emotional intelligence, self-awareness, self-management, social awareness and relationship management competencies" understand the emotions of their followers, manage them and establish trust-based relationships. In times of crisis and uncertainty, they instill hope in their audience, inspire them in line with a shared vision, and greet them with compassion. Knowing that emotions are important and

contagious, they motivate their employees by creating resonance in their work environment. Today, thanks to the resonant leadership skills of the principals, *they* can struggle with the uncertainties and problems of our age; they can adapt themselves, their followers and their organizations to the changes of the 21st century. By developing their emotional intelligence, they can establish resonant, strong and trusting relationships with their audience, understand their own and their audience's feelings and thoughts, and inspire their audience in line with a common vision.

In consideration of this research, it is conceived that Turkish Adaptation of The Resonant Leadership Scale for Principals can contribute to the field as it is a valid and reliable measurement tool that can measure the resonant behaviors of the principals. The high scores to be obtained from this scale resulted that the principals have prominent levels of leadership that creates resonance. In addition, this scale can be studied with other research topics that can be associated with the principals' resonant leadership. It can be used as a valid and reliable measurement tool in educational organizations in determining and developing the resonant leadership skills of the principals and in analyzing the direct and indirect effects of these skills on the organization and teachers. For example, individual or organizational variables such as the effects of resonant leadership behaviors of principals on teachers' organizational commitment, psychological and structural empowerment, job satisfaction, organizational climate and motivation can be examined together.

Okul Müdürleri İçin Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sevda Keleş (Öğretmen- Y.L. Öğr.)
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2587-4233
37201101009@ogr.inonu.edu.tr

Doç. Dr. Melike Cömert
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID:0000-0001-5406-6943.
melike.comert@inonu.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı, Estabrooks, Squires, Cummings, Birdsell ve Norton (2009) tarafından geliştirilen Alberta Context Tool ölçeğinin alt ölçeği olan Ahenk Yaratan Liderlik (Resonant Leadership) ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Araştırmanın ilk aşamasında ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve dil geçerliği uzman görüşleri ile doğrulanmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliğini sınamak için 50 İngilizce öğretmeninden iki hafta arayla ölçeğin İngilizce ve Türkçe formunu doldurmaları istenmiştir. Ölçeklerin analizi sonucunda; her iki ölçekteki toplam puanlar ve ölçeklerdeki aynı numaralı maddeler arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçek Malatya, Battalgazi ilçesinde görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 247 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde ölçek, özgün formundakine benzer şekilde, 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı göstermiş ve veriler değerlendirildiğinde, toplam varyansın %60.26'sını açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri, iyi ve kabul edilebilir uyum düzeyinde çıkmış ve ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamıştır. Ayrıca, standartlaştırılmış yükler, t ve R^2 değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu ve ölçek maddelerine ilişkin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizinde ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ahenk Yaratan Liderlik ölçeğinin, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik becerilerini ölçmek için eğitim örgütlerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde liderlik, Okul müdürleri, Ahenk yaratan liderlik, Ölçek uyarlama*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 17-30

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-16
Kabul: 2023-02-28

Önerilen Atıf

Keleş, S. ve Cömert, M. (2023). Okul müdürleri için ahenk yaratan liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 17-30. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1205933

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik gelişme ve küreselleşmenin etkisiyle hızlı bir ilerleme ve gelişme yaşanırken gerek gelişmenin gerekse küreselleşmenin meydana getirebildiği ve çoğalttığı sorunlar da (2019'da başlayan COVID-19 pandemisi vb. gibi) ortaya çıkarabilmekte ve tüm bilinenleri kökten sarsabilmektedir. Ansızın gelen bu sorunlarla özllikle yöneticilerin başetmesi oldukça zor gözükmektedir. Zira bir yönetici alışılmış yolları izleyen davranışlar sergilerken bir lider alışılmışın dışına çıkabilmektedir (Toprakçı, 2000). Liderler değişime ve gelişime öncülük eden kişiler oldukları gibi aynı zamanda krizleri etkin bir şekilde yönetebilen kişilerdir. COVID-19 pandemisi gibi ani ortaya çıkabilecek krizlerde belirsizlikle mücadele edebilecek liderlere eskisinden daha çok ihtiyaç duyulacağı anlaşılmaktadır. Karmaşıklık ve belirsizliğin egemen olduğu bir çevrede örgütlerin değişime ayak uydurmaları lidere düşen bir rolü ortaya çıkardığı bilimsel düşünce tarafından kabul görmektedir (Aydın, 2013). Liderliğin ne olduğu ve nasıl işlediği ile ilgili alanyazında oldukça fazla sayı ve çeşitte kuram ve modelden söz edilebilir (Toprakçı, 2001; Toprakçı, 2017). Ahenk yaratan liderlik de bu kapsamda incelenebileceklerden biridir. Ahenk yaratan liderler günümüzün zorlukları karşısında fırsatlar bulan korku ve çaresizlik karşısında umut yaratan, insanları güçlü ve tutkulu bir şekilde harekete geçiren ve bunu yaparken kendilerinden fedakârlıkta bulunsalar da ahenk yaratmayı sürdürebilmek için kendilerini yenilemeyi başaran kişilerdir (Boyatzis ve McKee, 2006).

İlişkiye odaklanmış liderlik tarzlarının, çalışan katılımını teşvik eden ve daha fazla iş tatmini ve üretkenlikle sonuçlanan olumlu çalışma ortamlarıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir. İlişki odaklı olumlu liderlik stilleri kullanan liderler, nezaketsizliği ve ardından tükenmişliği ve iş tatminsizliğini besleyen çalışma ortamları yaratma ihtimalinin daha düşük olduğu savunulmaktadır (Uhl ve Bien, 2006, akt. Laschinger vd., 2014). Ahenk yaratan liderlik ilişki odaklı bir liderlik türüdür ve temelinin duygusal zekâya dayanması üzerine diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır (Goleman vd., 2002, akt. Laschinger vd., 2014). Akyüz (2019) ahenk yaratan liderliği şöyle tanımlamaktadır:

Ahenk yaratan liderlik, duygusal zekâ seviyesi yüksek, çevresiyle uyumlu, güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurabilen, sadece kendi duygularını değil, liderlik yaptığı izleyenlerinin duygu ve düşüncelerini de kontrol edebilme gücüne sahip, empati yapabilen, tutkulu, kararlı, umutlu, cesaretli, açık görüşlü, pozitif düşünce gücüne sahip, örgütleri doğru şekilde okuma becerisine sahip ve izleyenlerine ilham verebilen liderliktir.

Goleman (2021), duygusal zekayı, kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi olarak tanımlar. Ahenk, duygusal zekâsı yüksek liderlerin bir niteliğidir (Mckee ve Massimilian, 2006). Duygusal zekâ kendimizi nasıl idare ettiğimizi belirleyen kişisel yeterlik alanları; özbilinç ve özyönetim ile ilişkileri nasıl idare ettiğimizi belirleyen sosyal yeterlik alanları; sosyal bilinç ve ilişki yönetimi olarak 4 boyuttan ve 18 yeterliliklerden oluşmaktadır (Goleman vd., 2020). Bu duygusal zeka yeterlikleri liderlerin daha ahenk yaratan, dolayısıyla da daha etkili bir lider olmalarını sağlamaktadır (Boyatzis ve McKee, 2019).

Goleman vd. (2020) ahenk yaratan liderlik kavramını, "Resonant Leadership" olarak alan yazına kazandırmıştır. Rezonans sözcüğünün kökü Latince *resonare* yani yankılanmak anlamına gelmektedir. *Oxford* sözlüğünde rezonant kelimesi "sesin yansımasıyla, ya da daha özgül bir biçimde eş zamanlı titreşimle güçlenmesi ve uzaması" olarak tanımlanmaktadır. *Resonant Leadership* ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde; *Ahenk Yaratan Liderlik* (Taner ve Aysen, 2013), *Yankılanan Liderlik* (Boyatzis ve McKee, 2019), *Rezonant Liderlik* (Akyüz, 2019), *Uyumlu Liderlik* (Süzer, 2006) gibi çevirilerin kullanıldığı görülmektedir. Goleman vd. (2020)'nin ifade ettiği gibi "eş zamanlı titreşim, insanlarda iki kişi duyusal bakımdan aynı dalga boyutunda olduğunda yani 'ahenk içinde' olduklarını hissettikleri anda" ortaya çıktığına göre insanları bu boyuta taşıyan kişiler "Ahenk Yaratan Liderler" olarak çalışmamızda tanımlanmıştır.

Ahenk yaratan liderlerin en belirgin özellikleri etraflarındakilerle uyum içinde olmasıdır. Ahenk olarak tanımlanabilen uyum, insanların birbirlerinin düşünceleri ve duyguları ile uyumlu bir şekilde birbirleriyle senkronize çalışmasını sağlar. Ahenk yaratabilen liderler, duygusal zekayı, yani öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi yeterliliklerini sezgisel olarak anlayan veya geliştirmek için çok çalışan kişilerdir. Sadece bir heves ya da dürtüyü takip etmekle kalmaz, zihinsel netlikle hareket ederler (Boyatzis ve McKee, 2006). Edindikleri bilgiler sayesinde olaylara ve konulara karşı farklı bakış

açıları geliştirirler. Üstelik insanlar ile iş birliği yapmak, kendilerini geliştirmek için adımlar atmak ve davranışlarını değiştirmek için heveslidirler (Akyüz, 2019). Ahenk yaratan liderler, inovasyonu ve değişimi destekleyen bir çalışma ortamı yaratarak başkalarına ilham verirler. Bu tür bir ortam, yalnızca yaratıcılığa, deneylere ve risk almaya izin vermekle kalmaz, aynı zamanda teşvik de eder. Bu risklerin bir zaferle mi yoksa yapıcı bir hatayla mı sonuçlandığı önemli değildir çünkü nihayetinde başarı ya da başarısızlık, kişilere hizmet etmenin ya da hedeflere ulaşmanın daha iyi yollarını ortaya çıkaracaktır (Boomer, 2013).

Ahenk yaratan liderler duyguların bulaşıcı olduğunu ve bir liderin duygularının, izleyenlerin ruh halleri ve nihayetinde performansları için güçlü bir itici güç olduğunu bilirler. Korku ve öfke kısa vadede insanları harekete geçirebilirken, bu duyguların hızla geri teptiğini, insanların dikkatinin dağılmasına, kaygılanmasına ve etkisiz kalmasına neden olduğunu anlarlar. Empati kurarlar. İnsanları, grupları ve örgütsel kültürleri doğru okurlar ve kalıcı ilişkiler kurarlar. Ahenk yaratan liderler, insanlar ve örgüt vizyonu için tutku, bağlılık ve derin ilgi göstererek ilham verirler. Etrafındaki kişilerin birlikte heyecan verici bir geleceğe doğru ilerlemek istemelerini sağlarlar (Boyatzis ve McKee, 2006).

Boyatzis ve McKee (2019)'ye göre ahenk yaratan liderler, ahenk yaratmak ve sürdürmek için üç özelliğe sahiptirler. *Bilinçli farkındalık,* birinin kendisiyle başkasıyla ve içinde yaşayıp çalıştığımız bağlamla tam bir bilinçli farkındalık durumu içerisinde yaşamak; kendimize ve çevremizdeki dünyaya karşı uyanık ve farkında olmaktır. Benlikleriyle, başkalarıyla doğayla toplumla tam bir bilinç içerisinde yaşamaya çalışırlar. *Umut* ise hayal ettiğimiz geleceğin ulaşılabilir olmasına olan inancımızı ve izleyenleri bu inanç doğrultusunda bir vizyona yönlendirmeyi ve sonuç olarak hedefe ulaşmayı sağlar . Ahenk yaratan liderliğin son boyutu *merhamet* ile liderler insanların isteklerini ve ihtiyaçlarını anlar böylelikle duygularına göre hareket etmek için heves duyarlar. Merhamet, sempati ve empatiden farklıdır. Çünkü merhamet derin bir anlayış, endişe duyma; kendi ve başkalarının yararına o endişe üzerine harekete geçme isteğinin birleşimidir. Ayrıca, ahenk yaratan liderler çevresindeki kişilerin duygularını yönetmekte en etkili kişilerdir. Bu yüzden, bir lider duyguları olumlu bir yöne doğrultarak ahenk yaratmak ya da duyguları olumsuzluğa yönelterek insanların kendilerini göstermelerini sağlayan duygusal temelleri yıkarak ahenksizlik yaratmaktan sorumlu kişilerdir. Liderin duygusal boyuttaki bu güçlü etkisi, bir örgütün zayıflaması ya da güçlenmesini büyük ölçüde belirlemektedir (Goleman vd., 2020).

Daha önce sağlık alanında yapılan çalışmalar ahenk yaratan liderlerin örgüt iklimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Cummings (2004) hastane yeniden yapılanmasının ahenk yaratan liderliği yansıtan ortamlarda çalışan hemşirelerin mutluluklarında ve sağlıklarında daha az olumsuz etki yarattığını raporlamıştır. Wagner vd. (2013) sağlık hizmeti sağlayan iş yerlerinde; ile işyerinde canlılık (spirit at work), yapısal ve psikolojik güçlendirme, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ahenk yaratan liderliğin iş yerinde canlılık, psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirme gibi bireysel kavramlar üzerinde etkili olduğu ayrıca örgütsel katılım ve iş tatminini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Laschinger vd. (2014) ahenk yaratan liderlik ve işyeri güçlendirmenin pozitif örgüt iklimi yaratarak iş yerinde nezaketsizlik davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Bawafaa vd. (2015) hemşirelerin iş tatmini ve yapısal güçlendirme düzeyleri üzerinde ahenk yaratan liderliğin doğrudan ve dolaylı olarak olumlu etkisinin olduğunu göstermişlerdir. Casale (2017) sağlık çalışanlarının algılarına göre amirlerinin ahenk yaratan liderlik nitelikleri ne kadar yüksek olursa iş yerinde nezaketsizlik vakalarının o ölçüde az olacağı sonucuna ulaşmıştır. Ahenk yaratan liderlik ile ilgili farklı çalışma ortamlarında yürütülmüş araştırılmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Hassan ve Querishi (2019) ahenk yaratan liderlik ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında doğrusal bir ilişki saptamıştır. Ahenk yaratan liderlik ile algılanan psikolojik güvenirlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Ralston (2016) ahenk yaratan liderlerin ahenk bozan liderlere kıyasla sinirsel tepkilerde daha hızlı olduğu ve algılanan psikolojik güvenirliklerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Eğitim örgütleri alanında; Turk and Wolfe (2019)'nın okul müdürlerinin kariyerleri süresince algılanan duygusal zekâ, dayanıklılık ve ahenk yaratan liderlik ilişkilerini incelediği çalışması karşımıza çıkmaktadır. Bu nitel çalışma, liderlerin dayanıklılık ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi nasıl algıladıklarını ve bu kavramlara ilişkin algılarının tüm kariyerleri boyunca ahenkli liderliğe başlamak, fayda sağlamak ve sürdürmek için nasıl bir yol izlediklerini analiz etmektedir. Demir (2020) ise araştırmasında, dijitalleşen kurum ve kuruluşlara etkin, uyumlu, verimli ve yenilikçi olmak için ahenkli liderliği uygulamak gerektiği çıkarımına ulaşmıştır.

Eğitim örgütlerinde her okul yöneticisi kurumlarının gelişimininden, güçlenmesinden ya da tam tersi zayıflamasından sorumludurlar. Bu yüzden, eğitim liderleri olarak okul müdürleri, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemenin yanı sıra okul topluluğunun tüm üyelerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemeleri beklenmektedir. Günümüzün çok yönlü profesyonel ve kişisel beklentilerine cevap verebilmek için, müdürlerin yüksek düzeyde duygusal zekayı ve dayanıklılıklarını nasıl geliştireceklerini ve sürdüreceklerini bilmeleri gerekir. Bu gelişimsel beceriler, ahenk yaratan liderlik gösterme yeteneği de geliştirir. Bugün eğitimcilerin karşılaştığı çok yönlü stres kaynakları ve beklentilerden dolayı ahenk yaratan eğitim liderlerine artan bir ihtiyaç vardır (Turk ve Wolfe, 2019). Eğitim örgütlerinde eğitim liderliğini sürdüren okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik davranışlarının hem örgütün bir unsuru olan öğretmenlerin hem de örgüt kültürü iklimi ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Türkçe alanyazın incelendiğinde; Sürücü ve Yıkılmaz (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Resonant Liderlik Ölçeği'ne* ulaşılmıştır. Ancak bu ölçek sadece kamu çalışanları için Türk kültürüne uyarlanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik beceri düzeylerini ölçmek için yeniden uyarlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın amacı Estabrooks vd. (2009) tarafından geliştirilen Alberta Context Tool ölçeğinin alt ölçeği olan Ahenk Yaratan Liderlik (Resonant Leadership) ölçeğinin eğitim örgütlerinde kullanılabilmesi için Türkçeye uyarlanması ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile araştırma süreci ve verilerin analizi sırasıyla verilmiştir.

1. Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Geçmişte var olan bir durumu olduğu şekliyle tespit etmek için tarama modeline başvurulur (Karasar, 2020). Araştırmanın ilk aşamasında, çalışma grubunu 2020-2021 eğitim yılında devlet okullarında, farklı illerde ve kademelerde çalışan 50 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında, Malatya, Battalgazi ilçesinde görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 247 öğretmene ölçeğin uygulanmasıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçek uyarlama ve geliştirme sürecinde güvenirlik, geçerlik, AFA ve DFA analizleri için örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler yer almaktadır. Kline (1994) faktör analizinde güvenilir faktörler çıkartmak için bir mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını, örneklem büyüklüğü, madde ya da faktör sayısı gibi bağlı ölçütlere dayalı olarak da tahmin edilirse örneklem büyüklüğünün değişken (madde) sayısının 10 katı kadar olmasını önermektedir (Akt. Çokluk vd., 2018). Bu doğrultuda, çalışma grubunun büyüklüğü, araştırmanın amacı ve istatistiksel çözümleme için uygun ve yeterli olduğu söylenebilir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin cinsiyet, kıdeme ve çalıştığı kademeye göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, Çizelge 1'de sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Çizelge 1: *Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve çalıştığı kademe değişkenlere göre sayı ve yüzdelik dağılımları*

Değişken	Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	134	54.3
Kıdem	1-5 yıl	35	14.2
	6-10 yıl	59	23.9
	11-15 yıl	58	23.5
	16-20 yıl	42	17
	21 yıl ve üstü	53	21.5
Çalıştığı Kademe	Anaokulu ve ilkokul	35	14.2
	Ortaokul	53	21.5
	Lise	159	64.4
	Toplam	**247**	**%100**

Araştırmaya katılan 247 öğretmenden 134'ü (%54.3) kadın, 113'ü ise (%45.7) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan 35 (%14.2), 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan 59 (%23.9), 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan 58 (%23.5), 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan 42 (%17), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan 53 (%21.5) kişi şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 35'i (%14.2) anaokulu ve ilkokul, 53'ü (%21.5) ve 159'u (64.4) lise kademesinde çalışmaktadır.

2. Veri Toplama Aracı

Estabrooks vd. (2009) tarafından geliştirilen The Alberta Context Tool bir alt ölçeği olan Resonant Leadership ölçeği, 10 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Ayrıca ölçeğin 6 maddeden oluşan kısa versiyonu bulunmaktadır. Fakat ölçme araçlarında kullanılan madde sayısı azaldıkça duyarlılığın azalabileceği (Seçer, 2018) kaygısı nedeniyle bu araştırmada yer verilmemiştir. Katılımcılardan sorulara cevap verirken iş yerinizdeki okul müdürlerinin liderlik davranışına odaklanarak katılma düzeylerini 1- hiç, 2-az, 3 orta, 4-çok ve 5-tam olarak işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Yükselen puanlar öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin yüksek düzeyde ahenk yaratan liderlik algılarını göstermektedir. Anketin özgün halindeki güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunduğu belirtilmiştir (Estabrooks vd., 2009).

3. Araştırma Süreci ve Verilerin Analizi

Ahenk Yaratan Liderlik ölçeğinin (*Resonant Leadership Scale*) Türk kültürüne uyarlama çalışmasını yapmak için ilk olarak ölçeği geliştiren kişilerden biri olan Cummings ile iletişime geçilip izin alınmıştır. Ölçeğin İngilizce Formu, İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğretim üyesi olan 3 akademisyen ve bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında araştırmacı, 4 Türkçe çeviriyi karşılaştırmış ve ölçeğin taslak bir Türkçe formunu hazırlamıştır. Ölçeğin Türkçede açıklık ve anlaşılırlık yönünden incelenmesi için Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğretim üyesi olan iki akademisyen tarafından incelenmiş gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan Türkçe form iki İngilizce dil bölümü okutmanı tarafınca tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri sonrasında ölçeğin Türkçe formunun İngilizce formuna yakın olduğu görülmüştür. Ölçeğin alana uygunluğu açsından, eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi olan 3 akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçeğin dil eşdeğerliğini sınamak için devlet okullarında görev yapan 50 İngilizce öğretmeninden önce ölçeğin İngilizce formunu iki hafta sonra ise Türkçe formunu cevaplamaları istenmiştir. Uygulama sonrasında aynı kişilere ait ölçek formları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Seçer (2018)'e göre .70 ve üzerinde bir korelasyon değeri iki ölçeğin dil olarak aynı şeyi ölçtüklerinin yani dil eş birliğinin sağlandığının göstergesidir.

Dil geçerlik çalışmasından sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması için Etik kurul izni ve Milli Eğitim araştırma izni alınmıştır. Hazırlanan Ahenk Yaratan Liderlik ölçeği, Malatya ili Battalgazi ilçesinde görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından üç hafta içinde (12 Aralık 2021- 2 Ocak 2022) uygulanmıştır. Öğretmenlere Google form aracılığıyla çevrimiçi ulaşılmıştır. Öğretmenlerin katılımında gönüllülük esası alınmıştır.

Ahenk Yaratan Liderlik ölçeği uyarlama sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği ve Cronbach Alpha ile de güvenirliği incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak yeni bir yapı ortaya konmaya çalışılıyorsa açımlayıcı faktör analizi (AFA); değişkenler arasındaki ilişkilere dair önceden belirlenmiş bir hipotezi veya kuramsal bir yapıya uygunluğu sınamak için bir faktör analizi yapılıyorsa doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılır (Can, 2019). AFA için istatistik paket programı; DFA için ise Lisrel 8.80 paket programından faydalanılmıştır.

Ölçek geçerliğinin incelenmesinin ardından Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınanmıştır. Ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün kendi içindeki tutarlılığı Cronbach Alpha kat sayısı ile analiz edilebilir (Can, 2019). İç tutarlılık katsayısının belirlenmesinin ardından yapılan madde analizi kapsamında madde-toplam korelasyon katsayıları ve alt-üst %27'lik grupların puanları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığın yüksek olduğunu; toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması maddelerin ayırt ediciliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

BULGULAR

Bu bölümde; toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

1. Dil Geçerliğinin Sağlanması

Ölçeğin dil geçerliğini sınamak için resmi okullarda görev yapan 50 İngilizce öğretmenine uygulanan Türkçe ve İngilizce ölçeklere verdikleri cevaplar doğrultusunda her iki ölçekteki toplam puanlar ve aynı numaralı maddeler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Çizelge 2'de Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeğinin İngilizcesi ile Türkçe çevirisi arasındaki korelasyon katsayıları gösterilmiştir.

Çizelge 2: *Ahenk yaratan liderlik ölçeğinin ingilizcesi ile türkçe çevirisi arasındaki korelasyon katsayıları*

Madde	Uygulama	r
1	İngilizce-Türkçe	.815
2	İngilizce-Türkçe	.846
3	İngilizce-Türkçe	.840
4	İngilizce-Türkçe	.866
5	İngilizce-Türkçe	.812
6	İngilizce-Türkçe	.842
7	İngilizce-Türkçe	.856
8	İngilizce-Türkçe	.848
9	İngilizce-Türkçe	.897
10	İngilizce-Türkçe	.839
Madde Toplam	İngilizce-Türkçe	.944

Ölçeğin Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki korelasyon analizi sonucunda yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır ($r = .94$, $p < .01$). Ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal ölçek ile uyum gösterdiği ve yapılan analizler ile uzman görüşleri dikkate alındığında dil geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

2. Geçerlik Analizi

Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi aşağıda verilmiştir.

2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi: Değerlendirmeye alınan 247 öğretmene ait verilere, açımlayıcı faktör analizi öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's test of Sphericity testleri yapılmıştır. Örneklem yeterliliğini gösteren KMO testi .7 ve üzeri iyi ilişkiyi sağlayan örneklem ihtiyacı anlamındadır (Can, 2019). Bartlett's test of Sphericity değerinin anlamlı çıkması veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunun göstergesidir (Seçer, 2018). Açımlayıcı faktör analizi için verilerin uygunluğu sonucuna ulaşılmıştır (KMO = .94 ve Bartlett = 1448,604 p = .000). Ölçek maddelerinin faktör yükleri ve faktör ortak varyansları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3: *Ahenk yaratan liderlik ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri ve faktör ortak varyansları*

Maddeler	Faktör Yükü	Faktör Ortak Varyansı
7. Başkalarının çalışmalarına etkin olarak koçluk veya rehberlik eder.	.830	.689
6. Etkin şekilde dinler, onaylar; ardından isteklere ve endişelere cevap verir.	.826	.683
8. Ortaya çıkan çatışmaları etkili bir şekilde çözer.	.804	.647
10. İşimle ilgili önemli kararlar alma özgürlüğü verir.	.800	.640
4. Hedeflere/sonuçlara ulaşmak için takım çalışmasını destekler.	.783	.614
9. Beni ortak bir vizyon için çalışmaya yönlendirir.	.778	.605
1. Eleştirinin olumsuz olacağını bilse dahi dönüt bekler.	.762	.581
2. Kendisi için olumsuz sonuçları olsa dahi, değerleri gözeterek hareket eder.	.761	.579
3. Başarısızlıklardan ziyade başarılara odaklanır.	.716	.513
5. Stresli durumlarla soğukkanlılıkla baş eder.	.689	.474
Özdeğer	**6.026**	
Açıklanan Toplam Varyans	**60.257**	
Cronbach Alpha	**.93**	

Çizelge 3'teki veriler değerlendirildiğinde ölçek tek boyutlu bir yapı göstermektedir. Ölçeğin toplam varyansı %60,26 olarak açıklanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .83 ile .69 arasında değişmektedir. Tek faktörlü ölçekler için açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması ve faktör yük değerinin en az .45 olması gerekli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ahenk Yaratan Liderlik ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 değerindedir.

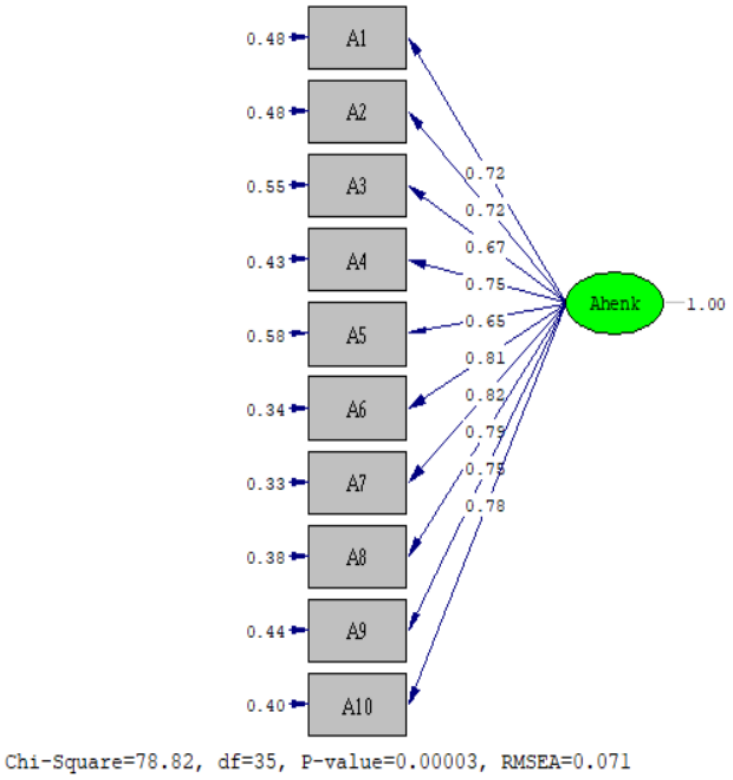
2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken uyum iyiliği indekslerinin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri referans alınmıştır. Uyum iyiliği indeksleri, bir modelin kabul edilirliğinin yorumlanmasında sınır değerler sunar (Şimşek, 2007). Uyum indeks değerleri incelendiğinde RMSEA, SRMR, RMR, NNFI ve CFI değerlerinin iyi uyum düzeyine; x2/sd, GFI ve AGFI değerlerine ilişkin model uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu (Şimşek, 2007; Çokluk vd., 2018) ve ölçeğin tek faktörlü yapısını doğruladığı söylenebilir ($^{x2}/_{sd}$ =2.252, RMSEA = 0.071, SRMR = 0.034, RMR = 0.046, NNFI = 0.98, CFI = 0.99, GFI = 0.94 AGFI = 0.91). Ayrıca maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış yükler, t ve R^2 değerleri de incelenmiştir.

Çizelge 4: *Standartlaştırılmış yükler, t ve R^2 değerleri*

Maddeler	Std. Yükler	*t*	*R^2*
1. Eleştirinin olumsuz olacağını bilse dahi dönüt bekler.	.72	12.80	.52
2. Kendisi için olumsuz sonuçları olsa dahi, değerleri gözeterek hareket eder.	.72	12.87	.52
3. Başarısızlıklardan ziyade başarılara odaklanır.	.67	11.65	.45
4. Hedeflere/sonuçlara ulaşmak için takım çalışmasını destekler.	.75	13.62	.57
5. Stresli durumlarla soğukkanlılıkla baş eder.	.65	11.10	.42
6. Etkin şekilde dinler, onaylar; ardından isteklere ve endişelere cevap verir.	.81	15.13	.66
7. Başkalarının çalışmalarına etkin olarak koçluk veya rehberlik eder.	.82	15.37	.67
8. Ortaya çıkan çatışmaları etkili bir şekilde çözer.	.79	14.47	.62
9. Beni ortak bir vizyon için çalışmaya yönlendirir.	.75	13.53	.56
10. İşimle ilgili önemli kararlar alma özgürlüğü verir.	.78	14.19	.60

p < .05

Çizelge 5'te, standartlaştırılmış yükler, t ve R^2 değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı ve ölçek maddelerine ilişkin standartlaştırılmış faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ahenk Yaratan Liderlik ölçeği DFA sonucu Şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1: *Ahenk Yaratan Liderlik Ölçeği DFA Sonucu*

3. Güvenirlik Analizi

Ahenk Yaratan Liderlik ölçeği güvenirlik katsayısı .93' tür. Büyüköztürk (2020), psikolojik bir testin test puanlarının güvenirliği için güvenirlik kat sayısının .70 ve üstü çıkmasını yeterli görmektedir. Maddeler arası korelasyon değerleri Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 5: *Ahenk Yaratan liderlik ölçeği 'nin maddeleri arasındaki korelasyon katsayıları*

Madde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	.616	1								
3	.541	.526	1							
4	.520	.530	.550	1						
5	.462	.442	.451	.509	1					
6	.530	.575	.545	.593	.599	1				
7	.554	.566	.533	.642	.510	.704	1			
8	.503	.538	.500	.614	.511	.654	.659	1		
9	.596	.508	.461	.580	.452	.559	.624	.604	1	
10	.604	.606	.490	.530	.462	.625	.606	.628	.632	1

a. Determinant = .003

Çizelge 5'te maddeler arası ilişkilere bakıldığında aralarında kabul edilebilir ilişkinin olduğu (r > .30) görülmektedir.

Çizelge 6: *Ahenk Yaratan liderlik ölçeğinin madde toplam puan korelasyonları ve alt ve üst %27'lik gruplarının farkına ilişkin t değerleri*

Madde	Madde Toplam Puan Korelasyonları	t değerleri (Alt ve üst %27)
1.	.705	14.048*
2.	.700	17.803*
3	.651	14.964*
4.	.723	12.823*
5.	.618	11.454*
6.	.773	15.583*
7.	.775	16.435*
8.	.745	14.069*
9.	.716	13.275*
10.	.744	15.919*

*p < .05

Ahenk Yaratan Liderlik ölçeğinin madde toplam puan korelasyonları ile ilişkisiz t-testi alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanlarının karşılaştırılmaları Çizelge 6'da incelenmiştir. Çizelge 6'da sunulan madde toplam korelasyon katsayıları .78 ile .62 aralığında değişkenlik göstermektedir. Büyüköztürk (2020) .30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğunu belirtmektedir. Ölçekteki alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (p < .05) ve tüm maddelerin yüksek bir ayırt edicilik özelliği taşıdığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, tek boyuttan oluşan 10 maddelik Ahenk Yaratan Liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ahenk Yaratan Liderlik ölçeği öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 50 en düşük puan ise 10'dur.

Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett testleriyle analiz edilmiş ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu bir yapı göstermekte ve toplam varyansın %60.26'sını açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .83 ile .69 arasında hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör analizi ile ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. DFA sonuçlarının uygunluğu ve yeterliği kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri ile desteklenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında da ölçeğin tamamının ve faktörlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, madde – toplam korelasyonları ile %27'lik alt ve üst grup madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları .78 ile .62 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları alt %27 ve üst %27"lik gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (p < ,05). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik becerilerini ölçmek için uyarlanan ölçme aracının geçerli ve güvenilir değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Ahenk Yaratan Liderlik ölçeği eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin ahenk yaratan liderlik becerilerinin belirlenmesinde geliştirilmesinde ve bu becerilerin örgüt ve öğretmenler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi analizinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Örneğin okul

müdürlerinin ahenk yaratan liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılığı, psikolojik ve yapısal güçlendirme, örgüt iklimi ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akyüz, M. (2019). Bilgi çağında yeni bir liderlik: Resonant (ahenk yaratan) liderlik. *OPUS Uluslararası Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1819-1834. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/49078/580701.

Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış.* Gazi Kitapevi.

Bawafaa, E., Wong, C. A. ve Laschinger, H. (2015). The influence of resonant leadership on the structural empowerment and job satisfaction of registered nurses. *Journal of Research in Nursing, 0*(0), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/283187178.

Boomer, L. (2013, Temmuz 26). Are you a resonant leader. *Landscape Management*. https://www.landscapemanagement.net/are-you-a-resonant-leader/.

Boyatzis, R. E. ve McKee, A. (2019). *Yankılanan liderlik: Bilinç ve merhametle kendini yenile.* (K. Arıkdoğan, Çev). (Orijinal yayın tarihi 2005). Albaraka Yayınları.

Boyatzis, R. Ve Mckee, A. (2006). Inspiring others through resonant leadership. *Business Strategy Review, 17*(2), 15-19. https://www.researchgate.net/publication/228136383_Inspiring_others_through_resonant_leadership.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (28. Baskı). Pegem Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (29. Baskı). Pegem Yayınları

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi.

Casale K. R. (2017). Exploring Nurse Faculty Incivility and Resonant Leadership. Nursing education perspectives, 38(4), 177–181. https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000171

Cummings G. (2004). Investing relational energy: the hallmark of resonant leadership. Nursing leadership (Toronto, Ont.), 17(4), 76–87. https://doi.org/10.12927/cjnl.2004.17019

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Demir, S. (2020). *Resonant leadership in digital age: A qualitative research on senior managers in Turkey.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Estabrooks, Carole A., Janet E. Squires, Greta G. Cummings, Judy M. Birdsell ve Peter G. Norton. (2009). Development and Assessment of the Alberta Context Tool. *BMC Health Services Research 9*(1): 1–12. https://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6963-9-234.

Goleman, D. (2021). *İşbaşında duygusal zeka* (20. Baskı). (H. Balkara, Çev.) Varlık Yayınları.

Goleman, D., Boyatsiz, R., ve McKee, A. (2020). *Yeni liderler.* (15. Baskı). (F. Nayır ve O. Deniztekin, Çev.) Varlık Yayınları.

Hassan, M. ve Qureshi A. M. (2019). Resonant Leadership at Workplace: How Emotional Intelligence Impacts Employees' attitudes-A Cross-Sectional Study. *Pakistan Business Review (21)*2: 237–251. https://www.academia.edu/41687834/RESONANT_LEADERSHIP_AT_WORKPLACE_HOW_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_IMPACTS_EMPLOYEES_ATTITUDES_A_CROSS_SECTIONAL_STUDY

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (İkinci yazım, 35. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Laschinger, H., Wong, C. A., Cummings, G. G. Ve Grau, A. L. (2014). Resonant leadership and workplace empowerment: The value of positive organizational cultures in reducing workplace incivility. *Nursing economics, 32*(1), 5-15. https://www.bc.edu/content/dam/files/centers/cwf/individuals/pdf/LeadershipandWorkplaceempowerment.pdf.

McKee, A. ve Massimilian, D. (2006). Resonant leadership: A new kind of leadership for the digital age. *Journal of Business Strategy, 27*(5), 45–49. https://doi.org/10.1108/02756660610692707

Ralston, M. (2016). *Running head: Neural perspective on resonant leadership. A neurological perspective on the effects of resonant and dissonant leadership behaviors on followers and perceived psychological safety.* WILLIAM JAMES COLLAGE.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uygulama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları.* (2. Baskı). Anı Yayıncılık

Süzer, H. D. (2006, Şubat 1). Uyumlu lider performansı artırır. *Capital*. https://www.capital.com.tr/yonetim/liderlik/uyumlu-lider-performansi-arttirir.

Sürücü, L. Ve Yıkılmaz, İ. (2021). Resonant liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Yaşar University, 16*(62). 739-753. https://www.researchgate.net/publication/351963494_Resonant_Liderlik_Olceginin_Turkceye_Uyarlanmasi_Gecerlik_ve_Guvenirlik_Calismasi.

Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları.* Ekinoks Yayıncılık.

Taner, B. ve Aysen, B. (2013). The role of resonant leadership in organizations. *European Scientific Journal, ESJ, 9*(19), 594-601. https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1292.

Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı: 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/geleceğin-müdürleri2.pdf

Toprakçı, E. (2001). Okul yönetimi süreci ve liderlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(3-4), 139-149. Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Yayınları

Turk, E. W. ve Wolfe, Z. M. (2019). Principal's Perceived Relationship between Emotional Intelligence, Resilience, and Resonant Leadership throughout Their Career. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 14*(1), 147-169. https://eric.ed.gov/?id=EJ1218931.

Wagner, J. I., Warren, S., Cummings, G., Smith, D. ve Olson, J. (2013). Resonant leadership, workplace empowerment, and spirit at work: Impact on RN job satisfaction and organizational commitment. *The Canadian Journal Of Nursing Research (CJNR), 45*(4), 108-128. https://cjnr.archive.mcgill.ca/article/view/2430/2424.

EKLER

AHENK YARATAN LİDERLİK ÖLÇEĞİ (GÖZLEMCİ)

Sorulara cevap verirken lütfen iş yerinizdeki yöneticinizin / liderinizin davranışına odaklanarak aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi belirtiniz. **Kurum Yöneticim/Liderim/Okul Müdürüm**	**Hiç**	**Az**	**Orta**	**Çok**	**Tam**
1. Eleştirinin olumsuz olacağını bilse dahi dönüt bekler.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kendisi için olumsuz sonuçları olsa dahi, değerleri gözeterek hareket eder.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Başarısızlıklardan ziyade başarılara odaklanır.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Hedeflere/sonuçlara ulaşmak için takım çalışmasını destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Stresli durumlarla soğukkanlılıkla baş eder.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Etkin şekilde dinler, onaylar; ardından isteklere ve endişelere cevap verir.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Başkalarının çalışmalarına etkin olarak koçluk veya rehberlik eder.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ortaya çıkan çatışmaları etkili bir şekilde çözer.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Beni ortak bir vizyon için çalışmaya yönlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. İşimle ilgili önemli kararlar alma özgürlüğü verir.	☐	☐	☐	☐	☐

Ahenk Yaratan Liderlik puanları, geçerli bireysel soruların sayısındaki puanların toplamının ortalamasıdır. Belirli maddelere ilişkin puanlar, bireysel katılımcılar için bir zaman ölçümünden diğerine de karşılaştırılabilir.

Difficulty in Emotion Regulation as a Mediator between Childhood Traumas and Interpersonal Dependency

Assist. Prof. Dr. Özlem Çakmak Tolan
Dicle University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8128-6498
ozlemtolan@gmail.com

Serdem Benan Tümer (MA Stud.)
Dicle University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8460-5378
pskbenantumer@gmail.com

Abstract

This study aims to determine the mediating effect of difficulty in emotion regulation in the relationship between childhood traumas and interpersonal dependency levels of university students. The participants consisted of 458 university students (294 female (64.2%) and 164 male (35.8%) from various universities in Türkiye. The study used the "Demographic Information Form," "Childhood Traumas Scale," "Difficulty in Emotion Regulation Scale," and "Interpersonal Dependency Scale" for data collection. The data obtained in the research were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 and AMOS (Analysis of Moment Structures) 23.0 program. This research is a descriptive study aiming to examine the relationships between childhood traumas, interpersonal dependency and difficulties in emotion regulation through relational screening and mediation analysis. "Reliability Analysis" was conducted to test the reliability of the scales, and "Confirmatory Factor Analysis (CFA)" was performed using the AMOS program to test the construct validity. Path analysis and mediation role were analyzed in line with the established model. Pearson correlation analysis results indicated that there are statistically significant and positive relationships between childhood traumas, emotion regulation difficulties, and interpersonal dependence. As a result of the structural model analysis performed, it was found that childhood traumas positively predicted interpersonal depenency. According to the findings of the mediation analysis, difficulties in emotion regulation have an indirect mediation effect on the relationship between childhood traumas and interpersonal dependency. Accordingly, seminars and trainings on the effects of childhood traumas can be organized within the psychological counseling centers of universities to raise awareness of students about these effects.

Keywords: *University student, Childhood traumas, Interpersonal dependency, Emotion regulation*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 31-49

Research Article

Received: 2022-11-29
Accepted: 2023-01-06

Suggested Citation

Çakmak Tolan, Ö. & Tümer, S. B. (2022). Difficulty in Emotion regulation as a mediator between childhood traumas and interpersonal dependency, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 31-49. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1211589

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Trauma refers to all kinds of situations that occur as a result of the psychological, cognitive and physical experience that shakes, hurts and injures the individual. These experiences can also affect the individual's later lives. For example, the academic success of a student who has experienced a trauma in the past may be adversely affected (Toprakçı, 2017). On the other hand, traumatic experiences can also cause behaviors such as violence in the individual (Bodur ve Toprakçı, 2021). The scope of traumatic events ranges from a single childhood event to the accumulation of a series of stressful traumatic experiences that may occur throughout one's life, such as physical and sexual abuse, domestic or community violence, abduction or death of a parent, natural disasters, accidents, life-threatening illnesses, and related painful medical procedures (Pearlin, Schieman, Fazio and Meersman, 2005; Cicchetti and Toth, 2005). It is estimated that approximately one-third of the general population may be affected by the prevalence of childhood trauma (Scher, Forde, McQuaidc and Stein, 2004; Kessler et. al., 2010). Child maltreatment includes all forms of physical and/or emotional maltreatment, sexual abuse, neglect, and commercial or other exploitation that result in actual or potential harm to the health, survival, development, or dignity of the child within the established relationship of responsibility, trust, and power.

All situations that harm the physical, social, and psychological development of children are examined under the category of abuse, while considering intercultural differences. *Physical abuse* is when an adult commits acts of physical violence that are likely to harm a child's health, dignity, and development, except in cases of accidents (Acehan, Bilen, Ay, Gülen, Avcı & İçme, 2013). *Sexual abuse* encompasses all behaviors of an adult or older person toward a child who has not completed psychosexual development and is legally a minor for sexual gratification, without the requirement of direct contact (Pulverman, Boyd, Stanton and Meston, 2017). However, *emotional abuse* is characterized by various verbal behaviors, such as threatening, mocking, humiliating, blaming, insulting, and devaluing, that put the child's mental and emotional integrity at risk, without having a physical quality (Berzenski & Yates, 2019).

On the other hand, studies consider childhood neglect as the situation in which some basic needs such as love, affection, nutrition, protection, education, and supervision that appear in developmental stages are not met or met incompletely (Zeanah and Humphreys, 2018). *Physical neglect* can be defined as the failure to meet needs such as shelter, nutrition, safety, hygiene, health, and basic care, essential for the child's development (Theodore, Runyan and Chang, 2007). *Emotional neglect* is the failure of the caregiver to meet the needs of the child such as love, attention, affection, and trust (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg and Van Ijzendoorn, 2013). In abuse, the intention and active role played by the abusive person are at the forefront, while in neglect, a passive attitude is observed in which the needs of the child are not met and this distinguishes childhood abuse from neglect.

Related studies have shown that children are more vulnerable than adults in terms of evaluating events, producing coherent responses, and developing psychopathology as a result of traumatic experiences (Bremner and Vermetten, 2001; van der Kolk, 2005). A review of the literature shows that psychiatric disorders seen in adulthood are among the long-term consequences of traumatic childhood experiences (Kilpatrick, Ruggiero, Acierno, Saunders, Resnick, and Best, 2003; Higgins and McCabe, 2000). Research indicates that childhood trauma is a risk factor for most adult mental health disorders, including post-traumatic stress disorder (Jaye Capretto, 2020), depression (Gibb, Alloy, Abramson, Rose, Whitehouse, Donovan, Hogan, Cronholm and Tierney, 2001; Li, D'Arcy, and Meng, 2016), anxiety disorders (Choi and Sikkema, 2016), eating disorders (Afifi, Sareen, Fortier, Taillieu, Turner, Cheung and Henriksen, 2017; Monteleone, Cascino, Pellegrino, Ruzzi, Patriciello, Marone, De Felice, Monteleone and Maj, 2019), alcohol and substance abuse (Moran, Vuchinich, and Hall, 2004; Dube, Felitti, Dong, Chapman, Giles, and Anda, 2003; Elliott, Stohl, Wall, Keyes, Goodwin, Skodol, Krueger, Grant, and Hasin 2014), personality disorders (Lobbestael, Arntz and Bernstein, 2010) and psychotic disorders (Kaufman and Torbey, 2019; Bendall, Jackson and Hulbert, 2010).

Interpersonal dependence is one of the main motivations for individuals to establish and maintain supportive interpersonal relationships. An individual's self-perception, their expectations from others in

matters such as care and protection, and their ability to maintain the relationships they have established provide information about the level of interpersonal dependency (Bornstein, 2011). Interpersonal dependence refers to a set of thoughts, beliefs, feelings, and behaviors that revolve around the need for individuals to establish close relationships with, interact with, and trust other people. *Thoughts* refer to mental representations and evaluations about oneself, others, and one's relationship with others; *beliefs* refer to close relationships that one establishes in different ways and the value placed on the components of these relationships; *emotions refer to* positive and negative emotional experiences in the relationship; and *behaviors* refer to actions to maintain and sustain interpersonal closeness (Hirschfeld, Klerman, Gouch, Barrett, Korchin and Chodoff, 1977).

While structuring the measurement tool they developed for interpersonal dependence, Hirschfeld et al. (1977) identified three main components: emotional trust, lack of social self-confidence, and autonomy. *Emotional trust* refers to the individual's fear of losing the person they have a close relationship with, their need for emotional support, and their desire for attention and approval. *Social self-confidence* emphasizes the individual's ability to self-socialize, manage decision-making processes, and express oneself. *Autonomy* refers to the determining role of other people in an individual's life and explains the need for approval and intervention of others (Ulusoy, 2010).

Interpersonal dependence is more often associated with passive and submissive behaviors; individuals' thoughts of inadequacy and powerlessness cause them to need others. To control the possibility of a relationship not continuing, one may frequently resort to other-oriented behaviors and may make an intense effort to meet the wishes and expectations of the other person (Bornstein, 2011). Interpersonal dependence can manifest in adaptive or maladaptive ways. Although the need for help, support, and guidance from other people are at the forefront in both views, one can say that adaptive dependency involves flexible thinking and behaviors that are necessary for healthier interpersonal relationships (Bornstein, 2005). However, when the dependency becomes extreme, it can become pathological and pose a risk in interpersonal relationships. Dependent personality disorder, included in cluster C in DSM-5, is a psychiatric disorder that is seen with maladaptive levels of dependency and submissive behaviors on the axis of personality patterns (Bornstein, 1992; APA, 2022). Shaping interpersonal relationships based on a need for approval and support may create sensitivity to rejection and negative interpersonal cues (Alonso–Arbiol, Shaver and Yárnoz, 2002). In interpersonal dependence, observations suggest that individuals present themselves as passive, compliant, and humble to the people they are in a relationship with; however, they can also show aggressive behaviors when the continuity of the relationship is threatened (Pincus and Wilson, 2001).

Thompson (1994) revealed that the concept of emotion regulation refers to the internal and external processes responsible for monitoring, evaluating, and changing one's emotional reactions to achieve one's goals. Gross (1998) defined emotion regulation by emphasizing its active role in processes such as which emotions individuals possess, when they exhibit these emotions, and how they experience and express them. The concept of emotion regulation refers to the individual's ability to maintain goal-oriented behaviors despite intense emotional experiences and various stressors, rather than the absence or suppression of negative emotions (Fruzzetti, Crook, Erikson, Lee and Worrall, 2008).

Emotion regulation difficulties refer to impairments in the areas of awareness and acceptance of emotions, the ability to control avoidance behaviors due to emotional experiences, and the use of functional strategies necessary to manage emotional experiences, which form the emotional functioning of individuals (Gratz and Roemer, 2004). Difficulties in emotion regulation can disrupt the individual's daily functioning and manifest themselves in a range of psychological disorders (Beauchaine and Cicchetti, 2019; Gross, 1998); these actions may take the form of social relations, controlling attention, and directing one's professional and educational life (Cole, Michel, and Teti, 1994). The diagnostic groups associated with difficulties in emotion regulation in the literature are depression (Joorman & Stanton, 2010), anxiety disorders (Cisler & Olatunji, 2012), post-traumatic stress disorder (Boden, Westermann, McRae, Kuo, Alvarez, Kulkarni, Gross and Bonn-Miller, 2013) and borderline personality disorder (Gratz et al., 2006).

Previous studies reported that difficulties in emotion regulation may be one of the potential consequences of childhood traumas (Burns, Jackson, and Harding 2010; Kim and Cicchetti, 2010).

Examinations of the relationship between childhood traumas and difficulty in emotion regulation, indicated that exposure to maltreatment in childhood can have a negative effect on the emotion regulation capacity, which develops in the early stages of life. In discussions related to the role of emotion regulation skills in developmental processes, some studies reveal the role of parenting characteristics and upbringing environment in the acquisition of this skill (Southam-Gerow and Kendall, 2002; Feng, Shaw, Kovacs, Lane, O'Rourke and Alarcon, 2008). Considering that perpetrators of childhood neglect and abuse often make up the environment in which the child is raised (i.e., family members and others close to the family), these individuals may have difficulty developing emotional awareness and understanding because they experience increased emotional stimulation rather than acquiring the necessary skills to tolerate and change their emotions (Thompson and Calkins, 1996).

Besides the negative effect of childhood traumas on emotion regulation and skills of creating functional responses, they can also lead to a lack of trust in interpersonal relationships by interfering with the individual's evaluation processes of internal and external events (Schimmenti, Passanisi, Pace, Manzella, Di Carlo and Caretti, 2014). From the perspective of close relationships, it is considered that traumatic experiences in childhood may be parallel with intense fears of establishing relationships, maintaining relationships and abandonment in adulthood. Studies have shown that individuals may have higher levels of anxiety and arousal (Kaplow and Widom, 2007; Jaffee, 2017) as a result of childhood maltreatment, and may show dependent characteristics with an increase in their need for external validation and reassurance in close relationships (Hill, Gold and Bornstein, 2001).

Childhood trauma is a highly prevalent and significant public health issue associated with lifelong physical and psychological consequences. Being able to infer the consequences of neglect and abuse in the context of abusive experiences in childhood is critical for understanding the antecedents and consequences of such maltreatment and for developing effective intervention methods. The main purpose of the study, along with revealing the relationship between individuals' childhood traumas and the level of dependency in the interpersonal dimension, is to identify the mediating role of emotion regulation difficulties in this relationship. *Although there are studies examining interpersonal dependency as a possible consequence of childhood traumas (Gibb, Alloy, Abramson, Rose, Whitehouse, Donovan, Hogan, Cronholm and Tierney, 2001; Tyrka, Wyche, Kelly, Price, and Carpenter 2009), it is noteworthy that studies investigating the variables mediating this relation are limited. Difficulty in emotion regulation is a risk factor for a number of psychopathologies, but also significantly affects psychosocial functioning. There are studies indicating that difficulties in emotion regulation mediate the relationship between childhood traumas and borderline personality traits and interpersonal problems (Herr, Rosenthal, Geiger, Erikson, 2013), later substance abuse (Wolff et. al., 2016), alcohol-related problems (Dutcher, Vujanovic, Paulus and Bartlett, 2017), and post-traumatic stress (Stevens, Gerhart, Goldsmith, Heath, Chesney and Hobfoll, 2013). From this point of view, it is thought that difficulties in emotion regulation may have an impact on the explanation of maladaptive patterns in interpersonal relationships of individuals who have experienced childhood maltreatment.

The questions sought to be answered in this study can be listed as follows:

1. Is there a significant relationship among childhood traumas, emotion regulation difficulty, and interpersonal dependence scores of the university students?
2. Is emotion regulation difficulty mediating the relationship between childhood traumas and interpersonal dependence scores of the university students?

METHOD

1. Design

This research is a descriptive study aiming to examine the relationships between childhood traumas, interpersonal dependency and difficulties in emotion regulation through relational screening and mediation analysis. These research designs are used to examine the relationships and/or the degree of relationships between two or more variables and to obtain information on cause and effect relationships (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). The independent variable of the study is childhood

traumas, the dependent variable is interpersonal dependence, and the mediator variable is difficulties in emotion regulation.

2. Sample

458 university students, 294 (64.2%) of whom were female, and 260 (35.8%) were male, studying at universities in Ankara *(n = 88)*, Diyarbakir *(n = 74)*, Hatay *(n = 65)*, Istanbul *(n = 114)*, Izmir *(n = 58)*, and Bursa *(n = 59)*, in Turkey participated in the research. The main purpose of including university students in Turkey's crowded cities in the research is to increase the representativeness of the sample by reducing the cultural influence. When the distribution of university students participating in the research by age is examined, 65% *(n = 260)* were 18–21 years old, 29.8% *(n = 119)* were 22–25 years old, and 5.3% *(n = 21)* were 26 years old and above. Among the university students who participated in the study, 2% *(n = 0.4)*, 28.4% *(n = 130)*, 32.9% *(n = 150)*, 16.8% *(n = 77)*, 14.4% *(n = 66)*, 5.7% *(n = 26)*, and 1.5% *(n = 7)* were preparatory, first-year, second-year, third-year, fourth-year, fifth-year, and sixth-year students, respectively. Furthermore, 17.9% (n = 82), 75.5% (n = 346), and 6.6% (n = 30) of the students had low, medium, and high income.

3. Data Collection Instruments

3.1. Demographic Information Form: The researchers prepared and applied the Demographic Information Form to determine the characteristics of the university students participating in the study, such as their gender, age, department of study, study year and income level.

3.2. The Childhood Traumatic Experiences Questionnaire (CTQ): CTQ is developed by Bernstein, Fink, Handelsman, Foote, Lovejoy, Wenzel, Sapareto, and Ruggiero (1994) to assess childhood traumatic experiences prospectively. The CTQ consists of 28 items and participants are evaluated with a 5-point Likert type (1 = Never and 5 = Very Often). The scale has five dimensions: emotional and physical neglect and emotional, sexual, and physical abuse. Moreover, the total score of the scale can be used to assess child maltreatment. Sar, Ozturk and Ikikardes (2012) translated the scale into Turkish and they reported that the Turkish form is valid and reliable (α = .93). In this study, the reliability coefficient for the overall scale was found to be .94. According to the results of the confirmatory factor analysis applied, it was determined that the scale had acceptable fit values (χ2/df =3.12, RMSEA=0.07, CFI =0.92, IFI = 0.92 and SRMR = .06).

3.3. The Interpersonal Dependency Inventory (IDI): IDI was developed by Hirschfeld et al. (1977) to evaluate the level of dependency on emotions, thoughts, and behaviors in relationships with people, to make decisions on their own, and to trust the people they value around them. The scale consists of 48 items in total and is graded between 1 = not at all appropriate and 4 = completely agreeable in a 4-point Likert structure. The IDI consists of three dimensions: emotional trust, lack of social self-confidence, and autonomy. Ulusoy (2010), researcher who adapted the scale into Turkish, found the reliability coefficients to be .75 for the overall scale. In this study, the reliability coefficient for the overall scale was found to be .73. In this study, according to confirmatory factor analysis, 9 items out of 44 items were removed from the scale because the factor load was low. After the improvement in the model, the fit indices of the final scale were determined as χ2/df = 3.01, CFI = 0.81, SRMR = .08 and RMSEA = 0.07.

3.4. The Emotion Regulation Difficulty Scale (DERS): DERS was developed by Gratz and Roemer (2004) to evaluate difficulties experienced in emotion regulation. The scale has a total of 36 items and consists of six subscales. These subscales are as follows: "not accepting emotional reactions, not understanding emotional reactions, lack of awareness of emotional reactions, having difficulty in controlling impulses when experiencing negative emotions, having difficulty in behaving purposefully when experiencing negative emotions, and limited access to effective strategies." Items are rated on a 5-point Likert type (0 = almost never, 5 = almost always); high scores indicate difficulty in emotion regulation. The DERS was translated into Turkish by Rugancı and Gençöz (2010) and the authors reported the the Turkish form is valid and reliable (α = .94). In this study, the reliability coefficient for the overall scale was found to be .95. According to the results of the confirmatory factor analysis applied, it was determined that the scale had acceptable fit values (χ2/df =2.66, RMSEA=0.06, CFI =0.91, IFI = 0.91 and SRMR = .07).

4. Data Collection Process

Before starting to collect data, approval was obtained from the Dicle University Social Sciences and Humanities Ethics Committee with the decision dated 25/03/2022 and numbered 256321. In the study, the participants permission was obtained through an informed consent form. The participants voluntarily participated in the study. The researchers organized the scales used in the study electronically through Google Forms and obtained the data online between March and April 2022. Participants took an average of 20-25 minutes to complete the study. While the scales were administered to the participants, the order of the scales was changed to reduce the effects of fatigue and habituation.

5. Statistical Analysis

The data obtained in the research were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 and AMOS (Analysis of Moment Structures) 23.0 program. "Reliability Analysis" was conducted to test the reliability of the scales, and "Confirmatory Factor Analysis (CFA)" was performed using the AMOS program to test the construct validity.

Path analysis and mediation role were analyzed in line with the established model. We tested normality assumption through skewness and kurtosis scores. Compliance with the normal distribution can be examined with the Q-Q Plot (Chan, 2003). Brown (2006) recommended that a range of −3 to + 3 for skewness and −10 to + 10 for kurtosis is appropriate. All skewness and kurtosis scores of the variables met these criteria (see: Table 1). We calculated the means, standard deviations, and maximum–minimum scores of the variables. Moreover, Cronbach alpha scores of the variables used in this study was calculated.

In order to examine the associations of variables, Pearson correlation coefficients were used. When the correlations between the variables are examined, it is seen that the factor loads of the items are above 0.30 and all correlation relations are significant. According to the results of the measurement model of the scales, when the correlations between the items are examined, it is seen that the factor loads of the items of childhood traumas, difficulty in emotion regulation and interpersonal dependency scales are above .30 and all correlation relationships are significant.

Finally, the mediation of difficulties in emotion regulation in the relationship between childhood maltreatment and interpersonal dependency was tested. In order to perform SEM, the data set must provide a multivariate normal distribution (Byrne, 2001). In this context, multivariate extreme values were examined with Mahalanobis distance values. The Mahalanobis criterion based on the relationship between observations is recommended for the detection of outliers in multivariate and high-volume data sets with near-zero or negative-valued observations (Johnson & Wichern, 1992). As outliers increase the value of error variance, they also affect the power of statistical tests. For this reason, outliers were examined before statistical tests and it was checked whether they were present in the data sets. The presence of outlier-outliers was determined by the Mahalanobis method and multiple normality criteria were met.

FINDINGS

First, we calculated Cronbach's alpha internal consistency scores, means, standard deviations, and skewness–kurtosis scores. The internal consistency coefficients of all the scales used in the study are over .70. Moreover, we tested normality assumption through skewness and kurtosis scores. All kurtosis and skewness scores of the scales met the normality assumption criteria. Table 1 displays Cronbach's alpha internal consistency scores, means, standard deviations, and skewness–kurtosis scores.

Table 1. *Cronbach's alpha, mean and standard deviation, and skewness–kurtosis scores of the variables*

Variable	A	Min	Max	Mean	Sd	Skewness	Kurtosis
Difficulties in emotion regulation	.938	44.00	180.00	99.79	26.70	.238	-.538
Childhood traumatic experiences	.870	25.00	102.00	39.50	15.65	1.68	2.66
Interpersonal dependency	.868	67.00	159.00	109.41	26.69	.223	.126

The Pearson zero-order correlation analyses showed that difficulties in emotion regulation variable is significant and positively correlated with childhood traumatic experiences ($r = .150$, $p < .01$)

and interpersonal dependency (r = .570, p < .01). Moreover, there is also significant association between childhood traumatic experiences and interpersonal dependency (r=.318, p<.01). Inter-correlations between the studied variables are presented in Table 2.

Table 2. *Associations among variables*

Variables	1	2	3
1. Difficulties in emotion regulation	-	.150**	.570**
2. Childhood traumatic experiences	-	-	.318**
3. Interpersonal dependency	-	-	-

**p < .01

In order to test the mediating role of difficulties in emotion regulation in the relationship between childhood traumas and interpersonal dependency, mediator model analysis was performed using the AMOS program. In the model, childhood traumas were considered as the independent variable, difficulties in emotion regulation as the mediator variable, and interpersonal dependence as the dependent (outcome) variable for analysis (See Figure 1 for the path coefficients of the analysis results).

In order to test the fit of the data with the research model, the model fit was measured by χ2 test, χ2 /df ratio, RMSEA (Mean Square Root of Errors Approach), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) and SRME. In the path analysis, model fit values are at an acceptable level (χ2/df = 2.41, RMSEA = .05, CFI = .81, TLI = .81, SRMR = .08).

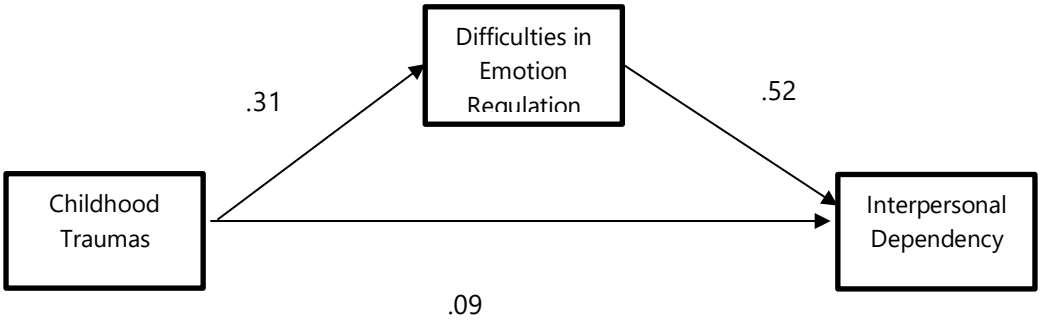


Figure 1. *Mediation model for childhood maltreatment and interpersonal dependency via difficulties in emotion regulation.*

Before examining the mediating role of difficulties in emotion regulation in the created model, it was examined whether childhood traumas had an effect on interpersonal dependency. The effect of childhood traumas on interpersonal dependence was found to be statistically significant and positive (β=0.251, p<0.05). In order to test the mediation model created, the bootstrap coefficient was determined as 5000 and the 95% confidence interval was taken as basis. The fact that the values in the 95% confidence interval do not include 0 according to the results of the model shows that difficulties in emotion regulation has a mediating role in the model (β = .164, p<.05, CI = .016/.213).

After it was decided that difficulties in emotion regulation had a mediating effect, it was examined whether the direct effect was significant in order to decide on the type of this mediator role. As a result, it was concluded that the direct effect was significant, but the value of the effect decreased (β=0.087, p<0.05) and it was decided that the mediating effect was indirect (see Table 3 for mediation analysis results).

Table 3. *The mediating role of difficulties in emotion regulation in the effect of childhood traumas on interpersonal dependency*

Effect		*β*	*SE*	*T*	*P*	*Result*
1. Childhood Traumas → Interpersonal Dependence		0.251	0.031	5.541	***	Accepted
		β	***SE***	***T***	***P***	
2. Childhood Traumas → Difficulties in Emotion Regulation → Interpersonal Dependence	**Direct Effect**	0.087	0.028	2.126	***	Accepted
	Indirect Effect	0.164	**CI** (0.116, 0.213)			Significant

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In this study, mediating role of emotion regulation difficulty in the relationship between childhood traumas and interpersonal dependency levels of university students was examined and observations suggest that there were significant relationships between the variables. According to the findings, there are positive correlations between childhood traumas, interpersonal dependence, and emotion regulation difficulty. As a result of the mediation analyses applied, the study obtained significant findings regarding the mediating role of emotion regulation difficulties in the relationship between childhood traumas and interpersonal dependence.

The result of the correlation analysis found a significant and positive correlation between childhood traumas and emotion regulation difficulty. Consistent with the current findings, there are existing studies that put forward the negative effects of childhood traumas on emotional response regulation and the possibility of successful parental modeling in managing emotional reactions (Calkins and Hill, 2007) and the development of functional emotion regulation strategies (Burns, Jackson, and Harding 2010). Similarly, previous research found that the acquisition of skills to produce functional responses to challenging and stressful events (Berzenski, 2019) and to cope with negative emotions are impeded by maltreatment such as neglect and abuse (Messman-Moore, Walsh and DiLillo, 2010). Furthermore, finding suggested that emotion regulation difficulties may mediate the correlation between childhood traumas and symptoms of depression (Crow, Cross, Powers and Bradley, 2014), alcohol problems (Dutcher, Vujanovic, Paulus and Bartlett; 2017), substance use disorder (Kahl, Holl, Grundmann, Lotzin, Hiller, Schroeder, Schulte, Barnow and Schäfer, 2020), and eating disorders.

This study revealed that difficulties in emotion regulation increases with an increase in childhood neglect and abuse. One can say that during a child's unique search for security, the patterns of neglect and abuse that threaten the child's sense of self and security may be related to the unsafe evaluation of the environment and thoughts of inadequacy (Kendall-Tackett, 2002; Taillieu, Brownridge, Sareen, and Afifi, 2016). Emotion regulation is seen as a protective skill for mental health that is acquired during the developmental process. It can be argued that child maltreatment poses a threat to recognition, understanding, and regulation of emotion. Maltreated children may experience levels of stimulation that can create difficulties in managing and processing negative emotions. Patterns of neglect or abuse can prevent the creation of a supportive environment for children to learn constructive strategies to regulate their emotional state in the face of negative emotions. The absence of an environment where one can experience emotions and safely test potential responses may explain the setbacks in emotion regulation skills later in life.

According to the findings of the study, another variable that is significantly and positively associated with childhood traumas was interpersonal dependency. Accordingly, the tendency for interpersonal dependency increases with childhood neglect and abuse. Previous studies suggest that childhood experiences may lead to dependency tendencies in interpersonal relationships due to their impact on individuals' self-worth, individualism, and their perception of trust and stability in the world (Bornstein, 2005; Reyome and Ward, 2007). There are certain studies that reveal the explanatory effect of sexual (Hill, Gold, and Bornstein, 2001; Lobbestael, Arntz and Bernstein, 2010) and physical (Lobbestael, Arntz and Bernstein, 2010; Johnson, Smailes, Cohen, Brown and Bernstein, 2000) abuse on interpersonal dependency (Kane & Bornstein, 2017). In parallel with the findings of the current study, Allen and Lauterbach (2007) found that the presence of repetitive childhood traumas is associated with a high level of dependency in interpersonal relationships.

Bornstein (1993) suggested that the parent–child relationship may be among the factors that may play a role in explaining interpersonal dependence. The closeness and safety of the relationship established with the caregiver, and the caregiver's responsiveness toward their needs are early attachment interactions that affect internal working models of attachment styles. The closeness provided by the attachment figure forms the basis for the cognitive and emotional representation of other people and the relationships established with them, especially for the representation of individuality (Bowlby, 1982; Alexander, Anderson, Brand, Schaeffer, Grelling, and Kretz, 1998). Based on the intrinsic model of attachment, it can be concluded that exposure to neglect and abuse by parents and people in one's close circle leads to a faulty perception of trust toward other people (Dye, 2018). When a child seeks

closeness to an attachment figure, the need for protection and support that is met supports a sense of security and the bond established serves as a buffer for anxiety (Bowlby, 1982; Nolte, Guiney, Fonagy, Mayes, and Luyten, 2011).

Accordingly, one can say that consistent and responsive care that meets the child's physical and emotional needs and interactions that do not meet the child's needs and involve fear can be associated with secure and insecure attachment, respectively (Ainsworth, 1989; Hesse & Main, 2006; Friend, 2012). According to some studies, childhood maltreatment is one of the causes of insecure (Frigerio et al., 2013) and disorganized attachment (Cicchetti and Barnett, 1991). The difference between the two concepts can be clarified as follows— attachment involves behaviors characterized by a search for closeness and that are directed toward a special person while dependent behavior aims to seek help from those whom the individual sees as caregivers and involves feelings, thoughts, and behaviors (Ainsworth, 1972; Bornstein, 1992). Interpersonal dependency, as set forth with its dimensions by Bornstein (2011), is not described just as passivity and submissiveness; it can be characterized as reactance and aggressiveness in possible refusal or abandonment situations. Insecure/disorganized attachment patterns may be one of the factors that reinforce the belief that other people's behaviors are unpredictable. Dependency can be seen as a strategy to control ongoing anxieties or negative expectations about the continuity of the relationship.

Another question that this study seeks to answer is whether there is a mediating effect of difficulty in emotion regulation in the significant relationship between childhood traumas and interpersonal dependence. Findings suggest an indirect mediating effect of emotion regulation difficulty between childhood traumatic experiences and interpersonal dependence. Considering the critical early impact of interactions with caregivers, maltreatment such as neglect and abuse may be a risk factor for socio-emotional development. Although challenging interpersonal and individual situations may present themselves throughout life, individuals form patterns of adaptive responses in the early stages of development. Interruptions during the expected acquisition of certain skills in early childhood due to traumatic experiences can have various physical, social, and psychological consequences. The role of emotion regulation in individuals' assessment and response generation processes can indirectly affect interpersonal interactions (Fischer and Manstead, 2008). Certain studies show that individuals subjected to maltreatment during their childhood can experience difficulties in their interpersonal relations in adulthood (Bailey, Moran and Pederson, 2007; Paradis and Boucher, 2010) and impairments in interpersonal functioning (Poole, Dobson and Pusch, 2018; Christ, de Waal, Dekker, van Kuijk, van Schaik, Kikkert, Goudriaan, Beekman and Messman-Moore, 2019). In addition, in a review study conducted by Bornstein (2012) examining the societal costs of interpersonal dependency, it was revealed how dependency can be a risk factor for physical diseases, health care utilization and expenditures, global and domain-specific functional impairment, violence toward others, victimization by others and self-harm. As stated, although there are studies examining the costs in the interpersonal context, studies focusing on the role of childhood experiences in explaining dependency are very limited. From the perspective of attachment theory, there are studies showing that childhood traumas are associated with insecure (Baer, 2006; Lo, Chan and Ip, 2019) attachment patterns. Considering the potential damage to secure attachment processes, maltreatment experienced in the early stages of life is thought to affect dependency tendencies and interpersonal interactions in adulthood. There are studies indicating that early attachment styles are associated with social media addiction (D'Arienzo, Boursier, Griffiths, 2019), sex addiction (Kotera and Rhodes, 2019) and substance use (Fairbairn, Briley, Kang, Fraley, Hankin and Ariss, 2018). Considering the critical importance of emotion regulation skills for addiction (Padykula and Conklin, 2010; Liese, Kim and Hodgins, 2020) and quality of social interactions (Lopes, Salovey, Côté, Beers, Petty, 2005), the aim of the present study is to contribute to revealing the consequences of childhood traumas in the interpersonal context with the effect of emotion regulation difficulties.

The findings from the present study have implications for research and mental health professionals. According to the research findings, difficulties in emotion regulation partially mediate the explanatory effect of childhood traumas on interpersonal dependency. Based on this finding, it can be said that the dependency tendency in the interpersonal relationships of individuals who have experienced traumatic events in childhood increases due to the difficulties they experience in emotion regulation. This finding of the study may offer a perspective for the inclusion of emotion regulation skills

in interventions aimed at increasing the functionality of interpersonal relationships of individuals who have experienced childhood trauma. Additionally, conducting individual and group psychological counseling practices in psychological counseling and guidance centers of universities for the possible maladaptive consequences of childhood maltreatment may be meaningful in terms of treatment. İn the context of psychological counseling practices, it is thought to be important to consider the negative dimensions of childhood traumas such as interpersonal dependence or difficulty in emotion regulation that may occur in adulthood. Considering the negative effects of childhood traumas on the psychological well-being of individuals in individual psychological counseling practices, studies can be carried out to improve this situation. In this context, it is thought that training and seminars to be given to families at different school levels within the scope of school psychological counseling aimed at preventing childhood traumas are extremely important.

The current study examined the mediating effect of difficulty in emotion regulation in the relationship between childhood traumas and interpersonal dependence. Future studies can expand the model by considering other variables that may mediate this relationship. The scope can be expanded by including interpersonal emotion regulation, defined as emotion regulation through social interactions, into the model. This study has some limitations that affect the generalization of the results. Perhaps the most important limitation that may affect the generalizability of the results is that the sample consists of university students. In future studies, studies can be repeated with individuals with different age and demographic characteristics. The information collected on childhood maltreatment was based on individuals' retrospective interpretations of events. It is worth considering that self-reports can be influenced by several factors, such as social desirability and recall difficulties. There are limited studies related to interpersonal dependency in the literature and in future studies, the effects of attachment styles, parenting attitudes, and personality traits on interpersonal dependency as well as childhood traumas can be investigated as it may contribute to the literature. In terms of the generalizability of the study, it may be useful to study with a sample group from different parts of Türkiye and including different age groups. This study collected data on the interpersonal dependence variable through self-report scales. In future studies, interpersonal dependence can be investigated within the framework of qualitative research design. For a better understanding of the current research variables, Online Photovoice (OPV) method can be used instead of traditional quantitative research methods, which allows the participants to express themselves in a wider scope and to examine the variables within the influence of the relevant context and culture (Tanhan and Strack, 2020). This study evaluated the data collected on childhood traumas on a total score; future studies can investigate the predictive effect of emotional abuse and emotional neglect on interpersonal dependence. Specifically, the effect of emotional neglect in childhood on interpersonal functionality and the quality of established close relationships can be investigated to contribute to the literature. In addition, it may be meaningful to consider difficulties in emotion regulation in individuals who have experienced childhood maltreatment as a factor that can increase the effectiveness of interventions for functionality in interpersonal relationships.

Çocukluk Çağı Travmaları ile Kişilerarası Bağımlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Güçlüğünün Aracı Rolü

Dr. Öğrt. Üyesi Özlem Çakmak Tolan
Dicle Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8128-6498
ozlemtolan@gmail.com

Serdem Benan Tümer (YL Öğrencisi)
Dicle Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8460-5378
pskbenantumer@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracılık etkisini belirlemektir. Araştırmaya Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden 458 üniversite öğrencisi (%64,2) 294 kız ve 164 erkek (%35,8) katılmıştır. Araştırmaya ait veriler "Demografik Bilgi Formu", "Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği", "Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği" ve "Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırma, çocukluk çağı travmaları, kişiler arası bağımlılık ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkileri ilişkisel tarama ve aracılık analizi yoluyla incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 23.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla "Güvenilirlik Analizi", yapı geçerliliği test etmek için Amos programı kullanılarak "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmıştır. Kurulan model doğrultusunda yol analizi ve aracılık rolü analiz edilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçları çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme güçlüğü ve kişiler arası bağımlılık arasında ististiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Yapısal model analizi sonucunda, çocukluk çağı travmalarının kişiler arası bağımlılığı olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Yapılan aracılık analizi bulgularına göre duygu düzenlemede güçlüklerin çocukluk çağı travmaları ve kişilerarası bağımlılık arasındaki ilişkide dolaylı aracılık etkisi olduğu görülmüştür. Buna göre üniversitelerin psikolojik danışmanlık merkezleri bünyesinde çocukluk çağı travmalarının etkileri ile ilgili seminerler ve eğitimler düzenlenerek bu etkiler konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, *Çocukluk çağı travmaları, Kişilerarası bağımlılık, Duygu düzenleme*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 31-49

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-29
Kabul: 2023-01-06

Önerilen Atıf

Çakmak Tolan, Ö. ve Tümer, S. B. (2022). Çocukluk çağı travmaları ile kişilerarası bağımlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü , *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 31-49. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1211589

Genişletilmiş Özet

Problem: Travma, bireyi psikolojik, bilişsel ve bedensel olarak sarsan, inciten, yaralayan türden yaşantısı sonucu ortaya çıkan her türlü durumu ifade etmektedir. Söz konusu yaşantılar bireyin sonraki yaşantılarını da etkileyebilmektedir. Örneğin geçmişinde travma yaşamış bir öğrencinin akademik başarısı bundan olumsuz etkilenebilmektedir (Toprakçı, 2017). Öte yandan travmatik yaşantılar bireyde şiddet uygulama gibi davranışları da meydana getirebilmektedir (Bodur ve Toprakçı, 2021). Travmatik olayların kapsamı, tek bir çocukluk olayından fiziksel ve cinsel istismar, aile içi veya toplum içi şiddet, bir ebeveynin kaçırılması veya ölümü, doğal afetler, kazalar, yaşamı tehdit eden hastalıklar ve ilgili ağrılı tıbbi prosedürler gibi kişinin hayatı boyunca meydana gelebilecek bir dizi stresli travmatik deneyimin birikimine kadar uzanır (Pearlin, Schieman, Fazio ve Meersman, 2005; Cicchetti ve Toth, 2005). Çocuğa yönelik kötü muameleler; güven, güç ve sorumluluk ilişkisi içinde çocuğun sağlığına, hayatta kalmasına, gelişmesine veya onuruna fiili veya potansiyel zararla sonuçlanan her türlü fiziksel ve/veya duygusal kötü muameleyi, cinsel istismarı, ihmali ve ticari veya diğer sömürüyü içerir. Bu çalışmada çocukluk travmaları kapsamında ele alınan kötü muameleler fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmaldir. Çocukluk çağı istismarında istismar eden kişinin niyeti ve oynadığı aktif rol ön planda iken, ihmalde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmadığı edilgen bir tutum gözlenir ve bu durum çocukluk istismarını ihmalden ayırmaktadır. İlgili araştırmalar, çocukların travmatik yaşantılar sonucunda olayları değerlendirme, tutarlı tepkiler üretme ve psikopatoloji geliştirme açısından yetişkinlere göre daha savunmasız olduklarını ortaya koymuştur (Bremner ve Vermetten, 2001; van der Kolk, 2005).

Bireyin benlik algısı, bakım ve korunma gibi konularda başkalarından beklentileri, kurduğu ilişkileri sürdürebilme becerisi kişiler arası bağımlılık düzeyi hakkında bilgi vermektedir (Bornstein, 2011). Kişiler arası bağımlılık, bireylerin diğer insanlarla yakın ilişkiler kurma, etkileşimde bulunma ve onlara güvenme ihtiyacı etrafında dönen bir dizi düşünce, inanç, duygu ve davranışı ifade eder. Düşünceler; kendisi, başkaları ve kişinin başkalarıyla ilişkisi hakkındaki zihinsel temsillere ve değerlendirmelere atıfta bulunur. İnançlar; kişinin farklı şekillerde kurduğu yakın ilişkileri ve bu ilişkilerin bileşenlerine verilen değeri ifade eder. Duygular; ilişkideki olumlu ve olumsuz duygusal deneyimleri ifade eder, davranışlar ise kişiler arası yakınlığı sürdürmek ve sürdürmek için yapılan eylemleri ifade eder (Hirschfeld vd.,1977). Kişiler arası bağımlılık, uyumlu veya uyumsuz şekillerde ortaya çıkabilir. Her iki görünümde de diğer insanlardan yardım, destek ve rehberlik ihtiyacı ön planda olsa da uyumlu bağımlılığın daha sağlıklı kişiler arası ilişkiler için gerekli olan esnek düşünme ve davranışları içerdiği söylenebilir (Bornstein, 2005). Kişiler arası bağımlılık daha çok pasif ve boyun eğici davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Bireylerin yetersizlik ve güçsüzlük düşüncelerinin başkalarına yönelik beklenti ve ihtiyaçlarını şekillendirmesi, ilişki kurma, ilişkiyi sürdürme ve ilişkinin devam etme olasılığını kontrol etmek için sıklıkla ötekine yönelik davranışlara başvurmasıyla ve karşısındakinin istek ve beklentilerini karşılamak için yoğun çaba sarf etmesiyle sonuçlanabilmektedir (Bornstein, 2011). Kişiler arası ilişkileri onay ve destek ihtiyacına göre şekillendirmek, reddedilmeye ve kişiler arası olumsuz ipuçlarına karşı duyarlılık yaratabilir (Alonso–Arbiol, Shaver ve Yárnoz, 2002).

Thompson (1994), duygu düzenleme kavramının, kişinin hedeflerine ulaşmak için duygusal tepkilerini izlemekten, değerlendirmekten ve değiştirmekten sorumlu iç ve dış süreçleri ifade ettiğini ortaya koymuştur. Gross (1998) duygu düzenlemeyi, bireylerin hangi duygulara sahip oldukları, bu duyguları ne zaman sergiledikleri, bunları nasıl deneyimledikleri ve ifade ettikleri gibi süreçlerdeki aktif rolüne vurgu yaparak tanımlamıştır. Duygu düzenleme kavramı, olumsuz duyguların yokluğu ya da bastırılmasından çok, yoğun duygusal deneyimlere ve çeşitli stresörlere rağmen bireyin amaca yönelik davranışlarını sürdürebilmesini ifade etmektedir (Fruzetti vd., 2008). Duygu düzenlemedeki zorluklar, bireyin günlük işleyişini bozabilir ve çeşitli psikolojik bozukluklarla kendini gösterebilir (Beauchaine ve Cicchetti, 2019; Gross, 1998). Bu durum, sosyal ilişkiler, dikkati kontrol etme ve kişinin profesyonel ve eğitim hayatını yönlendirme süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Çocukluk çağı travmaları duygu düzenleme ve işlevsel tepkiler oluşturma becerileri üzerindeki olumsuz etkisinin yanı sıra bireyin içsel ve dışsal olayları değerlendirme süreçlerine müdahale ederek kişiler arası ilişkilerde güven eksikliğine de yol açabilmektedir (Schimmenti vd., 2014). Yakın ilişkiler açısından bakıldığında, çocukluktaki travmatik yaşantıların, yetişkinlikteki yoğun ilişki kurma, ilişkiyi sürdürme ve terk edilme korkularıyla paralel olabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar, çocuklukta kötü

muamele sonucunda bireylerin daha yüksek kaygı ve uyarılma düzeylerine sahip olabileceğini (Kaplow ve Widom, 2007; Jaffee, 2017) ve yakın ilişkilerde dış doğrulama ve güvence ihtiyacındaki artışla bağımlı özellikler gösterebileceğini göstermiştir. (Hill, Gold ve Bornstein, 2001). Çocukluk çağı travmalarının olası bir sonucu olarak kişiler arası bağımlılığı inceleyen çalışmalar olmasına rağmen (Gibb vd., 2001; Tyrka vd., 2009) bu ilişkiye aracılık eden değişkenleri araştıran çalışmaların sınırlı olması dikkat çekicidir. Araştırmanın temel amacı, bireylerin çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası boyuttaki bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte, bu ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünü tespit etmektir.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu Ankara, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir ve Bursa'da öğrenim gören 458 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %64,2'si (n=294) kadın, %35,8'i (n=164) erkek; %65'i (n=260) 18-21, %29,8'i (n=119) 22–25 ve %5,3'ü (n=21) 26 yaş ve üzeridir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği ve Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, Windows 25.0 için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 23.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenirliğini test etmek için "Güvenilirlik Analizi", yapı geçerliğini test etmek için AMOS programı kullanılarak "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmıştır. Normallik varsayımını çarpıklık ve basıklık puanlarıyla test edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Son olarak kurulan model doğrultusunda yol analizi ve aracılık rolü analiz edilmiştir.

Bulgular: Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda, duygu düzenlemede güçlüklerin çocukluk çağı travmaları ($r = .150$, $p < .01$) ve kişiler arası bağımlılık ($r = .570$, $p < .01$) ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası bağımlılık arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.318$, $p<.01$). Yapılan yol analizinde model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi2/df = 2.41$, RMSEA = .05, CFI = .81, TLI = .81, SRMR = .08). Oluşturulan modelde duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü incelenmeden önce çocukluk çağı travmalarının kişiler arası bağımlılık üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çocukluk çağı travmalarının kişiler arası bağımlılığa etkisi istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($\beta=0.251$, $p<0.05$). Oluşturulan aracılık modelini test etmek için bootstrap katsayısı 5000 olarak belirlenmiş ve %95 güven aralığı esas alınmıştır. Model sonuçlarına göre %95 güven aralığındaki değerlerin 0 içermemesi duygu düzenleme güçlüğünün modelde aracı rolü olduğunu göstermektedir ($\beta = .164$, $p<.05$, CI = .016) /.213). Sonuç olarak doğrudan etkinin anlamlı olduğu ancak etkinin değerinin düştüğü ($\beta=0,087$, $p<0,05$) ve aracı etkinin dolaylı olduğuna karar verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Uygulanan aracılık analizleri sonucunda çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası bağımlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda çocukluk çağı travmaları ile duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde önceki araştırmalar, zorlu ve stresli olaylara işlevsel tepkiler üretme (Berzenski, 2019) ve olumsuz duygularla başa çıkma becerilerinin edinilmesinin, ihmal ve istismar gibi kötü muamele tarafından engellendiğini ortaya koymuştur (Messman-Moore, Walsh ve DiLillo, 2010). Mevcut çalışmanın sonuçları, çocuklukta ihmal ve istismarın artmasıyla birlikte duygu düzenleme güçlüğünün arttığını göstermektedir. Çocuğun kendine özgü güvenlik arayışı sırasında, çocuğun benlik ve güvenlik duygusunu tehdit eden ihmal ve istismar örüntülerinin, çevreyi güvensiz değerlendirme ve yetersizlik düşünceleriyle ilişkili olabileceği söylenebilir (Kendall-Tackett, 2002; Taillieu vd., 2016). Duygu düzenleme, gelişimsel süreçlerde kazanılan ruh sağlığını koruyucu bir beceri olarak görülmektedir. Çocuklara kötü muamelenin duyguların tanınması, anlaşılması ve düzenlenmesi için bir tehdit oluşturduğu ileri sürülebilir. Kötü muamele gören çocuklar, olumsuz duyguları yönetmede ve işlemede zorluklar yaratabilecek düzeyde uyarılma yaşayabilirler. İhmal veya istismar, çocuklukta olumsuz duygular karşısında duygusal durumu düzenlemeye yönelik yapıcı stratejiler öğrenilmesi için destekleyici bir ortamın oluşmasını engelleyebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, çocukluk çağı travmaları ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olan bir diğer değişken kişiler arası bağımlılıktır. Buna göre, kişiler arası bağımlılık eğilimi, çocukluk çağı ihmal ve istismarı ile artmaktadır. Önceki çalışmalar, çocukluk yaşantılarının, kişilerin öz-değeri, bireyselliği ve dünyadaki güven ve istikrar algısı üzerindeki etkileri nedeniyle kişiler arası ilişkilerde bağımlılık eğilimlerine yol açabileceğini öne sürmektedir (Bornstein, 2005; Reyome ve Ward, 2007). Alan yazında cinsel (Hill, Gold ve Bornstein, 2001; Lobbestael, Arntz ve Bernstein, 2010) ve fiziksel (Lobbestael, Arntz ve Bernstein, 2010; Johnson vd., 2000) istismarın kişiler arası bağımlılığı açıklayıcı etkisi olduğuna işaret eden çalışmalar mevcuttur (Kane & Bornstein, 2017). Allen ve Lauterbach (2007) mevcut çalışmanın bulgularına paralel olarak tekrarlayan çocukluk çağı travmalarının kişiler arası ilişkilerde yüksek düzeyde bağımlılıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bornstein (1993), ebeveyn-çocuk ilişkisinin kişiler arası bağımlılığı açıklamada rol oynayabilecek faktörler arasında olabileceğini öne sürmüştür. Bakım verenle kurulan ilişkinin yakınlığı ve güvenliği ve bakım verenin ihtiyaçlarına karşı duyarlılığı, bağlanma stillerinin içsel çalışan modellerini etkileyen erken bağlanma etkileşimleridir. Bağlanma figürünün sağladığı yakınlık, diğer insanların bilişsel ve duygusal temsillerinin ve onlarla kurulan ilişkilerin, özellikle de bireyselliğin temsilinin temelini oluşturur (Bowlby, 1982; Alexander vd., 1998). İçsel bağlanma modeline dayanarak, anne-baba ve yakın çevre tarafından ihmal ve istismara maruz bırakılmanın, diğer insanlara yönelik güven algısını olumsuz etkileyebildiği söylenebilir (Dye, 2018).

Çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası bağımlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracılık etkisine ilişkin bulgular, çocukluk travmatik deneyimleri ile kişiler arası bağımlılık arasında duygu düzenleme güçlüğünün dolaylı bir aracı etkisi olduğunu göstermektedir. Alanyazında bu ilişkiye aracılık eden değişkenleri araştıran bir çalışma olmaması dikkat çekicidir. Bakım verenle kurulan etkileşimlerin erken dönem etkileşimlerinin kritik etkisi göz önüne alındığında, ihmal ve istismar gibi kötü muameleler, sosyo-duygusal gelişim için bir risk faktörü olabilir. Zorlayıcı kişiler arası durumlar yaşam boyu görülebilse de, çocukluk çağı travmaları gelişimin erken aşamalarında oluşan uyumlu tepkiler üretebilmeye yönelik becerileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bireylerin stresli olaylar sonucu değerlendirme ve yanıt oluşturma süreçleri, kişiler arası etkileşimleri dolaylı olarak etkileyebilir (Fischer ve Manstead, 2008). Bazı araştırmalar, çocukluk döneminde kötü muameleye maruz kalan bireylerin yetişkinlikte kişiler arası ilişkilerinde güçlükler (Bailey, Moran ve Pederson, 2007; Paradis ve Boucher, 2010) ve kişiler arası işlevsellikte bozulmalar (Poole, Dobson ve Pusch, 2018; (Christ vd., 2019) yaşayabileceğini göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulguları, çocukluk çağı travmalarının bireylerin kişiler arası bağımlılık düzeyleri üzerindeki etkisini duygu düzenleme güçlükleri ile birlikte açıklayarak alanyazına katkı sağlayabilir.

Araştırma bulgularının olası sonuçlarına ek olarak, bazı sınırlılıklar da mevcuttur. İlk olarak, çocuklukta kötü muameleye ilişkin toplanan bilgiler, bireylerin olayları geriye dönük yorumlamalarına dayanmaktadır. Öz bildirim ölçeklerinin sosyal istenirlik ve hatırlama güçlükleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenebileceği göz önünde bulundurulabilir. Mevcut çalışma, çocukluk çağı travmaları ile kişiler arası bağımlılık arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün aracılık etkisini incelemiştir. Gelecekteki çalışmalar, bu ilişkiye aracılık edebilecek diğer değişkenleri dikkate alarak modeli genişletebilir. Araştırmanın genellenebilirliği açısından Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve farklı yaş gruplarını içeren bir örneklem grubu ile çalışmak faydalı olabilir. Bununla birlikte, üniversitelerin psikolojik danışmanlık merkezleri bünyesinde çocukluk çağı travmalarının etkileri ile ilgili seminerler ve eğitimler düzenlenebilir. Psikolojik danışma uygulamaları bağlamında çocukluk çağı travmalarının yetişkin dönemde ortaya çıkabilecek kişiler arası bağımlılık ya da duygu düzenleme güçlüğü gibi olumsuz boyutlarının dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı A. & İçme, F. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, *22*(4), 591-614.

Afifi, T. O., Sareen, J., Fortier, J., Taillieu, T., Turner, S., Cheung, K., & Henriksen, C. A. (2017). Child maltreatment and eating disorders among men and women in adulthood: Results from a nationally representative United States sample. *International journal of eating disorders*, *50*(11), 1281-1296. https://doi.org/10.1002/eat.22783

Ainsworth, M. D. (1972). Attachment and dependency: A comparison. In J. L. Gewirtz, *Attachment and dependency*. V. H. Winston & Sons.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, *44*(4), 709. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709

Alexander, P. C., Anderson, C. L., Brand, B., Schaeffer, C. M., Grelling, B. Z., & Kretz, L. (1998). Adult attachment and longterm effects in survivors of incest. *Child Abuse & Neglect*, *22*(1), 45-61. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00120-8

Allen, B., & Lauterbach, D. (2007). Personality characteristics of adult survivors of childhood trauma. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, *20*(4), 587-595. https://doi.org/10.1002/jts.20195

Alonso–Arbiol, I., Shaver, P. R., & Yárnoz, S. (2002). Insecure attachment, gender roles, and interpersonal dependency in the Basque Country. *Personal relationships*, *9*(4), 479-490. https://doi.org/10.1111/1475-6811.00030

American American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.)

Baer, J. C., & Martinez, C. D. (2006). Child maltreatment and insecure attachment: A meta-analysis. *Journal of reproductive and infant psychology*, *24*(3), 187-197. https://doi.org/10.1080/02646830600821231

Bailey, H. N., Moran, G., & Pederson, D. R. (2007). Childhood maltreatment, complex trauma symptoms, and unresolved attachment in an at-risk sample of adolescent mothers. *Attachment & Human Development*, *9*(2), 139-161. https://doi.org/10.1080/14616730701349721

Beauchaine, T. P., & Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development and psychopathology*, *31*(3), 799-804. https://doi.org/10.1017/S0954579419000671

Bendall, S., Jackson, H. J., & Hulbert, C. A. (2010). Childhood trauma and psychosis: Review of the evidence and directions for psychological interventions. *Australian Psychologist*, *45*(4), 299-306. https://doi.org/10.1093/schbul/sbm121

Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E., & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American journal of psychiatry*, *151*(8), 1132–1136. https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1132. https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1132

Berzenski, S. R. (2019). Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and psychopathology*, *31*(2), 483-496. https://doi.org/10.1017/S0954579418000020

Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2019). A developmental process analysis of the contribution of childhood emotional abuse to relationship violence. In *The Effect of Childhood Emotional Maltreatment on Later Intimate Relationships* (pp. 180-203). Routledge. https://doi.org/10.1080/10926770903539474

Boden, M. T., Westermann, S., McRae, K., Kuo, J., Alvarez, J., Kulkarni, M. R., Gross, J. J., & Bonn-Miller, M. O. (2013). Emotion regulation and posttraumatic stress disorder: A prospective investigation. *Journal of social and clinical psychology*, *32*(3), 296-314. https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.3.296

Bodur, N. & Toprakcı, E. (2021). Basının gözüyle eğitimcilere yönelik şiddet. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1-19. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1708995

Bornstein, R. F. (1992). The dependent personality: developmental, social, and clinical perspectives. *Psychological bulletin*, *112*(1), 3. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.3

Bornstein, R. F. (1993). *The dependent personality*. Guilford Press.

Bornstein, R. F. (2005). *The dependent patient: A practitioner's guide*. American Psychological Association.

Bornstein, R. F. (2011). An interactionist perspective on interpersonal dependency. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(2), 124-128. https://doi.org/10.1177/0963721411403121

Bornstein, R. F. (2012). Illuminating a neglected clinical issue: Societal costs of interpersonal dependency and dependent personality disorder. *Journal of clinical psychology*, *68*(7), 766-781. https://doi.org/10.1002/jclp.21870

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, *52*(4), 664. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x

Bremner, J. D., & Vermetten, E. (2001). Stress and development: behavioral and biological consequences. *Development and psychopathology*, *13*(3), 473-489. https://doi.org/10.1017/s0954579401003042

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* The Guilford Press.

Burns, E. E., Jackson, J. L., & Harding, H. G. (2010). Child maltreatment, emotion regulation, and posttraumatic stress: The impact of emotional abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *19*(8), 801-819. https://doi.org/10.1080/10926771.2010.522947

Byrne, B.M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming, Third Edition (3rd ed.).* Routledge.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, *229248*.

Chan Y. H. (2003). Biostatistics 101: data presentation. *Singapore medical journal*, *44*(6), 280–285.

Choi, K. W., & Sikkema, K. J. (2016). Childhood maltreatment and perinatal mood and anxiety disorders: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, *17*(5), 427-453. https://doi.org/10.1177/1524838015584369

Christ, C., de Waal, M. M., Dekker, J. J. M., van Kuijk, I., van Schaik, D. J. F., Kikkert, M. J., Goudriaan, A. E., Beekman, A. T. F., & Messman-Moore, T. L. (2019). Linking childhood emotional abuse and depressive symptoms: The role of emotion dysregulation and interpersonal problems. *PLoS ONE, 14*(2), Article e0211882. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211882

Cicchetti, D., & Barnett, D. (1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and psychopathology*, *3*(4), 397-411. https://doi.org/10.1017/S0954579400005009

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology(2005)*, *1*(1), 409-438. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029

Cisler, J. M., & Olatunji, B. O. (2012). Emotion regulation and anxiety disorders. *Current psychiatry reports*, *14*(3), 182-187. https://doi.org/10.1007/s11920-012-0262-2

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 73-100.

Crow, T., Cross, D., Powers, A., & Bradley, B. (2014). Emotion dysregulation as a mediator between childhood emotional abuse and current depression in a low-income African-American sample. *Child Abuse & Neglect*, *38*(10), 1590-1598. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.05.015

D'Arienzo, M. C., Boursier, V., & Griffiths, M. D. (2019). Addiction to social media and attachment styles: A systematic literature review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *17*(4), 1094-1118. https://doi.org/10.1007/s11469-019-00082-5

Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Chapman, D. P., Giles, W. H., & Anda, R. F. (2003). Childhood abuse, neglect, and household dysfunction and the risk of illicit drug use: the adverse childhood experiences study. *Pediatrics*, *111*(3), 564-572. https://doi.org/10.1542/peds.111.3.564

Dutcher, C. D., Vujanovic, A. A., Paulus, D. J., & Bartlett, B. A. (2017). Childhood maltreatment severity and alcohol use in adult psychiatric inpatients: The mediating role of emotion regulation difficulties. *General hospital psychiatry*, *48*, 42-50. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2017.06.014

Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *28*(3), 381-392.

Elliott, J. C., Stohl, M., Wall, M. M., Keyes, K. M., Goodwin, R. D., Skodol, A. E., Krueger, R. F., Grant, B. F., & Hasin, D. S. (2014). The risk for persistent adult alcohol and nicotine dependence: the role of childhood maltreatment. *Addiction (Abingdon, England)*, *109*(5), 842–850. https://doi.org/10.1111/add.12477

Fairbairn, C. E., Briley, D. A., Kang, D., Fraley, R. C., Hankin, B. L., & Ariss, T. (2018). A meta-analysis of longitudinal associations between substance use and interpersonal attachment security. *Psychological bulletin*, *144*(5), 532. https://doi.org/10.1037/bul0000141

Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E., & Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(2), 132-141. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01828.x

Fischer, A. H., & Manstead, A. S. (2008). Social functions of emotion. *Handbook of emotions*, *3*, 456-468.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

Friend, J. (2012). Mitigating intergenerational trauma within the parent-child attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, *33*(2), 114-127. https://doi.org/10.1017/aft.2012.14

Frigerio, A., Costantino, E., Ceppi, E., & Barone, L. (2013). Adult attachment interviews of women from low-risk, poverty, and maltreatment risk samples: comparisons between the hostile/helpless and traditional AAI coding systems. *Attachment & Human Development*, *15*(4), 424-442. https://doi.org/10.1080/14616734.2013.797266

Fruzzetti, A. E., Crook, W., Erikson, K. M., Lee, J. E., & Worrall, J. M. (2008). Emotion regulation. In W. T. O'Donohue & J. E. Fisher (Eds.), *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (pp. 174–186). John Wiley & Sons, Inc.

Gibb, B. E., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Rose, D. T., Whitehouse, W. G., Donovan, P., Hogan, M. E., Cronholm, J., & Tierney, S. (2001). History of childhood maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood. *Cognitive Therapy and Research, 25*(4), 425–446. https://doi.org/10.1023/A:1005586519986

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, *26*(1), 41-54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior therapy*, *37*(1), 25-35. https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.03.002

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Herr, N. R., Rosenthal, M. Z., Geiger, P. J., & Erikson, K. (2013). Difficulties with emotion regulation mediate the relationship between borderline personality disorder symptom severity and interpersonal problems. *Personality and mental health*, *7*(3), 191-202. https://doi.org/10.1002/pmh.1204

Hesse, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and psychopathology*, *18*(2), 309-343. https://doi.org/10.1017/S0954579406060172

Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (2000). Multi-type maltreatment and the long-term adjustment of adults. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, *9*(1), 6-18. https://doi.org/10.1023/A:1022841215113

Hill, E. L., Gold, S. N., & Bornstein, R. F. (2001). Interpersonal dependency among adult survivors of childhood sexual abuse in therapy. *Journal of Child Sexual Abuse*, *9*(2), 71-86. https://doi.org/10.1300/J070v09n02_05

Hirschfeld, R. M., Klerman, G. L., Gouch, H. G., Barrett, J., Korchin, S. J., & Chodoff, P. (1977). A measure of interpersonal dependency. *Journal of personality assessment*, *41*(6), 610-618. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4106_6

Jaffee S. R. (2017). Child Maltreatment and Risk for Psychopathology in Childhood and Adulthood. *Annual review of clinical psychology*, *13*, 525–551. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045005

Jaye Capretto, J. (2020). Developmental timing of childhood physical and sexual maltreatment predicts adult depression and post-traumatic stress symptoms. *Journal of interpersonal violence*, *35*(13-14), 2558-2582. https://doi.org/10.1177/0886260517704963

Johnson R. A. & Wichern D. W. (1992). *Applied multivariate statistical analysis* (3rd ed.). Prentice Hall.

Johnson, J. G., Smailes, E. M., Cohen, P., Brown, J., & Bernstein, D. P. (2000). Associations between four types of childhood neglect and personality disorder symptoms during adolescence and early adulthood: Findings of a community-based longitudinal study. *Journal of personality disorders*, *14*(2), 171. https://doi.org/10.1521/pedi.2000.14.2.171

Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour research and therapy*, *86*, 35-49. https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007

Kahl, J., Holl, J., Grundmann, J., Lotzin, A., Hiller, P., Schroeder, K., Schulte, B., Barnow, S., & Schäfer, I. (2020). Emotion regulation as a mediator between childhood abuse and neglect and posttraumatic stress disorder in women with substance use disorders. *Substance Use & Misuse, 55*(13), 2184–2193. https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1797805

Kane, F. A., & Bornstein, R. F. (2018). Unhealthy dependency in victims and perpetrators of child maltreatment: A meta-analytic review. *Journal of clinical psychology*, *74*(6), 867–882. https://doi.org/10.1002/jclp.22550

Kaplow, J. B., & Widom, C. S. (2007). Age of onset of child maltreatment predicts long-term mental health outcomes. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(1), 176–187. https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.1.176

Kaufman, J., & Torbey, S. (2019). Child maltreatment and psychosis. *Neurobiology of disease*, *131*, 104378. https://doi.org/10.1016/j.nbd.2019.01.015

Kessler, R.C., McLaughlin, K.A., Green, J.G., Gruber, M.J., Sampson, N.A., Zaslavsky, A.M., Aguilar-Gaxiola, S., Alhamzawi, A.O., Alonso, J., Angermeyer, M., Benjet, C., Bromet, E., Chatterji, S., de Girolamo, G., Demyttenaere, K., Fayyad, J., Florescu, S., Gal, G., Gureje, O., Haro, J.M., Hu, C.Y., Karam, E.G., Kawakami, N., Lee, S., Lépine, J.P., Ormel, J., Posada-Villa, J., Sagar, R., Tsang, A., Ustün, T.B., Vassilev, S., Viana, M.C., Williams, D.R. (2010). Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *British Journal of Psychiatry* 197, 378-385. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499

Kendall-Tackett, K. (2002). The health effects of childhood abuse: four pathways by which abuse can influence health. *Child abuse & neglect*, *26*(6-7), 715-729. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00343-5

Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S., & Best, C. L. (2003). Violence and risk of PTSD, major depression, substance abuse/dependence, and comorbidity: results from the National Survey of Adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, *71*(4), 692–700. https://doi.org/10.1037/0022-006x.71.4.692

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, *51*(6), 706-716. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x

Kotera, Y., & Rhodes, C. (2019). Pathways to sex addiction: Relationships with adverse childhood experience, attachment, narcissism, self-compassion and motivation in a gender-balanced sample. *Sexual Addiction & Compulsivity*, *26*(1-2), 54-76. https://doi.org/10.1080/10720162.2019.1615585

Li, M., D'Arcy, C., & Meng, X. (2016). Maltreatment in childhood substantially increases the risk of adult depression and anxiety in prospective cohort studies: systematic review, meta-analysis, and proportional attributable fractions. *Psychological medicine*, *46*(4), 717-730. https://doi.org/10.1017/S0033291715002743

Liese, B. S., Kim, H. S., & Hodgins, D. C. (2020). Insecure attachment and addiction: Testing the mediating role of emotion dysregulation in four potentially addictive behaviors. *Addictive Behaviors*, *107*, 106432. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106432

Lo, C. K., Chan, K. L., & Ip, P. (2019). Insecure adult attachment and child maltreatment: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *20*(5), 706-719. https://doi.org/10.1177/1524838017730579

Lobbestael, J., Arntz, A., & Bernstein, D. P. (2010). Disentangling the relationship between different types of childhood maltreatment and personality disorders. *Journal of personality disorders*, *24*(3), 285-295. https://doi.org/10.1521/pedi.2010.24.3.285

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (Ed.). (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion, 5*(1), 113–118. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

Messman-Moore, T. L., Walsh, K. L., & DiLillo, D. (2010). Emotion dysregulation and risky sexual behavior in revictimization. *Child abuse & neglect*, *34*(12), 967-976. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.06.004

Monteleone, A. M., Cascino, G., Pellegrino, F., Ruzzi, V., Patriciello, G., Marone, L., De Felice, G., Monteleone, P., & Maj, M. (2019). The association between childhood maltreatment and eating disorder psychopathology: A mixed-model investigation. *European psychiatry : the journal of the Association of European Psychiatrists*, *61*, 111–118. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.08.002

Moran, P. B., Vuchinich, S., & Hall, N. K. (2004). Associations between types of maltreatment and substance use during adolescence. *Child abuse & neglect*, *28*(5), 565-574. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.12.002

Nolte, T., Guiney, J., Fonagy, P., Mayes, L. C., & Luyten, P. (2011). Interpersonal stress regulation and the development of anxiety disorders: an attachment-based developmental framework. *Frontiers in behavioral neuroscience*, *5*, 55. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2011.00055

Padykula, N. L., & Conklin, P. (2010). The self regulation model of attachment trauma and addiction. *Clinical Social Work Journal*, *38*(4), 351-360. https://doi.org/10.1007/s10615-009-0204-6

Paradis, A., & Boucher, S. (2010). Child maltreatment history and interpersonal problems in adult couple relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *19*(2), 138-158. https://doi.org/10.1080/10926770903539433

Pearlin, L. I., Schieman, S., Fazio, E., & Meersman, S. (2005). Stress, health, and the life course: Some conceptual perspectives. *Journal of Health and Social Behavior,* 46, 205-219. https://doi.org/10.1177/002214650504600206

Pincus, A. L., & Wilson, K. R. (2001). Interpersonal variability in dependent personality. *Journal of Personality*, *69*(2), 223-251. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00143

Poole, J. C., Dobson, K. S., & Pusch, D. (2018). Do adverse childhood experiences predict adult interpersonal difficulties? The role of emotion dysregulation. *Child Abuse & Neglect*, *80*, 123-133. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.006

Pulverman, C. S., Boyd, R. L., Stanton, A. M., & Meston, C. M. (2017). Changes in the sexual self-schema of women with a history of childhood sexual abuse following expressive writing treatment. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *9*(2), 181. https://doi.org/10.1037/tra0000163

Reyome, N. D., & Ward, K. S. (2007). Self-reported history of childhood maltreatment and codependency in undergraduate nursing students. *Journal of Emotional Abuse*, *7*(1), 37-50. https://doi.org/10.1300/J135v07n01_03

Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *66*(4), 442-455. https://doi.org/10.1002/jclp.20665

Sar, V., Ozturk, E., & Ikikardes, E. (2012). Validity and reliability of the Turkish version of Childhood Trauma Questionnaire. *Turkiye Klinikleri Tip Bilimleri Dergisi*, *32*(4). https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947

Scher, C. D., Forde, D. R., McQuaidc, J. R. ve Stein, M. B. (2004). Prevalence and demographic correlates of childhood maltreatment in an adult community sample. *Child Abuse & Neglect, 28,* 167–180. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.012

Schimmenti, A., Passanisi, A., Pace, U., Manzella, S., Di Carlo, G., & Caretti, V. (2014). The relationship between attachment and psychopathy: A study with a sample of violent offenders. *Current Psychology*, *33*(3), 256-270. https://doi.org/10.1007/s12144-014-9211-z

Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, *22*(2), 189-222. https://doi.org/10.1016/s0272-7358(01)00087-3

Stevens, N. R., Gerhart, J., Goldsmith, R. E., Heath, N. M., Chesney, S. A., & Hobfoll, S. E. (2013). Emotion regulation difficulties, low social support, and interpersonal violence mediate the link between childhood abuse and posttraumatic stress symptoms. *Behavior therapy*, *44*(1), 152-161. https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.09.003

Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: a meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *48*(3), 345-355. https://doi.org/10.1007/s00127-012-0549-y

Taillieu, T. L., Brownridge, D. A., Sareen, J., & Afifi, T. O. (2016). Childhood emotional maltreatment and mental disorders: Results from a nationally representative adult sample from the United States. *Child abuse & neglect*, *59*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.07.005

Tanhan, A., & Strack, R. W. (2020). *Online photovoice to explore and advocate for Muslim biopsychosocial spiritual wellbeing and issues: Ecological systems theory and ally development. Current Psychology, 39(6), 2010–2025.* doi:10.1007/s12144-020-00692-6. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00692-6

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52. https://doi.org/10.2307/1166137

Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and psychopathology*, *8*(1), 163-182. https://doi.org/10.1017/S0954579400007021

Theodore, A., Runyan, D., & Chang, J. J. (2007). Measuring the risk of physical neglect in a population-based sample. *Child Maltreatment*, *12*(1), 96-105. https://doi.org/10.1177/1077559506296904

Toprakçı, E. (2017). Class Management [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Tyrka, A. R., Wyche, M. C., Kelly, M. M., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2009). Childhood maltreatment and adult personality disorder symptoms: Influence of maltreatment type. *Psychiatry Research, 165*(3), 281–287. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2007.10.017

Ulusoy, Y. (2010). *Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeğinin (Interpersonal Dependency Inventory) Uyarlama Çalışması.* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

van der Kolk, B. A. (2005). Editorial introduction: Child abuse & victimization. *Psychiatric Annals*, *35*(5), 401-408. https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-02

Zeanah, C. H., & Humphreys, K. L. (2018). Child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *57*(9), 637-644. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.06.007

Wolff, S., Holl, J., Stopsack, M., Arens, E. A., Höcker, A., Staben, K. A., ... & CANSAS Study Group. (2016). Does emotion dysregulation mediate the relationship between early maltreatment and later substance dependence? Findings of the CANSAS Study. *European addiction research*, *22*(6), 292-300. https://doi.org/10.1159/000447397

Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Organizational Dissent and Perceptions of Authoritarian Management Style[1]

Dr. Aytaç Gedik
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0003-1665-7456
aytacgedik@gmail.com

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1724-8825
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perceptions of organizational justice and organizational dissent. The population of the research consists of 8989 teachers working in the schools affiliated to the Battalgazi and Yeşilyurt District National Education Directorates, which are the central districts of Malatya in the 2020-2021 academic year, and the sample of the research consists of 535 teachers determined by the quota sampling method from the schools in the population. The research is a quantitative method and was designed with a relational model. In the research, a model that predicts direct and indirect effects has been proposed, taking into account the literature on authoritarian management style, organizational justice and organizational dissent. In order to test this model, a path analysis study was conducted with the variables observed within the framework of structural equation modeling (SEM). As a result of the research, it was seen that 3 of the 10 hypotheses were rejected and 7 of them were accepted. Considering the prominent findings of the study, it was determined that the authoritarian management style of school principals was a negative direct and significant predictor of teachers' organizational justice perceptions. School principals' authoritarian management style is not a direct significant predictor of teachers' perceptions of articulated dissent; however, it was determined that the authoritarian management style predicted teachers' antagonistic and displaced dissent perceptions positively and significantly. When the mediation effects in the research model were examined, it was concluded that organizational justice was a significant mediating variable in the relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perception of articulated and antagonistic dissent. It was found that teachers working with school principals with authoritarian management style avoided the articulated dissent strategy and prefered to antagonistic and displaced dissent; however, it has been determined that if the authoritarian principal is fair, teachers can prefer the articulated dissent strategy. These results reveal the importance of organizational justice in the development of articulated dissent in schools.

Keywords: *School Principal, Authoritarian management Style, Organizational justice, Organizational dissent.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 50-67

Research Article

Received: 2022-12-28
Accepted: 2023-03-07

Suggested Citation

Gedik, A. & Üstüner, M. (2023). Teachers' perceptions of organizational justice and organizational dissent and perceptions of authoritarian management style, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 50-67. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226021

[1] This article was produced from the doctoral thesis (Inonu University Institute of Educational Sciences) prepared by the first author under the supervision of the second author.

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Management style is defined is as the distinctive way in which an organisation makes decisions and discharges various functions, including goal setting, formulation and implementation of strategy, all basic management activities, corporate image building, and dealing with key stakeholders (Khandwalla, 1995).

Management style is one of the important factors that affect organisational goals. It is the general approach of the management in dealing with people at organization and exercising of authority over subordinates in an effort to reach organizational goals (Quang, 2002).

Authoritarian management is a management style in which the manager derives his power from the right to order and traditions provided by legal resources, expects obedience from the employees, motivates his employees generally through punishment, and has one-way communication in the organization (Arlı, 2007; Toprakçı, 2000).

The relationships of authoritarian managers with their subordinates are formal. It also sets many rules for its formal relations. The verbal and written communication of the manager with the employees is at a low level and their communication is based on mutual intuition (Başaran, 2004). In organizations where the authoritarian management style is used, the feelings, thoughts, suggestions and criticisms of the employees are not taken into account, but the employees are expected to obey their managers and in crease the efficiency of the organization.

Authoritarian management, is a management style in which there is only one individual, the manager, who controls the decision making process with little, if any, input from the group members (Popa, Constantinescu and Dumitrache, 2020). The decisions of managers may make as well as the way in which those decisions are made represent organizational practice that can effect dissent and organisational justice.

Organizational dissent is defined as employees' expression of their disagreements and contradictory opinions about workplace policies and practices to various audiences (Kassing, 2011). Organizational dissent is the interactive process that occurs as a result of one or more subordinates expressing disagreement with policies, practices, or imperatives (Garner, 2013). Kassing (1997,1998) identified three strategies for expressing dissent. Articulated dissent involves expressing dissent openly and clearly in a constructive fashion within organizations to audiences that can effectively influence organizational adjustment (i.e., management, supervisors, corporate officers). Latent dissent occurs when employees desire to voice their opinions, but perceive that they lack sufficient avenues for expressing dissent. Consequently, they become frustrated and resort to expressing dissent aggressively to ineffectual audiences within organizations or collectively to other frustrated employees. Displaced dissent entails disagreeing without confronting or challenging and involves expressing dissent to external audiences.

Organizational justice is defined as the overall perception of what is fair in the workplace, consisting of distributive justice, procedural justice, informational justice and interpersonal justice (Robbins and Judge, 2015). Employees expect the gains obtained in the organization to be distributed fairly among all employees, and while making organizational decisions regarding distribution, the processes related to decision making are applied fairly and these decisions are communicated impartially to the employees (İçerli, 2010). If these expectations are not met, dissent may trigger. Thus, in accordance with perceived organizational justice, employees' audience preference to express their dissent will change. Employees having perception of fairness about decisions and decision making process, will not need latent or displaced dissent resistance to those decisions (Kassing and McDowell, 2008).

Based on management style, organizational dissent and organizational justice theories; at the teachers' choice of dissent strategy; it is thought that teachers' perceptions of organizational justice and authoritarian practices of the school principal should also be taken into consideration.

The purpose of this research is to examine the relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perceptions of organizational justice and organizational dissent. In this purpose, the sub-problems are as follows:

1. What is the level of teachers' perceptions of school principals' authoritarian management style, organizational justice and organizational dissent?
2. In which direction and level is the relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perceptions of organizational justice and organizational dissent?

Method: The research is a quantitative method and was designed with a relational model. The population of the research consists of 8989 teachers working in the schools affiliated to the Battalgazi and Yeşilyurt District National Education Directorates, which are the central districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consisted of 535 teachers determined by the quota sampling method from the schools in the population. School principals management styles scale, organizational justice scale and organizational dissent scale were used as data collection tools in the research. In the study, a model that predicts direct and indirect effects has been proposed, considering the literature about teachers' perceptions of school principals' authoritarian management style, organizational justice and organizational dissent. In order to test this model, a path analysis study was carried out with the observed variables within the framework of structural equation modeling (SEM).

Findings: As a result of the research, it was seen that 3 of the 10 determined hypotheses were rejected and 7 of them were accepted. Considering the prominent findings of the study, it was determined that the authoritarian management style of school principals was a direct and significant predictor of teachers' perceptions of organizational justice. Although there is a negative significant relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perceptions of articulated dissent, it has been determined that school principals' authoritarian management style is not a direct significant predictor of teachers' perceptions of articulated dissent. However, school principals' authoritarian management style predicts teachers' perceptions of antagonistic and displaced dissent positively and significantly. When the mediation effects in the research model were examined, it was concluded that organizational justice was a significant mediating variable in the relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perception of articulated dissent. In addition, organizational justice was found to be a significant mediating variable in the relationship between school principals' authoritarian management style and teachers' perception of antagonistic dissent. It was found that teachers working with school principals with authoritarian management style avoided the articulated dissent strategy and prefered to antagonistic and displaced dissent; however, it has been determined that if the authoritarian principal is fair, teachers can prefer the articulated dissent strategy. These results reveal the importance of organizational justice in the development of articulated dissent in schools.

Suggestions: The results of the research show that the school principal's authoritarian management style predicts teachers' perceptions of antagonistic dissent and displaced dissent positively and significantly. Teachers who work with school principals who have an authoritarian management style may avoid using the articulated dissent strategy and turn to antagonistic and displaced dissent. However, in a democratic school environment, teachers can directly convey the issue of dissent to school principals. For this reason, school principals should adopt a democratic management approach and use the traditional authoritarian management style only in situations where extraordinary or urgent decisions need to be made, such as a crisis.

In order to further develop teachers' perceptions of organizational justice more, ethical standards that include the principles of justice, openness, impartiality, consistency, common interest, equality, objectivity and transparency should be determined in school management.

Quantitative methods were used in this study. Qualitative research can be conducted on how school principals' authoritarian behaviors and unfair practices affect teachers' performance.

By adding variables such as teachers' gender, tenure, and school level to the model of this research, the moderator effect or moderated mediation effect of these variables in the model can be tested.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Muhalefet Algıları ile Otoriter Yönetim Tarzına İlişkin Algıları[2]

Dr. Aytaç Gedik
Milli Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0003-1665-7456
aytacgedik@gmail.com

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1724-8825
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarda görev yapmakta olan 8989 öğretmenden, örneklemi ise evrendeki okullardan kota örnekleme yöntemiyle belirlenen 535 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup, ilişkisel model ile desenlenmiştir. Araştırmada, otoriter yönetim tarzı, örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları ile ilgili alanyazın incelenerek doğrudan ve dolaylı etkileri öngören bir model öne sürülmüştür. Bu model yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle path (yol) analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın öne çıkan bulgularına bakıldığında, okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının negatif yönde doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin dikey muhalefet algılarının doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı; ancak otoriter yönetim tarzının, öğretmenlerin yatay ve dışa aktarılmış muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma modelindeki aracılık etkileri incelendiğinde, örgütsel adaletin, okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dikey muhalefet ve yatay muhalefet algıları ilişkisinde anlamlı bir aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter yönetim tarzına sahip okul müdürleri ile birlikte görev yapan öğretmenlerin dikey muhalefet stratejisinden kaçınarak yatay ve dışa aktarılmış muhalefete yöneldiği; ancak otoriter müdürün adil olması halinde dikey muhalefet stratejisini tercih edebileceği belirlenmiştir. Bu sonuçlar okullarda dikey muhalefetin gelişiminde örgütsel adaletin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okul müdürü, Otoriter yönetim tarzı, Örgütsel adalet, Örgütsel muhalefet*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 50-67

Araştırma Makale

Gönderim: 2022-12-28
Kabul: 2023-03-07

Önerilen Atıf

Gedik, A. ve Üstüner, M. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları ile otoriter yönetim tarzına ilişkin algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 50-67. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226021

[2] Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden (İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü) üretilmiştir.

GİRİŞ

Yönetici, örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek için iş faaliyetlerini düzenleyerek başkaları ile birlikte çalışan kişidir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Bir kişinin yönetici olabilmesi için emrinde çalışan ve otoritesini kabullenen bir çalışanın bulunması gerekmektedir (Eren, 2008). Bu durum ise yönetimin birden fazla kişinin varlığı ile gerçekleşen ve ekonomik faaliyetten farklı olan bir grup faaliyeti olduğunu göstermektedir (Koçel, 2005). Bu grubun etkin bir biçimde yönetilmesi ise yönetim tarzı aracılığıyla gerçekleşmektedir. Örgütün amaçlarının belirlenmesi, kısa ve uzun vadeli planlarının geliştirilmesi, astlarla olan ilişkilerin yapılandırılması ve astların uyması beklenen politika ve kuralların oluşturulmasını düzenleyen, diğer bir ifade ile örgütteki işlerin yapılma şeklini düzenleyen yönetim tarzı, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır (Khetarpal ve Srivastava, 2000).

Yönetim tarzı, bir örgütün karar verme, hedef belirleme, strateji oluşturma, imaj geliştirme, paydaşlarla ilgilenme ve diğer temel yönetimsel uygulamaların işlevlerini yerine getirilmesinde kullanılan farklılık yaratabilen ayırıcı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Khandwalla, 1995). Moiden'e (2002) göre en uygun ya da en iyi yönetim tarzı konusunda bir uzlaşma yoktur. Yöneticinin kişilik özellikleri, görev yaptığı örgütün yapısı ve amaçları, yönetimindeki insanlar hakkındaki düşünceleri, örgütteki işlerin niteliği, örgüt çalışanlarının özellikleri, zaman (Üstüner, 2016) ve yöneticinin yeterlilikleri (Toprakçı, 2017) yöneticinin yönetim tarzı seçiminde etkili olan faktörlerden bazılarıdır. Okul yöneticisinden beklenen de okulun amaçlarına ve hedeflerine ulaşmasını sağlayacak en uygun yönetim tarzını uygulamasıdır (Yılmaz, 2016). Ancak kamu kurumlarının yönetiminde otorite ve güç kullanımı devam etmektedir (Genç, 2005).

Otoriter yönetim; yöneticinin gücünü yasal kaynakların sağladığı emretme hakkından ve geleneklerden aldığı, çalışanlardan itaat beklediği, çalışanlarını genellikle ceza aracılığıyla güdülediği ve örgütte tek yönlü iletişimin olduğu bir yönetim tarzıdır (Arlı, 2007; Toprakçı, 2000) Otoriter yöneticilerin astlarıyla olan ilişkileri biçimseldir. Bu biçimsel ilişkileri için de pek çok kural belirler. Yöneticinin çalışanlarla sözlü ve yazılı iletişimi az düzeyde olup iletişimleri karşılıklı sezgiye dayanmaktadır (Başaran, 2004). Otoriter yönetim tarzının kullanıldığı örgütlerde çalışanların duygu, düşünce, öneri ve eleştirileri dikkate alınmaz (Toprakçı, 2001) buna karşılık çalışanların yöneticilerine itaat etmesi ve örgütün verimliliğini artırmaları beklenir. Bu nedenle otoriter yönetim tarzına sahip bir müdürün öğretmenleri baskı ve sıkı denetim altına alması, öğretmenlerin kararlara katılmalarını engellemesinin öğretmenlerde memnuniyetsizliğe sebep olabileceği söylenebilir (Arlı, 2007). Bu memnuniyetsizlik durumu da öğretmenlerde muhalefeti tetikleyebilir (Özdemir, 2010).

Örgütsel muhalefet, örgüt içerisindeki uygulamalardan duyulan memnuniyetsizliklerden kaynaklanan ve mevcut durumdan kopuşu belirten her türlü protesto ve karşı gelme şeklinde tanımlanabilir (Kassing, 1997). Örgütsel muhalefet, yöneticileriyle bir konuda farklı görüşe sahip olan örgüt üyelerinin söz konusu farklı görüşü dile getirme çabasıdır (Özdemir, 2010). Bu yönüyle örgütsel muhalefetin bir örgütsel iletişim aracı olduğu söylenebilir (Garner, 2013).

Örgütlerde aynı fikirde olmamak riskli bir girişimdir (Waldron ve Kassing, 2010). Çalışanlar muhalefet stratejisi seçiminde yöneticiler tarafından cezalandırılma veya iş arkadaşları tarafından dışlanma olasılığını dikkate alırlar (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Ayrıca örgütün yapısı, iklimi, muhalif çalışanın kişisel özellikleri, örgütteki iletişim ağı çalışanın seçtiği muhalefet stratejisini etkileyebilecektir. Bu bağlamda çalışanlar, muhalefet davranışlarını dikey muhalefet, yatay muhalefet ve dışa aktarılmış muhalefet olmak üzere üç stratejide sergilemektedir.

Dikey muhalefet, çalışanların muhalif düşüncelerini örgütte karar alma yetkisine sahip üst kademe ve yöneticilere doğrudan ifade etmeleridir (Kassing, 1998). Yatay muhalefet ise çalışanların hiyerarşik olarak kendileri ile aynı ya da yakın seviyeli iş arkadaşlarına karşı muhalif düşüncelerini aktarması durumudur (Wright, 2013). Dışa aktarılmış muhalefet davranışında çalışanlar muhalif düşüncelerini örgüt dışındaki arkadaşlarına, eşlerine, aile üyelerine vb. iletmektedir (Kassing ve Armstrong, 2002; Kassing ve Avtgis, 1999; Wright, 2013).

Örgütsel muhalefetin başlaması için tetikleyici bir olayın meydana gelmesi gereklidir. Muhalefeti tetikleyen olaylardan birisi de örgütlerdeki adaletsizliklerdir (Kassing ve Armstrong, 2002, Kavak ve Kaygın, 2008; Yıldırım, 2020). İnsanlar yaşadıkları olayların adil olma durumunu öznel olarak değerlendirmekte ve adaletsizliklere farklı şekillerde tepkiler vermektedir. İnsanlar bu değerlendirmeyi

en çok çalıştıkları örgütte yapmakta ve örgüte katılmasıyla başlayan süreçte performans değerlendirme, maaş, ödül dağıtımı, görevlendirme, yetkilendirme, iş araç-gereçlerinin dağıtımı, görevde yükselme, işten çıkarılma gibi çeşitli karar ve uygulamalar adalet algılarını etkilemektedir (İyigün, 2012). Adalet algısının düşük olması da çalışanların saldırganlık ve şiddet gibi bazı olumsuz davranışlarına neden olarak örgütlerin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilmektedir (Beugre, 1998).

Çalışanların örgüte kattıkları değere karşılık olarak almaları gerekenlerin dağıtımıyla ilgili yönetimsel kararların adil olmasına ilişkin düşünceleri örgütsel adalet algılarını ortaya çıkarmaktadır (İplik, 2009). Okuldaki yönetim uygulamalarında eşitliği gözeten, karar alma süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımını sağlayan, eylemlerinde tutarlı, etik kararlar alabilen müdürler öğretmenlerde olumlu adalet algısı geliştirebilirler. Örgütsel adalet algısı düşük olan öğretmenler okuldan uzaklaşmakta, okuldaki işleri önemsememekte, yönetimden şikâyetçi olduklarını söylemektedir (Aydın ve Karaman Kepenekçi, 2008). Ancak otoriter yönetim tarzının uygulandığı bir okulda bu şikâyetlerin doğrudan müdüre yöneltilemediği söylenebilir.

Çalışanlar bireysel, ilişkisel ve örgütsel değişkenlere bağlı olarak muhalefet edebilirler. Başlangıçta bireysel seviyede çalışanın kendisini örgütten ayrı hissetmesiyle ortaya çıkan muhalefet, çalışanların kişisel özelliklerine, iletişim yeteneklerine, yönelimleri veya vasıflarına, örgütteki konumlarına bağlı olarak şekillenebilir (Kassing, 1998). İlişkisel olarak muhalefet, örgütteki yönetici-yönetilen ve örgüt üyeleri arasında oluşan ilişki biçimlerinden etkilenirken örgütte konuşma özgürlüğü, muhalefete hoşgörü ve örgütsel adalet gibi örgütsel değişkenler de muhalefet stratejisi seçiminde etkili olmaktadır (Kassing, 2000-a, Kassing ve McDowel, 2008). Yönetim tarzı ilişkisel; örgütsel adalet ise örgütsel bir değişken olarak çalışanların örgütsel muhalefet stratejisini etkilemektedir. Otoriter yöneticiye muhalefetini doğrudan iletemeyen çalışanlar örgüt içi veya dışındaki başka kişilere muhalefet konusunu aktarabilir. Çalıştığı örgütün uygulamalarının adill olduğuna inanan çalışanların ise muhalefet konusu olan durumu herhangi bir çekince veya gizleme gereği duymaksızın yöneticilerine yönelttiği söylenebilir. Bu nedenle; yönetim tarzı, örgütsel muhalefet ve örgütsel adalet teorilerinden hareketle; okul müdürünün otoriter uygulamalarının öğretmenlerin muhalefet stratejisi tercihine etkisinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının da göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen kuramsal çerçeve ışığında bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, örgütsel adalet ve örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiler hangi yönde ve düzeydedir?

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

- H_1: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_2: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin dikey muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_3: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin yatay muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_4: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_5: Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, dikey muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_6: Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, yatay muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_7: Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, dışa aktarılmış muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- H_8: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dikey muhalefet algıları arasındaki negatif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır.

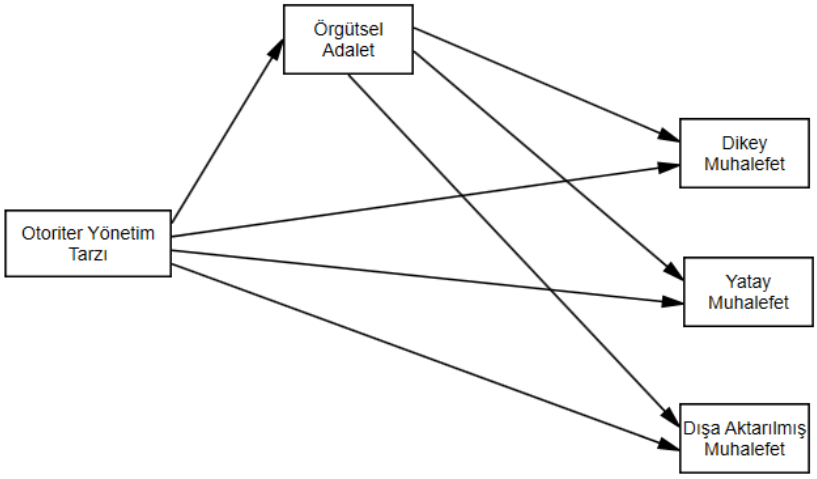
- H_9: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin yatay muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır.
- H_{10}: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır

YÖNTEM

1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve bu ilişkinin derecesinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Yapısal eşitlik modellemesinde modelin belirlenebilmesi için mevcut kuramsal bilgiler gereklidir. Araştırmada, okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algılarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini öngören bir model öne sürülmüştür. Önerilen bu model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) türlerinden olan path (yol) analizi ile test edilmiştir. Önerilen model aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1.Araştırma modeline ilişkin yol diyagramı (Kuramsal Model)

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya İli merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi okullarda görev yapan 8989 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden olan kota örnekleme yönteminde, araştırmacı hedeflediği katılımcıları belirli özelliklere göre sınırlandırarak örnekleme dâhil etmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Kota örnekleme, tabakalı örnekleme yönteminden farklı olarak seçkisizliğe önem vermemesi nedeniyle tabakalı amaçsal örnekleme olarak da adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin alınacak puanların; öğretmenlerin görev yaptığı okul türü açısından farklılık gösterebileceği düşünüldüğü için bu özellik tabaka olarak belirlenmiş ve araştırma evrenindeki dağılım araştırmanın örneklemine yansıtılmaya çalışılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğü belirlenmesi aşamasında örneklem büyüklüğünün kullanılan veri toplama araçlarındaki madde sayısının 10 katı kadar olmasına yönelik görüş bildirilmiştir (Kline, 2010). Bu görüşten hareketle kullanılan veri toplama araçlarında toplam 34 madde olduğundan minimum örneklem büyüklüğü 340 olarak belirlenmiştir. Ancak Kline'a (2010) göre yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün artırılması daha iyi sonuçlar verebilecektir.

Bu nedenle araştırmanın daha büyük bir örneklem ile yürütülmesi uygun bulunmuştur. Böylece 595 öğretmenden veri toplanmış, eksik veya gereksiz doldurulan verilerin veri setinden çıkarılmasıyla 535 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklemdeki 535 öğretmenin görev yaptığı okul kademesine ilişkin bilgiler çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. *Araştırmanın Evren ve Örneklemine İlişkin Bilgiler*

Tabaka	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
İlkokul	2665	29.65	153	28.6
Ortaokul	3250	36.15	199	37.2
Lise	3074	34.20	183	34.2

Çizelge 1' de görüldüğü üzere öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesinin evrendeki temsil edilme oranları örneklemde de yakın şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin 153'ü (%28.6) ilkokulda, 199'u (%37,2) ortaokulda, 183'ü (%34.2) liselerde görev yapmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri "*Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği*'; "*Örgütsel Adalet Ölçeği*", "*Örgütsel Muhalefet Ölçeği*' aracılığıyla toplanmıştır.

3.1. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği: Üstüner (2016) tarafından geliştirilen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" (AMYTÖ) dört boyut ve beşli likert tipinde derecelendirilen 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin *işbirlikli yönetim tarzı* boyutu 7 maddeden, *otoriter yönetim tarzı* boyutu 7 maddeden, *ilgisiz yönetim tarzı boyutu* 7 maddeden ve *karşı koyucu yönetim tarzı* boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte toplam puan alınamamaktadır. Ölçeğin bu özelliği göz önüne alınarak araştırmanın hipotezleri kapsamında yalnızca otoriter yönetim tarzı alt boyutu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçek geliştirme çalışmasında .895, bu araştırmada ise .89 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği: Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen ölçek tek boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçek uyarlama çalışmasında .92, bu araştırmada ise .94 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Örgütsel Muhalefet Ölçeği: Kassing (1998) tarafından geliştirilen Ergün ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek üç boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan "*Dikey Muhalefet*" 6 maddeden, ikinci alt boyut olan "*Yatay Muhalefet*" altı maddeden, üçüncü alt boyut olan "*Dışa Aktarılmış Muhalefet*" ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçek uyarlama çalışmasında "dikey muhalefet boyutu için .96", "yatay muhalefet boyutu için .96", "dışa aktarılmış muhalefet boyutu için ise .97" olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise dikey muhalefet boyutu için ".897", yatay muhalefet boyutu için ".892", dışa aktarılmış muhalefet için ".877" olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilirken izlenen yol sırasıyla olmak üzere şöyledir: Veri setinde hatalı ve eksik veriler kontrol edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Veri seti için uç değerlerin analizi yapılmış ve tespit edilen uç değerlere sahip veri formları veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek için tek ve çok değişkenli normal dağılım testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik dağılımının test edilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında kalması durumunda dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği söylenebilir (Büyüköztürk, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmaya ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları kontrol edilmiş ve kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik analizi için ise AMOS programı ile çok değişkenli çarpıklık, basıklık ve kritik oran (c.r.) değerlerine bakılmıştır. Çok değişkenli normallik analizinde, elde edilen c. r. (kritik oran) değerinin mutlak değerinin 5'ten büyük olması, verinin normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Akt. Byrne, 2010). Bu değerler incelendiğinde, tüm değişkenlerin kendi içlerinde normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çoklu doğrusal bağlantının belirlenebilmesi için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmış ve kısmi korelasyon değerleri belirlenmiş, varyans artış faktörleri (VIF)

incelenmiş, tolerans değerleri hesaplanmıştır (Çokluk vd., 2014). Değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin.90'ın altında olması çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Ullman, 2013). Hesaplanan en büyük korelasyon katsayısına (r= -.48) göre de çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin de 0.2'den büyük olması durumu, çoklu bağlantılılık ve çoklu doğrusallık sorununun olmadığını göstermektedir (Can, 2013; Çokluk vd., 2014; Field, 2009). Otoriter yönetim tarzı ve örgütsel adalet değişkenleri için hesaplanan VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin de 0.2'den büyük olduğu belirlenmiştir. Bu analizler sonucunda, veri setinin Yapısal Eşitlik Modellemesi çerçevesinde yol analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının mutlak değeri .30'un altında ise düşük, .30 ile .70 arasında ise orta, .70 ve üzerinde ise yüksek düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Araştırma hipotezlerinin test edilmesinde ise yol analizi ve bootstrap analizi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında çok sayıda uyum indeksi mevcuttur ve bu indekslere sürekli yenileri eklenmektedir. Uyum indekslerindeki bu çeşitlilik nedeniyle hangi uyum indeksinin kullanılacağına karar vermek araştırmacı için önem taşımaktadır (Erkorkmaz, vd., 2012). Bu araştırmada kullanılan uyum indeksleri (Hu ve Bentler, 1999) Çizelge 2'de verilmiştir. Araştırmada analizlerin yapılması için SPSS 17 ve AMOS 21 programları kullanılmıştır.

Çizelge 2. *Araştırmada Kullanılan Uyum İndekslerine İlişkin Bilgiler*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum İndeksi Değerleri
X^2/SD	$0 \leq X^2/SD \leq 3$	$3 < X^2/SD \leq 5$
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI < .95
AGFI	.95 ≤ AGFI ≤ 1.00	.90 ≤ AGFI < .95
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI < .95
RMSEA	00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ .08
TLI	.95 ≤ TLI ≤ 1.00	.90 ≤ TLI < .95
SRMR	0 ≤ SRMR < 0.08	.08 ≤ SRMR ≤ .10

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre düzenlenip sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin Müdürlerin Otoriter Yönetim Tarzına, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Muhalefete İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, örgütsel adalet ve örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?" olarak belirlenmişti. Bu alt probleme yanıt vermek üzere yapılan betimsel istatistik sonuçları çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. *Öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı, örgütsel adalet ve örgütsel muhalefete ilişkin algı düzeylerine ilişkin bulgular*

Değişken	x̄	SS	Puan Aralığı	Düzeyleri
Otoriter yönetim tarzı	2.59	.99	1.80-2.60	Nadiren
Örgütsel adalet	3.59	1.01	3.40-4.20	Çoğunlukla katılıyorum
Dikey Muhalefet	3.50	.90	3.40-4.20	Büyük oranda katılıyorum
Yatay Muhalefet	2.83	.78	2.60-3.40	Orta düzeyde katılıyorum
Dışa Aktarılmış Muhalefet	2.59	.91	1.80-2.60	Az katılıyorum

Çizelge 3' teki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin otoriter yönetim tarzı puanının x̄=2.59 (SS=.99) olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin müdürlerin "nadiren" otoriter yönetim tarzı sergilediği algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler örgütsel adalet ölçeğinde yer alan ifadelere x̄=3.59 (SS=1.01) ortalama puan değerine göre "çoğunlukla" katılmaktadır. Örgütsel muhalefet ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin dikey muhalefet alt boyutunda yer alan ifadelere "büyük oranda" (x̄=3.50; SS=.90), yatay muhalefet alt boyutunda yer alan ifadelere "orta düzeyde" (x̄=2.83; SS=.78), dışa aktarılmış muhalefet alt boyutunda yer alan ifadelere "az" (x̄=2.59; SS=.91) katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algıları ile örgütsel adalet ve örgütsel muhalefetin alt boyutları olan dikey muhalefet, yatay muhalefet ve dışa aktarılmış muhalefet değişkenlerine ilişkin algıları

arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. *Araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon testi sonuçları*

Değişken	1	2	3	4	5
1. Otoriter Yönetim Tarzı	1				
2.Örgütsel Adalet	-.48**	1			
3.Dikey Muhalefet	-.17**	.30**	1		
4. Yatay Muhalefet	.23**	-.18**	.14**	1	
5.Dışa Aktarılmış Muhalefet	.20**	-.07	-.004	.33**	1

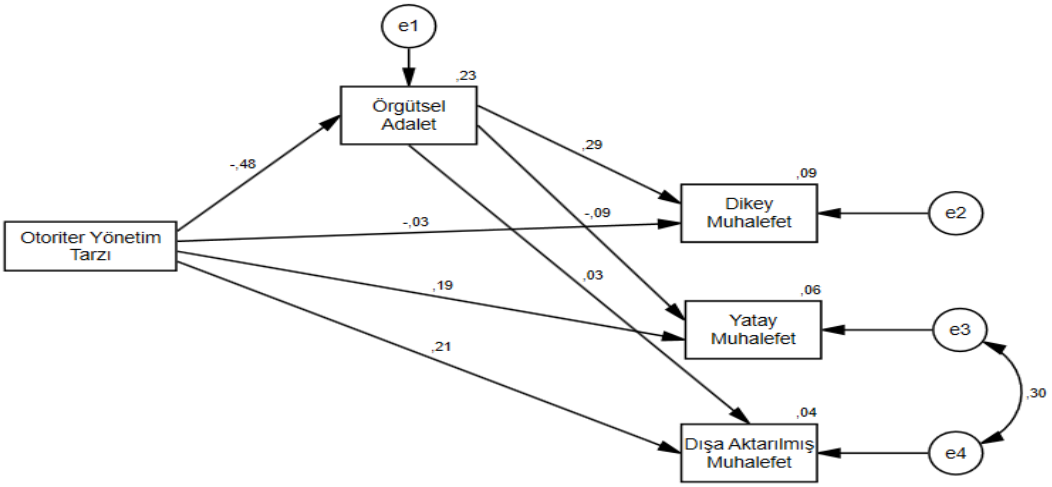
p<.01**

Çizelge 4'teki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algıları ile örgütsel adalet, dikey muhalefet, yatay muhalefet ve dışa aktarılmış muhalefet değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu belirlenmiştir. İlişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise otoriter yönetim tarzı ile örgütsel adalet değişkeni arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki (r= -.48); otoriter yönetim tarzı ile dikey muhalefet değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki (r= -.17); otoriter yönetim tarzı ile yatay muhalefet değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki (r= .23); otoriter yönetim tarzı ile dışa aktarılmış muhalefet değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki (r=.20) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile dikey muhalefet ve yatay muhalefet değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. İlişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında örgütsel adalet ile dikey muhalefet arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki (r= .30); örgütsel adalet ile yatay muhalefet arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki (r= -.18) olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ve dışa aktarılmış muhalefet değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

2. Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmanın kuramsal modeline dayalı olarak oluşturulan birinci model Şekil 2'de gösterilmiştir. Bu modele ilişkin yapılan analiz sonucunda standardize regresyon katsayıları ve regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler çizelge 5'te verilmiştir.



Şekil 2. Test edilen birinci model

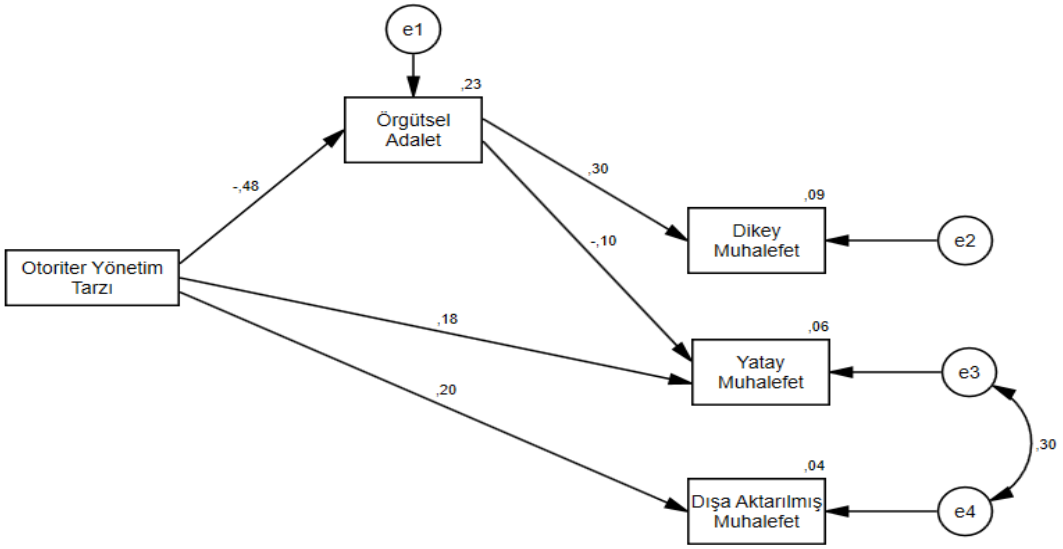
Çizelge 5. *Araştırma modelinin ilk yapılan yol analizine göre sonuçları ve tahmini yol katsayıları*

Test Edilen Yol			Standardize (β)	C.R.(t)	p
OYT	→	**ÖA**	-.48	-12.53	***
OYT	→	**DAM**	.21	4.39	***
ÖA	→	**DM**	.29	6.19	***
OYT	→	**YM**	.19	3.91	***
ÖA	→	**YM**	-.09	-1.88	.06
ÖA	→	**DAM**	.03	.60	.55
OYT	→	**DM**	-.03	-.63	.53

p<.01; p<.05 (OYT: Otoriter Yönetim Tarzı ÖA: Örgütsel Adalet DM: Dikey Muhalefet YM: Yatay Muhalefet DAM: Dışa Aktarılmış Muhalefet)

Çizelge 5'teki bulgular incelendiğinde, araştırmanın modelinde yer alan örgütsel adalet ile yatay muhalefet ve dışa aktarılmış muhalefet değişkenleri arasındaki yolların anlamsız çıktığı görülmektedir. Örgütsel adalet ile dışa aktarılmış muhalefet arasındaki yolun anlamsız olmasının nedeni bu iki değişken arasında zaten anlamlı bir ilişki bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Otoriter yönetim tarzı ile dikey muhalefet arasındaki yolların anlamsız olmasının nedeni ise örgütsel adalet değişkeninin tam aracılık rolü oynamasından kaynaklıdır. "Araştırma modelinde aracılık etkisinin incelenmesi" başlığında bu durum incelenmiştir.

Birinci modele ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında bu modelde yer alan ve anlamsız olan ÖA→DAM ve OYT→DM yollarının silinmesine karar verilmiş, ÖA→YM yolu ise anlamsız olmasına rağmen p=.05 değerine çok yakın bir değerde olması sebebiyle modelden silinmemiş ve model modifiye edilerek analiz tekrarlanmıştır. Oluşturulan modifiye model ve modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 3'te, modele ilişkin tahmin sonuçlar ise çizelge 6'da sunulmuştur.



Şekil 3. *Modifiye model*

Çizelge 6. *Modifiye modele ilişkin sonuçlar ve tahmini yol katsayıları*

Test Edilen Yol			Standardize (β)	C.R. (t)	p
OYT	→	**ÖA**	-.48	-12.53	***
OYT	→	**DAM**	.20	4.67	***
ÖA	→	**DM**	.30	7.38	***
OYT	→	**YM**	.18	3.86	***
ÖA	→	**YM**	-.10	-2.16	.031

p<.01; p<.05 (OYT: Otoriter Yönetim Tarzı ÖA: Örgütsel Adalet DM: Dikey Muhalefet YM: Yatay Muhalefet DAM: Dışa Aktarılmış Muhalefet)

Çizelge 6'da modele ilişkin t değerlerinin -12.53 ile 7.38 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrudan etkilere ilişkin t değerleri ±1.96'dan büyük ise anlamlı bir etkinin varlığından söz edilebilir. Dolayısıyla araştırmanın modifiye modeldeki değişkenleri arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre otoriter yönetim tarzı örgütsel adaleti negatif yönde (β = -.48), yatay muhalefeti pozitif yönde (β = .23), dışa aktarılmış muhalefeti pozitif yönde (ß = .20) yordamaktadır. Örgütsel adalet, dikey muhalefeti pozitif yönde (β = .30), yatay muhalefeti negatif yönde (β = -.10) yordamaktadır.

Yapısal eşitlik modelinde oluşturulan bir modelin test edildikten sonra kabul edilip edilmeyeceğine karar verilirken kullanılan ölçütlerden biri de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir (Byrne; 2010; Kline, 2010). Yapılan analizler sonucunda elde edilen modele ait uyum iyiliği değerleri X^2= 17.86, SD= 4 ve X^2/SD= 4.47, GFI= .98 AGFI= .93, CFI= .91, SRMR= .05, olarak hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indekslerine göre bütün değerlerin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Araştırma Modelinde Aracılık Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın sekizinci, dokuzuncu ve onuncu hipotezleri kapsamında nihai modelde çizilen yol diyagramlarının sonuçları yorumlanırken doğrudan ve dolaylı etkilerden faydalanılmıştır. Bu etkilerin anlamlılıklarını inceleyebilmek için 2000 yeniden örnekleme ile "bootstrap" analizi yapılmıştır. Hesaplanan yol katsayılarına ilişkin %95 güven aralığında ulaşılan alt ve üst sınır değerler de incelenmiştir. Test edilen yollar ve bu yollara ilişkin ulaşılan alt ve üst sınır değerler çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. *Nihai modele ilişkin bootstrap analizi sonuçları*

Test Edilen Yol		%95 Güven Aralığı	
		Alt Sınır	Üst Sınır
Doğrudan Etki			
OYT→ÖA	-.48	-.555	-.394
OYT→YM	.18	.085	.277
OYT→DAM	.20	.113	.284
ÖA→DM	.30	.219	.387
Dolaylı Etki			
OYT→ÖA→DM	-.15	-.193	-.099
OYT→ÖA→YM	.05	.002	.097

Alt ve üst sınır arasında kalan bölge sıfır değerini kapsamıyorsa ulaşılan etkinin anlamlı olduğu söylenebilir (Preacher ve Hayes, 2008). Bu bağlamda çizelge 7'de nihai modeldeki tüm yollara ilişkin alt ve üst sınırların sıfır değerini kapsamadığı ve tüm yolların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre araştırmanın sekizinci hipotezi (H_8: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dikey muhalefet algıları arasındaki negatif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır) ve dokuzuncu hipotezi (H_9: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin yatay muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır) kabul edilmiştir.

Araştırmanın onuncu hipotezi (H_{10}: Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır) nihai modelde örgütsel adalet ile dışa aktarılmış muhalefet değişkenleri arasında zaten anlamlı bir ilişki olmadığı için reddedilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ait bulgular çizelge 8'de özetlenmiştir.

Çizelge 8. *Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular*

	Hipotezler	*Sonuç*
H_1	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Kabul*
H_2	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin dikey muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Ret*
H_3	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin yatay muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Kabul*
H_4	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı, öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Kabul*
H_5	Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, dikey muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Kabul*
H_6	Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, yatay muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Kabul*
H_7	Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, dışa aktarılmış muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	*Ret*
H_8	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dikey muhalefet algıları arasındaki negatif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır.	*Kabul*
H_9	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin yatay muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır	*Kabul*
H_{10}	Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır.	*Ret*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan betimsel analizler kapsamında öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin otoriter yönetim tarzını nadiren kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin işbirlikli/demokratik yönetim tarzını daha fazla; otoriter yönetim tarzını ise daha az kullandığı belirlenmiştir (Akçay ve Sevinç, 2021; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Nartgün ve Ertürk, 2018; Yılmaz, 2016). Otoriter yönetim tarzının çalışanların bilgisiz, güçsüz ve örgütsüz olduğu kurumlarda kullanılmasının daha uygun olduğu (Arlı, 2007) bilgisi doğrultusunda okul müdürlerinin öğretmenlere otoriter yönetim tarzını nadiren kullanması yerinde bir harekettir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinde yer alan ifadelere çoğunlukla katıldığı belirlenmiştir. Cansoy ve Polatcan (2018) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında 25 adet örgütsel adalet çalışmasının bulguları birlikte derlenmiş ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler dikey muhalefet alt boyutundaki ifadelere "büyük oranda", yatay muhalefet alt boyutundaki ifadelere "orta düzeyde", dışa aktarılmış muhalefet alt boyutundaki ifadelere "az" katılmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalarda da bu bulgularla uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Acaray, 2018; Bakan, Doğan ve Yılmaz, 2017; Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2018). Buna göre öğretmenlerin muhalefet yaşadıkları konuyu okul müdürlerine doğrudan iletebildikleri söylenebilir. Bu nedenle de öğretmenlerin arkadaşlarına ve okul dışındaki kişilere muhalefet edilecek konuyu aktarma olasılığı azalabilir.

Araştırmanın, "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Otoriter bir yönetici görev odaklıdır ve tüm yönetsel yeteneğini, örgüt amaçlarının yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi için kullanır. Görevler ile ilgili hedefleri özenli ama olağandan biraz daha yüksek düzeyde koyar. Çalışanların görevlerini yaparken üzerlerinde sürekli bir baskı ve denetimin olduğunu hissetmelerini sağlar (Başaran, 2004). Bununla birlikte görevin yerine getirilmesinde insani beklentileri geri plana atabilir. Örgütsel adalet ise insanların karar verme süreçlerini ve sonuçlarını adil bulma derecesiyle ilgili bir kavramdır (Hubbell ve Chory-Assad, 2005; Tata, 2000). Bir okuldaki öğretmenlerin beklentisi hak ettikleri kazanımların adil bir biçimde dağıtılması, karar alma süreçlerine adil bir şekilde katılmaları ve alınan kararların adil bir biçimde uygulanmasıdır. Ancak otoriter okul müdürü sadece göreve odaklanarak bu beklentileri gerçekleştirmek istemeyebilir. Bu bağlamda otoriter okul müdürünün olduğu bir okulda öğretmenlerin adalet algısının düşük olacağı söylenebilir.

Araştırmanın "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı öğretmenlerin dikey muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır" hipotezi reddedilmiştir. Bu sonucun araştırma modeli içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum, modelde anlamlı bir aracı değişken olan örgütsel adaletin aracılık etkisi göstererek otoriter yönetim tarzı ile dikey muhalefet arasındaki yolu anlamsız hale getirmesinden kaynaklanmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin dikey muhalefet algılarını doğrudan değil de, farklı etkenlerin aracılığıyla dolaylı bir şekilde etkilediği söylenebilir. Okul müdürlerinin, öğretmenler ile ilgili konularda onları karar sürecine dâhil etmemeleri, görev dağılımı konusundaki adaletsizlikleri, öğretmenler arasında ayrımcılık yapmaları, öğretmenler ile uygunsuz üslupla konuşmaları, okuldaki sorunlara karşı ilgisiz kalmaları gibi etkenler öğretmenlerin muhalif davranışlarını ortaya çıkarabilmektedir (Özdemir, 2010). Ayrıca dikey muhalefet stratejisinin seçimi öğretmenlerin tartışma eğilimi, müdür ile olan iletişim algıları, iş doyum düzeyleri, okula bağlılıkları gibi birçok etkenin varlığından da etkilenebilir. Dolayısıyla okul müdürünün otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin dikey muhalefet algılarını doğrudan değil de dolaylı olarak yordaması, dikey muhalefetin birçok etkenin bileşimi altında ortaya çıkmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı öğretmenlerin yatay muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi kabul edilmiştir. Otoriter yöneticiler, çalışanları örgütsel muhalefet davranışı sergilediklerinde, bu durumu kendilerinin otoritelerine yönelik bir saldırganlık ve itaatsizlik olarak algılayabilirler ve onları bu durumdan vazgeçirmek amacıyla yok sayma veya cezalandırma yoluna gidebilirler (Graham, 1986). Bu nedenle de çalışanlar kendilerinin yönetici tarafından cezalandırılabileceğini düşündüğünde yatay muhalefeti tercih edebilirler (Kassing, 1998).

Araştırmanın "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Otoriter yöneticinin olduğu örgüt ikliminde kurallara uyma, çatışmadan kaçınma ve mevcut durumu destekleme ön plandadır (Kassing ve Avtgis, 1999). Otoriter yönetimin baskısı altında kalan çalışanlar kendilerini daha özgür hissettiği örgüt dışı ortamlarda muhalefet sergileyebilir.

Araştırmanın "Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları dikey muhalefet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi kabul edilmiştir. Çalışanların örgütsel adalet algısı arttıkça dikey muhalefet algıları da artmaktadır (Kassing ve McDowell, 2008). Yöneticileri ile daha kaliteli ilişkilere sahip olduklarını algılayan çalışanların yöneticilerine daha fazla dikey muhalefet ifade ettiği söylenebilir (Kassing, 2000-b). Okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliği örgütsel adaletin okullardaki en önemli göstergelerinden birisidir (Hoy ve Tarter, 2004). Bu nedenle öğretmenler kendilerini ifade etmesine ve kararlara katılmasına imkân sağlayan okul müdürünü olumlu algılar ve olası bir muhalefet durumunu okul müdürüne doğrudan iletebilir.

Araştırmanın "Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yatay muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi kabul edilmiştir. Örgütsel muhalefet örgüt içerisindeki davranış, politika ve uygulamaları değiştirmek için ortaya konan bir iletişim stratejisidir (Payne, 2007). Bu iletişim stratejisi yöneticinin adil olma durumuna göre şekillenir. Adil olarak algılanan örgütlerde çalışanların yöneticileriyle iletişim doyumu yüksektir (Özkılıççı, 2011). Ancak yöneticileriyle düşük kalitede iletişimi olan çalışanlar muhalefetlerini iş arkadaşlarına iletme eğilimine girerek yatay muhalefet stratejisini kullanacaklardır (Biçkes, 2017; Kassing, 2000-b). Bu bağlamda çalışanların örgütsel adalet algısı arttıkça yatay muhalefet algılarının azaldığı (Kassing ve McDowell, 2008) söylenebilir.

Araştırmanın "Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları dışa aktarılmış muhalefet algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi reddedilmiştir. Dışa aktarılmış muhalefet sorunların çözümünde en az etkiye sahip olan stratejidir. Çalışanlar dışa aktarılmış muhalefet stratejisini kullanarak soruna çözüm bulmak yerine, örgüt dışındaki kişilere sorunu ileterek kendilerini rahatlatmayı tercih etmektedir (Kassing, 1998). Dolayısıyla dışa aktarılmış muhalefet stratejisi örgütteki sorunların çözümüne yeteri kadar katkı sağlamayabilir. Bu bağlamda örgütteki adaletsiz uygulamaların dışa aktarılmış muhalefet ile çözülemeyeceği söylenebilir.

Araştırmanın "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dikey muhalefet algıları arasındaki negatif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Araştırma modeli kapsamında, okul müdürünün otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin dikey muhalefet algısı üzerindeki etkisi doğrudan değil, model içerisindeki bir başka değişken olan örgütsel adalet aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bir başka ifadeyle otoriter yönetim tarzı ile dikey muhalefet algıları arasındaki ilişki örgütsel adalet algısı üzerinden açıklanabilir. Örgüt içindeki karar alma süreçlerinin adil olarak algılanmaması durumunda çalışanlar örgüte karşı; kişilerarası etkileşimden kaynaklanan sorunlarda da yöneticiye karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmektedir (İyigün, 2012). Otoriter yöneticinin adaletsiz davranışlarına çalışanlar cezalandırılma korkusu nedeniyle tepki verememekte, ancak içerleme, öfke duyma, güvensizlik ile kapasitesini, zekâsı kullanmaktan geri durma, çalışmalarında düşük performans sergileme gibi davranışlar sergilemektedir (Özgür, 2011). Ancak disiplin, otorite ve babacan niyetin bir arada bulunduğu babacan otoriterlik olarak adlandırılan yönetimsel davranışta; çalışanları üzerinde mutlak bir otorite ve kontrol sağlayan ve onlardan mutlak itaat bekleyen yöneticiler aynı zamanda çalışanlarına gerekli kaynakları sağlar, onları olası tehditlere karşı korur. Bunların karşılığında da çalışanlar yöneticilerine karşı saygılı ve sadık olurlar (Farh ve Cheng, 2000; Schroeder, 2011). Babacan otoriter bir yöneticinin aynı zamanda adil olabileceği de söylenebilir (Nal, 2018; Tezcan, 2019). Buna göre otoriter bir okul müdürünün aynı zamanda adaletli olabileceği algısına sahip öğretmenler dikey muhalefet davranışını tercih edebilirler.

Araştırmanın "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin yatay muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır." hipotezi kabul edilmiştir. Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin yatay muhalefet davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebileceği söylenebilir. Otoriter yönetim tarzını kullanan okul müdürü tüm yetki ve karar alma mekanizmasını kendinde toplamıştır. Öğretmenlerin duygularına, düşüncelerine, eleştirilerine, önerilerine önem vermez. Bu nedenle otoriter yönetimin olduğu okullarda

öğretmenler müdürlerine muhalefet konusunu doğrudan iletmekten kaçınarak, iş arkadaşlarına durumu bildirecektir. Ayrıca otoriter okul müdürünün adil olmayan uygulamaları da öğretmenlerin yatay muhalefet stratejisini seçmelerine neden olabilecektir.

Araştırmanın "Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkide, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları aracılık rolü oynamaktadır." hipotezi reddedilmiştir. Yapılan korelasyon analizinde; öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algıları ile dışa aktarılmış muhalefet algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile dışa aktarılmış muhalefet değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algıları ile dışa aktarılmış muhalefet algıları arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracılık rolü oynaması beklenemez. Buna göre okul müdürünün otoriter yönetim tarzının öğretmenlerin dışa aktarılmış muhalefet tercihi üzerinde adalet algısının herhangi bir farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

Bu sonuçlar göz önünde tutularak uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu öneriler yapılabilir:

- Dikey muhalefet okuldaki sorunlar için geri bildirim sağlar, okulun gelişmesi için önemlidir. Okul müdürleri muhalefetten daha çok yararlanabilmek için öğretmenlerin dikey muhalefet stratejisini kullanmaktan kaçınacağı ilişkisel ve örgütsel değişkenlere dikkat etmeli ve bu değişkenlerde olumlu algılar oluşturmalıdır. Bu bağlamda okul müdürlerine; öğretmenler ile iletişim kalitesini artırması, okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımını sağlaması, demokratik bir okul ortamı oluşturması, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algılarını geliştirmesi önerilebilir. Ayrıca dikey muhalefetin okul gelişimi için gerekli bir unsur olduğu farkındalığının oluşturulması amacıyla okul müdürlerine örgütsel muhalefet konusunda Öğretmen Bilişim Ağı üzerinden çevrim içi videolar sunulabilir.
- Otoriter yönetim tarzına sahip okul müdürleri ile birlikte görev yapan öğretmenler dikey muhalefet stratejisini kullanmaktan kaçınarak, yatay ve dışa aktarılmış muhalefete yönelebilirler. Ancak demokratik bir okul ortamında öğretmenler muhalefet konusunu okul müdürlerine doğrudan iletebilirler. Bu nedenle okul müdürleri demokratik bir yönetim anlayışını benimsemeli, geleneksel olan otoriter yönetim tarzını sadece kriz gibi olağanüstü ya da acil karar verilmesi gereken durumlarda kullanmalıdır.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dikey muhalefet algılarını pozitif, yatay muhalefet algılarını ise negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın aracılık etkilerine yönelik sonuçlarında örgütsel adaletin, okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin dikey muhalefet algısı ilişkisinde anlamlı bir aracı değişken olduğu görülmüş ve otoriter yönetim tarzına sahip okul müdürleri ile birlikte görev yapan öğretmenlerin dikey muhalefet stratejisinden kaçınarak yatay ve dışa aktarılmış muhalefet stratejisini tercih ettiği; ancak otoriter müdürünün aynı zamanda adaletli olması durumunda dikey muhalafet stratejisini sergileyebileceği belirlenmiştir. Bu sonuç okullarda dikey muhalefetin gelişiminde örgütsel adaletin önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını daha da geliştirebilmek amacıyla okul müdürlerinin adil olmayan tutum ve davranışlarının önlenebilmesi için adalet, açıklık, , tutarlılık, tarafsızlık, eşitlik, ortak çıkar, objektiflik, şeffaflık ilkelerini içeren etik standartların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmesi önerilebilir.
- Bu araştırmanın modeline öğretmenlerin cinsiyetleri, görev süreleri, görev yaptıkları okul kademesi gibi değişkenler eklenerek bu değişkenlerin modeldeki düzenleyicilik etkisi ya da durumsal aracılık etkisi test edilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Acaray, A. (2018). Örgütsel muhalefet üzerine pozitif psikolojik sermayenin etkisi: Eğitim sektöründe bir çalışma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(18), 83-91.

Akçay, P. ve Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *41*(2), 1173-1198.

Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *49*(49), 1-16.

Arlı, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydın, İ. ve Kepenekçi, Y.K. (2008). Principals' opinions of organizational justice in elementary schools in Turkey, *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497–513.

Bakan, İ., Doğan, İ. F. ve Yılmaz, Y. S. (2017). Çalışanlarda mesleki öz yeterlilik algısı ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 54-70.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3. basım).Ankara: Nobel Yayınları,

Beugré, C. D. (1998). *Managing fairness in organizations*. Greenwood Publishing Group.

Biçkes, D. M. (2017). Konaklama işletmelerinde örgütsel muhalefetin bireylerarası saldırganlık üzerindeki etkisi: Kapadokya'daki otellerde bir araştırma. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, *31*(4).

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiye'de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: Ampirik araştırmalara bir bakış. *Turkish Studies, 13*(4), 163-184.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). Londra: Routledge.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, *33*(1), 210-223.

Farh, J. L. and Cheng, B. S. 2000. A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In J. T. Li., A. S. Tsui, & E. Weldon (Eds.), *Management and organizations in the Chinese context*: 84-127. London: Macmillan.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss.* California: SAGE Publications.

Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). New York: McGraw-Hill.

Garner, J. T. (2013). Dissenters, managers, and coworkers: The process of co-constructing organizational dissent and dissent effectiveness. *Management Communication Quarterly*, *27*(3), 373-395.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Graham, J. W. (1986). Principled organizational dissent: A theoretical essay. *Research in Organizational Behavior, 8*, 1–52.

Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management, 18*(4), 250- 259.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Hubbell, A. P. and Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication Studies, 56*, 47–70.

İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Journal of Entrepreneurship and Development, 5*(1), 67-92.

İplik, F. N. (2009). Algılanan örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik süpermarket çalışanları üzerinde bir araştırma: Adana ili örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (25), 107-118

İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21), 49-64.

Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies, 48*(4), 311–332.

Kassing, J. W. (1998). *Development and validation of the organizational dissent scale.* Unpublished doctoral Dissertation, Kent State University, Ohio, ABD.

Kassing, J. W. (2000-a). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, *17*(4), 387-396.

Kassing, J. W. (2000-b). Investigating the Relationship between Superior-Subordinate Relationship Quality and Employee Dissent. *Communication Research Reports*, 17, 58–70.

Kassing, J. W. (2011). *Dissent in organizations.* Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

Kassing, J. W. and Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employee's dissent expressions. *Management Communication Quarterly*, *16*(1), 39–65.

Kassing, J. W. and Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, *13*(1), 100–115.

Kassing, J. W. and McDowell, Z. J. (2008). Disagreeing about what's fair: Exploring the relationship between perceptions of justice and employee dissent. *Communication Research Reports, 25*(1), 34–43.

Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, *33*.

Khandwalla, P. (1995). Effectiveness management styles: An Indian study. *Journal of Euro-Asian Management, 1*(1), 39-64.

Khetarpal, I. and Srivastava, R. (2000). Management styles grounded in interpersonal roles: focus on heads of school in India. *International Journal of Educational Management, 14*(2), 74-83.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York. USA*:* Guilford Press.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği* (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Milliken, F. J., Morrison, E. W., and Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, *40*(6), 1453-1476.

Moiden, N. (2002). Evolution of leadership in nursing. *Nursing Management 9*(7), 20-26.

Nal, M. (2018). *Sağlık yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumu ve örgütsel adalet algısı ilişkilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nartgün, Ş. S. ve Ertürk, R. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar*, 221-243.

Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, *161*, 215-230.

Özkılıççı, G. (2011). *Örgütsel adalet algısı ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Payne, H. J. (2007). The role of organization-based self-esteem in employee dissent expression. *Communication Research Reports*, *24*(3), 235-240.

Popa, M.,Constantinescu, M. and Dumitrache, V. I. (2020). Managerıal communication and authoritarian leadership style. *Defense Resources Management In The 21st Century*.

Preacher, K. J. and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879–891.

Püsküllüoğlu, E. I. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2018037422.

Quang, T. (2002). Conflict management in joint ventures. *Transitions, 38 (122*)

Robbins, S. P., Decenzo, D. A., Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Çev. Ed. A.Öğüt). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schroeder, J. L. (2011). *The impact of paternalism and organizational collectivism in multinational and family-owned firms in Turkey*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University Of South Florida.

Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, *33*(150), 87-96.

Tata, J. (2000). Influence of role and gender on the use of distributive versus procedural justice principles. *Journal of Psychology, 134*, 261–268.

Tezcan, G. (2019). *Gençlik ve Spor Bakanlığı taşra teşkilatında çalışan personelin paternalist liderlik anlayışı ve örgütsel adalet düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı: 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/geleceğin-müdürleri2.pdf

Toprakçı, E. (2001). Okul yönetimi süreci ve liderlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(3-4), 139-149. Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Yayınları

Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (eds). Using multivariate statistics (pp. 681-785). Boston, CA: Pearson.

Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *22*(3), 429-457.

Waldron, V. R. and Kassing. J. W. (2010). *Managing risk in communication encounters: Strategies for the workplace*. London: Sage Publications.

Wright, M. D. (2013). The role of teamwork schema similarity and group atmosphere in perceptions of conversational appropriateness and organizational dissent. *Master of Science College of Communication Texas Christian University*, 6-12-13-14-15

Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: Eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, *25*(2).

Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(15), 293-314.

Bibliometric Analysis of Research on Career Development of Gifted Students

Res. Asist. Cüneyd Çelik
Mugla Sıtkı Koçman University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1188-6260
e-mail cuneydcelik@mu.edu.tr

Asist. Prof. Dr. Güliz Kaymakcı
Tokat Gaziosmanpasa University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3428-5214
e-mail: gulizkaymakci@gmail.com

Prof. Dr. Şendil Can
Mugla Sıtkı Koçman University - Türkiye
ORCID: 000-0001-9313-7273
e-mail: csendil@mu.edu.tr

Abstract

The purpose of the current study is to perform bibliometric analysis and interpretation of international studies indexed in the SCOPUS database. In this respect, it is thought that the study will shed light for future studies on the career planning of gifted students. The study was conducted by using the bibliometric mapping method based on the descriptive research approach. In line with the purpose of the study, the literature review was conducted using the SCOPUS database, which indexes journals from different disciplines, by using the key concepts of "Gifted" or "Talented" and "Career" between 09:00 and 19:00 (GMT +3) on 24.08.2022. The bibliometric analysis was performed on 47 articles selected on the basis of the inclusion and exclusion criteria from a total of 1679 articles. The bibliometric analysis of the articles was made in terms of year, authors who contributed the most to the field, the countries in which they were published and key concepts. According to the results of the bibliometric analysis, the effects of parents, school counsellors, various teaching techniques and demographic characteristics on the career planning of gifted middle school students are emphasized in the articles. In this respect, it is thought that studies in which gifted middle school students will be helped to realize their own identities should be expanded by making use of both qualitative and quantitative measurement tools. In addition, the inclusion of the career life of field experts from various sectors or of gifted adults in the teaching process and the organization of trips to various institutions and organizations and investigating the effects of these trips on gifted students can bring a different perspective to the career planning process of gifted students.*

Keywords: Special education, *Gifted student, Bibliometric analysis, Career planning,*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 68-82

Research Article

Received: 2022-11-21
Accepted: 2023-03-14

Suggested Citation

Çelik, C., Kaymakçı, G. & Can, Ş, (2023). Bibliometric analysis of research on career development of gifted students, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 68-82. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1206389

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Each country supports its gifted students with educational programs by identifying them with different methods and techniques in line with its own political, sociological, psychological and scientific goals. In Turkey, the education of gifted students in Science and Art Centres (BİLSEM) affiliated to the Ministry of National Education was started in 1995 (MEB, 2020) and curricula were developed in line with the needs of the time. In 2021, the Ministry of National Education prepared a Science and Art Centre Future Preparation Psychoeducation Program to support the career development of gifted middle school students who continue to attend the program of recognizing individual talents and developing special talents. With this program, it is aimed to contribute to the development of students' self-recognition in terms of their interests and abilities and skills of recognizing professional options and making decisions (MEB, 2021a).

Gifted students show a set of skills that are more sophisticated than those of their normal peers in terms of physical and psychomotor, emotional, spiritual, intellectual and social skills (Touron, Touron & Silvero, 2005). Another remarkable characteristic of gifted students is that they have a wide range of interests (Akdoğan, Koçak & Subaşı, 2017). This makes it likely that some difficulties will arise while they are trying to decide the best career for themselves (Stewart, 1999).

It is suggested that career planning should be started at early ages for students and even earlier for gifted students (Güleç, Karaburçak, Tatar & Akalan, 2020). However, the subject of career development of gifted students is a subject that has not been adequately researched in the relevant literature (Chen & Wong, 2013; Greene Burton, 2016). Although there are many studies conducted on the career decisions of adolescents (Chiesa, Massei & Guglielmi, 2016; Sawitri, Creed & Zimmer-Gembeck, 2014; Sovet & Metz, 2014), there are relatively fewer studies on the career education of gifted students (Jae Yup & Marie, 2019).

In studies on the career planning of gifted students, the effects of parents (Perrone, Civiletto, Webb & Fitch, 2004; Borland, Schnur & Wright, 2000), school counsellors (Smith & Wood, 2020), various teaching techniques (Kara, 2019) and demographic variables (Jung & Young, 2019) have been emphasized. In addition, it is seen that the career planning of gifted students is examined in a longitudinal process (Rački, Škugor & Sablić, 2018; Fiebig & Beauregaard, 2011). However, no study was found in the literature examining general trends. In this respect, the purpose of the current study is to make and interpret the bibliometric analysis of international studies indexed in the SCOPUS database.

Method: The current study was conducted by using the bibliometric mapping method based on the descriptive research approach. In line with the purpose of the study, the literature review was carried out between 09:00 and 19:00 (GMT +3) on 24.08.2022, using the SCOPUS database, which indexes journals from different disciplines. The search process of the studies on gifted students was carried out by using the concepts of "gifted" and "talented". On the other hand, in order to reach as many studies as possible on the career, only the keyword "career" was used. Thus, it was expected to reach studies including keywords such as "career development, career interest, career plan, career outcome, career choose, career direction, career intention, career aspiration". A search was carried out in the SCOPUS database with the key concepts of "Gifted*" or "Talented" and "Career" in order to include the studies belonging to these two fields together (Access date: 24.08.2022).

In the first search, a total of 1679 studies were reached. The studies were limited to "research articles" in order to ensure that the review process was successfully completed, and thus the number of the articles was reduced to 1068. Then, the related studies were limited to "educational sciences" or "social sciences" and reduced to 578 studies. Since the education of gifted students in Turkey was started in 1995, they were classified as studies from 1995 to 2021 and reduced to 431 articles. Finally, in order to examine the studies in detail, they were limited to "English", which is the dominant language in the international literature, and reduced to 395 articles. In the first stage of the analysis, the title, abstract and keywords of 395 articles were examined one by one to check whether they were consistent with the purpose of the current study and a total of 129 articles that matched with the purpose of the study were kept. At this stage, since the sample group was predominantly represented by the concept of "talented" in studies on athletes, students preparing for the Olympic exams, and competent workers in the sector, these studies on this subject were excluded from the analysis. In the second stage of the analysis, the method section of each article was examined one by one. At the end of the second stage, the studies that are not on middle school students were eliminated and it was decided that 47 articles matched with the purpose of the study.

Findings; A total of 47 studies were found between 1995 and 2021. In this connection, one study for each of the following years was found; 2020, 2015, 2014, 2008, 2003, 2002 and 1997 while two studies for each of the

following years were found; 2017, 2016, 2013, 2011, 2010 and 2006 and three studies for each of the following years were found; 2019, 2018, 2009, 2005 and 2004, four studies for each of the following years were found; 2012 and 2007 and finally five studies were found for 2000. On the other hand, no article on the subject was found for 2021. To the literature on the career planning of gifted middle school students, contributions were made to the literature by Moon, S. M., Feldhusen, J. F., Perrone, K. M., Jung, J. Y. and Fiebig, J. N. With 2 studies each and Kerr, B., Kurpius, S. E. R., Caleon, I. S., Subramaniam, R., Borland, J. H., Schnur, R., Wright, I., Yoo, J. E., Kelly, K. R. and Boston, J. S. with 1 study each. The authors cited the most on the subject are Moon, S. M., with 81 citations and Kerr, B. and Kurpius, S. E. R. with 62 studies each.

In the SCOPUS database, 25 studies from the United States, 4 from Australia, 2 from Germany, Hong Kong and South Korea each were found in the literature on the career planning of gifted students. Similarly, two studies named Impact of digital media on gifted students' career choices and Gifted students' purpose in life were found from Turkey. One study was found from each of the following countries; Canada, Finland, England, Switzerland, Malaysia, Croatia, Netherlands, ,..., Poland.

A total of 91 different keywords from 47 articles on the relevant subject in the SCOPUS database were gathered under 9 clusters as a result of the analysis made with the VOSviewer program. Some of these clusters are the gifted students' teachers, gender, parents' demographic features, state of being disadvantaged or not and factors affecting their career choices.

It can be said that the key concepts of students' career planning are gathered under the concepts of career, career choice/ aspiration/ orientation/ development/ decision-making process/ assessment/ education/ expectation/ intervention/ outcomes. In this respect, researchers who aim to work on the career planning of gifted students can conduct a literature review on the basis of these concepts.

Discussion and Suggestion: Bibliometric research examines the studies in the literature with a broad perspective. In this respect, the results of a bibliometric analysis play a very important role in determining both the current situation in the literature and the gaps or deficiencies in the literature. In this regard, according to the results of the bibliometric analysis in the current study, the effects of parents (Perrone, Civiletto, Webb & Fitch, 2004; Borland, Schnur & Wright, 2000), school counsellors (Smith & Wood, 2020), various teaching techniques (Kara, 2019) and demographic variables (Jung and Young, 2019) have been focused on in the literature. In addition, research on the current careers of gifted students after graduating from education programs has also been found (Hany & Grosch, 2007). However, it is thought that the number of these studies in the literature should be increased and more detailed information should be obtained on the relevant subject.

On the other hand, Watters (2010) stated that cognitive-personal and environmental factors are effective in the career choices of gifted students. The Ministry of National Education (2021), on the other hand, claimed that creating opportunities that allow gifted students to get to know themselves by using both qualitative and quantitative assessment tools will provide information about possible career options and prevent misdirection stemming from incomplete and inadequate information. In this regard, it is thought that studies in the literature that will enable gifted students to realize their own identities should be further expanded.

Moreover, the quality of the knowledge and experience that the teacher guiding gifted students brings to the classroom and the extent to which this knowledge meets their needs are considered important (Watters, 2010). However, it may not be possible for a gifted teacher to meet this alone. In this respect, it is thought that the contribution of field experts from various sectors in the career planning process of gifted students to the classroom environment will be effective on students. In fact, Melber (2003) observed significant improvements in the attitudes of gifted students towards a science career, in their understanding of scientific work and scientists and in their cognitive knowledge about museology. It is thought that field trips to various institutions and organizations from daily life outside the museum or studies on the awareness of students as a result of experts from different disciplines coming to the classroom should be increased.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimine Yönelik Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

Arş. Grv. Cüneyd Çelik
Mugla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1188-6260
e-mail cuneydcelik@mu.edu.tr

Asist. Prof. Dr. Güliz Kaymakcı
Tokat Gaziosmanpasa Üniversitesi - Tokat
ORCID: 0000-0002-3428-5214
e-mail: gulizkaymakci@gmail.com

Prof. Dr. Şendil Can
Mugla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 000-0001-9313-7273
e-mail: csendil@mu.edu.tr

Özet

Mevcut araştırmanın amacı, SCOPUS veri tabanında taranan uluslararası çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması ve yorumlanmasıdır. Bu bakımdan mevcut araştırma gelecekte özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırma betimsel araştırma yaklaşımına dayalı bibliyometrik haritalama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın taraması, farklı disiplinlerin yer aldığı dergileri endeksleyen SCOPUS veri tabanından yararlanılarak 24.08.2022 tarihinde 09:00-19:00 (GMT +3) saatleri arasında "Gifted" or "Talented" and "Career" anahtar kavramlarıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen 1679 adet makaleden dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri kapsamında 47 makale üzerinde bibliyometrik analiz yapılmıştır. Buna göre makalelerin; yıl, alan yazına en fazla katkı sağlayan yazarlar, yayınlandığı ülkeler ve anahtar kavramlar açısından bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bibliyometrik analiz sonucuna göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kariyer planlamasında; ebeveynlerin, okul rehber öğretmenlerinin, çeşitli öğretim tekniklerinin ve demografik özelliklerin etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bakımdan gerek nitel gerekse nicel değerlendirme araçlarından faydalanarak özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin kendi kimliklerini fark edeceği çalışmaların yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca çeşitli sektörlerden alan uzamanlarının veya geçmişte özel yetenekli statüsünde olan yetişkinlerin kariyer hayatlarının öğretim sürecine dahil edilmesi ve çeşitli kurum ve kuruluşlara gezilerin düzenlenmesi ile öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların tasarlanması, öğrencilerin kariyer planlama sürecine farklı bir bakış açısı kazandırabilir.*

Anahtar Kelimeler: *Özel eğitim, Özel yetenekli öğrenci, bibliyometrik analiz, kariyer planlama*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 68-82

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-21
Kabul: 2023-03-14

Önerilen Atıf

Çelik, C., Kaymakçı, G. ve Can, Ş, (2023). Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik araştirmalarin bibliyometrik analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 68-82. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1206389

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışında, zihninde, duygusalında başta kendisi sonra içinde bulunduğu ulusu/toplumu ve en sonra onun da içinde bulunduğu evrenseli mutlu edecek değişimi sağlamaktır (Toprakçı, 2021). Değişim sağlanırken bireyin istek, yetenek ve yeterliğinin dikkate alınması sonucun etkililiği açısından önemlidir. Çocukların her birinin toplum ve dünya için önemli olmasının yanında özel çocukların varlığı da bir gerçektir. Akranlarından farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin farklı bir eğitim programına dahil olmaları ya da normal eğitime devam ederken desteklenmeleri gerekmektedir (Toprakçı, 2016). Söz konusu özel öğrencilerin bir kısmı akranlarına göre kısmen, çoğunlukla veya tamamen ileri özellikler gösterebilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler olarak isimlendirilen bu çocuklarla ilgili olarak her ülke kendi politik, sosyolojik, psikolojik ve bilimsel hedefleri doğrultusunda birbirinden farklı yöntem ve teknikler ile belirleyerek, özel öğretim programları uygulayarak desteklemektedir. Bir özel eğitim programının uygulanması ayrı eğitim (özel sınıflar, okullar vb.) ve birlikte eğitim (okula erken başlatma, sınıf atlatma, zenginleştirme vb.) üzere iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Genç, 2016). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel yetenekli öğrencilerin (zenginleştirme) eğitimine 1995 yılında başlanmış (MEB, 2020) ve zamanın ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programları geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2021 yılında, bireysel yetenekleri fark etme ve özel yetenekleri geliştirme programına devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri Gelecek Hazırlığı Psikoeğitim Programı hazırlamıştır. Bu programla birlikte öğrencilerin; ilgi ve yetenekleri açısından kendini tanıma, mesleki seçenekleri fark etme ve karar verme becerisi geliştirmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2021a).

BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencileri yalnızca IQ testi sonucuna göre değil, ön değerlendirmede öğretmen gözlem formları ve genel yetenek düzeyini belirleyen grup taramalarını da kullanmaktadır (Güleç et. all., 2020). Bu bireylerin potansiyellerinin açığa çıkarılması ile bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluluk düzeyleri göz önünde bulundurularak; yaratıcılık, liderlik ve akademik alanlardaki yeteneklerinin geliştirilmesi sağlanacaktır (MEB, 2021b). Diğer taraftan öğrenci, gelecekte kariyer planlarken sahip olduğu potansiyel doğrultusunda yönlendirilmektedir (Davaslıgil, 2004).

Özel yetenekli öğrenciler, fiziksel ve psikomotor, duygusal, ruhsal, entelektüel ve sosyal beceriler (Touron, Touron & Silvero, 2005) ve geniş ilgi alanına sahip olma (Akdoğan, Koçak & Subaşı, 2017) açısından normal akranlarına göre ön plana çıkmaktadırlar. Ayrıca kişisel özellikler ve çevresel faktörler nedeniyle aşırı duyarlılık, asosyallik ve mükemmeliyetçilik davranışları, duygusal açıdan tutarsızlık göstermeleri de diğer farkılıkları arasında olabilmektedir (Abu Yazid & Aliza 2009; Ng & Sandiyao 2005). Öte yandan genelllikle sosyal ve duygusal zorluklar (Yoo & Moon 2006), akranlarına göre yüksek kaygı (Cho-Hee 2009), düşük benlik saygısı (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2007), mükemmeliyetçilik (Speirs vd., 2009), aşırı rekabet (Tomlinson, 2008), aşırı özeleştiri (Cho-Hee, 2009) ve sosyal ve duygusal uyum sorunları (Noriah & Abu Yazid 2010) gibi duygusal ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durum, söz konusu bireylerin kariyerini belirleme sürecinde bir takım güçlüklerin yaşanmasına neden olabilmektedir (Stewart, 1999). Bu bağlamda alan yazına göre profesyonel destek almadan serbest bırakılması durumunda başarısız olması muhtemel olarak görülmektedir (Ishak & Abu bakar, 2014). Yine alan yazında bu güçlüklerin üstesinden gelmek için yapılacak en etkili yöntem, kariyer danışmanlığı olarak görülmektedir. Özellikle öğrencinin en güçlü olduğu alana kanalize edilmesi ve bu doğrultuda bir alan seçilmesi, öğrencinin gerek motisyasyonu gerekse de performasını artırdığı için, kariyer planlamasının da bu doğrultuda olması gerektiği ifade edilmektedir (Sürücü, Kontaş & Bacanlı, 2015).

Kariyer planlama sürecinde gelişim gösteren bir durum olması nedeniyle erken yaştan itibaren başlanması hatta bu sürecin özel yetenekli öğrencilerde daha erken yaştan itibaren olması gerektiği önerilmektedir (Güleç et all., 2020). Ancak özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine ilişkin alan yazın, yeterince araştırılmamış bir konu olarak görülmektedir (Chen & Wong, 2013; Greene Burton, 2016). Mevcut araştırmalar ergenlerin kariyer kararları hakkındaki araştırmaların derinlemesine yapılmasına rağmen (Chiesa, Massei & Guglielmi, 2016; Sawitri, Creed & Zimmer-Gembeck, 2014; Sovet & Metz, 2014), özel yetenekli öğrencilerin kariyer eğitiminde konu çeşitliği diğer konulara göre nispeten daha arka planda kaldığı ifade edilmiştir (Jae Yup & Marie, 2019). Bibliyometrik araştırmalar da alan yazındaki bu eksikliğin ortaya konmasına katkı sağlamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlamasına yönelik yapılan çalışmalarda; ebeveynlerin (Perrone vd., 2004; Borland, Schnur & Wright, 2000) okul rehber öğretmenlerinin (Smith & Wood, 2020), çeşitli öğretim tekniklerinin (Kara, 2019), demografik özelliklerin (Jung & Young, 2019) etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması boylamsal bir süreç içinde incelendiği (Rački, Škugor & Sablić, 2018; Fiebig & Beauregaard, 2011) görülmektedir. Ancak alan yazında genel eğilimlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırmanın amacı SCOPUS veri tabanında taranan uluslararası çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması ve yorumlanmasıdır. Bu bakımdan gelecekte özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma da şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Uluslararası alan yazında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması üzerine yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması alan yazınına en fazla katkı sağlayan araştırmacılar kimlerdir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması alan yazınına katkı sağlayan ülkelerin dağılımı nasıldır?
4. Uluslararası alan yazında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması kapsamında yapılan çalışmaların konu ağı haritası nasıldır?

YÖNTEM

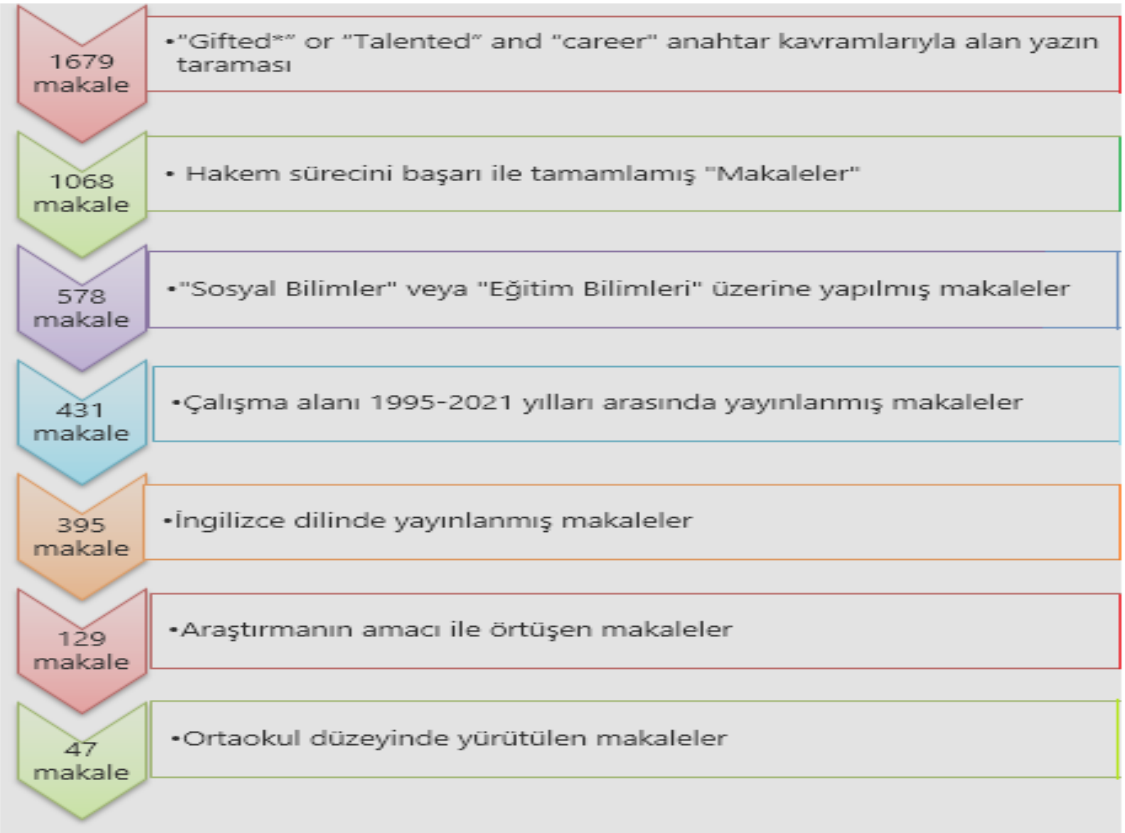
Mevcut araştırma betimsel araştırma yaklaşımına dayalı bibliyometrik haritalama yöntemi ile yürütülmüştür. Bu yöntem, veri tabanlarında bir konuya ilişkin meta verilerden yararlanılarak, ilgili alan yazındaki yazarlar, genel eğilimler, paradigma değişimleri ve kilit noktalara ilişkin bilgiler hakkında bir çerçeve oluşturmaktadır (Roemer ve Borchardt, 2015).

1. Verilerin toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın taraması, farklı disiplinlerin yer aldığı dergileri endeksleyen SCOPUS veri tabanından yararlanılarak 24.08.2022 tarihinde 09:00-19:00 (GMT +3) saatleri arasında gerçekleşmiştir. Bibliyometrik analiz için SCOPUS veri tabanının kullanılması, diğer veri tabanlarına göre daha fazla sayıda disipline ve daha çok dergiye kaynaklık etmesinden kaynaklanmaktadır (Akkaya ve Ertekin, 2021; Falagas vd., 2008). Uluslararası alan yazında özel yetenekli öğrenciler için çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar genellikle "gifted" ve "talented" üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sebepten özel yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmaları tarama işlemi "gifted" ve "talented" kavramları ile gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik çalışmaları geniş tutmak amacıyla yalnızca "career" kavramı ile tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Böylece "career development, career interest, career plan, career outcome, career choose, career direction, career intention, career aspiration" gibi daha geniş anahtar kelimeler ile yapılan çalışmalara ulaşılması beklenmiştir. SCOPUS veri tabanında bu iki alana ait çalışmaları birlikte sınırlandırmak amacıyla "Gifted*" or "Talented" and "Career" anahtar kavramlarıyla tarama gerçekleştirilmiştir (Erişim tarihi: 24.08.2022).

İlk tarama aşamasında 1679 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar, hakem sürecini başarıyla tamamladığından emin olmak amacıyla "makaleler" (research article) ile sınırlandırılarak 1068 adet makaleye ulaşılmıştır. Ardından ilgili çalışmaların "eğitim bilimleri" ya da "sosyal bilimler" ile sınırlandırılarak 578 çalışmaya indirgenmiştir. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimine 1995 yılında başlandığı için 1995 yılından 2021 yılına kadar olan çalışmalar şeklinde sınıflandırılarak 431 makaleye indirilmiştir. Son olarak çalışmalar detay bir şekilde incelenebilmesi için uluslararası alan yazında hâkim dil olan "İngilizce" ile sınırlandırılarak 395 makaleye indirilmiştir. Analizin ilk aşamasında 395 makalenin başlık, özet metin ve anahtar kelimeleri tek tek incelenerek araştırmanın amacı ile tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiş, araştırma amacıyla örtüşen 129 makale geriye kalmıştır. Bu aşamada sporcular, olimpiyat sınavlarına hazırlanan öğrenciler, sektörde yer alan işçilerin yetkin olanları üzerindeki çalışmalarda da örneklem grubu ağırlıklı olarak "talented" kavramı ile temsil edildiği için buna yönelik çalışmalar analiz dışında tutulmuştur. Araştırmanın ikinci kez analiz sürecinde ise her makalenin yöntem

bölümü tek tek incelenmiştir. Bunun sonunda ortaokul düzeyinde olmayan çalışmalar elenerek 47 makalenin araştırmanın hedefleriyle örtüştüğüne karar verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin akış şeması Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. *Araştırma Sürecine İlişkin Akış Şeması*

Dâhil edilme kriterleri:

1. Araştırma kapsamına, SCOPUS veri tabanında yayınlanmış çalışmalar dâhil edilmiştir.
2. Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri 1995 yılında hizmet vermeye başladığı için 1995 yılından itibaren yapılan yayınlar dâhil edilmiştir.
3. İlgili alan yazında 1995 ile 2021 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar dâhil edilmiştir.
4. Hakem değerlendirme sürecinden geçtiği için yalnızca araştırma makaleleri dâhil edilmiştir.
5. Araştırmanın başlığında, özet metninde, araştırmanın anahtar kelimeleri arasında özel yetenekli öğrencileri temsil eden *gifted* veya *talented* kavramları ile, onlarında kariyerleri üzerine yapılan çalışmaları içeren "career" kavramını içeren çalışmalar dâhil edilmiştir.
6. İlgili çalışmalar daha derinlemesine incelenebilmesi amacıyla yalnızca İngilizce dilinde yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir.
7. Konu ile ilgili teorik çerçevenin tartışıldığı araştırmalar dâhil edilmiştir.

Hariç tutulma kriteri ise bir adet olup şu şekildedir;

1. Tam metin bildiri, özet metin bildiri, kitaplar ve kitap bölümlerinden oluşan yayınların, hakem sürecine ilişkin net bilgiler sunmadığından dolayı kapsam dışında tutulmuştur.
2. Sporcular, olimpiyat sınavlarında hazırlanan öğrenciler, sektörde yer alan işçilerin yetkin olanları için alan yazında ağırlıklı olarak "talented" kavramı kullanıldığı için bu örneklem gruplarına yönelik kariyer çalışmaları hariç tutulmuştur.
3. Özel yetenekli ortaokul öğrencileri ve onların ebeveyn ve öğretmenleri dışında yapılan çalışmalar.
4. Konu ile ilgili sistematik review, meta-analiz çalışmaları hariç tutulmuştur.
5. Ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmalar hariç tutulmuştur.

2.Geçerlik Güvenirlik Analizi

Araştırmanın sınırlılıkları ("Gifted*" or "Talented" and "Career"; Erişim tarihi: 24.08.2022 (09:00-19:00; Makale; Sosyal bilimler; İngilizce) kapsamında belirlenen 395 makale, alan uzmanı bir doktor öğretim üyesi (*Kodlayıcı 1*) ve bir doktora öğrenci (*Kodlayıcı 2*) tarafından araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri dikkate alınarak 129 makaleye indirgenmiştir. Ardından bu 129 makaleye kodlayıcılar tarafından kolay bir değerlendirme sağlanması amacıyla 1'den 129'a kadar bir sayı atanmış ve kodlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme iki aşamadan (ön değerlendirme ve son değerlendirme) oluşmaktadır. Ön değerlendirme, iki kodlayıcının birbirinden ayrı şekilde; son değerlendirme ise iki kodlayıcının birlikte ortak görüşmesi ile gerçekleşmiştir. Kodlayıcı 1 ve 2'ye ait kodlar ile kodlayıcılar arasındaki ortak kodlara ilişkin detaylı bilgi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Kodlayıcı 1 ve kodlayıcı 2'e göre dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine uyan makalelerin numaraları*

Kodlayıcı 1 (53 makale)	Kodlayıcı 2 (51 makale)	Ortak kod (43 makale)
37, 38, 61, **73**, **83**, **87**, **92**, 93, **99**, **127**, 124, **128**, **144**, **145**, **167**, **190**, **203**, 210, 212, **215**, **216**, 222, **226**, 235, **239**, **255**, **258**, **275**, **278**, **280**, **281**, **291**, **292**, **295**, **305**, **307**, **313**, **316**, **317**, **321**, **322**, **323**, **327**, **329**, **335**, 339, **345**, **348**, **352**, **353**, **354**, 359 ve **381**.	**37**, 71, **73**, **83**, **87**, **92**, 94, **99**, **127**, **128**, **144**, **145**, **167**, **190**, 195, **203**, **215**, **216**, **226**, **239**, 240, **255**, **258**, **275**, **278**, **280**, **281**, 283, **291**, **292**, **295**, **305**, **307**, **313**, **316**, **317**, **321**, **322**, **323**, **327**, **329**, **335**, **345**, **348**, **352**, **353**, **354**, 358, 369, **381** ve 389.	37, 73, 83, 87, 92, 99, 127, 128, 144, 145, 167, 190, 203, 215, 216, 226, 239, 255, 258, 275, 278, 280, 281, 291, 292, 295, 305, 307, 313, 316, 317, 321, 322, 323, 327, 329, 335, 345, 348, 352, 353, 354 ve 381.

Tablo 1'de kodlayıcı 1 ve kodlayıcı 2'nin ön değerlendirmesi sonucunda, araştırmanın amacı ile örtüşen makalelerin numaraları yer almaktadır. Kodlayıcı 1 ile kodlayıcı 2'nin ön değerlendirme sonuçlarına göre makalelerin 43 tanesi birbiri ile örtüştüğü belirlenmiştir.

Son değerlendirme aşamasında ise iki kodlayıcının yaptığı görüşme sonucunda 129 makale yeniden değerlendirilmiştir. Özellikle fikir ayrılığı olan makalelerin üzerinde derinlemesine durulmuştur. Son değerlendirme aşamasının sonucunda ise 47 makale'nin (Tablo 2) bibliyometrik analiz için araştırmanın amaçlarıyla örtüştüğü şeklinde ortak bir fikir oluşturmuştur.

Tablo 2. *Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre fikir birliğine varılan makale numaraları*

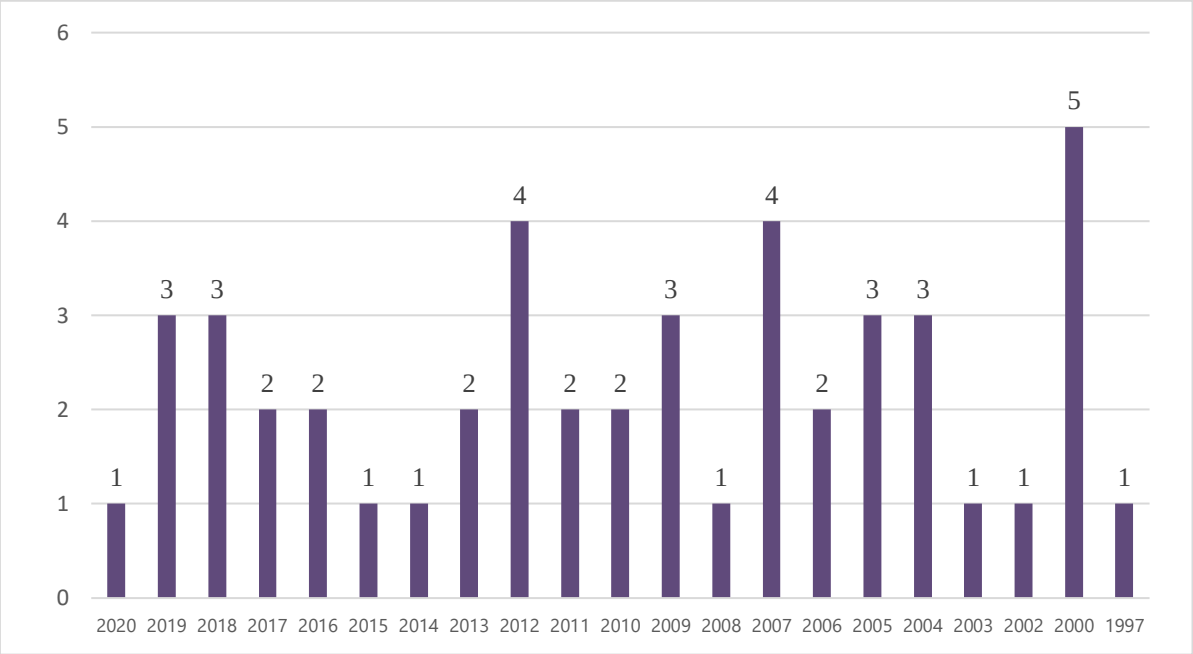
37	93	145	215	255	281	307	322	335	354
73	99	167	216	258	291	313	323	345	381
83	127	190	226	275	292	316	324	348	
87	128	203	235	278	295	317	327	352	
92	144	210	239	280	305	321	329	353	

Diğer taraftan nitel veri analizinde bulguların doğrulanması ve güvenirlik sağlanması önemli adımlardan biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda bulguların doğrulanması, için araştırmacıların takip edeceği çeşitli yollar bulunmaktadır. Aynı veri setinde alan uzmanı kodlayıcılar tarafından kodlanması ve bu kodlayıcıların birbirleriyle benzerlik göstermesi bunlardan biridir. Benzerlik oranı, nitel araştırmalarda verilerin güvenirliğini oluşturmaktadır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası görüş birliği en az % 80 olması önerilmektedir. Bu bağlamda son değerlendirme sonunda belirlenen toplam 47 makalenin 43 tanesi ön değerlendirme aşamasında her iki kodlayıcının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Miles ve Huberman'a (1994) göre ön değerlendirme sonunda kodlayıcılar arasında %89'lık bir görüş birliğinin sağlandığı söylenebilir. Son değerlendirme sonunda ise fikir ayrılıkları üzerinde görüşmeler yapılmış ve ortak fikir birliği kurularak, bibliyometrik analiz yapılacak toplam 47 makale belirlenmiştir.

BULGULAR

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı

1995 yılından itibaren SCOPUS veri tabanında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması konusundaki uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar, yayınlandığı yıl açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.

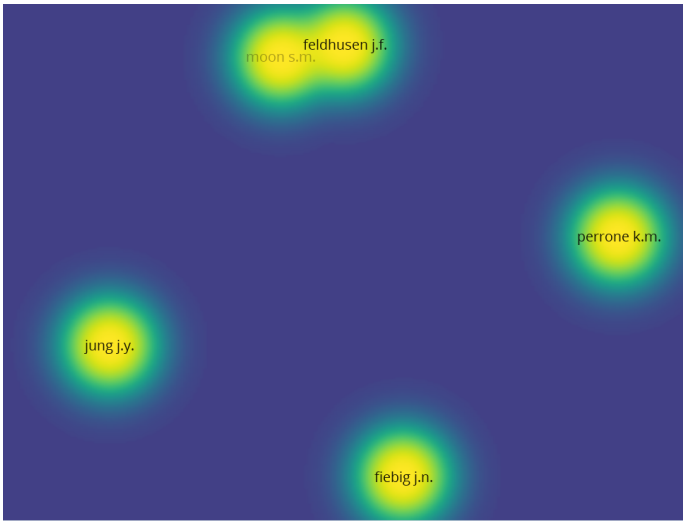


Şekil 2. *Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması üzerinde yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı*

Şekil 2'ye göre 1995 ile 2021 yılları arasında toplam 47 adet çalışmaya rastlanmıştır. Buna göre 2020, 2015, 2014, 2008, 2003, 2002 ve 1997 yıllarında 1'er tane; 2017, 2016, 2013, 2011, 2010 ve 2006 yıllarında ise 2'şer tane çalışmaya rastlanılmıştır. 2019, 2018, 2009, 2005 ve 2004 yıllarında ise 3'er çalışmanın yayınlandığı belirlenmiştir. Son olarak 2012 ve 2007 yıllarında 4'er çalışma; 2000 yılında ise 5 adet çalışmanın alan yazına kazandırıldığı belirlenmiştir. Buna karşın 2021 yılında konuya ilişkin makaleye rastlanmamıştır.

2. Alanyazına en fazla katkı sağlayan araştırmacılar

1995 yılından itibaren SCOPUS veri tabanında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması konusundaki uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar, alan yazına katkı sağlayan yazarlar açısından incelenmiştir. Buna göre en az iki çalışma ile alan yazına katkı sağlayan yazar yoğunluk diyagramı Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. *SCOPUS veri tabanına göre özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması konusundaki alan yazına en fazla katkı sağlayan yazarlar*

Şekil 3'de yer alan yazar yoğunluk diyagramına göre Moon, S. M., Feldhusen, J. F., Perrone, K. M., Jung, J. Y. ve Fiebig, J. N.'nin en az iki makale ile diğer yazarlardan daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik alan yazına katkı sağlayan yazarların, yaptığı çalışma ve atıf sayıları Tablo 3'de gösterilmiştir.

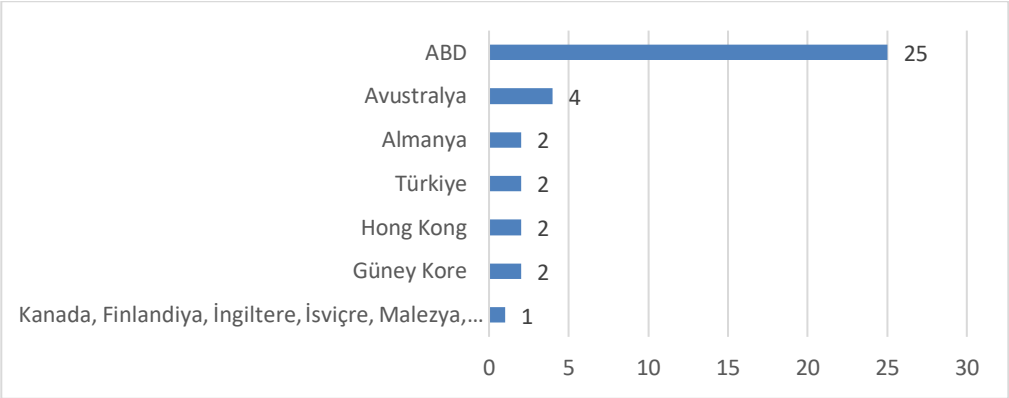
Tablo 3. *Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması üzerine yapılan çalışma ve atıfların yazarlara göre sayıları*

			Çalışma/ya/nın
Yazarları	**Sayısı**	**Yapılan atıf sayısı**	**Adı**
Moon, S. M.	2	81	1) Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment (1997) 2) Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center (2006)
Feldhusen, J. F.	2	36	1) Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment (1997) 2) Parent Identification of the Talents of Gifted Students (2000)
Perrone, K. M.	2	29	1) Perceived barriers to and supports of the attainment of career and family goals among academically talented individuals (2004) 2) A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically talented students 10 and 20 years post-high school graduation (2010)
Jung, J. Y.	2	25	1) Giftedness as a Developmental Construct That Leads to Eminence as Adults: Ideas and Implications From an Occupational/Career Decision-Making Perspective (2012) 2) The Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents From Economically Disadvantaged Backgrounds: A Mixed Methods Perspective (2019).
Fiebig, J. N.	2	12	1) Longitudinal change and maternal influence on occupational aspirations of gifted female American and German adolescents (2011) 2) Gifted American and German Early Adolescent Girls: Influences on career orientation and aspirations (2003)
Kerr, B. Kurpius, S. E. R.	1	62	1) Encouraging talented girls in math and science: Effects of a guidance intervention (2004)
Caleon, I. S. Subramaniam, R.	1	58	1) Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore (2008)
Borland, J. H. Schnur, R. Wright, I.	1	49	1) Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A postpositivist inquiry into individual and family adjustment
Yoo, J. E.	1	46	1) Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center (2006)
Kelly, K. R.	1	35	1) Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment (1997)
Boston, J. S.	1	22	1) How Do We Encourage Gifted Girls to Pursue and Succeed in Science and Engineering? (2018)

Tablo 3'ye göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin kariyer planlamasına ilişkin alan yazına Moon, S. M., Feldhusen, J. F., Perrone, K. M., Jung, J. Y. ve Fiebig, J. N. 'in 2'şer adet çalışma ile; Kerr, B., Kurpius, S. E. R., Caleon, I. S., Subramaniam, R., Borland, J. H., Schnur, R., Wright, I., Yoo, J. E., Kelly, K. R. ve Boston, J. S. 1'er çalışma ile katkı sağlamıştır. Konuya ilişkin en fazla atıf alan yazarlar ise 81 ile Moon, S. M., 62 ile Kerr, B. ve Kurpius, S. E. R. olduğu görülmektedir.

3. Alanyazına katkı sağlayan ülkelerin dağılımı

1995 yılından itibaren SCOPUS veri tabanında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması konusundaki uluslararası alan yazında yapılan çalışmaların ülkelere göre dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4'de gösterilmiştir.

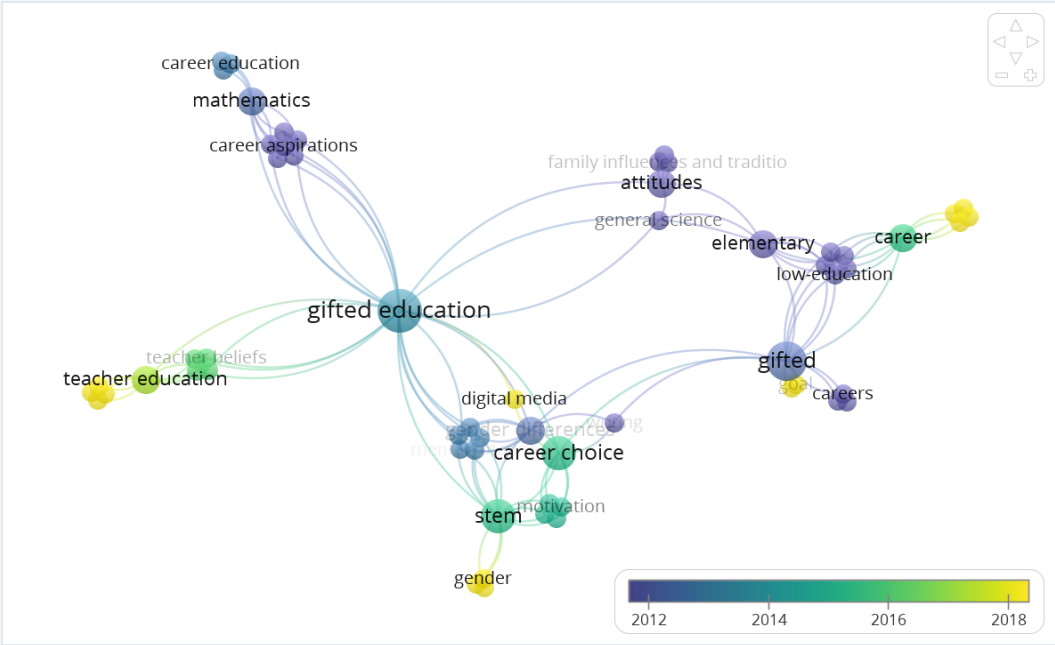


Şekil 4. *Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması konusunda yapılan çalışmaların ülkelere göre dağılımı*

Şekil 4'e göre SCOPUS veri tabanında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlamasına yönelik alan yazına Amerika Birleşik Devletlerinden 25, Avustralya'dan 4, Almanya, Hong Kong ve Güney Kore'den 2 çalışmaya rastlanmıştır. Benzer şekilde Türkiye'den *Impact of digital media on gifted students' career choices* ve *Gifted students' purpose in life* isimli iki çalışmaya rastlanmıştır. Diğer ülkelerden ise (Kanada, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Malezya, Hırvatistan, Hollanda,..., Polonya) birer çalışmaya rastlanmıştır.

4. Yapılan çalışmaların konu ağı haritası

Özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması üzerindeki çalışmaların (1995-2021) anahtar kelimelerinden faydalanarak bir ağ yapısı ortaya koymak amacıyla VOSwiever programı kullanılmıştır.



Şekil 5. *SCOPUS Veri Tabanına Göre Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Kariyer Planlaması ile ilgili Yapılan Çalışmaların Anahtar Kelime Ağı*

SCOPUS veri tabanında ilgili konu kapsamındaki 47 makaleden toplam 91 farklı anahtar kelime, VOSviewer programıyla yapılan analizler sonucunda 9 küme (Cluster) altında toplanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin; öğretmenleri, cinsiyet farklılıkları, ebeveynlerine ilişkin demografik özellikleri, dezavantajlı olup olmama durumları ve kariyer seçimlerini etkileyen etmenler bu kümelemelerden/sınıflamalardan bazılarıdır. Bu sınıflamalar daha derinlemesine ele alınacak olursa, özel yetenekli öğrencinin kariyer planlamasına yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretmen davranışlarının etkisi; özel yetenekli öğrencilerde cinsiyet farklılıklarının kariyer planlaması üzerindeki etkisi; ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, gelenekleri, hedefleri ve öğrenci üzerindeki etkisi; dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerin kariyer hedefleri ve özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlamasını şekillendiren/etkileyen etmenlerin ele

alındığı çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca Şekil 5 incelendiğinde "Gifted education" kavramı meydana gelen kelime ağında ana kavram olduğu görülmektedir.

SCOPUS veri tabanında özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlaması konusunda en fazla tekrar eden anahtar kelimeler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Planlaması Konusunda En Fazla Tekrar Eden Anahtar Kelimeler*

Anahtar kelimeler	Tekrarlanma sıklığı	Bağlantı sayısı
Gifted education	5	24
Gifted	4	15
STEM	3	15
Gifted students	3	12
Career	2	11
Career choise	3	10
Elemantary	2	10
Gender differences	2	10
Mathematics	2	10
Teacher education	2	9
Career aspiration	1	7
Early identification	1	7
Enculturation	1	7
Low-education	1	7
Parent involvement	1	7
Self-concept	1	7
Career orientation	1	6
Science educatin	1	6
Career development	2	5
Early career teachers	1	5
Interest	1	5
Career decision-making process	1	4
Disavantage	1	4
Teacher trait	1	4
Professional development	1	4
Career assessment	1	3
Career education	1	3
Career expectation	1	3
Career intervention	1	3
Career outcomes	1	3
Vocational psychology	1	2
Vocational training	1	2

Tablo 4'e göre gifted education, gifted, STEM, gifted students, career, career choise en çok tekrar eden kavramlar olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin kariyer planlamalarına ilişkin anahtar kavramların career, career choise/ aspiration/ orientation/ development/ decision-making process/ assessment/ education/ expectation/ intervention/ outcomes kavramları altında toplandığı söylenebilir. Bu bakımdan özel yetenekli öğrencilerle kariyer planlama konusu üzerinde çalışma yürütmeyi amaçlayan araştırmacıların ilgili alan yazın taramasını bu kavramlar üzerinden yürütebilirler. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan çalışmalarda low-income, parent education level, parent involvement, poverty ve family influences and tradition kavramlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda ise teacher education, teacher influences, teacher belief, teacher Professional development ve teacher traits kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bireyin çalışması ve üretim sürecine dâhil olması birçok kuram tarafından öne sürülmüştür (Adler, 2004). Bu bağlamda iş veya meslek bireyin yalnızca yaşamsal aktivitelerin devam ettirilmesi değil, aynı zamanda kişinin yaşam doyumuna ulaşması açısından da gerekli görülmüştür (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Türkiye'de 2021 yılı Bireysel Yetenekleri Fark Etme ve Özel Yetenekleri Geliştirme Programı ile birlikte popüler hale gelen özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kariyer planlaması üzerine yapılan çalışmaların, gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu sebepten mesleki yaşam açısından doyuma ulaşmak için yapılan bir işin aynı zamanda bireysel özelliklere ve dönemin ihtiyaçlarına uygun olması ve bu işi yapmaktan hoşlanıyor olması gibi değişkenler

büyük önem taşımaktadır (MEB, 2021b). Bu bağlamda bibliyometrik analizler alan yazındaki bu eğilimleri ortaya çıkarmak amacıyla oldukça önemli misyonlar üstlenmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut araştırma, özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlamasına yönelik uluslararası alan yazını bazı değişkenler açısından bibliyometrik analiz ile ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçları ile bir taraftan ülkemizde alan yazına ilişkin mevcut araştırmaları görsel olarak şematize ederken, diğer taraftan uluslararası alan yazında yaşanan gelişmelerin yakından takip edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazındaki boşlukların belirlenmesi açısından da önemli çalışmalar olarak görülen bibliyometrik analiz, bu bakımından Türkiye'deki araştırmacılara da ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma sonucuna göre uluslararası alan yazında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin kariyer planlamasına ilişkin anahtar kavramların career choise/ aspiration/ orientation/ development/ decision-making process/ assessment/ education/ expectation/ intervention/ outcomes kavramları altında toplandığı söylenebilir (Smith ve Wood, 2020; Kara, 2019; Jung ve Young, 2019; Lee ve Sriraman, 2012; Watters, 2010). Araştırmacılar, alan yazında yapılan çalışmalara ulaşmak için ya da farklı hedef grubun kariyer planlaması üzerine yapılacak bibliyometrik analiz için araştırmalar bu anahtar kavramlardan yararlanabileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinde kariyer konusu, 2000 yılından itibaren her yıl ortalama 2 ile 3 arasında makale, uluslararası alan yazına kazandırıldığı belirlenmiştir. Gerek mevcut araştırma bulguları gerekse alan yazındaki araştırma bulguları (Chen ve Wong, 2013; Greene Burton, 2016) dayanarak özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin kariyer planlaması konusuna ilişkin alan yazının daha fazla zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yine araştırma bulgularına göre Moon, S. M., Feldhusen, J. F., Perrone, K. M., Jung, J. Y. ve Fiebig, J. N.'nin ikişer makale ile alan yazına daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir. Ülkeler bazında alan yazına en fazla katkı sağlayan ABD olarak görülmektedir. Bu durum ABD'nin başta STEM meslekleri olmak üzere genç nesli katma değeri olan mesleklere teşvik etme politikalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ülkemizden de alan yazına katkı sağlayan araştırmacıların yer aldığı görülmektedir.

İlgili alan yazında yapılan çalışmalar özel yetenekli öğrencilerin; öğretmenleri, cinsiyet farklılıkları, ebeveynlerine ilişkin demografik özellikleri, dezavantajlı olup olmama durumları ve kariyer seçimlerini etkileyen deneysel çalışmalar açısından sınıflandığı söylenebilir. Bu sınıflamalar daha derinlemesine ele alınacak olursa, özel yetenekli öğrencinin kariyer planlamasına yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretmen davranışlarının etkisi; özel yetenekli öğrencilerde cinsiyet farklılıklarının kariyer planlaması üzerindeki etkisi; ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, gelenekleri, hedefleri ve öğrenci üzerindeki etkisi; dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerin kariyer hedefleri ve özel yetenekli öğrencilerin kariyer planlamasını şekillendiren/etkileyen etmenlerin ele alındığı çalışmalar yer almaktadır.

Bibliyometrik araştırmalar alan yazında yapılan çalışmaları geniş bir perspektifle incelemektedir. Bu bakımdan bibliyometrik analiz sonuçları gerek alan yazındaki mevcut durum gerekse alan yazındaki boşlukların veya eksikliklerin belirlenmesi noktasında oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. Bu bakımdan mevcut araştırmada bibliyometrik analiz sonucuna göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kariyer planlamasında; ebeveynlerin (Perrone vd., 2004; Borland, Schnur ve Wright, 2000), okul rehber öğretmenlerinin (Smith ve Wood, 2020), çeşitli öğretim tekniklerinin (Kara, 2019) ve demografik özelliklerin (Jung ve Young, 2019) etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim programından mezun olduktan sonra özel yetenekli öğrencilerin mevcut kariyerlerine ilişkin araştırmalara da rastlanmıştır (Hany ve Grosch, 2007). Ancak alan yazındaki bu çalışmaların sayısı artırılarak ilgili konu hakkında daha fazla derinliğin kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Diğer taraftan Watters (2010), özel yetenekli öğrencilerin kariyer seçimlerinde bilişsel-kişisel ve çevresel etmenlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. MEB (2021) ise özel yetenekli öğrencilerin gerek nitel gerekse nicel değerlendirme araçlarından faydalanarak öğrencilerin kendilerini tanımalarına imkân sağlayan fırsatlar yaratmanın, olası kariyer seçenekleri hakkında bilgi sağlamak ve eksik ve yetersiz bilgilerden kaynaklanan yanlış yönelimin önüne geçeceğini iddia etmiştir. Bu bakımdan alan yazında özel yetenekli öğrencilerin kendi kimliklerini fark edeceği çalışmaların daha da yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilere rehberlik eden öğretmenin sınıfa getirdiği bilgi ve deneyimin kalitesine ve bu bilginin onların ihtiyaçlarını karşılaması önemli görülmektedir (Watters, 2010). Ancak özel yetenekliler öğretmeninin tek başına bunu karşılaması mümkün olmayabilir. Bu bakımdan özel yetenekli öğrencinin kariyer planlama sürecinde çeşitli sektörlerden alan uzmanlarının ders ortamında yapacağı katkı öğrenciler üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim Melber (2003), özel olarak bir müze programı ile özel yetenekli öğrencilerin bilim kariyerine yönelik tutumlarında, bilimsel çalışma ve bilim insanlarını anlamada ve katılımcıların müzeciliğe yönelik bilişsel bilgilerinde önemli artışlar gözlenmiştir. Müze dışında günlük yaşamdan çeşitli kurum ve kuruluşlara yapılacak alan gezileri ya da farklı sektörlerden uzman kişilerin sınıf ortamına gelerek öğrencilere yönelik farkındalıkları üzerine yapılacak çalışmaların yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abu Yazid, A. B., & Aliza, A. (2009). Sokongan psikologikal dan sosio-emosi pelajar pintar cerdas. In M. I. Noriah, A. M. Rosadah, & M. Y. Siti Fatimah (Eds.), *PERMATApintar: Pengalaman UKM*. Bangi: UKM.

Adler, A. (2004). *Yaşamın anlam ve amacı*. In F. T. Verlag (Ed.). K. Şipal (Çev.). Ankara: Say Yayınları.

Akdoğan, E. M., Koçak, G., & Subaşı, M. (2017). Özel yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 8*(16), 2-22.

Akkaya, G., & Ertekin, P. (2021). İki kere farklı bireylere yönelik literatürün görsel olarak incelenmesi: bibliyometrik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 492-517.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 115-129.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly, 44*(1), 13-32.

Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development, 22*, 121-129.

Chiesa, R., Massei, F., & Guglielmi, D. (2016). Career decisionmaking self-efficacy change in Italian high school students. *Journal of Counseling and Development, 94*, 210-224.

Cho-Hee, Y. (2009). Self-regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly, 53*(3), 203–216.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. In R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science and Google Scholar: strengthsand weakness. *FASEB Journal, 22*, 338-342.

Fiebig, J. N., & Beauregard, E. (2011). Longitudinal change and maternal influence on occupational aspirations of gifted female American and German adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(1), 45-67.

Genç, M.A.(2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66 Aralık 2016 http://jgedc.org

Greene Burton, M. (2016). Career and life planning for gifted adolescents. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed., pp. 259– 268). Waco, TX: Prufrock Press.

Güleç, S., Karaburçak, S., Tatar, V., & Akalan, C. (2020). Özel yetenekli lise öğrencilerinin pozitif kariyer planlama tutumlarının incelenmesi ve normal gelişim gösteren populasyon ile karşılaştırılması. *The Journal of Social Sciences, 4*(7),318-327.

Hany, E. A., & Grosch, C. (2007). Long-term effects of enrichment summer courses on the academic performance of gifted adolescents. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 521-537.

Ishak, N. M., & Abu bakar, A. Y. (2014). Counseling Services for Malaysian Gifted Students: An Initial Study. *International Journal for the Advancement of Counselling, 36*, 372–383.

Jae Yup, J., & Marie, Y. (2019). The occupational/career decision-making processes of ıntellectually gifted adolescents from economically disadvantaged backgrounds: A mixed methods perspective. *Gifted Child Quarterly, 63*(1), 36-57.

Jung, J. Y., & Young, M. (2019). The occupational/career decision-making processes of ıntellectually gifted adolescents from economically disadvantaged backgrounds: A mixed methods perspective. *Gifted Child Quarterly, 63*(1), 36-57.

Kara, N. (2019). Impact of digital media on gifted students' career choices. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7*(2), 99-112.

Lee, K. H., & Sriraman, B. (2012). Gifted girls and nonmathematical aspirations: A longitudinal case study of two gifted Korean girls. *Gifted Child Quarterly, 56*(1), 3-14.

MEB (2020). Bilim ve Sanat Merkezleri Güçleniyor. 24/09/2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr#:~:text=MEB%20%C3%96zel%20E%C4%9Fitim%20ve%20Rehberlik,d%C4%B1%C5%9F%C4%B1nda%20yetenek%20geli%C5%9Ftirme%20deste%C4%9Fi%20sunmaya adresinden erişilmiştir.

MEB (2021a). *Bilim ve Sanat Merkezleri Gelecek Hazırlığı Psikoeğitim Programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2021b). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Melber, L. M. (2003). Partnerships in science learning: Museum outreach and elementary gifted education. *Gifted Child Quarterly, 47*(4), 251-258.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ng, S. F., & Sandiyao, S. (2005). Masalah sosio-emosi kanak-kanak pintar cerdas. *Masalah Pendidikan Universiti Malaya, 28*(1), 5–12.

Noriah, M. I., & Abu Yazid, A. B. (2010). Psychological issues and the need for counseling services among Malaysian gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 665–673.

Perrone, K. M., Civiletto, C. L., & Webb, L. K. (2004). Perceived barriers to and supports of the attainment of career and family goals among academically talented individuals. *International Journal of Stress Management 11*(2), 114–131.

Rački, Ž., Škugor, A., & Sablić, M., (2018). A longitudinal study of the social nature of the construct of giftedness in adulthood. *Drustvena Istrazivanja, 27*(2), 261-280.

Renzulli, J. S. (1981). The Revolving-door model: A new way of identifying the gifted. *Phi Delta Kappan, 62*(9), 648-49.

Roemer, R. C., & Borchardt, R. (2015). *Meaningful metrics: A 21st century librarian's guide to bibliometrics, altmetrics, and research impact*. Association of College and Research Libraries.

Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivist cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14*, 161-180.

Smith, C. K., & Wood, S. M. (2020). Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1558-1568.

Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 84*, 345-355.

Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high school students perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review, 31*(4), 198–206.

Stewart, P. M. (1999). Adrenal cortex. Current Opinion in Endocrinology, *Diabetes and Obesity, 6*(3), 177.

Sürücü, M., Kontaş, H., & Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 801-820.

Tomlinson, S. (2008). Gifted, talented and high ability: Selection for education in a one dimensional world. *Oxford Review of Education, 34*(1), 59–74.

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Toprakçı, E. (2021) 'Değerlerli' uzaktan öğretim, *Hürriyet Gazetesi,* Ocak 04, 2021 09:34, Erişim: https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164

Touron, J., Touron, M., & Silvero, M. (2005). The center for talented youth Spain: An initiative to serve highly able students. *High Ability, 15*, 121–135.

Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research & Evaluation, 13*(6), 569–586.

Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: The mediation of teachers. Gifted Child Quarterly, 54, 222– 238.

Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly, 50*(1), 52-61.

Yu, H. P., & Jen, E. (2021). The gender role and career self-efficacy of gifted girls in STEM areas, *High Ability Studies, 32*(1), 71-87.

The Relationship between Fear of Missing Out and Subjective Well-Being in Adolescent: The Mediating Role of Social Comparison and Loneliness [1]

Dr. Süleyman Çifçi
Sehit Ebubekir Ekinci Primary School - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0979-6298
suleymancifci@gmail.com

Prof.Dr. Hatice Kumcağız
Ondokuz Mayıs University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0165-3535
haticek@omu.edu.tr

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 83-101

Research Article

Received: 2022-10-14
Accepted: 2023-03-17

Abstract

The purpose of this study is to examine the mediating role of Social Comparison and Loneliness in the relationship between Fear of Missing Out (FoMO) and Subjective Well-Being (SWB) in adolescents. For this purpose, the research is conducted according to the relational survey model, one of the descriptive research models. 1000 adolescents (505 females and 495 males) participated in the study. Participants are selected using stratified sampling method, which is one of the random/probability sampling methods. In this study, proportional stratified sampling method, which is based on the selection of sampling elements for each stratum depending on the distribution rate of that stratum in the population, is used. Four scales including Fear of Missing Out Scale, Adolescent Subjective Well-Being Scale, Social Comparison Scale and UCLA Loneliness Scale-Short Form and a personal information form including of sociodemographic questions were used as data collection tools in the study. The mediating role of social comparison and loneliness in the relationship between fear of missing out in social settings and subjective well-being in adolescents is analyzed using structural equation modeling. Pearson product-moment correlation analysis and path analysis, one of the structural equation modelling techniques, were used in data analyses. The results of the correlation analysis show that there is a significant relationship between FoMO, SWB, social comparison and loneliness. According to the results of the study, there is a negative relationship between adolescents' FoMO and their SWB. According to the results, as adolescents' FoMO increases, their SWB levels decrease. In addition, it was also concluded that as the level of adolescents' FoMO, their self-worth decreases and their loneliness levels increase. Path analysis results show that social comparison mediate the relationship between FoMO and SWB in adolescents. Path analysis results show that loneliness also has a mediating role in the relationship between FoMO and SWB in adolescents. The results of the research are discussed in the light of the literature and previous studies and recommendations were presented.

Keywords: *Adolescence, Fear of missing out, Subjective well-being, Social comparison, Loneliness*

Suggested Citation

Çifçi, S. & Kumcağız, H. (2023). The relationship between fear of missing out and subjective well-being in adolescent: The mediating role of social comparison and loneliness, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 83-101. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1187412

[1] This study was produced from the doctoral thesis of the same name (Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, 2021) conducted under the supervision of Prof.Dr.Hatice Kumcagız.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Adolescence is one of the most important phases in the course of life (Dolgin, 2014). In this time period, the adolescent is in educational environments that shape his future and has to interact with people intensively (Toprakçı, 2017). Therefore, it is crucial to pass upon this critical period in a healthy way, as it is when many physical, cognitive, emotional and social changes occur in an individual (Steinberg, 2013). Sudden changes can be observed in the emotions of adolescents during this period when they get prepared for adult lives. Adolescents may see themselves as inadequate and worthless during this process (Yavuzer, 2008). Adolescents' concerns about future may become apparent and their life satisfaction may decrease depending on their relationships with other people. However, it is not correct to state that all adolescents experience developmental problems in this stage (Michalcakova, Lacinova, & Jelinek, 2009; Montserrat, Dinisman, Bălţătescu, Grigoraş, & Casas, 2014).

Adolescence can be a very challenging life stage in which various mental health issues can be observed, but it can also become an "age of opportunities" in which adolescents solve their problems with the gains they will achieve by using their cognitive, emotional and social skills (Jach, Sun, Loton, Chin, & Waters, 2017). Subjective well-being (SWB), which can be defined as feeling positive emotions more than negative emotions and obtaining a high level of satisfaction from life, is one of the important gains that can contribute to spending this critical period in a healthier way for adolescents (Diener, 2000; Eryılmaz, 2009).

SWB is affected by various variables such as personality traits, coping skills and self-esteem (Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Lyubomirsky, 2001). Another factor affecting SWB is basic psychological needs (Ryan & Deci, 2001). When individuals can fulfil their needs for competence, autonomy and relatedness their SWB increases, while it decreases in individuals who cannot fulfil their basic psychological needs (Deci & Ryan, 2000). Adolescents primarily care about their relationships with their peers. In an environment where online activities are becoming increasingly widespread, adolescents who cannot sufficiently meet their psychological needs try to connect with others by using the internet, social media and social networking sites intensively (Wartberg, Kriston, & Thomasius, 2020).

By year 2022, 5.07 billion people worldwide used the internet. The number of active social media users worldwide is 4.74 billion (WAS, 2022). Approximately one-third of internet users worldwide are adolescents between the ages of 11-18 (United Nations International Children's Emergency Fund, 2017). In Turkey, there are 65.80 million internet users. Sixty million people have social media accounts. The number of internet and social media users is gradually increasing. Worldwide, users stay connected to the internet for an average of 6 hours and 37 minutes per day. Internet users between the ages of 16-64 in Turkey use the Internet for an average of 7 hours and 17 minutes per day, which is above the world average (WAS, 2022). Based on the data shared by WAS (2022), it can be concluded that digital networks and social media are widely and intensively used both in the world and Turkey. In this context, it can be said that the main factor behind the intensive use of the internet, social networking sites and social media is the fear of missing out (FoMO) (Baker, Krieger, & LeRoy, 2016; Beyens, Frison, & Eggermont, 2016; Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013).

Adolescents frequently use the Internet, social networking sites and social media. The intensive use of digital technologies brings with it FoMO (Beyens, et al. 2016; Tomczyk & Selmanagic-Lizde, 2018; Tuncer, 2016). FoMO, a type of social anxiety, can be defined as an individual's constant attempt to stay in contact with others with the concern that he/she will miss these rewards while other individuals have rewarding experiences. Due to FoMO, individuals try to follow each other constantly to avoid falling behind other individuals. The widespread use of the Internet, social networking sites and social media has facilitated the tracking of individuals' daily life activities (Przybylski et al., 2013). Although FoMO is seen in people from different age groups, today's adolescents who use digital communication tools frequently experience it (Beyens, et al. 2016).

It can be stated that FoMO is a result of the individual's desire not to lag behind others (Hodkinson & Poropat, 2014). However, it is also thought to be related to the desire of fulfilling basic psychological needs, such as SWB. According to Ryan and Deci (2000), positive feedback or rewards received from other individuals increase intrinsic motivation and contribute to the fulfilment of autonomy and

competence needs. Individuals try to share more when their posts on social media and social networking sites are liked (Alutaybi, Al-Thani, McAlaney, & Ali, 2020). In this context, it can be stated that the reason why individuals share intensively about their daily lives on social media and social networking sites is to try to fulfil their autonomy and competence needs (Przybylski et al., 2013). Another reason for FoMO is the need to be in contact and relatedness with other people (Kuss & Griffiths, 2017). Individuals who cannot sufficiently fulfil their need to connect in the offline world use social media to communicate and deepen their relationships with other individuals (Przybylski et al., 2013). With the concern of losing the feelings of establishing a relationship and being connected, individuals try to follow other individuals on digital networks, not to overlook the posts made by others, and to share their own lives (Alutaybi et al., 2020).

As can be understood from the explanations made so far, digital networks can strengthen communication between adolescents and contribute to fulfilling their relatedness needs. However, on the other hand, contrary to expectations, the intensive use of digital technologies may lead to an increase in adolescents' loneliness (Barry & Wong 2020; Dossey, 2014; Fumagalli, Dolmatzian & Shrum, 2021; Kaya, Vangölü, Marufoğlu & Özdemir, 2023). In the dictionary sense, loneliness is defined as not having anone around/present with an individual (TDK, 2020). However, loneliness does not only mean being away from others. Loneliness can be defined as being deprived of the desired friendships while desiring to be with others (Peplau, 1955). Perlman and Peplau (1998) explain loneliness with a model called "the inconsistency model". The inconsistency model is based on the idea that loneliness is caused by the inconsistency between desired relationships and real life relationships. The inconsistency model has two different perspectives: "social needs" and "cognitive inconsistency". From the social needs perspective, loneliness is a result of basic needs that aren't fully met in social life. From a cognitive perspective, loneliness is caused by the incompatibility of people's desires and expectations with social reality (Perlman & Peplau, 1998).

Adolescence is one of the stages of life when social support and quality relationships are most needed. However, most adolescents feel lonely (Dolgin, 2014: 488). Adolescents who cannot adequately meet their social needs in offline environments use the internet, social networking sites, social media and smartphones intensively to cope with loneliness, to meet their needs by staying in contact with other individuals and not to miss rewarding social experiences (Beyens, et al. 2016; Tomczyk & Selmanagic-Lizde, 2018; Tuncer, 2016). However, research shows that intensive use of the internet, social networking sites, social media and smartphones increases adolescents' feelings of loneliness (Çakır & Oğuz, 2017; Yiğit, 2019). Çakır and Oğuz (2017) found a positive relationship between smartphone addiction and loneliness in adolescents. In another study conducted by Esen (2010), a positive relationship was found between loneliness and internet addiction. Türkel and Dilmaç (2019) concluded that there is a positive relationship between the frequency of social media use and adolescents' loneliness levels and that as the loneliness levels of adolescents increase, their life satisfaction decreases. Hunt, Marx, Lipson and Young, (2018) concluded that limiting social media use to half an hour a day for 3 weeks significantly reduced the loneliness and depression levels of individuals. Research shows that adolescents isolate themselves to spend time on social networking sites and social media, which negatively affects their real-life friendships and social lives (Fumagalli et al., 2021). Adolescents use the internet, social networking sites and social media intensively in order not to fall behind others and to meet their social needs, but as their usage levels increase, their loneliness levels also increase (Çakır & Oğuz, 2017; Fumagalli et al., 2021; Türkel & Dilmaç, 2019; Yiğit, 2019). In addition, loneliness has a negative effect on the SWB of individuals, including adolescents (Tu & Zhang, 2014). Loneliness causes individuals to feel more negative emotions and decreases their life satisfaction (Türkel & Dilmaç, 2019). Studies reveal that there is a negative relationship between loneliness and SWB, and as the loneliness level of individuals increases, their SWB decreases. Therefore, it can be stated that FoMO causes loneliness and loneliness causes a decrease in adolescents' SWB (Apaolaza, Hartmann, Medina, Barrutia, & Echebarria, 2013; Kong & You, 2013).

FoMO leads not only to loneliness but also to social comparison (Bais & Reyes, 2019; Ghaiumy Anaraky, Freeman, Aragón, Knijnenburg, & Tallapragada, 2019; Piteo & Ward, 2020). Social comparison is when individuals compare themselves with others in order to obtain information about themselves and evaluate their position in situations where they cannot make evaluations using objective

measurement tools (Festinger, 1954). For example, an individual can learn how tall he/she is by using a metre. However, he/she can determine how good a life he/she has or how talented he/she is by social comparison (Klein, 1997). As stated above, social comparison is based on the desire to obtain objective information about oneself (Festinger, 1954). Researchers show that other reasons for social comparison are the individual's need to maintain personal development, strengthen self-worth and establish relationships (Buunk & Gibbons, 2007; Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014; Wayment & Taylor 1995). Another reason is the individual's desire to compete with other individuals (Hodkinson & Poropat, 2014; Reagle, 2015).

In previous years, individuals generally made these comparisons with other individuals who were in a similar position with them and who were in their immediate environment (Festinger, 1954). Today, which is characterised as the information age, these comparisons can be made in a much broader environment (Reagle, 2015). Especially social networking sites and social media posts can have adversely affect on individuals. Photographs or images shared by other individuals on social media cause individuals to compare these posts with their own lives. As a result of these comparisons, individuals may think that they lag behind others, are left out of the enjoyment, and cannot live well (Ghaiumy Anaraky et al., 2019; Giagkou, Hussain ve Pontes, 2018; Müller, Wegmann, Stolze ve Brand, 2020; Piteo & Ward, 2020). In the study conducted by Ghaiumy Anaraky et al. (2019), it was determined that social comparison is associated with low self-esteem, reduces the sense of enjoyment of social media users, and decreases their SWB. In another study conducted by Piteo and Ward (2020), it was concluded that there is a positive relationship between the intensive use of social networking sites and depression and anxiety symptoms in adolescents, and that fear of missing developments and social comparison mediate this relationship. Research results reveal that intensive use of digital technologies is largely related to the fear of missing developments in social environments (Barry, Sidoti, Briggs, Reiter, & Lindsey, 2017; Bekman, 2020; Çetinkaya, 2019). Intensive use of digital technologies, especially social networking sites and social media, causes individuals to frequently compare their lives with others. As a result of these comparisons, individuals' self-worth decreases. Individuals feel negative emotions more, show symptoms of depression and anxiety, their life satisfaction decreases and their SWB decreases (Ghaiumy Anaraky et al., 2019; Giagkou et al., 2018; Müller et al., 2020; Piteo & Ward, 2020; Reer, Tang, & Quandt, 2019; Wirtz, Tucker, Briggs, & Schoemann, 2021).

When the literature is examined, it is seen that there are various studies examining the relationship between FoMO and SWB in adults (Alt, 2015; Hunt et al., 2018; Milyavskaya, Saffran, Hope, & Koestner, 2018; Roberts & David, 2019; Stead & Bibby, 2017). In the study conducted by Alt (2015), it was determined that there was a negative relationship between FoMO and SWB. In the study conducted by Hunt et al. (2018), similar results were obtained, and it was determined that FoMO negatively affected the SWB of individuals. According to the results of the research, FoMO causes the emergence of depression and anxiety symptoms in individuals, reduces their life satisfaction, and their SWB by causing them to experience negative emotions more (Fabris, Marengo, Longobardi, & Settanni, 2020; Kelly, Zilanawala, Booker, & Sacker, 2019; Oberst, Wegmann, Stodt, Brand, & Chamarro, 2017).

As stated above, although there are various studies examining the relationship between FoMO and SWB in adults, only one study (Kartol & Peker, 2020) examining the relationship between FoMO and happiness in adolescents was found. Kartol and Peker (2020) concluded that there was no significant relationship between the variables in their study examining the relationship between FoMO and happiness in adolescents. Studies reveal that the main reason for the intensive use of the internet, social networking sites, social media and smartphones is FoMO (Baker et al., 2016; Beyens et al., 2016; Przybylski et al., 2013). Studies show that FoMO has a negative effect on SWB, causes depression and anxiety symptoms in individuals, and decreases the life satisfaction of individuals (Alt, 2015; Hunt et al., 2018; Milyavskaya et al., 2018; Müller et al., 2020; Stead & Bibby, 2017; Wirtz et al., 2021). Digital technologies are frequently used by adolescents (Beyens et al. 2016). It is thought that the results of this study may contribute to supporting adolescents who face various risk factors such as addiction and mental health problems with the intensive use of digital technology and digital networks. In the literature, there is no study examines the mediating effects of social comparison and loneliness on the relationship between FoMO and SWB in both adolescents and individuals in other developmental periods. Studies reveal that both loneliness and social comparison are effective on SWB (Apaolaza et al.,

2013; Kong & You, 2013; Müller et al., 2020; Piteo & Ward, 2020; Reer et al., 2019; Tu & Zhang, 2014; Türkel & Dilmaç, 2019). In this respect, this is the first study examine the mediating role of social comparison and loneliness in the relationship between FoMO and SWB in adolescents. It is crucial to determine the levels of FoMO, SWB, social comparison and loneliness of adolescents, who are in a critical period in the transitioning from childhood to adulthood, and the factors affecting them. Therefore, determining the mediating roles of social comparison and loneliness in the relationship between FoMO and SWB in adolescents constitutes the primary purpose of this study.

METHOD

1. Research Model

The current study aims at examining the predictive power of FoMO, social comparison and loneliness on SWB among adolescents within the framework of a model. This study has a correlational survey model, which is one of the quantitative research designs (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

2. Participants

The population of the current study was composed of students in 9th, 10th, 11th and 12th grades studying at state high schools in the central district of Sivas. The study sample was determined via proportional stratified sampling method, which is one of the random sampling methods (Kumar, 2011). The population that was composed of students were divided into three strata. The first stratum was school type, the second stratum was class level and the third stratum was gender. In line with that, the study sample was composed of 1000 high school students, 505 (%50,5) of whom were female and 495 (%49,5) of whom were male.

3. Data Collection Tools

Personal Information Form: The personal information form developed by the researchers include questions on age, gender, school type, perceived mother attitude, perceived father attitude, perceived level of income, time duration of daily internet use and frequency of checking social media accounts.

Fear of Missing Out Scale: The Fear of Missing Out Scale (FoMOS) developed by Przybylski et al. (2013) was adapted into Turkish by Can and Satıcı (2019). The scale consists of 10 items. The high scores obtained from the FoMOS indicate that the participants have a high level of fear of missing developments in social environments.

The adaptation study was carried out by Can and Satıcı (2019) in 3 different groups. Factor analysis was performed to determine the construct validity of the scale. As a result of the factor analysis, the unidimensional structure of the scale was confirmed. As a result of Study I (α = .79) and Study II (α = .78), Cronbach's alpha values determined that the internal consistency of the scale was at an acceptable level. The test-retest reliability of the scale was found to be .86 in Study III. As a result of the study, it was concluded that the scale is a valid and reliable measurement tool that can measure the fears of individuals between the ages of 15-72 in Turkey about missing developments in social environments. In this study, the Cronbach's alpha was .78.

Adolescent Subjective Well-Being Scale: Adolescent Subjective Well-Being Scale (SWBS) was developed by Eryılmaz (2009). It consists of 4 dimensions (satisfaction with family relationships, satisfaction with relationships with significant others, life satisfaction and positive emotions) and 15 items. In the adaptation study, Cronbach's α internal consistency coefficient for the total score of the SWBS was calculated as .86. The Spearman Brown value of the scale was .83 and the reliability value based on the test-retest method was .83. As a result of the analyses, it was determined that the adolescent SWB scale is a valid and reliable measurement tool that can measure the SWB of adolescents. Cronbach α internal consistency coefficients within the scope of this study were .89 for the whole scale, .85 for the subscale of satisfaction in relationships with family, .72 for the subscale of satisfaction in relationships with significant others, .89 for the subscale of life satisfaction, and .79 for the subscale of positive emotions.

Social Comparison Scale: Social Comparison Scale (SCS) was developed by Allan and Gilbert (1995). The original scale consisted of 5 items. During the adaptation into Turkish by Şahin and colleagues, the number of items was first increased to 6 and then to 18 (Şahin & Şahin, 1992). The scale

items have a bipolar structure and are marked between 1 and 6 points. High scores obtained from the SCS indicate positive self-schemas of the participants. In the adaptation study, the Cronbach α internal consistency coefficient of the scale was .87. In this study, the Cronbach α internal consistency coefficient of the scale was .88. During the adaptation study, criterion-related validity was compared. The correlation between the SCS and Beck Depression Inventory was : -.19 (p<.000), was found. The correlations between the SCS and the subscales of the Brief Symptom Inventory were 0.14 and 0.34. In the study on construct validity, it was concluded that the groups with scores below 9 and above 17 on the Beck Depression Inventory could be separated according to the Social Comparison Scale (Savaşır & Şahin, 1997).

UCLA Loneliness Scale Short Form (For Adolescents): The UCLA Loneliness Scale Short Form (UCLA-SF) developed by Hays and DiMatteo (1987) was adapted into Turkish by Yıldız and Duy (2014). The scale consists of 20 items. The high scores obtained from the UCLA-SF cale indicate that the participants have a high level of loneliness.

Factor analyses were performed during the adaptation studies. As a result of the analysis, the unidimensional structure of the scale was confirmed. In the analyses conducted with 80 students to determine the criterion-related validity, it was concluded that there was a significant relationship between loneliness and general belongingness (r=-0.71) and between loneliness and life satisfaction (r=-0.42). The test-retest reliability of the scale with 64 high school students was found to be 0.84 and the Cronbach α internal consistency coefficient of the UCLA-SF was calculated as .74. In this study, the Cronbach α was .75.

4. Procedure

Before starting to collect data, the researchers received the necessary permission from the researchers who developed and/or adapted the scales to use them in the current study, permission of ethics from Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Research and Publication Ethical Commission (2020/718) and permission of application from the provincial directorates of national education. Afterwards, the personal information form developed by the researchers and data collection tools were delivered to volunteers.

5. Data Analysis

The data are analyzed via descriptive statistics, parametric analysis techniques and path analysis. SPSS.21 was used for descriptive statistics and Pearson Product-Moment Correlation, while path analysis was conducted via LISREL 8.80.

The researchers started the procedure with the analysis of missing data, and concluded that there were no missing data. They calculated the z score for each variable in order to identify one-variable outliers and removed 11 responses which were out of the interval of |3.29| (Tabachnick and Fidell, 2020). Multi-variable outliers are analyzed by calculating Mahalonobis distance, and 11 more responses were removed from the data set as they were higher than the critical value ($\chi^2_{(4)}$ = 18.465, p<.001). Therefore, data analysis was conducted with a data set of 978 participants.

Table 1. *Descriptive statistics regarding the data set and correlation values among variables*

Variable	1	2	3	4	$\bar{X}$	*SS*	Skewness	Kurtosis	Tolerance values	VIF
1. FoMO	-				20.43	6.51	.66	8.40**	,12	0.74
2. SC	-.21**	-			80.87	14.32	-.38	-4.88**	-.20	-1.30
3. LNL	.25**	-.53**	-		13.92	4.56	.36	4.64**	-.53	-3.38**
4. SWB	-.15**	.57**	-.47**	-	46.23	7.23	-.36	-4.55**	-.22	-1.42
Mardia Coefficient [a] .90[b]			25.30[b]							

Note. N = 978. FoMO = total score of Fear of Missing Out Scale; SC= total score of Social Comparison Scale; LNL= total score of UCLA Loneliness Scale; SWB: total score of Adolescent Subjective Well-Being Scale
***p <.01*

Values of skewness and kurtosis were calculated to identify if the data set met the normality assumption. As is clear from the values of skewness and kurtosis given in Table 1, coefficients of skewness as to the variables varied between -.66 and -.36, and their coefficients of kurtosis varied between -.53 and .12, which means that they met the normality assumption (Tabachnick and Fidell, 2020). Table 1 also shows that coefficient of skewness z scores of all the variables in the current study were out of the critical intervals of |1.96| (*p* <.05) or |2.58| (*p* <.01) (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham 2014), whereas

coefficient of kurtosis z scores of all the variables except Loneliness were within the critical intervals. The values of kurtosis ($\hat{\gamma}_{1,p}$ = .90, p<.05) and skewness ($\hat{\gamma}_{2,p}$ = 25.30, p<.05) as to the Mardia given in Table 1 show that the data deviated from the multi-variable normality at a statistically significant level (Byrne, 2013). Then, the researchers examined the data set to see if there was multi-collinearity problem, and calculated the correlation among variables as well as tolerance and VIF values, and the results are given in Table 1. As is seen in Table 1, correlation values among the variables varied between -.53 and .57 (r <.90), tolerance values varied between .59 and .93 (tolerance value>.10) and VIF values varied between 1.08 and 1.70 (VIF<10), and there was no multi-collinearity problem among variables (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). In the light of these results, the researchers decided that the data set met the pre-requisites for analysis and started to test the hypothesis of the current study.

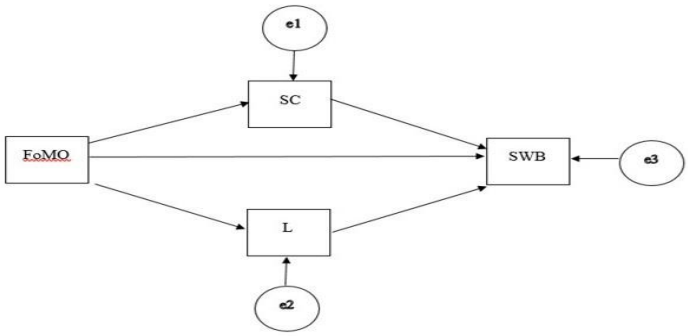


Figure 1. *Hypothetic Model*

The current study aims at testing a model that examines the mediating effects. In the current model, FoMO is the independent variable, SWB is the dependent variable, social comparison and loneliness are mediating variables. All the variables are added to the model as an observed variable. The hypothesis of the current study were tested via structural equational modelling (SEM), Maximum Likelihood Robust – MLR as the prediction method and three-step mediating model suggested by Baron and Kenny (1986). According to Baron and Kenny (1986), the acceptance of a variable as a mediating variable depends on three criteria. Accordingly, the independent variable (fear of missing developments in social settings) should significantly affect the dependent variable (SWB). At the same time, the independent variable (fear of missing out in social situations) should also significantly affect the mediating variables (social comparison and loneliness). The third criterion is that the mediating variables (social comparison and loneliness) affected by the independent variable should significantly affect the dependent variable (SWB).

FINDINGS

Before testing the hypothetical model, the relation between FoMO, the independent variable of the study and SWB, the dependent variable was analyzed via the method of simple linear regression. The results of the analysis showed that FoMO predicted SWB at a statistically significant level (β = .15, t = 4.59, p <.01), which means that the first assumption suggested by Baron and Kenny (1986) was met. Figure 2 below presents the model which examines the direct effect of FoMO on SWB as well as its indirect effect on social comparison and loneliness.

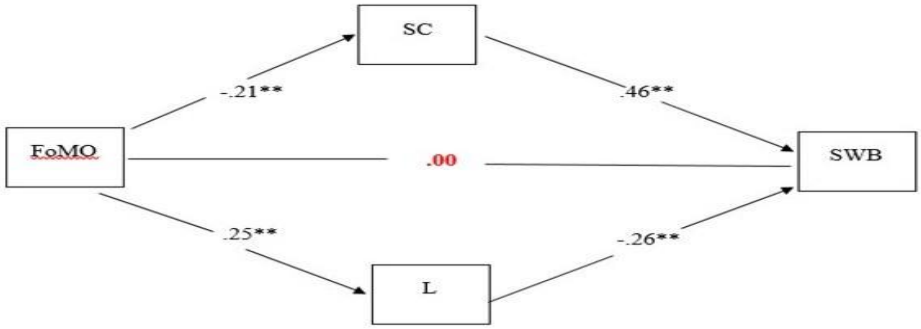
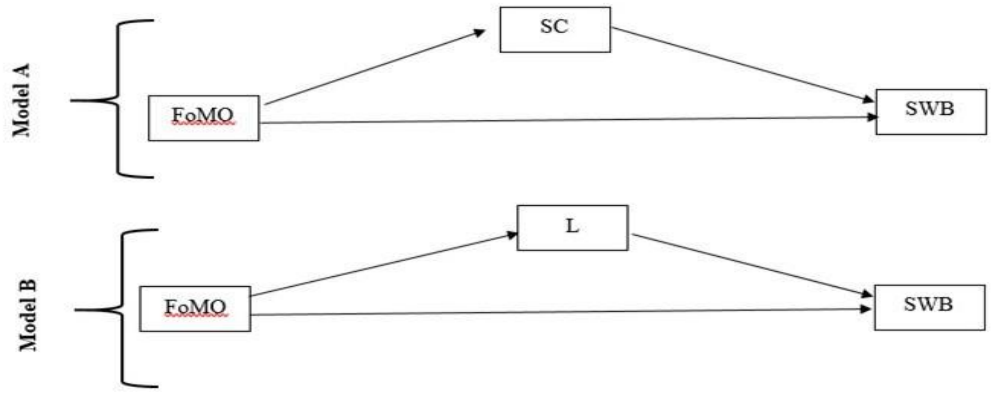


Figure 2. *Path Analysis Model*

Parameter estimations obtained at the end of the path analysis are given in Figure 2. As is clear in

Figure 2, all the paths among the variables were statistically significant (p <.01 and p <.05). Both parameter predictions and goodness of fit values were important in evaluating the model fit (Kline, 2019). The value of S-B χ2(1) of the model was found to be 206.19 (p<.001), while other values of goodness of fit were calculated as RMSEA = .46 [%90 G.A .41; .51], CFI = .78, TLI = -.33 and SRMR = .17. The analysis showed that although all the paths among the variables were seen to be statistically significant, the values were not sufficient for the model fit.

Kline (2019: 158) states that one of the reasons why the hypothetic model does not have the sufficient values of model fit is that the model might be complicated. According to Kline (2019: 158), when the values are not sufficient for the model fit, it is possible to develop relatively simple models that can be accepted as the sub-groups of the main model considering the theoretical foundation and the research hypothesis of the study, and then to analyze the sub-models. At this stage, the researchers developed two different models as Model A and Model B including the variables of social comparison and loneliness separately. The path analysis as to Model A and Model B are given in Figure 3 below.



Note. FoMO: Fear of Missing Out, predictor variable; SC: Social comparison, mediator; L: Loneliness, mediator; SWB: Subjective well-being, dependent variable.

Figure 3. *Path Analysis Diagram of Model A and Model B*

Right after developing the model, the researchers tried to find out if the models were defined or not, and concluded that both of the models given in Figure 3 were defined (sd = 0). After defining the models, the researchers moved on to evaluate the fit of the models.

1. ***The Mediating Role of Social Comparison in the Relation between Fear of Missing Out and Subjective Well-Being***:

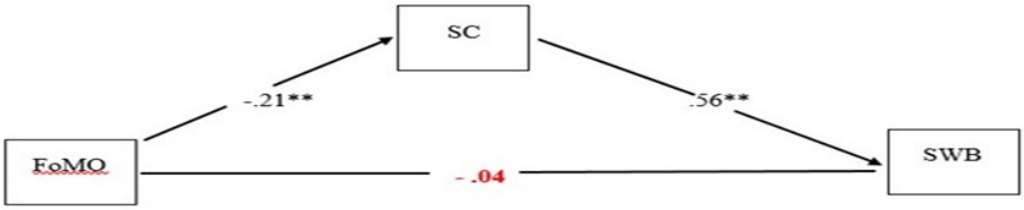


Figure 4. *The Final Path Analysis Regarding Model A*

As can be understood from the standardized path coefficients of Model A given in Figure 4, the independent variable, FoMO negatively predicted the dependent variable, SWB (β = -.04, t = -1.29, p >.01) and the mediator, social comparison (β = -.21, t = -5.80, p <.01) at a statistically significant level. On the other hand, it is clear that social comparison positively predicted SWB at a statistically significant level (β = .56, t = 19.18, p <.01). Starting from this point, it is possible to state that the second and third assumptions suggested by Baron and Kenny (1986) were met. The analysis shows that the goodness of model fit indices were as S-B •2 (0) = 0.00 (p = 1.00); RMSEA = .00, CFI = 1.00, TLI = 1.00 and SRMR = .00, which means that there is a well-defined model in the current study. In the model, SWB has R2 = .02, while social comparison has R2 = .34. Lastly, the researchers found out that while the relation between the independent variable, FoMO and dependent variable, SWB (β = .15, t = 4.59, p <.01) was

statistically significant before the mediator, social comparison was included in the model, this relation turned out to be statistically insignificant when social comparison was included in the model (β = -.04, t = -1.29, p>.01). In this context, the researchers concluded that the variable of social comparison had a full mediating effect on the relation between FoMO and SWB.

2. The Mediating Role of Loneliness in the Relation between Fear of Missing Out and Subjective Well-Being:

After completing the analysis regarding Model A, the researchers moved on to the analysis of Model B, and the resulting path model is given in Figure 5.

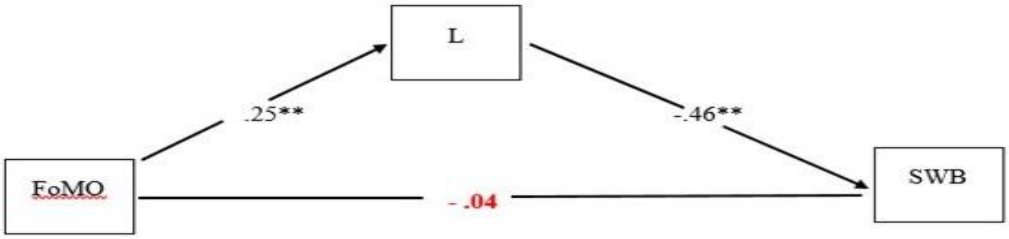


Figure 5. *The path analysis regarding model B*

Standardized path coefficients of Model B given in Figure 5 show that the independent variable, FoMO negatively predicted the dependent variable, SWB at a statistically significant level (β = -.04, t = -1.23, p >.01), whereas it positively predicted the mediator, loneliness (β = .25, t = 7.82, p <.01). It is also clear that loneliness negatively predicted SWB at a statistically significant level (β = -.46, t = -15.80, p <.01). Starting from this point, it is possible to state that the second and third assumptions suggested by Baron and Kenny (1986) were met. The model fit indices are as S-B •2 (0) = 0.00 (p = 1.00); RMSEA = .00, CFI = 1.00, TLI = 1.00 and SRMR = .00, which means that the model has the fit and well-defined. The model has R2 = .23 for SWB and R2 = .06 for loneliness. Lastly, the researchers found out that while the relation between the independent variable, FoMO and dependent variable, SWB (β = .15, t = 4.59, p <.01) was statistically significant before the mediator, social comparison was included in the model, this relation turned out to be statistically insignificant when social comparison was included in the model (β = -.04, t = -1.23, p>.01). In this context, the researchers concluded that the variable of social comparison had a full mediating effect on the relation between FoMO and SWB.

DISCUSSION CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The current study aims at examining the mediating role of social comparison and loneliness in the effect of FoMO on SWB in adolescents. According to the study results, FoMO negatively predicts adolescents' SWB. The finding that SWB is negatively predicted by FoMO complies with other studies in the literature (Hunt et al., 2018; Milyavskaya et al., 2018; Stead & Bibby, 2017). The fact that individuals experience positive emotions more than negative emotions increases their SWB (Diener, 2000). Research results reveal that GCR increases negative emotions while decreasing positive emotions in online and offline environments (Dempsey, O'Brien, Tiamiyu, & Elhai, 2019; Fabris, et al., 2020; Yin, Wang, Nie, Guo, Feng, & Lei, 2019). In adolescents, FoMO is also associated with mental symptoms caused by high levels of negative affect and low levels of positive affect (Barry et al., 2017; Beyens et al. 2016; Hunt et al., 2018; Oberst et al., 2017). Especially the inadequacy and worthlessness beliefs of adolescents who think that their posts on digital networking sites are not liked or interacted enough increase. It can be stated that the beliefs that they are behind other individuals cause adolescents to show symptoms of depression and anxiety (Oberst et al., 2017). The cognitive component of SWB is life satisfaction (Diener, 2000). FoMO also affects adolescents' life satisfaction in a negative way (Barrry & Wong, 2020; Dempsey et al., 2019; Przybylski et al., 2013; Uram & Skalski, 2022). To summarise, FoMO may lead adolescents to think that they are behind their peers and other individuals, that they cannot compete with other individuals, and that they do not have a life as desirable as that of other individuals. This situation causes adolescents to feel unhappy, their life satisfaction decreases, and their SWB levels decrease.

Another result of the study is that FoMO predicts social comparison negatively in adolescents. This result can be evaluated within the scope of the self-worth that adolescents gain as a result of social

comparisons. It can be stated that FoMO may cause adolescents to decrease their self-worth and see themselves as inadequate or worthless. The negative prediction of social comparison by FoMO in adolescents can also be evaluated within the framework of social comparisons decreasing the satisfaction obtained from social relationships. The use of digital networks for socialising helps to meet the psychological needs of individuals (Alutaybi et al., 2020; Oberst et al., 2017; Rozgonjuk, Ryan, Kuljus, Täht, & Scott, 2019). However, social comparisons in digital networks reduce the potential contribution of online activities in satisfying psychological needs (Yang, 2016). It can be stated that adolescents who use digital networks, especially with the desire to be related and communicate with other individuals, may avoid social comparisons in order not to reduce their perception of need satisfaction. At the same time, it can be said that adolescents' thinking that they are left behind their peers and other individuals and that they cannot compete with others due to the effect of FoMO may negatively affect their self-confidence and lead to a decrease in their self-worth.

In this study, it was determined that FoMO positively predicted loneliness in adolescents. This result is consistent with the results of studies in the literature (Barry & Wong, 2020; Fumagalli et al., 2021; Hunt et al., 2018; Uram & Skalski, 2022). Although the intensive use of digital networks due to FoMO may increase the amount of social contacts and interactions of the individual, it decreases their quality. As low-quality interactions in the online environment prevail over higher-quality face-to-face interactions, the individual's satisfaction from social relationships also decreases (Fumagalli et al., 2021). Comparisons made in online environments and inability to meet expectations sufficiently also increase individuals' perception of loneliness (Barry et al., 2017). Another reason why FoMO increases loneliness is that the desire to compete with other individuals that triggers FoMO weakens relatedness established with other individuals (Becker, Hartwich, & Haslam, 2021; Reagle, 2015). It can be stated that adolescents who think that they are not liked enough in their social lives, that they are not accepted by others, and that they are left out of the enjoyment, generally try to fulfil their basic psychological needs in online environments. However, their intensive use of digital technologies can negatively affect adolescents' social lives. Intensive use of digital technologies can prevent even adolescents who are physically together from communicating with each other. Loneliness does not mean that there is no one around the individual. If the individual does not have the harmonious and satisfying social relationships he/she desires, he/she may feel lonely even in crowds. Therefore, it can be stated that the intensive use of the internet and social media in order not to fall behind others makes adolescents lonely. In addition, it can be said that eye-catching posts, especially on social media, decrease adolescents' life satisfaction and increase their feelings of loneliness at the same time. From time to time, feelings of envy and jealousy can be added to the thought of being left behind others. This situation may negatively affect adolescents' social relationships.

The current study concludes that social comparison predicts SWB in the positive direction in adolescents. This result can be evaluated in the context of adolescents' self-worth. Social comparisons are a determining factor on individuals' self-worth (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014). Studies have reported that as individuals' self-worth increases, their SWB also increases (Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Du, King, & Chi, 2017; Eryılmaz, Şiraz, & Yılbaş, 2022; Villanueva, Prado-Gascó, Montoya-Castilla, 2022; Yang, Tian, Huebner, & Xinxin, 2019; Wu, Cao, Lin, Zhou, & Chi, 2022). High self-worth supports individuals' ability to cope with problems, increases their life satisfaction and makes them feel positive emotions more. When positive emotions are felt and a high level of satisfaction with life is obtained, SWB also increases (Diener & Diener, 1995; Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Du et al., 2017; Villanueva et al., 2022; Wu et al., 2022). Adolescents generally make social comparisons in order to evaluate themselves objectively, improve themselves, establish healthy relationships with other individuals, and strengthen their self-worth. As a result of these evaluations, they acquire various ideas about themselves and their own lives. These ideas can be positive or negative. When adolescents compare themselves with their peers or other individuals, they may have positive or negative ideas about themselves and their lives. This may cause them to feel happy or unhappy. It can be stated that as adolescents' positive thoughts about themselves increase, their positive emotions and life satisfaction will increase and their SWB levels will increase positively.

The current study concludes that loneliness predicts SWB in the negative direction in adolescents. The results of this study are in parallel with the studies examining the relationship between loneliness

and SWB in adolescents (Apaolaza et al,, 2013; Hombrados-Mendieta, García-Martín, & Gómez-Jacinto, 2012). Loneliness causes adolescents to feel more negative emotions and decreases their life satisfaction (Türkel & Dilmaç, 2019; Vanhalst, Klimstra, Luyckx, Scholte, Engels, & Goossens, 2011; Van Roekel, Ha, Verhagen, Kuntsche, Scholte, & Engels, 2015). Therefore, it can be stated that when adolescents cannot establish harmonious and satisfying social relationships with their peers and other individuals, they experience negative emotions more and their SWB decreases.

In this study, it was determined that social comparison has a full mediating effect in the relationship between FoMO and SWB in adolescents. In the literature, there is no study examining the mediating effect of social comparison in the relationship between FoMO and SWB. However, there are various studies showing that both FoMO and social comparison are effective on SWB (Alt, 2015; Hunt et al., 2018; Milyavskaya et al., 2018; Roberts & David, 2019; Stead & Bibby, 2017; Wirtz et al., 2021). The comparisons made by adolescents who use digital networks intensively in order to compete with other individuals and stay in contact with them cause them to feel inadequate (Nesi & Prinstein, 2015). The low number of followers on social media or social networking sites, the thought that their posts are not liked enough by others, and the attractive posts made by the people they follow cause adolescents to think that they are behind other individuals they compete with, to feel negative emotions such as inadequacy and worthlessness, and to decrease their life satisfaction. It can be stated that this situation may also negatively affect adolescents' SWB.

In this study, it was determined that loneliness has a full mediating effect in the relationship between FoMO and SWB in adolescents. There are various studies revealing that FoMO is related to loneliness (Barry & Wong, 2020; Fumagalli et al., 2021; Hunt et al., 2018; Uram & Skalski, 2022). Some studies have also found a negative relationship between loneliness and SWB in adolescents (Apaolaza et al., 2013; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Türkel & Dilmaç, 2019; Yurcu & Kocakula, 2015). FoMO is one of the main reasons for the intensive use of digital networks (Barry et al., 2017; Bekman, 2020; Dempsey et al., 2019; Przybylski et al., 2013). Intensive use of digital networks in isolation negatively affects the social lives of individuals and makes individuals increasingly lonely (Çakır & Oğuz, 2017; Fumagalli et al., 2021; Hunt et al., 2018; Türkel & Dilmaç, 2019; Yiğit, 2019). In addition, the desire to compete with others weakens the relatedness that adolescents establish with other individuals (Becker et al., 2021; Reagle, 2015). In this respect, it can be stated that competitiveness is one of the important reasons why adolescents become lonely. Loneliness can sometimes be a situation that individuals especially prefer. However, if it is not a preference for the individual, loneliness usually causes a decrease in the positive feelings of individuals. Establishing healthy relationships with other individuals is one of the basic psychological needs of individuals. Therefore, it can be stated that loneliness may cause adolescents to feel unhappy and sad, their life satisfaction may decrease because they cannot meet their basic psychological needs sufficiently, and this situation may lead to a decrease in their SWB.

FoMO has a negative effect on SWB among adolescents. Social comparison and loneliness mediate the relation between FoMO and SWB. These findings can establish a ground for psycho-education studies for the sake of increasing SWB among adolescents. In this line, it would be helpful to plan some practices in the light of the current study findings in order to improve adolescents' communication and social skills. Studies aimed at increasing self-worth may also positively affect adolescents' SWB. The findings imply that it would be beneficial to design suitable interventions in order to prevent the fear of missing out among adolescents. The variables included in the current study can be examined in a further descriptive research. In the current study, adolescents' SWB was measured via the total scores they got from "Adolescent Subjective Well-Being Scale". The relations among the sub-dimensions of SWB in adolescents, which are satisfaction in the relation with family, positive emotions, life satisfaction and satisfaction in relations with important others, FoMO, social comparison and loneliness can be examined in another research.

Limitations: Due to the COVID-19 pandemic at the time of the data collection study, data could be obtained mostly from students with internet access, as education in schools was carried out online, which reduces the generalisability of the results.

Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Sosyal Karşılaştırma Ve Yalnızlığın Aracı Rolü[2]

Dr. Süleyman Çifçi
Şehit Ebubeki Ekinci İlkokulu - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0979-6298
suleymancifci@gmail.com

Prof.Dr. Hatice Kumcağız
Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0165-3535
haticek@omu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (GKK) ile Öznel İyi Oluş (ÖİO) arasındaki ilişkide Sosyal Karşılaştırma ve Yalnızlığın aracılık rolünü incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 1000 ergen (505 kadın ve 495 erkek) katılmıştır. Katılımcılar, seçkisiz/olasılıklı örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada her tabaka için, o tabakanın evren içindeki dağılım oranına bağlı olarak örnekleme eleman seçilmesini esas alan oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Eksik Kalma Korkusu Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu olmak üzere dört ölçek ve sosyodemografik sorulardan oluşan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal karşılaştırma ve yalnızlığın aracı rolünün olup olmadığı yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizlerinde Pearson momentler çarpım korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli tekniklerinden biri olan yol analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları, GKK, ÖİO, sosyal karşılaştırma ve yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkuları ile öznel iyi oluşları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Sonuçlara göre, ergenlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkuları arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca, araştırmada, ergenlerin gelişmeleri kaçırma korkuları düzeyi arttıkça benlik değerlerinin azaldığı ve yalnızlık düzeylerinin arttığı sonucuna da ulaşılmıştır. Path analizi sonuçları, ergenlerde GKK ve ÖİO arasındaki ilişkide sosyal karşılaştırmanın aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Path analizi sonuçları, ergenlerde GKK ve ÖİO arasındaki ilişkide yalnızlığın da aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, alanyazın ve daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalar ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Ergenlik, Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu, Öznel iyi oluş, Sosyal karşılaştırma, Yalnızlık*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: x, No: x, ss. x-x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-14
Kabul: 2023-03-17

Önerilen Atıf

Çifçi, S. & Kumcağız, H. (20XX). Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki: Sosyal karşılaştırma ve yalnızlığın aracı rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 83-101. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1187412

[2] Bu çalışma, Prof.Dr. Hatice Kumcağız danışmanlığında yürütülen aynı isimli doktora tezinden (Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021) üretilmiştir.

Genişletilmiş Özet

Problem: Ergenlik, yaşamın seyrindeki en önemli aşamalardan biridir (Dolgin, 2014). Bu zaman kesitinde ergen, geleceğini biçimleyen eğitim ortamlarındadır ve insanlarla yoğun etkileşimde olmak zorundadır (Toprakçı, 2017). Dolayısıyla bireyde fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal birçok değişimin meydana geldiği bu kritik dönemi sağlıklı bir şekilde atlatmak çok önemlidir (Steinberg, 2013). Günümüzde ergenler bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı ve birçok alanda hızlı değişimlerin gözlendiği bir toplumda yaşamaktadır. 2022 yılı itibariyle, dünyadaki internet kullanıcılarının sayısı 4.66 milyar kişiyi, sosyal medya kullanıcılarının sayısı ise 4.20 milyar kişiyi bulmuştur (WAS, 2022). İnternet kullanıcılarının üçte biri ergenlerden oluşmaktadır (UNICEF, 2017) . Türkiye'deki durum da Dünya'dakinden farklı değildir. Türkiye'de 65,80 milyon kişi internet kullanmaktadır. Altmış milyon kişi sosyal medya kullanıcısıdır. Yukarıda ifade edildiği gibi Dünya'da ve Türkiye'de internet ve sosyal medya gibi dijital teknolojilerin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Dünya genelinde kullanıcılar günde ortalama 6 saat 37 dakikalarını internete bağlı kalarak geçirmektedir. Türkiye'de 16-64 yaş aralığındaki internet kullanıcıları ise günlük ortalama 7 saat 17 dakika boyunca internete bağlı kalmaktadır ve bu süre dünyadaki kullanıcıların ortalamasının üzerindedir. Hem Dünya genelinde hem de Türkiye'de dijital teknolojiler yoğun olarak kullanılmaktadır (WAS, 2022). Araştırmacılar internet, sosyal ağ siteleri ve sosyal medya gibi dijital teknolojilerin yoğun kullanımının temel nedeninin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu (GKK) olduğunu ifade etmektedir (Baker Vd., 2016; Beyens Vd., 2016; Przybylski Vd., 2013).

İnternet, sosyal ağ siteleri, sosyal medya ve akıllı telefonlar gibi dijital teknolojiler günümüzde ergenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Dijital teknolojilerin yoğun olarak kullanımı ise beraberinde GKK'yı getirmektedir. Bir sosyal kaygı türü olan ve diğerlerinden eksik kalmama arzusundan kaynaklanan GKK, aynı zamanda bireylerin fiziksel dünyada gideremedikleri temel psikolojik ihtiyaçlarını (yetkinlik, özerklik, ilişkili olma) çevrimiçi dünyada giderme çabalarının bir sonucudur (Kuss & Griffiths, 2017). Ergenler diğer bireylerle iletişim kurmak, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını gidermek için internet, sosyal ağ siteleri ve sosyal medyayı yoğun olarak kullanmaktadır. Dijital teknolojilerin yoğun olarak kullanılmasının bir diğer nedeni yapılan paylaşımlara gelen olumlu geri bildirimler neticesinde onaylandıkları hissini yaşamak ve yetkinlik ihtiyaçlarını gidermektir (Alutaybi Vd., 2020). Bununla birlikte, internet, sosyal ağ siteleri ve sosyal medyanın izole ve yoğun bir biçimde kullanılması ergenlerin sosyal ilişkilerinin kalitesinin düşmesine ve yalnızlaşmalarına yol açmaktadır Yalnızlık ise ergenlerin öznel iyi oluşlarını negatif yönde etkilemektedir (Barry & Wong 2020; Fumagalli Vd.., 2021; Tu & Zhang, 2014).

Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ergenlerin kendilik değerlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Akranları ve diğerleri tarafından nasıl görüldüklerini bilmek ergenler için oldukça önemlidir. Bu noktada, ergenler kendi durumlarını değerlendirebilmek için sosyal karşılaştırmalar yapmaktadır. Önceleri genellikle yakın çevredeki bireylerle yapılan karşılaştırmalar, dijital teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi ortamlara taşınmıştır (Reagle, 2015). Hem çevrimiçi hem de çevrimdışı dünyada yaptıkları sosyal karşılaştırmalar neticesinde diğerlerinin gerisinde kaldıklarını, yeterince takdir edilmediklerini ve gerekli sosyal desteği göremediklerini düşünmeleri ise ergenlerin hem öznel iyi oluşlarını hem de kendilik değerlerini düşürmektedir (Reer Vd., 2019). Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ile öznel iyi oluş (ÖİO) arasındaki ilişkide sosyal karşılaştırma ve yalnızlığın aracılık rollerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem: İlişkisel tarama desenindeki bu çalışmada GKK, sosyal karşılaştırma ve yalnızlığın ÖİO üzerindeki yordama güçlerini bir model çerçevesinde araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, 505'i (%50,5) kız, 495'i (%49,5) erkek olmak üzere toplam 1000 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Eksik Kalma Korkusu Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır.

Veri analizinde betimsel istatistikler, parametrik analiz teknikleri ve yol analizi kullanılmıştır. Betimsel istatistikler ile Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu için SPSS.21 ve aracılık etkisinin incelendiği yol analizi için LISREL8.80 programlarından yararlanılmıştır.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinden önce veri setinin, yol analizi için gerekli sayıltı ve

koşulları sağlayıp sağlamadığını incelenmiştir. Verilerin yol analizine uygunluğunu değerlendirmek için veri seti, kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler, tek ve çok değişkenli normallik ve çoklu doğrusal bağlantı sorunları açısından incelenmiş ve sonuçları rapor edilmiştir. Araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM); kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (Maximum Likelihood Robust – MLR) kestirim yöntemi ve Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı aracılık modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Hipotetik model test edilmeden önce, GKK ile ÖİO arasındaki ilişki, basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda GKK'nın, ÖİO'yu (β = .15, t = 4.59, p <.01) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Yol analizi sonucunda değişkenler arası yolların tümünün anlamlı (p <.01 ve p <.05) olduğu ancak, modelin yeterli uyumu göstermediği belirlenmiştir. Bu aşamada, aracılık etkileri incelenen sosyal karşılaştırma ve yalnızlık değişkenlerine ayrı ayrı yer verilen, Model A ve Model B olarak adlandırılan iki farklı model oluşturulmuştur. Model oluşturulmasından sonra, modellerin tanımlı olup olmadığı sorusunun cevabı aranmış ve her iki modelin de tanımlı modeller olduğu (sd = 0) görülmüştür.

Model A'ya ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, GKK'nın ÖİO'yu (β = -.04, t = -1.29, p >.01) ve aracı değişken olan sosyal karşılaştırmayı (β = -.21, t = -5.80, p <.01) negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, sosyal karşılaştırmanın ise ÖİO'yu pozitif yönde anlamlı (β = .56, t = 19.18, p <.01) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Sosyal karşılaştırma modele dahil edilmeden önce, GKK ile ÖİO arasındaki ilişkinin (β = .15, t = 4.59, p <.01), sosyal karşılaştırma modele eklendikten sonra anlamsız hale geldiği (β = -.04, t = -1.29, p>.01) belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal karşılaştırmanın GKK ve ÖİO arasındaki ilişkide tam aracılık etkisine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Model B'ye ait standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, GKK'nın, ÖİO'yu negatif yönde anlamlı (β = -.04, t = -1.23, p >.01) bir şekilde ve aracı değişken olan yalnızlığı ise pozitif yönde (β = .25, t = 7.82, p <.01) yordadığı, yalnızlığın da ÖİO'yu negatif yönde anlamlı (β = -.46, t = -15.80, p <.01) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Model uyum indeksleri incelendiğinde modelin yeterli uyumu gösterdiği ve tam tanımlı bir model elde edildiği belirlenmiştir. Aracı değişken olan sosyal karşılaştırma modele dahil edilmeden önce, bağımsız değişken olan GKK ile yordanan değişken olan ÖİO arasındaki ilişkinin (β = .15, t = 4.59, p <.01), sosyal karşılaştırma modele eklendikten sonra anlamsız hale geldiği (β = -.04, t = -1.23, p>.01) belirlenmiştir. Bu bağlamda yalnızlığın, GKK ve ÖİO arasındaki ilişkide tam aracılık etkisine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; GKK ergenlerin öznel iyi oluşlarını negatif yönde yordamaktadır. Bu sonuç alan yazındaki çalışmalarla uyumludur (Hunt Vd., 2018; Milyavskaya Vd., 2018; Roberts & David, 2019; Stead & Bibby, 2017). GKK olumsuz duyguları artırmaktadır. Dijital ağlarda yaptıkları paylaşımların beğenilmediğini düşünen ergenlerin yetersizlik ve değersizlik inançları artmaktadır. GKK nedeniyle diğerlerinin gerisinde kaldıklarını düşünmeleri ergenlerin yaşamlarına dair olumlu düşüncelerini azaltmakta ve yaşam doyumlarını da negatif yönde etkilemektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, ergenlerde GKK'nın sosyal karşılaştırmayı negatif yönde yordadığıdır. Bu sonuç alan yazındaki çalışmalarla uyumludur (Yang, 2016). GKK ergenlerin kendilik değerlerinin düşmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda, diğer bireylerle ilişkili olma ve onlarla bağ kurma amacıyla dijital ağları kullanan ergenlerin, ihtiyaç doyumu algılarının azalmaması için sosyal karşılaştırmalardan kaçınabilecekleri de ifade edilebilir.

Bu araştırmada Ergenlerde GKK'nın yalnızlığı pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Barry & Wong, 2020; Fumagalli Vd., 2021; Uram & Skalski, 2022). Dijital ağların yoğun kullanımı bireyin sosyal temas ve etkileşimlerinin miktarını artırabilse de kalitesini düşürmektedir. İzole bir biçimde dijital teknolojileri kullanmaları ergenlerin yalnızlık algılarını da artmaktadır.

Çalışmamızda ergenlerde sosyal karşılaştırmanın ÖİO'yu pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal karşılaştırmalar neticesinde benlik değerleri arttıkça ergenlerin öznel iyi oluşları da artabilir.

Yapılan bu araştırmada yalnızlığın ÖİO'yu negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızlık ergenlerin olumsuz duyguları daha fazla hissetmelerine ve yaşam doyumlarının düşmesine yol açmaktadır.

Bu araştırmada ergenlerde GKK ile ÖİO arasındaki ilişkide sosyal karşılaştırmanın tam aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir Alan yazında GKK ile ÖİO arasındaki ilişkide sosyal karşılaştırmanın aracılık etkisinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte GKK'nın sosyal karşılaştırmaya yol açtığı, özellikle yukarı yönlü sosyal karşılaştırmaların ise ÖİO'yu negatif yönde etkilediği ifade edilebilir.

Bu araştırmada ergenlerde GKK ile ÖİO arasındaki ilişkide yalnızlığın tam aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. GKK'nın rekabetçi yapısının yalnızlığa yol açtığı, yalnızlığın ise ergenlerin olumsuz duyguları daha fazla yaşamlarına yol açıp ÖİO düzeylerini düşmesine yol açtığı ifade edilebilir.

GKK ergenlerin kendilik değerlerinin düşmesine ve yalnızlık düzeylerini artmasına neden olmaktadır. Bu durum ise ergenlerin öznel iyi oluşlarını negatif yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği tarihlerde okullarda uzaktan eğitim uygulandığı için çoğunlukla internet erişimi olan öğrencilerden veri elde edilebilmiştir, bu da sonuçların genellenebilirliğini azaltmaktadır.

Öneriler: Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. GKK ve ÖİO arasındaki ilişkiye sosyal karşılaştırma ve yalnızlık aracılık etmektedir. Bu bulgular, ergenlerde öznel iyi oluşu artırmak adına psiko-eğitim çalışmalarına zemin hazırlayabilir. Bu doğrultuda ergenlerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek için mevcut araştırma bulguları ışığında bazı uygulamaların planlanması faydalı olacaktır. Kendilik değerini artırmaya yönelik çalışmalar da ergenlerin öznel iyi oluşlarını pozitif yönde etkileyebilir. Mevcut çalışmaya dahil edilen değişkenler daha sonraki bir betimsel araştırmada incelenebilir. Bu çalışmada ergenlerin öznel iyi oluşları, "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlar üzerinden ölçülmüştür. Ergenlerde öznel iyi oluşun alt boyutları olan aile ile ilişkilerde doyum, olumlu duygular, yaşam doyumu ve önemli kişilerle ilişkilerde doyum, GKK, sosyal karşılaştırma ve yalnızlık arasındaki ilişkiler başka bir araştırmada incelenebilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Allan, S., & Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences, 19*(3), 293– 299. https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00086-L

Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 49,* 111–119. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.057

Alutaybi, A., Al-Thani, D., McAlaney, J., & Ali, R. (2020). Combating fear of missing out (FoMO) on social media: The fomo-r method. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(17), 6128. https://doi.org/10.3390/ijerph17176128

Apaolaza, V., Hartmann, P., Medina, E., Barrutia, J. M., & Echebarria, C. (2013). The relationship between socializing on the Spanish online networking site Tuenti and teenagers' subjective wellbeing: The roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1282–1289. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.002

Bais, D. M., & Reyes, M. E. S (2019). Psychological predictors of Facebook addiction tendencies among Filipino millennials in Metro Manila. *AFOR Journal of Psychology ve the Behavioral Sciences, 5*(2), 37-56. https://doi.org/10.22492/ijpbs.5.2.03

Baker, Z. G., Krieger, H., & LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science, 2* (3), 275–282. https://doi.org/10.1037/tps0000075

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173– 1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R., & Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence, 61*,1–11. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005

Barry, C. T., & Wong M. Y. (2020). Fear of missing out (FoMO): A generational phenomenon or an individual difference? *Journal Of Social And Personal Relationships, 37*, 2952–2966. https://doi.org/10.1177/0265407520945394

Becker, J. C., Hartwich, L., & Haslam, S. A. (2021). Neoliberalism can reduce well-being by promoting a sense of social disconnection, competition, and loneliness. *British Journal Of Social Psychology*, *60*(3), 947-965.

Bekman, M. (2020). *Halkla ilişkiler uygulamalarında dijital medyanın kullanımı: sosyal medya bağımlılığının, fomo*

ve kompülsif çevrimiçi satın almada aracılık rolü. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior, 64,* 1-8. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.083

Buunk, A. P., & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 102*(1), 3–21. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.09.007

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS*. (Second Edition). New York: Routledge.

Can, G., & Satıcı, S. A. (2019). Adaptation of fear of missing out scale (FoMOs): Turkish version validity and reliability study. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 32*(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0117-4

Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 418-429. https://doi.org/10.17860/mersinefd.290711

Çetinkaya, F.Ö. (2019). *Sosyal medyada gelişmeleri kaçırma korkusunun kişinin tatil satın alma niyetine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Dempsey, A., O'Brien, K., Tiamiyu, M., & Elhai, J. D. (2019). Fear of missing out (FoMO) and rumination mediate relations between social anxiety and problematic Facebook use. *Addictive Behaviors Reports, 9*, 100150. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.100150

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(4), 653–663. https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well- Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403–425. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik psikolojisi, gelişim, ilişkiler ve kültür.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Dossey, L. (2014). FOMO, digital dementia, and our dangerous experiment. Explore: *The Journal of Science and Healing, 10*(2), 69–73. https://doi.org/10.1016/j.explore.2013.12.008

Du, H., King, R. B., & Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles ofpersonal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE, 12*(8), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 975-989.

Eryılmaz, A., Şiraz, M. F., & Yılbaş, B. (2022). Sağlık çalışanlarının öznel iyi oluşlarının yordayıcıları: özsaygı ve başa çıkma araştırması. *Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry, 2*(2), 98-111.

Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Fabris, M. A., Marengo, D., Longobardi, C., & Settanni, M.(2020). Investigating the links between fear of missing out, social media addiction, and emotional symptoms in adolescence: The role of stress associated with neglect and negative reactions on social media. *Addictive Behaviors, 106,* 1-6. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106364

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

Fumagalli, E., Dolmatzian, M.B., & Shrum, L.J. (2021). Centennials, FOMO, and loneliness: An investigation of the impact of social networking and messaging/VoIP apps usage during the initial stage of the coronavirus pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*, 620739. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620739

Ghaiumy Anaraky, R., Freeman, G., Aragón, O. R., Knijnenburg, B. P., & Tallapragada, M. (2019). *The Dark Side of Social Media.* Conference Companion Publication of the 2019 on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing-CSCW '19. Austin, TX, USA.

Giagkou, S., Hussain, Z., & Pontes, H. (2018). Exploring the interplay between passive following on facebook, fear

of missing out, self-esteem, social comparison, age, and life satisfaction in a community-based sample. *International Journal of Psychology ve Behavior Analysis, 4(*2), 1-6. https://doi.org/10.15344/2455-3867/2018/149

Hair, J. F., William, C. B., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Essex:Pearson Education Limited.

Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment, 51*(1), 69–81. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101_6

Hodkinson, S. C., & Poropat, E. A. (2014). Chinese students' participation: the effect of cultural factors. *Education + Training, 56*(5), 430–446. https://doi.org/10.1108/et-04- 2013-0057

Hombrados-Mendieta, I., García-Martín, M. A., & Gómez-Jacinto, L. (2012). The relationship between social support, loneliness, and subjective well-being in a Spanish sample from a multidimensional perspective. *Social Indicators Research, 114*(3), 1013– 1034. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0187-5

Hunt, M.G., Marx, R., Lipson, C., & Young, J. (2018). No more fomo: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology, 37*(10), 751–768. https://doi.org/10.1521/jscp.2018.37.10.751

Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T. C., & Waters, L. E. (2017). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 19*(2), 567–586. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9841-y

Kağıtçıbaşı Ç., Cemalcılar Z.(2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kartol, A., Peker, A. (2020). Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) yordayıcılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(21), 454- 474. https://doi.org/10.26466/opus.628081

Kaya, Z. , Vangölü, M. S. , Özdemir, M. & Marufoğlu, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(1) , 117-138. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642

Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine, 6*, 59-68.

Klein, W. M. (1997). Objective standards are not enough: Affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 763–774. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.763

Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. 4. Baskı. Ankara: Atlas Akademik Basın Yayın.

Kong, F., & You, X. (2011). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research, 110*(1), 271– 279. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9930-6

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri.* 3. Baskı. Ankara: Edge Akademi.

Kuss, D., & Griffiths, M. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3), 311- 327. https://doi.org/10.3390/ijerph14030311

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? *American Psychologist, 56*(3), 239–249. https://doi.org/1O37//0OO3-O66X.56.3.23

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with application. *Biometrika, 57*(3), 519–530.

Michalcakova, R., Lacinova, L., & Jelinek, M. (2009). Fears in adolescence. *Psihologijske Teme, 18*(1), 21-36.

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., & Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing fomo. *Motivation and Emotion, 42*(3). 725–737 https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5

Montserrat, C., Dinisman, T., Bălţătescu, S., Grigoraş, B. A., & Casas, F. (2014). The effect of critical changes and gender on adolescents' subjective well-being: Comparisons across 8 countries. *Child Indicators Research, 8*(1), 111–131. https://doi.org/10.1007/s12187- 014-9288-9

Müller, S. M., Wegmann, E., Stolze, D., & Brand, M. (2020). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers in Human Behavior, 107*, 106296. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106296

Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback- seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(8), 1427–1438. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy

social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence, 55*, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008

Peplau, H. E. (1955). Loneliness. *The American Journal of Nursing, 55(*12), 1476.

Perlman, D., Peplau, L. A. (1998). Loneliness. In H. S. Friedman (Ed.*) Encyclopedia of mental health,* Vol 2 (pp. 571-581*)*. San Diego, CA: Academic Press

Piteo, E. M., & Ward, K. (2020). Review: Social networking sites and associations with depressive and anxiety symptoms in children and adolescents – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health, 25*(4), 201-2016. https://doi.org/10.1111/camh.12373

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1841–1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

Reagle, J. (2015). Following the Joneses: Fomo and conspicuous sociality. *First Monday, 20*(10). https://doi.org/10.5210/fm.v20i10.6064

Reer, F., Tang, W. Y., & Quandt, T. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media and Society, 21*(7), 1-20. https://doi.org/10.1177/1461444818823719

Roberts, J. A., & David, M. E. (2019). The social media party: Fear of missing out (FoMO), social media intensity, connection, and well-being. *International Journal of Human– Computer Interaction, 36*(1), 1–7. https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1646517

Rozgonjuk, D., Ryan, T., Kuljus, J. K., Täht, K., & Scott, G. G. (2019). Social comparison orientation mediates the relationship between neuroticism and passive Facebook use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 13*(1), article 2. https://doi.org/10.5817/CP2019-1-2

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Savaşır, S., & Şahin, N. H. (1997). *Assessment in cognitive behavioral therapy*. Ankara: Turkish Psychological Association Publishing

Stead, H., & Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior, 76*, 534–540. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.016

Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitapevi.

Şahin, N. H., & Şahin, N. (1992). Adolescent guilt, shame and depression in relation to sociotropy and autonomy. Paper presented at *the World Congress of Cognitive Therapy, June 17-23, Toronto*, Canada, 1992.

Tabachnick, B. G., & Fidell L.S (2020). Temel bileşenler ve faktör analizi. B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell (Ed.), *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.) içinde (ss. 612-681). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tomczyk, Ł., & Selmanagic-Lizde, E. (2018). Fear of missing out (fomo) among youth in Bosnia and Herzegovina-scale and selected mechanisms. *Children and Youth Services Review, 88*, 541–549. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.048

Toprakçı, E. (2017). *Class Management* [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Tu, Y., & Zhang, S. (2014). Loneliness and subjective well-being among Chinese undergraduates: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 124*(3), 963–980. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0809-1

Tuncer, M. U. (2016). Ağ Toplumunun çocukları: Z kuşağının kişilerarasi iletişim becerilerinin çok boyutlu analizi. *Atatürk İletişim Dergisi*, (10), 33-46.

Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe sözlük, sozluk.gov.tr. (Erişim Tarihi: 17.10.2020, 21:05).

Türkel, Z., & Dilmaç, B. (2019) Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 57-70.

Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Goossens, L. (2011). The Interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(6), 776–787. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9726-7

Van Roekel, E., Goossens, L., Verhagen, M., Wouters, S., Engels, R. C. M. E., & Scholte, R. H. J. (2013). Loneliness, affect, and adolescents' appraisals of company: an experience sampling method study. *Journal of Research on Adolescence, 24(*2), 350–363. https://doi.org/10.1111/jora.12061

UNICEF (2017). Dijital Bir Dünyada Çocuklar: Dünya Çocuklarının Durumu 2017. https://www.unicef.org/turkiye/media/4291/file/D%C3%BCnya%20%C3%87ocuklar%C4%B1n%C4%B1n%2

0Durumu%202017:%20Dijital%20bir%20D%C3%BCnyada%20%C3%87ocuklar.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2021).

Uram, P., & Skalski, S. (2022). Still logged in? The link between Facebook addiction, FoMO, self-esteem, life satisfaction and loneliness in social media users. *Psychological Reports, 125*(1), 218-231. https://doi.org/10.1177/0033294120980970

Villanueva, L., Prado-Gascó, V., & Montoya-Castilla, I. (2022). Longitudinal analysis of subjective well being in preadolescents: The role of emotional intelligence, self-esteem and perceived stress. Journal of health psychology, 27(2), 278-291. https://doi.org/10.1177/1359105320951605

Wartberg, L., Kriston, L., & Thomasius, R. (2020). Internet gaming disorder and problematic social media use in a representative sample of German adolescents: Prevalence estimates, comorbid depressive symptoms and related psychosocial aspects. *Computers in Human Behavior, 103*, 31–36. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.014

Wayment, H. A., & Taylor, S. E. (1995). Self-evaluation processes: Motives, information use, and self-esteem. *Journal of Personality, 63*(4), 729–757. https://doi.org/10.1111/j.1467- 6494.1995.tb00315.x

We Are Social ve Hootsuite (2022). Digital in 2022: Another year of bumper growth. https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/ (Erişim Tarihi: 24.02.2023-10:00)

Wirtz, D., Tucker, A., Briggs, C., & Schoemann, A. M. (2021). How and why social media affect subjective well-being: Multi-site use and social comparison as predictors of c hange across time. *Journal of Happiness Studies, 22(*4), 1673-1691. https://doi.org/10.1007/s10902-020-0029-z

Wu, Q., Cao, H., Lin, X., Zhou, N., & Chi, P. (2022). Child maltreatment and subjective well-being in Chinese emerging adults: A process model involving self-esteem and self-compassion. *Journal of interpersonal violence, 37*(15-16), NP13685-NP13706. https://doi.org/10.1177/0886260521993924

Yang, C. (2016). Instagram use, loneliness, and social comparison orientation: Interact and browse on social media, but don't compare. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19*(12), 703–708. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0201

Yang, Q., Tian L., Huebner, E. S. ve Xinxin, Z. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328-340. https://doi.org/10.1037/spq0000292

Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi, doğum öncesinden ergenlik sonuna.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, M. A., & Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA loneliness scale (Uls-8) to Turkish for the adolescents. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 27*(3), 194-203. https://doi.org/10.5350/DAJPN2014270302

Yiğit, Y.E. (2019). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yin, L., Wang, P., Nie, J., Guo, J., Feng, J., & Lei, L. (2019). Social networking sites addiction and FoMO: The mediating role of envy and the moderating role of need to belong. *Current Psychology, 40*(3). https://doi.org/10.1007/s12144-019-00344-4

Yurcu, G., & Kocakula, Ö. (2015). Konaklama işletmelerinde çalışan yalnızlığının öznel iyi oluş üzerine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 30-41.

Analysis of Dissertations on Scientific Reasoning in Türkiye: A Meta-Synthesis Study

Zeynep Ergün (PhD Stud.)
Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0003-2790-9508
zeynepergun@ogr.kastamonu.edu.tr

Emine Tümoğlu (PhD Stud.)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID:0000-0002-3625-2926
etumoglu@hotmail.com

Dilara Şahin (PhD Stud.)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID:0000-0002-3713-6150
dilaratemursahin@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Esra Kabataş Memiş
Kastamonu University - Türkiye
ORCID:0000-0002-8272-0516
ekmemis@kastamonu.edu.tr

Abstract

With this research, it is aimed to analyze the theses on scientific reasoning in Türkiye and to reveal what kind of orientation there is in this field. Within the scope of the research, theses were accessed from the YÖK National Thesis Center database. Theses titled "Reasoning" and "Education and Training" were scanned and included in the meta-synthesis study of 73 postgraduate theses. The purpose, subject area, method, sample, data collection tools, teaching practices used, statistical methods used, results and suggestions of the research were examined by making content analysis for each of the theses. Within the scope of the research, the aims of the theses were examined and the themes of determining and developing the reasoning skill, the variables affecting the reasoning skill, the effect of any application on the reasoning skill, the relationship of the reasoning skill with other variables, scale development and curriculum review were examined. In the studies conducted, it is seen that the number of experimental studies and screening studies is high. In addition to these, case study, which is one of the qualitative methods, was used extensively. It is seen that skill tests are mostly used in the studies. In studies using quantitative approaches, it has been seen that parametric tests are used more than non-parametric tests. Analysis techniques such as content analysis and descriptive analysis were used in studies using qualitative approaches. Considering the results obtained from the studies; When applications that enable the development of reasoning skills are used, it is emphasized that reasoning skills have a positive effect on self-efficacy, speed of perception, decision-making, decision-making and the perception of the nature of science. It is recommended that the studies be conducted for a longer period of time, with more participants, on different subjects and taking into account different variables.

Keywords: Education, Science education, *Scientific Reasoning, Meta-synthesis*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 102-119

Research Article

Received: 2022-10-13
Accepted: 2023-03-18

Suggested Citation

Ergün, Z., Tümoğlu, E., Şahin, D., Kabataş Memiş, E. (2023). Analysis of dissertations on scientific reasoning in Türkiye: A meta-synthesis study, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 102-119. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1188680

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Today, interest in 21st century skills is increasing. These high-level skills, which make it possible to adapt to the era we live in, are also very important for our lives (Ezberci Çevik, 2021). These skills, which are the most remarkable skills of today, are the ones that need to be developed in order to follow the rapid population growth, developing industry and technology and adapt to daily life (Atış Akyol, 2023). High-level thinking includes detailing any given material, making inferences, discovering the statements behind the given, making meaningful representations, analyzing existing relationships, and establishing relationships between parts (Resnick, 1987). In short, the thinking skills that an individual uses when deciding what to believe and do are defined as high-level thinking skills (Ennis, 1985).

In order to raise individuals needed in the 21st century, research needs to be carried out at certain intervals in order to deal with the results of comprehensive studies, keep teacher qualifications up-to-date, create new programs and adapt to these programs (Yıldırım, Utkugün and Yurtseven, 2022). Scientific reasoning involves not only an in-depth evaluation of procedural knowledge, but also an in-depth evaluation of its epistemic structure that shapes its aims and framework. Evaluation has an important place in the development of 21st century skills. The measurement of scientific reasoning is the core of an effective science education (Osborne, 2013). While the researches show the importance of scientific reasoning for learning and scientific reasoning is among the 21st century skills, it will be important to carry out studies to measure and develop this skill.

The theses about the reasoning skill, whose importance is stated within the framework of the researches, have been the subject of this study and the theses based on the reasoning issue published in the YÖK national thesis center in our country have been determined and examined within the framework of certain criteria and the current situation has been tried to be revealed. For this purpose, an attempt was made to seek answers to the questions stated below. In studies based on reasoning published in the national thesis center in Türkiye

1. What is the distribution of theses by years?
2. Which goals are aimed to be achieved?
3. What methods were used?
4. Which subject areas were covered?
5. Which sample groups were chosen and what was their size?
6. Which data collection tools were used for what purposes?
7. Which statistical analyzes were used?
8. What are the results obtained in the theses examined?
9. What are the suggestions made in the theses examined?

Method: This research is a thematic content analysis (meta-synthesis) study. It is called thematic content analysis to reveal the findings by comparing the similarities and differences of the studies conducted in a certain field in a qualitative way. Compared to meta-analysis and descriptive content analysis, the sample size (number of studies reviewed) is generally limited (Çalık & Sözbilir, 2014). In meta-synthesis studies, in contrast to descriptive content analysis studies, a few studies are handled and an in-depth analysis is made. While in-depth synthesis is in question in meta-synthesis studies, studies are described in general terms in descriptive content analysis (Polat & Ay, 2016).

Findings: When the publication dates of the examined theses are taken into consideration, it can be stated that the theses were distributed between the years 2007-2022. It is seen that the number of doctoral theses in the examined theses is less than the number of master's theses.

The themes were formed by examining the aims of the theses. These themes are; Determining and developing the reasoning skill, the effect of any application on the reasoning skill, the relationship of the reasoning skill with other variables, scale development for the reasoning skill, the factors affecting the reasoning, the reasoning process and the curriculum examination.

It is seen that theses especially focus on the measurement and development of reasoning skills. Here, different types of reasoning such as mathematical reasoning, informal reasoning, algebraic reasoning are discussed. There are also intensive studies on the development of these reasoning skills, which are basically considered under the umbrella of reasoning skills. In addition to these, different factors such as different practices, methods, techniques and teaching models were used and the effects of these factors on reasoning skills were studied. This application, method, technique, teaching models are STEM, discussion activities, ABI,

nature of science activities, enriched learning environments, differentiated instructional design, creativity training program, metacognitive skills focused model, intelligence games and Gems Program.

It is seen that the studies conducted after determining the reasoning skill first and then developing it and examining the effect of any application on the reasoning deal with the relationship between the reasoning skill and different variables. We can define these variables as health literacy, algebraic, functional thinking, self-efficacy, character strengths, perception of the nature of science, speed of perception, decision making, argument styles, NPL, cognitive learning strategies.

It is seen that there are few scale development studies for measuring reasoning skills. In these studies, it was stated that there were not sufficient scales to measure reasoning skills in the literature and focused on eliminating this gap. In addition to these, it is seen that other variables affecting reasoning skills are examined, and the curriculum of different countries is compared with the curriculum of our country in terms of improving scientific reasoning skills.

In studies on scientific reasoning skills, it is seen that the number of experimental studies and screening studies is high. These data also agree with the large number of studies aiming to identify and develop the reasoning skill and to examine the effect of any application on the reasoning skill. When the data are examined, it is seen that the size of the study group, in which the most studies were carried out, was in the range of 31-100 people.

It is seen that skill tests are used the most in the studies. The specified skill test is carried out with scenarios in order to measure the reasoning skill. In addition to the skill test, interviews, questionnaires and documents were also used. While t test, Anova, correlation and Manova were used from quantitative data analysis methods, content analysis and descriptive analysis were used from qualitative data analysis methods.

STEM education, enriched learning environments in the context of learning styles, intelligence games, ABI, creativity education program, nature of science activities, online discussion activities, MATMAP (a virtual manipulative team developed in the field of geometry and measurement), improve (metacognitive skills focused model), differentiated Instructional design, planned teaching process, integrated curriculum model in blended learning environment, spatial visualization and spatial orientation activities related to 2D representations of 3D objects, and metacognitive-based teaching practices are seen to positively affect reasoning skills.

Suggestions for improving the results obtained in the theses discussed within the scope of the study were gathered under the themes of suggestions for researchers, suggestions for teachers, suggestions for students, and suggestions for the curriculum. Considering the suggestions made for researchers; It is seen that it is emphasized that the study is implemented at different levels, during a different course, with more participants in different schools.

Conclusions and Suggestions: Scientific reasoning skills can be developed by using research-inquiry, TGA (guessing-observation-explanation), argumentation, and the project to accelerate cognitive development in science education (CASE) (Ateş, 2019). Scientific reasoning includes the evaluation of domain-specific content, data, and evidence used to justify claims (Osborne, 2013). When the literature is examined, it has been shown that inquiry-based science teaching can improve scientific reasoning skills (Adey & Shayer, 1990; Lawson, 1995; Marek & Cavallo, 1997; Benford & Lawson, 2001; Gerber et al., 2001). In addition, studies have shown that students gain more on their scientific reasoning skills in questioned classes than in non-questioning classes (Bao et al., 2009). For this reason, research-inquiry-based applications are important in terms of developing scientific reasoning skills.

As a result of synthesizing 73 theses written on scientific reasoning, it is recommended that researchers obtain more in-depth results based on mixed approaches in which both qualitative and quantitative approaches are used together. Thus, the diversity of data collection tools to be used in theses can be provided. In addition, diversity is provided in the methods used in data analysis. The studies are based on students as the study group, but it is important for teachers to experience, be aware of and develop the scientific reasoning process as much as students. The teacher's awareness of how his reasoning skills are developed can have an impact on his handling of the lesson. For this reason, studies based on teacher education should be carried out, and in addition, the effect of this education on students can be investigated. It is quite common to use skill tests prepared by developing scenarios as a data collection tool in the study process. In this sense, care should be taken to create a scenario in accordance with the teaching level of the study group.

Bilimsel Muhakeme Konusunda Türkiye'de Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Zeynep Ergün (Dokt. Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0003-2790-9508
zeynepergun@ogr.kastamonu.edu.tr

Emine Tümoğlu (Dokt. Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID:0000-0002-3625-2926
etumoglu@hotmail.com

Dilara Şahin (Dokt. Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID:0000-0002-3713-6150
dilaratemursahin@gmail.com

Doç. Dr. Esra Kabataş Memiş
Kastamonu Üniversitesi -Türkiye
ORCID:0000-0002-8272-0516
ekmemis@kastamonu.edu.tr

Özet

Bu araştırma ile Türkiye' de bilimsel muhakeme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analiz edilmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında tezlere YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. Tez adı "Muhakeme" olarak "Eğitim ve Öğretim" konusunda tezler taranmıştır. Bu kapsamda, meta-sentez çalışmasına 73 lisansüstü tez dâhil edilmiştir. Tezlerin her birine içerik analizi yapılarak çalışmanın amacı, konu alanı, yöntemi, örneklemi, veri toplama araçları, kullanılan öğretim uygulamaları, kullanılan istatistiki yöntemler ve elde edilen sonuçlar ve öneriler olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo ve grafiklerle gösterilmiş, frekansları verilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında tezlerin amaçları incelenerek muhakeme becerisinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi, herhangi bir uygulamanın muhakeme becerisine etkisi, muhakeme becerisinin diğer değişkenlerle ilişkisi, muhakeme becerisine yönelik ölçek geliştirme, muhakemeyi etkileyen faktörler, muhakeme süreci ve müfredat inceleme temaları oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalarda deneysel çalışmaların ve tarama çalışmaların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak nitel yöntemlerden durum çalışmasının da fazla sayıda kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda en fazla beceri testinden yararlanıldığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde nicel yaklaşımlardan yararlanılan araştırmalara bağlı olarak parametrik testlerin daha fazla kullanıldığı, non-parametrik testlerin ise az kullanıldığı görülmüştür. Nitel yaklaşımlardan yararlanılan araştırmalarda ise içerik analizi, betimsel analiz gibi analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında; muhakeme becerisinin geliştirilebilmesine imkân kılan uygulamalar kullanıldığında muhakeme becerisine olumlu bir etkinin söz konusu olduğu görülmekte, ayrıca muhakeme becerisinin öz yeterlilik, algı hızı, karar verme, bilimin doğası algısı gibi diğer değişkenlerle ilişkisinin önemine vurgu yapılmaktadır. Çalışmaların daha fazla katılımcı ile daha fazla sürede uygulanmasına, farklı konularda ve farklı değişkenler ele alınarak yürütülmesine yönelik öneriler göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Fen eğitimi, Bilimsel muhakeme, Meta-sentez*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 102-119

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-13
Kabul: 2023-03-18

Önerilen Atıf

Ergün, Z., Tümoğlu, E., Şahin, D., Kabataş Memiş, E. (2023). Bilimsel muhakeme konusunda türkıye'de gerçekleştırılen tezlerın analızı: bır meta-sentez çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 102-119. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1188680

GİRİŞ

İlkçağdan günümüze insanı hayatta tutan bilgi ve beceri çocukluktan başlayarak öğrenilir. Bireyler de yetişkinleştikçe bilgi ve ve beceriye katkıda bulunur. Bu öğrenme ve katkıların rastlantıya ve hata yinelemeye bırakılmaksızın bilinçli ve profesyonelce yapılması 'eğitim'e gönderme yapar. Çünkü eğitim, çocuğun (bireyin) hayatta kalmasını sağlayacak maddi ve manevi değerlerle donanık hale gelmesi ya da getirilmesi sürecidir (Toprakçı, 2021). Dün hayatta kalmanın bilgi ve becerisinin içeriği başkaydı bugün başkadır. Bu temelde, günümüzde 21. yüzyıl becerilerine olan ilgi gittikçe artmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağa uyum sağlamayı mümkün kılan bu üst düzey beceriler, aynı zamanda yaşamımız için de oldukça önemlidir (Ezberci Çevik, 2021). Hızlı nüfus artışı, doğal afetler gibi sorunlar yumağında gelişen sanayi ve teknolojiyi takip edebilme ve yaşama adapte olabilme bu becerileri özellikle zorunlu kılmaktadır (Atış Akyol, 2023). Bu beceriler kapsamında üst düzey düşünme, verilen herhangi bir materyali detaylandırmayı, çıkarımlar yapmayı, verilenlerin ardındaki ifadeleri keşfedebilmeyi, anlamlı gösterimler yapabilmeyi, var olan ilişkileri analiz etmeyi ve parçalar arasındaki ilişkileri kurabilmeyi içermektedir (Resnick, 1987). Kısacası bireyin neye inanacağına ve ne yapacağına karar verirken kullandığı düşünme becerileri, üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Ennis,1985).

Üst düzey düşünme becerileri temelde Bloom Taksonomisi'ne dayandırılabilir (Brown, 2004). Taksonomisinde yer alan basamaklar üst düzey düşünme becerilerinin kavramsallaştırılmasını sağlamaktadır. Dahası, bireylere asıl öğretilmesi gerekenin ezberden öte beceriler olduğuna vurgu yapılmaktadır (Ennis, 1985). Üst düzey düşünme becerileri; muhakeme yapma, bir yargıya ulaşma, belirsizlikle mücadele etme, esnek düşünme, açık fikirli olma gibi çok sayıda bilişsel etkinliği kapsar (Çakır, 2013).

Akıl yürütme, karar verme, bireysel değerlendirme ve düşünme gibi bilişsel etkinlikler kavram öğretimi için gerekli süreci içermektedir. Kavram öğreniminde önceki bilgilerin üzerine yenileri inşa edilerek öğrenme süreci gerçekleşir. Bu yüzden, yeni bilginin yapılandırılması için önceki bilgilerin açığa çıkarılması sağlanarak, eski ile yeni bilgi arasında ilişki kurulması desteklenmelidir. Eğer bu durum sağlanmazsa, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin içselleştirilmesi mümkün olmayabilir (Günel vd., 2010).

Toprakçı (2016) bilimi, üzerinde çalışılan 'şeyin' (olgu, olay ya da nesne) kapsamının her yönüyle incelenmesi, o şeyi meydana getiren etkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin (neden-niçin-nasıl vb.) açıklanması ve o şeyle ilgili öndeyide bulunma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu temelde bilimsel muhakeme de bilimin tanımından uzaklaşmadan bu eylemi kendi yaşantısında gerçekleştirebilmeyi ifade eder. Bilimsel muhakeme becerisi, MEB özel amaçları arasında, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmekte (MEB, 2013), bununla ilişkili olarak, alanyazında, fen eğitiminde planlanan eğitim faaliyetlerinin bilimsel muhakeme becerilerini kazandırmaya yönelik olması gerektiği vurgulanmaktadır (NRC, 1996). İnsanoğlu yüzyıllar boyunca doğanın işleyişini anlamaya ve karşılaştığı problemleri çözerek ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmıştır. Bunu gerçekleştirmek için beceriler geliştirmiş ve hiç de kolay elde edilmeyen bir bilgi birikimine ulaşılmıştır. Fen bilimleri de, insanoğlunun çevresini tanıması ve koşullarını geliştirmesi için önemli bir yere sahiptir. Bilimsel bilgi ve bu bilgiyi edinme yöntemlerini içermektedir ve zaman geçtikçe bu yöntemlere bakış açısı değişmektedir. Geleneksel anlayışta otorite tarafından tek yönlü bilgi aktarımı esasken; yeni anlayışlarda öğrenenin merkezde ve yaşanılan sürecin önemli olduğu; bireyin özümleme, dengesizlik ve yeniden denge sürecini yaşaması gerektiği görülmektedir. Bir problem durumuyla başlayan bu süreç, bireyin çözüm yollarını sunması ve hipotezlerini sınaması ile devam eder. Bu süreçte birey, bilimsel süreç becerilerini kullanarak içerik ve süreç bilgilerini yapılandırır. Yeni öğrenme yaklaşımları da bilginin tek yönlü aktarımını istemeyerek bireyi aynı bir araştırmacı gibi görmüş, süreç bilgisini tanıyıp muhakeme becerisini geliştirmesine olanak sağlamaya çalışmıştır (Ateş, 2019).

21. yüzyıl becerilerinden biri olarak ifade edilen muhakeme becerisinin, araştırmalar sonucunda fen öğrenimi üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ve içerikten daha fazlasını gerektiren önemli beceriler arasında yer aldığı görülmüştür (Sönmez, 2021). Ayrıca, bu beceriler sadece bilimsel çalışmalar yaparken değil günlük hayatta da gerekli olan becerilerdir (Özdeniz, 2021). Günlük hayatta düşünme ve muhakemenin aynı şeyi ifade ettiği düşünülse de düşünme; muhakeme, parçalama, birleştirme, bilgiyi

işleme, kullanma süreçlerini ve rahatsız edici durumla karşılaştığında çözümler üretirken yaptığı zihinsel etkinlikleri içerir (Ateş, 2019). Lawson (1995) çalışmasında bilimsel muhakeme becerilerini; kütle ve hacmin korunması, orantılı muhakeme, değişkenlerin tanımlanması ve kontrolü, olasılıksal muhakeme ve korelasyonel muhakeme becerileri olarak sınıflandırmıştır.

Ateş (2019) muhakemeyi, insanoğlunun karşılaştığı problemi çözmek ve bilgiye ulaşmak için kullandığı zihinsel aktiviteler olarak açıklamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, düşünme kapasitesini geliştiren zihinsel beceriler sayesinde, muhakeme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin fen ve matematik derslerinde daha başarılı olacağı vurgulanmıştır. Demir (2017) muhakemeyi "Üst düzey bir düşünme becerisi olarak nitelendirilen muhakeme, strateji geliştirme, soyut düşünme, ilişkilendirme, varsayımda bulunma gibi önemli bileşenleri içeren karmaşık bir süreçtir" şeklinde ifade etmiştir. Erdem (2011) ise muhakemeyi, bir amaç doğrultusunda plan ve program yapıp, mantıklı bir şekilde düşünüp karar vermek, bir problem durumu veya bir olay karşısında "Neden" ve "Nasıl" soruları ile anlamlandırmak için yapılan üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak tanımlamıştır. Zimmerman (2007) de muhakeme becerisini, kavramsal oluşum ve karmaşık durumlar için problem çözmede bilişsel ve üstbilişsel bir yetenek olarak açıklamıştır. Bilimsel muhakeme, bilimsel sorgulamanın gerçekleşmesi gerekli olan bir dizi beceri ve beceriyi temsil ettiğinden, fen eğitimi standartlarında ve müfredatta da geniş ölçüde önemi vurgulanmıştır (Gülmez Güngörmez, 2018).

Bilimsel muhakeme sadece prosedürel bilginin derinlemesine değerlendirilmesi değil, onun amaçları ve çerçevesine şekil veren epistemik yapısının da derinlemesine değerlendirilmesini içerir. 21. yy becerilerinin geliştirilmesinde değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Etkili bir fen eğitimi için bilimsel muhakemenin ölçümü çekirdek hükmündedir (Osborne, 2013). Yapılan araştırmalar, bilimsel muhakemenin öğrenme için önemini gösteriyorken ve bilimsel muhakeme 21. yüzyıl becerileri arasında yer alıyorken, bu becerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak önemli bir yere sahip olacaktır.

21. yüzyılda ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirlmesi için kapsamlı çalışmaların sonuçlarının ele alınması, öğretmen yeterliliklerinin güncel tutulması, yeni programların oluşturulması ve oluşturulan bu programlara adapte olunabilmesi için belirli zaman aralıklarında araştırmaların yapılması gerekmektedir (Yıldırım vd., 2022). Yapılan araştırmalar çerçevesinde önemi belirtilen bilimsel muhakemeye yönelik daha önceden yapılmış meta-sentez çalışmalarının bulunmayışı bu beceriye yönelik çalışmaların nasıl bir eğilim gösterdiğinin tespitini zorlaştırmaktadır. Buradan hareketle bilimsel muhakemeye dair yapılmış çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak, genel bir çerçevesini oluşturmak, sonuçları bütünleştirmek, bir araya getirilerek mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Türkiye'de ulusal tez merkezinde yayınlanan muhakeme konusunu temel alan çalışmalarda,

1. Tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
2. Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?
3. Hangi yöntemler kullanılmış?
4. Hangi konu alanları ele alınmıştır?
5. Hangi örneklem grupları tercih edilmiş ve büyüklükleri nedir?
6. Hangi veri toplama araçları hangi amaçlarla kullanılmıştır?
7. Hangi istatistiki analizler kullanılmıştır?
8. İncelenen tezlerde elde edilen sonuçlar nelerdir?
9. İncelenen tezlerde yapılan öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, bir tematik içerik analizi (meta-sentez) çalışmasıdır. Belirli bir alanda yapılmış çalışmaların nitel bir şekilde benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılarak bulguların ortaya konulmasına tematik içerik analizi denir. Meta-analiz ve betimsel içerik analizleriyle kıyaslandığında, genellikle örneklem büyüklüğü (incelenen araştırma sayısı) sınırlı kalmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta-sentez çalışmalarında, betimsel içerik analiz çalışmalarının aksine, az sayıdaki çalışmaların ele alındığı ve derinlemesine bir

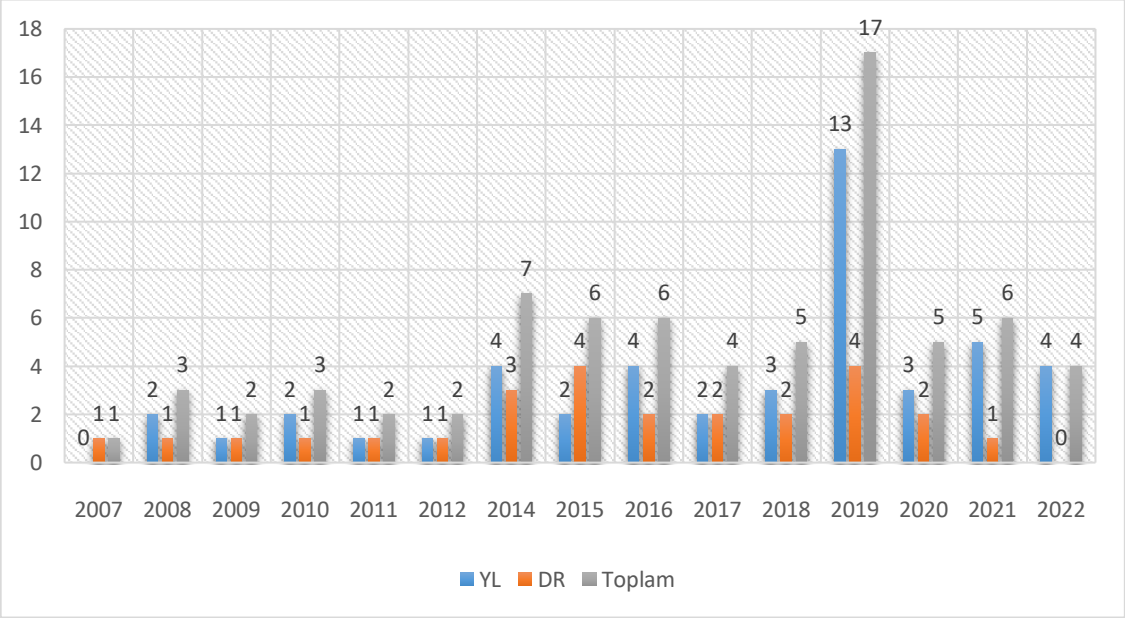
inceleme yapılmaktadır. Meta-sentez çalışmalarında derinlemesine sentezleme söz konusu iken, betimsel içerik analizinde ise çalışmalar genel hatları ile betimlenir (Polat ve Ay, 2016). Bu nedende bu çalışmada Türkiye'de yürütülen ve muhakeme konusuyla ilgili gerçekleştirilen 73 adet yüksek lisans ve doktora tezlerinin nitel yöntemlerle analiz edilmesi amaçlanmış ve meta sentez çalışması kullanılarak nasıl bir eğilim olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle muhakeme, bilimsel muhakeme anahtar kavramları kullanılmıştır. Çalışmalara ulaşmak için YÖK Tez Merkezinden yararlanılmıştır. Tez adı ve/veya tez konusunda muhakeme geçen tüm tezler taratılmıştır. Tarama sonucunda ilk olarak 76 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin üç tanesinde erişim izni olmadığı için çalışmaya dâhil edilememiştir. İncelenecek tezler araştırmanın amacına uygun olarak yüksek lisans ya da doktora tezi olma durumu, amacı, örneklem boyutu ve büyüklüğü, yöntem, veri toplama araçları, sonuç ve önerilerine göre incelemeye alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan tüm tezler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve analiz edilmiştir. Ardından sonuçlar birbiri ile karşılaştırılarak çalışmanın güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular her bir alt probleme göre ayrı başlıklarda sunulmuştur.

1.Tezlerin yıllara göre dağılımı

Bu çalışmada incelenen tezlerin yayın tarihleri dikkate alındığında tezlerin, 2007-2022 yılları arasında dağılım gösterdiği belirtilebilir. İncelenen tezlerde yer alan doktora tez sayısının yüksek lisans tez sayısından az olduğu görülmektedir. Tezlerin 47 tanesi (%64) yüksek lisans tezi iken 26 tanesi (%36) doktora tezidir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Grafik 1' de sunulmuştur.



Grafik 1. *Tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin en fazla 2019 yılında, doktora tezlerinin ise en fazla 2015 ve 2019 yıllarında tamamlandığı görülmektedir.

2.İncelenen Tezlerin Amaçları

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 1' de verilmiştir. Tezlerin amaçları incelenerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; Muhakeme becerisinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi, herhangi bir uygulamanın muhakeme becerisine etkisi, muhakeme becerisinin diğer değişkenlerle ilişkisi, muhakeme becerisine yönelik ölçek geliştirme, muhakemeyi etkileyen faktörler, muhakeme süreci ve müfredat incelemedir.

Tablo 1. *İncelenen Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Temalar	Alt tema	f
Muhakeme becerisinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi	• Matematiksel muhakeme • Geometrik muhakeme • İnformal muhakeme • Sosyobilimsel muhakeme • Cebirsel muhakeme • Ahlaki muhakeme • Tümevarımsal muhakeme • Nicel muhakeme	32
Herhangi bir uygulamanın muhakeme becerisine etkisi	• STEM • Tartışma etkinlikleri • ATBÖ • Bilimin doğası etkinlikleri • Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları • Farklılaştırılmış öğretim tasarımı • Yaratıcılık eğitim programı • Üst biliş becerileri odaklı model • Zekâ oyunları • Gems programı	27
Muhakeme becerisinin diğer değişkenlerle ilişkisi	• Sağlık okuryazarlığı • Cebirsel, fonksiyonel düşünme • Öz yeterlilik • Karakter güçleri • Bilimin doğası algısı • Algı hızı • Karar verme • Argüman biçimleri • TGA • Bilişsel öğrenme stratejileri	16
Muhakeme becerisine yönelik ölçek geliştirme	• Ölçek geliştirme, güvenirliğin belirlenmesi çalışmaları	5
Muhakemeyi etkileyen faktörler	• Farklı değişkenler açısından incelenmesi	3
Muhakeme süreci	• Görüş belirleme	2
Müfredat inceleme	• Farklı ülkelerin müfredatlarını bilimsel muhakeme açısından karşılaştırma	1

Tablo 1 incelendiğinde; tezlerin özellikle muhakeme becerisinin ölçülmesi ve geliştirilmesine odaklandığı görülmektedir. Burada matematiksel muhakeme, informal muhakeme, cebirsel muhakeme gibi farklı muhakeme türleri ele alınmıştır. Temelde muhakeme becerisi çatısı altında ele alınan bu muhakeme becerilerinin aynı zamanda geliştirilmesine yönelik çalışmalar da yoğunluktadır. Bunlara ek olarak farklı uygulama, yöntem, teknik, öğretim modeli gibi farklı etkenler kullanılarak bu etkenlerin muhakeme becerisi üzerinde etkisi üzerine çalışılmıştır. Bu uygulama, yöntem, teknik, öğretim modelleri STEM, tartışma etkinlikleri, ATBÖ, bilimin doğası etkinlikleri, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, farklılaştırılmış öğretim tasarımı, yaratıcılık eğitim programı, üst biliş becerileri odaklı model, zekâ oyunları ve Gems Programı'dır.

Muhakeme becerisinin öncelikle belirlenmesi ardından geliştirilmesi, herhangi bir uygulamanın muhakemeye etkisinin incelenmesinin ardından yapılan çalışmaların muhakeme becerisi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ele aldığı görülmektedir. Bu değişkenleri Sağlık okuryazarlığı, cebirsel, fonksiyonel düşünme, öz yeterlilik, karakter güçleri, bilimin doğası algısı, algı hızı, karar verme, argüman biçimleri, TGA, bilişsel öğrenme stratejileri olarak tanımlayabiliriz.

Muhakeme becerinin ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının ise az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda literatürde muhakeme becerisini ölçmeye yönelik yeterli ölçeklerin bulunmadığı belirtilerek ve bu açığın giderilmesine odaklanılmıştır. Bunlara ek olarak muhakeme becerisini etkileyen diğer değişkenlere bakıldığı, farklı ülke müfredatı ile ülkemizin müfredatının bilimsel muhakeme becerisini geliştirmesi açısından karşılaştırıldığı görülmektedir.

3.*Tezlerde Kullanılan yöntemler*

Aşağıda araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yöntemlerine ilişkin bulgulara Tablo 2 de yer verilmiştir.

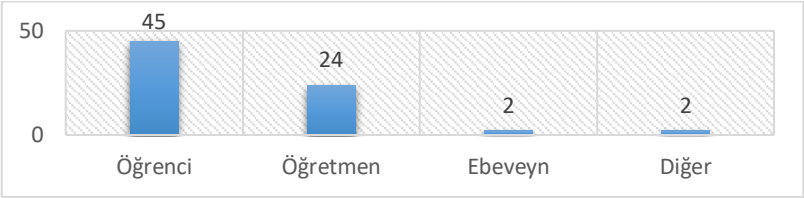
Tablo 2. *İncelenen Tezlerin Yöntemlerine İlişkin Veriler*

Yöntem		F
Nicel (30)	Tarama	17
	Deneysel	13
Nitel (29)	Durum çalışması	13
	Öğretim deneyi	3
	Betimsel araştırma	3
	Gömülü teori	1
	Kavram analizi	1
	Doküman inceleme	1
	Derleme	1
	Eylem araştırması	3
	Diğer	3
Karma		12
Ölçek geliştirme		1
Tasarım Temelli Araştırma		1

Çalışmalarda kullanılan yöntemlere ilişkin veriler incelendiğinde; bilimsel muhakeme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda deneysel çalışmaların ve tarama çalışmaların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu veriler aynı zamanda muhakeme becerisinin tespit edilmesi, geliştirilmesi ve herhangi bir uygulamanın muhakeme becerisine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışma sayısının fazlalığı ile uyuşmaktadır. Bunlara ek olarak nitel yöntemlerden durum çalışmasının da fazla sayıda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum eldeki verilerden derinlemesine bir değerlendirilmeye gidildiğini göstermektedir. Kullanılan yöntemler ele alındığında nitel ve nicel yöntemlerin esas alındığı ancak hem nitel hem de nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntemin ise daha az kullanıldığı görülmektedir.

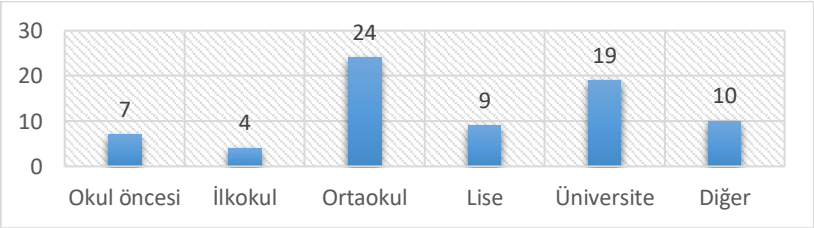
4.İncelenen tezlerin çalışma grubu ve büyüklüğü

Çalışma grubu açısından, incelenen araştırmaların 45'i öğrenciler, 24'ü öğretmenler ile gerçekleştirilirken, ikisi ebeveynler ile gerçekleştirilmiştir. Kalan çalışmalar ise diğer kategorisinde değerlendirilmiştir. Çalışma grubuna ve öğretim kademesine ilişkin veriler Grafik 2 ve Grafik 3 de verilmiştir.



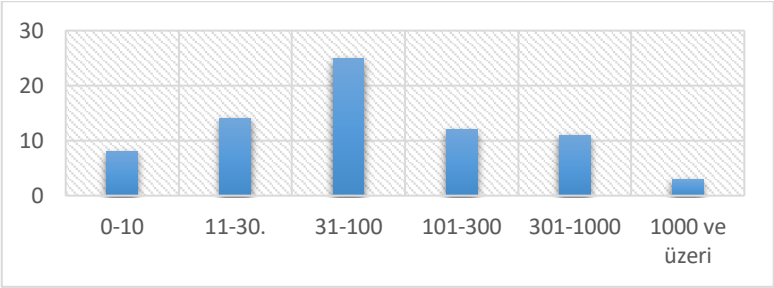
Grafik 2. *Çalışma Grubu*

Öğretim kademesi açısından, incelenen araştırmaların 7'si okul öncesi eğitim kurumlarında, 4'ü ilkokul, 24'ü ortaokul, 9'u lise, 18'u üniversite kademesinde gerçekleştirilmiştir.



Grafik 3. *Öğretim kademesi*

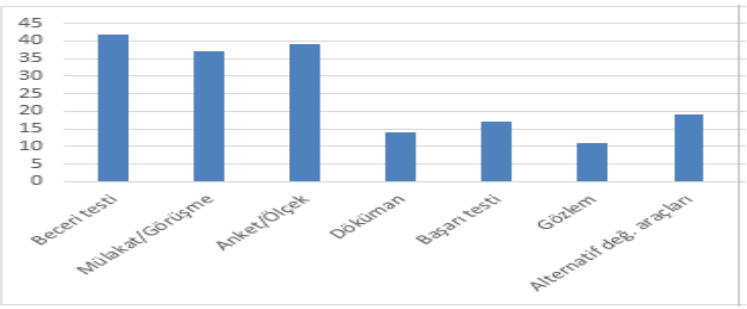
İncelenen çalışmalarda çalışma grubunun büyüklükleri de değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğü; 0-10 kişi,11-30 kişi, 31-100 kişi, 101-300 kişi ve 301-1000 arası kişi olarak belirlenmiş ve kodlanmıştır. Çalışmalara ait çalışma grubu büyüklüğüne ilişkin bulgular ise Grafik 4'te verilmiştir. Veriler incelendiğinde en fazla çalışmaların gerçekleştirildiği çalışma grubu büyüklüğünün 31-100 kişi aralığında olduğu görülmektedir.



Grafik 4. *Çalışma Grubu Büyüklüğü*

5.*İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçları*

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin verilere yönelik bilgiler Grafik 4'te verilmiştir.

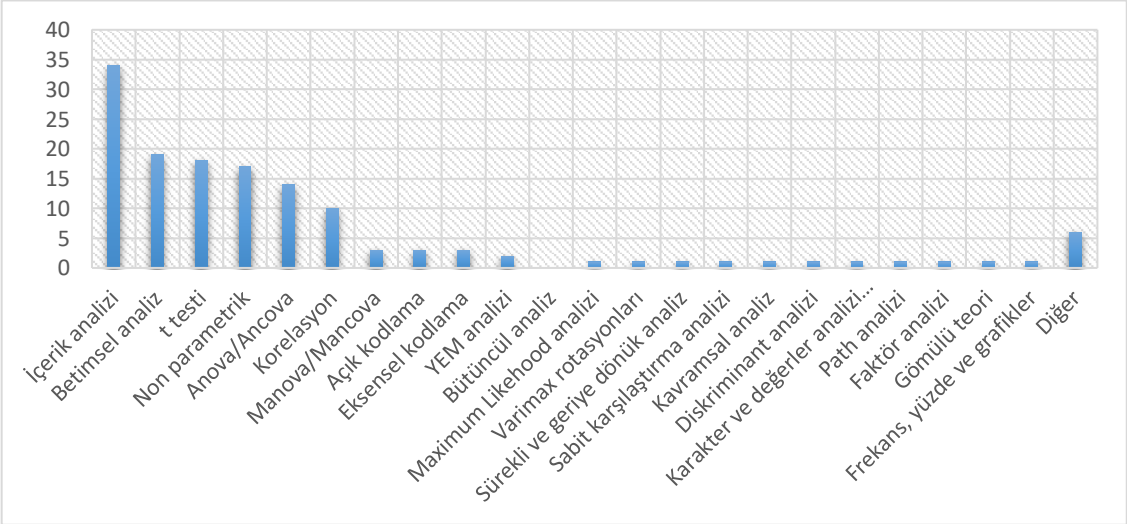


Grafik 4. *Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Yapılan çalışmalarda en fazla beceri testinden yararlanıldığı görülmektedir. Belirtilen beceri testi muhakeme becerisini ölçmek amacıyla senaryolar ile gerçekleştirilmektedir. Beceri testinin yanı sıra mülakat, anket ve dokümanlardan da çok sayıda faydalanılmıştır.

6.*İncelenen tezlerde kullanılan veri analizi teknikleri*

Veriler incelendiğinde nicel yaklaşımlardan yararlanılan araştırmalara bağlı olarak daha çok parametrik testlerin daha fazla kullanıldığı, non-parametrik testlerin ise az kullanıldığı görülmüştür. Parametrik ve non-parametrik testlerin yanı sıra farklı analizler de yapıldığı görülmektedir. Nitel yaklaşımlardan yararlanılan araştırmalarda ise içerik analizi, betimsel analiz, açık kodlama, eksensel kodlama, bütüncül analiz ve sabit karşılaştırmalı analiz kullanılan analiz türlerindendir. Çalışmalar kapsamında kullanılan istatistiki analizler Grafik 5 de verilmiştir.



Grafik 5. *Kullanılan İstatistiki Analizler*

Yapılan çalışmalarda nicel veri analiz yöntemlerinden t testi, Anova, korelasyon, Manova kullanılırken, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Burada 70 tezin 34 ünde içerik analizinin kullanıldığı bu sebeple içerik analizi sayısının diğerlerine göre oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır.

7.İncelenen tezlerde ulaşılan sonuçlar

İncelenen tezlerde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3. *Elde Edilen Sonuçlar*

Çalışmanın amacı	Çalışmanın konusu	Çalışmanın sonucu
Etkinliklerin muhakeme becerisi üzerindeki etkisi	▪ Zekâ oyunları ▪ Bilimin doğası etkinlikleri ▪ Çevrimiçi tartışma etkinlikleri ▪ 3B nesnelerin 2B gösterimlerine ilişkin olarak uzamsal görselleştirme ve uzamsal yönelim etkinlikleri	Uygulama muhakemeyi olumlu etkilemiştir.
Modelin muhakeme becerisine etkisi	▪ MATMAP (Geometri ve ölçme alanında geliştirilen bir sanal manipülatif takım) ▪ Üst bilişe dayalı öğretim ▪ Harmanlaştırılmış öğrenme ortamında bütünleştirilmiş müfredat modeli ▪ Farklılaştırılmış öğretim tasarımı ▪ Yaratıcılık eğitim programı ▪ Öğrenme stilleri bağlamında zenginleştirilmiş öğrenme ortamları	Uygulama muhakemeyi olumlu etkilemiştir.
Yaklaşımın muhakeme becerisine etkisi	▪ Planlanmış öğretim süreci ▪ STEM Eğitimi ▪ ATBÖ ▪ Improve (üst biliş becerileri odaklı model)	Uygulama muhakemeyi olumlu etkilemiştir.
Muhakeme becerisinin diğer değişkenlerle ilişkisi	▪ Muhakeme-zekâ oyunları ilişkisi ▪ Ahlaki muhakeme- karakter güçleri ilişkisi ▪ Geometrik muhakeme- öz yeterlilik ilişkisi ▪ İnformal muhakeme-bilimin doğası anlayışı ilişkisi ▪ Sözel muhakeme-algı hızı ilişkisi ▪ Etik muhakeme-duygusal zekâ ilişkisi	İlişki bulunmaktadır.
	▪ İnformal muhakeme- bilimin doğası görüşleri ilişkisi ▪ Muhakeme-sağlık okuryazarlığı ilişkisi	İlişki bulunmamaktadır.
Muhakeme becerisini etkileyen değişkenler	▪ Annelerin bilişsel uyarım ve eğitim düzeyleri ▪ Yaratıcı drama etkinlikleri ▪ Üst bilişe dayalı öğretim ▪ Cinsiyet ▪ Öğrenim görülen bölüm ▪ ÖSS puan türü	Etkilemektedir.
Muhakeme türlerinin birbirleri ile ilişkisine yönelik çalışmalar	▪ Matematiksel muhakeme-olasılıksal muhakeme ilişkisi	İlişki var ve yüksek
Muhakemenin belirlenmesi	▪ Muhakeme belirleme	Fantezi ya da veri kaynaklı muhakemelerin en fazla kullanıldığı Diğer
Muhakeme düzeyinin belirlenmesi	▪ Muhakeme düzeyinin tespit edilmesi	Farklı (Düşük ve orta) muhakeme düzeyleri
Muhakeme becerisinin incelenmesi	▪ Tümevarımsal muhakeme	Tümevarımsal muhakemede en çok yordama aşamasının kullanımı
	▪ Niceliksel muhakeme	Niceliksel muhakeme diğer düşünme becerilerinin (kovaryasyonel, fonksiyonel, cebirsel) gelişiminde merkezde Fantezi ya da veri kaynaklı muhakemelerin en fazla kullanımı
	▪ Matematiksel muhakeme	Muhakeme sürecindeki farklılıklar Tezlerin incelenmesi
	▪ Sosyobilimsel muhakeme	Çoklu perspektiflere sahip olma Düşük seviyede sosyobilimsel muhakeme
	▪ Cebirsel muhakeme	İncelenmiştir.
	▪ Reflektif muhakeme	İncelenmiştir.
	▪ Çıkarımsal muhakeme	İncelenmiştir.
	▪ Ahlaki muhakeme	İnsan merkezli ahlaki muhakeme örüntüleri
	▪ İşitsel muhakeme	İncelenmiştir.
	▪ Geometrik muhakeme süreçleri, geliştirilmesi, geometrik muhakeme düzeyleri	Zayıf düzeyde, geliştirilmeli
	▪ İnformal muhakeme becerisinin incelenmesi, desenleri	Farklı seviyelerde (üst, orta, düşük) informal muhakeme becerisi düzeyleri
Ölçek geliştirme çalışmaları	▪ Muhakeme ölçeği geliştirme	Ölçek geliştirilmiştir.
Uluslararası müfredat karşılaştırma	▪ Müfredatların incelenmesi ve karşılaştırılması	Türk müfredatında fonksiyonel ilişkileri tanıtmak için daha az sayfa ayrılmıştır. Türk müfredatı muhakemeyi daha az destekler niteliktedir.
Diğer	▪ Muhakemeye yönelik diğer çalışmalar	Bilimsel bilginin farklı faktörlerin etkisinde değişime uğrayabilir. Muhakeme eğitim programının çocukların bilişsel yeteneklerine/becerilerine olumlu etkisi

STEM eğitimi, öğrenme stilleri bağlamında zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, zekâ oyunları, ATBÖ, yaratıcılık eğitim programı, bilimin doğası etkinlikleri, çevrimiçi tartışma etkinlikleri, MATMAP (Geometri ve ölçme alanında geliştirilen bir sanal manipülatif takım), improve (üst biliş becerileri odaklı model), farklılaştırılmış öğretim tasarımı, planlanmış öğretim süreci, harmanlaştırılmış öğrenme ortamında bütünleştirilmiş müfredat modeli, 3B nesnelerin 2B gösterimlerine ilişkin olarak uzamsal görselleştirme ve uzamsal yönelim etkinlikleri ve üst bilişe dayalı öğretimin uygulandığı çalışmalarda yapılan uygulamaların muhakeme becerisini olumlu etkilediği görülmektedir.

Zekâ oyunları, duygusal zekâ, karakter güçleri, öz yeterlilik, bilimin doğası anlayışı, algı hızı ile muhakeme becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilirken, bilimin doğası görüşleri, sağlık okuryazarlığı ile muhakeme becerisi arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, annelerin bilişsel uyarım ve eğitim düzeyleri, yaratıcı drama etkinlikleri, üst bilişe dayalı öğretim, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve ÖSS puanı muhakeme becerisini etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Çalışmalar incelendiğinde; muhakeme türlerinin birbirleri ile ilişkisine yönelik çalışmalarında olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda karşılaştırılan matematiksel muhakeme ile olasılıksal muhakeme arasında yüksek seviyede ilişki olduğu belirlenmiştir. Muhakeme becerisinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalarda ise; ele alınan örneklemlerin muhakeme becerilerinin düşük veya orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Muhakeme becerisinin informal, geometrik, işitsel, ahlaki, çıkarımsal, niceliksel, reflektif, cebirsel, sosyobilimsel, matematiksel, tümevarımsal muhakeme şeklinde ayrı başlıklarda ele alındığı çalışmalarda, bu muhakeme becerilerine yönelik desenler belirlenmiştir. Muhakeme becerisini geliştirme çalışmalarına yönelik olarak ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin güvenirlik geçerliği sağlanarak muhakeme çalışmalarında kullanılmak üzere literatüre kazandırılmıştır. Uluslararası müfredat karşılaştırma çalışmalarında Türk müfredatının muhakeme becerisini daha az desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

8.*İncelenen tezlerde yapılan öneriler*

İncelenen tezlerde yapılan öneriler tablolaştırılmış ve frekansı 2 ve üzeri olanlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4. *Çalışmalarda Yapılan Öneriler*

Öneriler		**f**
Araştırmacılara yönelik öneriler	Farklı kademe, farklı ders, farklı okullarda uygulama	42
	Farklı değişkenlerin incelenmesi	28
	Daha fazla katılımcı	17
	Uygun öğrenme ortamları	10
	Geçerli, güvenilir ölçme aracı geliştirilmesi	9
	Güçlü desenlerin kullanılması	9
	Derinlemesine veri toplama	3
	Yabancı çalışmaların incelenmesi	2
	Ölçek geliştirme	2
Öğretmenlere yönelik öneriler	Muhakeme yeteneğini geliştirecek etkinliklerin kullanılması	5
	Tartışma ortamlarının oluşturulması	4
	Kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik etkinlikler düzenleme	4
	Rol oynama ve öğrenme etkinlikleri düzenleme	2
	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, bilgilendirmeler	28
Öğrenciye yönelik öneriler	İspat becerilerinin geliştirilmesi	4
	Erken yaşlarda ispatla tanıştırılması	2
Velilere yönelik öneriler	Veli bilgilendirme	16
Müfredata yönelik öneriler	Programın zenginleştirilmesi ve düzenlenmesi	8
	Sorgulamanın ön planda olduğu öğretim yöntemleri tercih edilmesi	6
	Ders kitabında düzenlemeler	4
	Zekâ oyunlarının ve fen bilimleri ders saati artırılması	3
Diğer		23

Çalışma kapsamında ele alınan tezlerde elde edilen sonuçların iyileştirilmesine yönelik öneriler araştırmacılara yönelik olan öneriler, öğretmenlere yönelik öneriler, öğrencilere yönelik öneriler ve müfredata yönelik öneriler temaları altında toplanmıştır. Araştırmacılara yönelik yapılan önerilere bakıldığında; çalışmanın farklı kademede, farklı bir ders esnasında, farklı okullarda daha fazla katılımcı ile uygulanmasının vurgulandığı görülmektedir. Bu durum çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılması

açısından önemli bir öneri olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalarda muhakeme becerisinin farklı değişkenler açısından da incelenmesi gerektiği, Güçlü deneysel desenler kullanılması, yarı-deneysel çalışmaların yapılması buna ek olarak hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem çalışmalarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Kullanılan bu yöntemlerde daha derinlemesine çalışılması, görüşmeler yapılarak, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Uygun öğrenme ortamları hazırlanması, boylamsal çalışmalar yapılarak benzer çalışmanın farklı zaman dilimlerinde tekrarlanması, geçerli, güvenilir ölçme aracı geliştirilmesi de çoğunlukla yapılan önerilerdendir.

Öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin uygulanması ve bu uygulamaların sayısının artırması ve bu sayede öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Velilere yönelik olarak da öğrenci, öğretmen, veli ve toplum bilgilendirmeleri yapılarak daha bilinçli toplumların oluşturularak ebeveynlerin çocuklarının muhakeme becerisinin farkına varmaları ve desteklemelerinin sağlanması da faza sayıda yapılan öneriler arasında yer almaktadır.

Müfredata yönelik olarak zekâ oyunları ve fen bilimleri ders saatinin artırılması, Bilgisayar-teknoloji destekli eğitim programları sunulması, programın zenginleştirilmesi, düzenlenmesi, çalışmalar yapılması, farklı teknikleri içeren öğretim tasarımlarının uygulanması, farklı yöntem ve teknik kullanılmasının sağlanması ve çalışmaların geniş zaman diliminde yürütülmesi önerilmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilimsel muhakeme, bilimsel sorgulamanın gerçekleşmesi gerekli olan bir dizi beceri ve beceriyi temsil ettiğinden, fen eğitimi standartlarında ve müfredatta da geniş ölçüde önemi vurgulanmıştır (Gülmez Güngörmez, 2018). Fen öğrenimi için oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte günlük yaşantımızda ihtiyacımız olan bilimsel muhakeme becerisinin ölçümü de oldukça önemlidir (Özdeniz, 2021; Osborne, 2013). Yapılan araştırmalar, bilimsel muhakemenin öğrenme için önemini gösteriyorken bu becerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak da bir o kadar önemli bir yere sahip olacaktır. Bu anlamda daha detaylı çalışmalar yürütmeyi mümkün kılan doktora tezi sayısı daha da artırılabilir.

Bilimsel muhakeme becerisi sayesinde bireyler günlük hayatlarında herhangi bir problemle karşılaştıklarında bu problemi çözebilmek için gerekli bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip olmaktadırlar (Zimmerman, 2007). Bununla birlikte bilimsel muhakeme becerisi son yıllarda birincil eğitim hedefleri arasındaki yerini de almıştır (Sönmez, 2021). Bu açıdan fen eğitiminde planlanan eğitim faaliyetlerinin bilimsel muhakeme becerilerini kazandırmaya yönelik olması oldukça önemlidir (NRC, 1996). Öğrencilerin bilimi bir bilme biçimi olarak görmelerine yardımcı olmak için bilimsel akıl yürütmenin fen eğitiminin merkezinde yer alması gerektiği söylenebilir (Sönmez, 2021).

Bilimsel muhakeme, bilimsel sorgulamanın gerçekleşmesi gerekli olan bir dizi beceri ve beceriyi temsil ettiğinden, fen eğitimi standartlarında ve müfredatta da geniş ölçüde önemi vurgulanmıştır (Gülmez Güngörmez, 2018). Buna ek olarak bilimsel akıl yürütmenin, öğrencilerin fen performansıyla ilişkisine yönelik giderek büyüyen bir araştırma topluluğu bulunmaktadır (Sönmez, 2021). Bu nedenle bilimsel muhakemenin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir.

Bilimsel muhakeme becerisi araştırma-sorgulama, TGA (tahmin-gözlem-açıklama), argümantasyon ve fen eğitiminde bilişsel gelişimi hızlandırma projesi (CASE) kullanılarak geliştirilebilmektedir (Ateş, 2019). Bilimsel muhakeme, iddiaları gerekçelendirmek için kullanılan alana özgü içerik, veri ve kanıtların değerlendirilmesini içermektedir (Osborne, 2013). Literatür incelendiğinde sorgulamaya dayalı fen öğretiminin bilimsel muhakeme becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir (Adey ve Shayer, 1990; Lawson, 1995; Marek ve Cavallo, 1997; Benford ve Lawson, 2001; Gerber vd., 2001). Ayrıca, yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sorgulama yapılmayan sınıflara göre sorgulama yapılan sınıflarda bilimsel muhakeme yetenekleri üzerinde daha fazla kazanım elde ettiklerini göstermiştir (Bao vd., 2009). Bu nedenle bilimsel muhakeme becerisinin geliştirilmesi açısından araştırma-sorgulama esaslı uygulamalar önem arz etmektedir.

Bilimsel muhakeme konusunda yazılmış 73 tezin sentezlenmesi sonucunda yapılacak çalışmalarda araştırmacılara hem nitel hem de nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yaklaşımların esas alınarak daha derinlemesine sonuçlar elde etmeleri önerilmektedir. Böylece tezlerde kullanılacak olan veri toplama araçlarının çeşitliliği sağlanabilir. Buna ek olarak veri analizinde kullanılan yöntemlerde de çeşitlilik sağlanır. Bilimsel muhakeme becerilerine ilişkin ulaşılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrencilerin bilimsel bilimsel muhakeme becerilerine ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak öğrenciler kadar öğretmenlerinde bilimsel muhakeme sürecini yaşamaları, farkında olmaları ve geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenin muhakeme becerisinin nasıl geliştirildiğinin farkında olması dersi ele alışı üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin esas alındığı çalışmalar yapılmalı, buna ek olarak yapılan bu eğitimin öğrenci üzerindeki etkisi araştırılabilir. Çalışma sürecinde veri toplama aracı olarak senaryolar geliştirilerek hazırlanmış beceri testlerinin kullanımı oldukça yaygındır. Bu anlamda çalışma grubunun öğretim kademesine uygun olarak senaryo oluşturulmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Adey, P., & Shayer, M. (1990). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students. *Journal of Research in ScienceTeaching*, (27), 267- 285.

*Adıgüzel Doğan, F. (2021). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin geometri bağlamında cebirsel muhakemelerinin incelenmesi: üçgenler alt öğrenme alanında bir uygulama* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

*Akdoğan, E. (2021). *Türkiye'de matematiksel düşünme ve matematiksel muhakeme ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

*Akın, A. (2016). O*rtaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlıklarının niceliksel muhakemelerinin güçlendirilerek desteklenmesinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

*Akkaya Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

*Akyürek, E. (2018). *Fen öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin ölçülmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve epistemik muhakemelerin pedagojik çıkarımlar üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

*Albayrak Bahtiyari, Ö. (2010). *8. sınıf matematik öğretiminde ispat ve muhakeme kavramlarının ve önemlerinin farkındalığı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

*Alphayta, B. (2022). *8.sınıf öğrencilerinin geometrik muhakeme becerileri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

*Arpacı, Y. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının matematik problemlerindeki matematiksel muhakemeye yönelik ilişkisinin öğretmen görüşü ile incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

*Arslan, Ç. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde muhakeme etme ve ispatlama düşüncesinin gelişimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Ateş, S. (2019). *Bilimsel muhakeme (Akıl yürütme)*. Palme Yayınevi.

Atış Akyol, N. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(1), 57-70. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1168267

*Bağcı, V. (2015). *Matematiksel muhakeme becerisinin ölçülmesinde klasik test kuramı ile genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J., Liu, Q., Ding, L., Cui, L., Luo, Y., Wang, Y., Li, L., &Wu, N. (2009). Learning and scientific reasoning. *Science, 323* (5914), 586.

*Bardakçı, M. (2010). *The impact of raising awareness about reasoning fallacies on the development of critical reading*[Unpublished doctoral dissertation]. University of Gazi.

*Belin, M. (2016). *Prospectıve mathematics teachers' quanıtative reasoning on the development of decimal representation of real numbers andıts effect on their comprehension of a relatedprof* [Unpublished master's thesis]. University of Bogazici.

Benford, R. & Lawson, A. E. (2001). *Relationships between effective inquiry use and the development of scientific reasoning skills in college biologylabs*. [MS Thesis, Arizona StateUniversity]. ERIC Accession No: ED456157

*Bike Kalkan, D. (2014). S*ekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve cebirsel muhakeme yapıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Brown, R. E.,Weiland, T., & Orrill, C. H. (2020). Mathematics teachers use of knowledge resources whe nıdentifying proportional reasoning situations. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*(6), 1085-1104. https://doi.org/10.1007/s10763-019-10006-3

*Büyükbayraktar Ersoy, F. N. (2015). *Aktif öğrenme uygulamalarıyla yapılan fizik öğretiminin lise öğrencilerinin bilimsel muhakeme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

*Cansız, N. (2014). *Developing preservice science teachers' socioscientific reasoning through socioscientific ıssues-focused course* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Middle East Technical.

*Ceylan, E. (2016). G*ems programının fen bilgisi öğretmen adaylarının "dünya, ay ve yıldızlar" konularındaki başarılarına, öz yeterliliklerine, tutumlarına ve bilimsel muhakemelerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174),33-38.

Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

*Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

*Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

*Çokyaşa, M. Ç. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme ve ispat yapma süreçlerinin muhakeme – ispatlama çerçevesi ve üstbiliş bağlamında incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

*Demir, A. (2017). *Modellemeye dayalı etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin heyelan konusundaki informal muhakemelerinin ve argümanlarının gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

*Demir, E. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının muhakeme hatalarının ispatlama bağlamında incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

*Demirel, O. E. (2014). P*robleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

*Demirtaş, E. (2019). Ö*ğretmen adaylarının sağlık okuryazarlıkları ve sağlıkla ilgili yaygın inanışlara ilişkin biyolojik muhakemeleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dökme, İ. (2019). *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı*. Anı Yayıncılık.

*Elvan, Ö. (2020). *Çevre ile ilgili sosyobilimsel konularda 7. sınıf öğrencilerinin informal muhakemelerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis forma esuring critical thinking skills. *Educational leadership*, *43*(2), 44-48.

*Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

*Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

*Erdem, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

*Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

*Eroğlu, B. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki informal muhakemeleri üzerinde bilimin doğasının etkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Erol, G. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin tümevarımsal muhakeme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

*Eryaman, Z. (2009). *A study on sixth grade students' spatial reasoning regarding 2d representations of 3d objects* [Unpublished master's thesis]. University of Middle East Technical.

*Eşkin, H. (2008). *Fizik dersi kapsamında öğretim sürecinde oluşturulan argüman ortamlarının öğrencilerin muhakemesine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ezberci Çevik, E. (2021). Analitik düşünme becerisi. E. Kabataş Memiş (Ed.), *21. Yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* (1. Baskı) içinde (ss. 136-150). Pegem Akademi.

Gerber, B. L., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, *23*(5), 535-549.

*Gül, F. S. (1015). *5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin annelerin açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

*Gülmez Güngörmez, H. (2018). *Süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme yöntemine dâhil edilen bilimin doğası etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimlerine ve bilimsel muhakeme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

Günel, M., Kabataş Memiş, E., &Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim, 35* (155), 49-62.

*Güvendiren, G. N. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünmelerinin üç parametreyle birlikte incelenmesi: niceliksel muhakeme, kovaryasyonel ve fonksiyonel düşünme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

*Irmak, F. N. (2021). *The relatıonshıp between eıghth grade students' nature of scıence understandıng and theırın formal reasonıng on socıoscıentıfıc*[Unpublished master's thesis]. University of Middle East Technical.

*İnal, G. (2010). *Bilişsel yetenekler testi form-6'nın geçerlik güvenirlik çalışması ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Kalın, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakemeleri ve bilimsel düşünme alışkanlıkları: Hidroelektrik santraller örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

*Kara Çalışkan, A. L. (2019). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

*Karaçor, N. E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin informal muhakeme örüntüleri ile bilimin doğası görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

*Karışan, D. (2014). *Exploratıon of preservıce teachers' reflectıve judgment and argumentatıon skılls revealed ın a socıoscıentıfıc ıssues-based ınquıry laboratory course* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Middle East Technical.

*Kaya, D. (2015). *Çoklu temsil temelli öğretimin öğrencilerin cebirsel muhakeme becerilerine, cebirsel düşünme düzeylerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

*Keskin, A. N. (2020). *The mıddle school students' reasonıngs about multıple responses for the same scıentıfıc questıon* [Unpublished master's thesis]. University of Uludag.

*Kılıçarslan, S. (2019). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (asis) hıza dayalı sözel muhakeme alt testi ile algı hızı testleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

*Kızıltoprak, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dörtgenlere ilişkin geometrik muhakemelerinin gelişimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

*Koçyiğit, Ş. (2019). *STEM odaklı öğretim süreçlerinde öğrencilerin matematiksel muhakeme, matematiğe yönelik tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking.* Belmont, CA: Wadsworth.

Marek, E. A.,&Cavallo, A. M. L. (1997). *The learning cycle and elementary school science*. Portsmouth, NH: Heinemann.

MEB (2013). *Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, ilköğretim fen ve teknoloji dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

*Mutluoğlu, A. (2019). *6. sınıf matematik dersi geometri ve ölçme öğrenme alanında geliştirilen bir sanal manipülatif takımının (MATMAP) öğrencilerin akademik başarılarına, geometriye yönelik tutumlarına ve geometrik muhakeme süreçlerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

National Research Council (NRC). 1996. *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Pres.

*Ölger, N. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iklim değişikliği konusundaki informal muhakemelerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking Skills and Creativity, 10,* 265-279.

*Ocak, A. (2022). *"Plastik atıklar, yayla turizmi ve HES" sosyobilimsel konularına yönelik informal muhakeme desenleri ve kanıt kalitesi: Sınıflararası bir karşılaştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

*Önen, Ö. (2008). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri (Makü Eğitim Fakültesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

*Özdemir, F. (2019). *Lise öğrencilerinin limit ve süreklilik konusunda muhakeme ve üstbilişsel gelişiminin IMPROVE modeli ile incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

*Özdeniz, Y. (2021). *Harmanlanmış öğrenme ortamında bütünleştirilmiş müfredat modeline göre tasarlanan fen modülünün uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel muhakeme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Özdeniz, Y. (2021). *Harmanlanmış öğrenme ortamında bütünleştirilmiş müfredat modeline göre tasarlanan fen modülünün uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel muhakeme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

*Pehlivanlar, S. (2019). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının yerel, ulusal ve küresel sosyobilimsel konular hakkındaki informal muhakemeleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Perkins, D. N. (1989). *Reasoning as it is andcould be: An ampiricalperspective. "Thinkingacrosscultures: Thethirdinternationalconference on thinking.* Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.

*Pınar Tüccaroğlu, E. (2018). *Canlılarda üreme büyüme gelişme ünitesinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğretimi yaklaşımının öğrencilerin muhakeme becerileri ve başarı düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

*Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4 (2) , 52-64. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32040/354541

Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy.

*Sağlam, H. İ. (2016). *Öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

*Salih, E. (2020). *Rol oynamaya dayalı çevirimiçi tartışma etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakemelerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

*Selçuk, A. S. (2016). *Teknoloji destekli merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri etkinliklerinin 9. sınıf öğrencilerinin informel çıkarımsal muhakemelerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

*Selimoğlu, H. (1014). *60-72 aylık çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin ebeveynlerine ait değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Sönmez, E. (2021). Bilimsel akıl yürütme. E. Kabataş Memiş (Ed.), *21. Yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* (1. Baskı) içinde (ss. 100-111). Pegem Akademi.

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Toprakçı, E.(2021) "Değerlerli" uzaktan öğretim, *Hürriyet Gazetesi,* Eğitim Haberleri (04.01.2021) Erişim: https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164

*Tum, A. (2019). *Öğrenme stilleri bağlamında zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının matematiksel muhakemeye ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

*Tuncay Yüksel, B. (2016). *Environmental moral reasoning patterns of pre-service science teachers and their relationships to epistemological beliefs and values* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Middle East Technical.

*Tutan, S. (2019). *Geometrik muhakeme süreçleri bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri içerikli derslerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

*Turan, N. (2021). *An examination of elementary and lower secondary level japanese and türkish mathematics curricula through quantitative and (co)variatıonal reasoning in terms of the treatment of functional relationships* [Unpublished master's thesis]. University of Bogazici.

*Türkmen, F. G. (2022). *Karakter güçleri ve ahlaki muhakeme becerisi: Olumlu sosyal davranışların aracılık rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

*Tüzüngüç, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyobilimsel muhakeme yeteneklerinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

*Uzel, N. (2014). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik ahlaki muhakemeleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Üstün, A. (2019). *5.sınıf öğrencilerinin kesirler konusu üzerindeki muhakeme yapabilme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Yıldırım, R., Utkugün, C., & Yurtseven, R. (2022). Teachers' perceptions of self-efficacy in teaching 21st-century skills, E-International Journal of Educational Research, 13(6), 28-44. DOI: https://doi.org/10.19160/eijer.1159560

*Yılmaz, Ş. (2017). *Fen bilgisi öğretmenlerinin soru üretme hakkındaki muhakemeleri ve inanç sistemleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

*Yolaçtı Kızılkaya, K. (2021). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakeme biçimleri ve sosyobilimsel muhakeme yeterlikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

*Yöndemli, E. N. (2018). *Zekâ oyunlarının (strateji ve geometri) ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine ve matematik dersinde gösterilen çabaya etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

*Yüksel, İ. (2015). *Tahmin gözlem açıklama ve bilişsel gelişimi hızlandırma temelli etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

*Yüksel, Y. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elamentary and middle school. *Developmental review, 27*(2), 172-223.

*Zorlu, E. (2017). *Öğretmen adaylarının küresel ısınmanın kaynağına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Evaluation of Turkish Teachers' Views on Concept Teaching Process

Nihat Kavan (M.A.)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4872-1002
nihatkavan@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Mürşet Çakmak
Mardin Artuklu University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9472-8200
mursetcakmak@artuklu.edu.tr

Abstract

Language is based on concepts. Concepts are nourished by language. It is difficult to make progress and development in the language without knowing the concepts of the mother tongue. A language and words, terms and concepts belonging to a language that fall within the disciplinary field of individuals in both social and academic life; It is important for students to have gains in speaking, writing, comprehension and listening in a correct and appropriate way. One of the basic building blocks of Turkish teaching is to develop the conceptual world of individuals. Vocabulary of individuals is developed and updated with Turkish teaching. Turkish teaching has a special place in terms of concept teaching. The aim of this research is to evaluate the opinions of Turkish teachers about the concept teaching process. The research was carried out with the phenomenological model of the qualitative research method. The study group was determined by the maximum variation sampling method. In this context, interviews were held with 26 Turkish teachers working in different districts and schools in Mardin province in 2021. The data collection tool of the research consists of a semi-structured interview form consisting of two parts and six questions. Content analysis technique was used in the analysis of the data. Analyzed views were divided into themes and codes. The percentage of agreement between the codings was found to be .90. As a result of the research findings, in the concept teaching process of Turkish teachers; It has been concluded that students attach importance to concretization, student-induced cognitive difficulties come to the fore, and materials of different structures and qualities are used. In addition, it is among the results that the concept teaching process has reflections on the cognitive and affective language development of the students and affects the speaking skills of the students the most.

Keywords: *Education, Turkish education, Concept teaching, Turkish teachers*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 120-140

Research Article

Received: 2022-10-21
Accepted: 2023-03-18

Suggested Citation

Kavan, N., & Çakmak, M. (2023). Evaluation of Turkish teachers' views on concept teaching process, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 120-140. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1192502

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Human has the motivation to understand himself, nature and the world he lives in (Bacanlı, 2001). In this context, with his birth, he may need many knowledge, skills, etc. In terms of his future. He takes the basis of his behavior from his family. Afterwards, he continues with his family, social environment and school process. In this process, he continues to gain new behaviors through formal and informal education (Aşılıoğlu, 2014). From the first childhood, they begin to construct by examining and discovering the tangible assets around them (Özmen, 2020). In other words, people start to learn concepts and their names starting from childhood, classify them and reveal the relationships between concepts (Kaptan, 1999). In order to create an organized structure in the concept learning process, people try to reveal common points and highlight differences among a number of related experiences (Zeithamova, Mack, Braunlich, Davis, Seger, Kesteren & Wutz, 2019). People are constantly trying to find new information. As a result of these efforts, people learn concepts to facilitate communication, make useful predictions about their world, make sense of objects and situations, and form mental building blocks to express their more complex thoughts (Goldstone & Kersten, 2003). This learning and structuring process in the mind continues at all ages (Gödek, Polat & Kaya, 2019). As a result, people seek new information through active experiments in line with their goals (Nelson & Movellan, 2001). Concept learning, which takes place with this search for knowledge, begins with the birth of the individual and continues throughout life (Ülgen, 2004).

In general terms, concepts are seen as mental representations that allow people to classify or select a group of non-identical but equivalent situations and objects (Wisniewski, 2002). Concepts can also be expressed as a knowledge structure that represents the changeable common features of different objects and phenomena that make sense in people's minds (Ülgen, 2004). Concepts are defined by grouping these common features according to a certain rule and expressing them with a single word (Duman, 2015). In other words, concepts that are the building blocks of human cognition (Goldstone, Kersen & Carvalho, 2018) are mental representations of categories of objects, events or other entities (Taymaz-Sarı, 2021). In fact, the concepts that constitute the building blocks of knowledge; are not tangible objects, events or assets. Concepts are units of abstract thinking (Kaptan, 1999). When an entity or object is mentioned, they are the first associations formed in the human mind (Ayas, 2006). The more the individual's experiences related to the concepts and the number of experiences reached as a result of these experiences, the easier it is for the individual to group and define the concepts (Yılmaz & Çolak, 2011). The common denominator seen in all these definitions of the concept is abstraction and classification based on similarities and relations between objects. In other words, it is the creation of categories in the mind (Malatyalı & Yılmaz, 2010). As a result, based on all these data, it is seen that concept learning is an important part of knowledge organization (Hunt, 1962).

According to Ülgen (2004), concept learning occurs through concept creation and concept acquisition. Concept formation is human nature. Although it continues throughout life, it is most intense in childhood. Because children are trying to get to know everything in these years. Concept acquisition refers to the process of classifying the created concept with appropriate rules and criteria. It is stated that creating a concept is a prerequisite for gaining a concept. But concept learning alone is not enough. In learning scientific concepts, these two stages must be realized together (Çaycı, 2007). As contemporary products emerge in science, literature and art, and as scientific and technological knowledge increases, new concepts constantly appear in the language of society and the meanings of existing concepts change over time (Akyıldız, 2020).

Concepts, which have an important place in all learning processes of people from childhood to old age, also constitute an important pillar of the curriculum carried out in schools (Çetinel, 2019). Because each education and training level has its own concepts that are expected to be acquired by individuals. It is obvious that these gains are among the desired concepts to be found in the type of human being desired to be seen in the future. Although it is not a lesson in the form of direct concept teaching at all teaching levels, the subject of sounds and adjectives in the Turkish lesson, the formation of awareness; number, quantity, spatial concepts, some opposite concepts in mathematics lesson; It is stated that naming some objects in lessons such as visual arts lessons and science lessons is given within the framework of concept teaching (Melekoğlu, 2021). However, although these activities are carried out

for concept teaching, it is known that students still have misconceptions both in their social processes and in their academic processes. It is seen that educators use many techniques, graphics, and materials such as applications and tools in order to purify students from these misconceptions and to increase academic success (Paull, Holmes, Omari, Haski-Leventhal, MacCallum, Young & Scott, 2022; Elen, Piro, Wevers, Maddens & Raes, 2022; Bilgin & Bekiroğlu, 2021; Theobald & Brod, 2021; Butarbutar, Uspayanti, Manuhutu & Palangngan, 2019; Polat & Çalış, 2019; Çakmak, Çakmak & Topal, 2018; Kubiatko & Prokop, 2009; Ekinci Çelikpazu & Börekçi, 2018; Geyer, Kuczenski, Zink & Henderson, 2015; Minárechová, 2016; Öztürk & Ömeroğlu, 2015; Ulusoy & Erkuş, 2015; Gardner & Brown, 2013; Gömleksiz & Fidan, 2013; Temizkan, 2011; Başarmak & Gelibolu, 2010; Keppens & Hay, 2008; Balım, İnel & Evrekli, 2008; Ayas & Ünal, 2007; Temelli, 2006; Thompson & Logue, 2006; Cansungü Koray & Bal, 2002; Zeilik, Schau & Mattern, 1998). However, when the literature is examined, it cannot be said that there are enough studies in which the opinions of teachers and students about the concept, misconceptions and concept teaching process are taken. It is seen that there are some studies that can be shown as an example on this subject (Uçak, 2020; Prabha, 2020; Soylu & Memişoğlu, 2019; Köğce, Yıldız & Aydın, 2019; Servet, 2018; Seyhan, 2017; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Akbaş, 2013; Nakiboğlu, 1999; Aydoğan & Aydoğan, 2020). These studies, which were carried out with the participation of teachers, teacher candidates and secondary school students; It was carried out with the concept teaching processes of fields such as religious culture and ethics, science, social studies, mathematics, science, history, geography and special education. In these studies conducted at different times, graphics such as concept maps, mind maps, and concept cartoons are generally used in concept teaching processes, there is no differentiation in the concept teaching process in terms of genders, the participants sometimes have difficulties in the concept teaching processes (especially in the teaching of abstract concepts), some concepts that make up the course content are not fully understood. It has been concluded that the concepts are not understood and therefore the concepts are tried to be memorized, and sometimes traditional concept teaching preferences are made.

Language acquisition in humans begins with words. Words that emerge in the form of meaningful structures are important for individuals to communicate with their environment and integrate with the society. With the development of vocabulary, the expressive power of individuals develops. Concept teaching is important in this regard. Concept teaching is a part of enriching the vocabulary. Concept teaching has formal and informal forms. However, societies do not want to leave the learning of their members (children) to chance, trial and error, that is, to informal flow. The education systems are trying to do exactly that. There are many knowledge and skills that need to be acquired by the child (Toprakçı, 2016). In this context language education is more than more important. For this reason, they teach their own language first, and later learning of child continues by building on what they have learned. Turkish society is trying to achieve this with Turkish education.

Teaching Turkish as a course has shown many developments since the first years of the Republic (Doykun, 2022). According to Güzel (2003, p. 63), Turkish teaching started when Atatürk ordered the establishment of Secondary Teachers' School in rural and rural secondary schools. With Turkish teaching, it is aimed to increase literacy and accelerate the transition to the Latin alphabet. According to Doykun (2022), with the transition to Latin letters, a literacy campaign was started all over Anatolia. Everyone of all ages has been taught the new alphabet and given the opportunity to learn to read and write. These initiatives formed the foundations of today's Türkiye in terms of literacy.

Language is based on concepts. Concepts are nourished by language. It is difficult to make progress and development in the language without knowing the concepts of the mother tongue. For this reason, the mother tongue education and teaching of every nation is based on concepts. In addition to literacy education, another dimension of Turkish teaching is the teaching of existing and newly introduced concepts in the language. More or less individuals are taught new concepts in all courses. However, one of the basic building blocks of Turkish teaching is to develop the conceptual world of individuals. Vocabulary of individuals is developed and updated with Turkish teaching. For this reason, Turkish teaching has a special place in terms of concept teaching.

In both social and academic life, it is important for individuals to acquire a language and words, terms and concepts belonging to a language in a correct and appropriate way in the dimensions of

speaking, writing, understanding and listening. It can be said that each discipline tries to contribute to this situation within its own limits. However, it can be said that this contribution comes mostly from language education and teaching disciplines. Turkish Course Teaching Program provides information that allows students to learn about listening/monitoring, speaking, reading and writing skills and mental skills for life, develop themselves individually and socially using these skills, communicate effectively, read and write on demand, with Turkish love, it is configured in a integrity that contains skills and values. However, Turkish Lesson Curriculum; It accepts the development of language skills and competences as a prerequisite for learning in all other fields, personal and social development, and acquiring professional skills (MoNE, 2019). It is essential to know the concept teaching processes in the Turkish course, which is seen to have the power to affect all areas of life of the individual. The aim of this study is to evaluate the opinions of Turkish teachers about the concept teaching process. Based on this purpose, answers were sought for the following sub-objectives.

1. What kind of activities do you do in the concept teaching process?
2. What are the situations that you have difficulties in the concept teaching process?
3. What are the materials you use in the concept teaching process?
4. What are the reflections of the concept teaching process on your students' language development?
5. Could you explain why the concept teaching process improves which language skills your students have developed the most?
6. What are your suggestions that you think can make the concept teaching process effective?

METHOD

The phenomenology model, one of the qualitative research methods, was used in this study in which the views of Turkish teachers on concept teaching were evaluated. In the phenomenology model, it is aimed to obtain in-depth information about events, situations, concepts and perceptions (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the phenomenological model, individuals' experiences about a subject are tried to be examined in depth (Johnson, 2000; Smith & Eatough, 2007). This research was carried out with the phenomenology model, as it was aimed to investigate the experiences of Turkish teachers about the concept teaching process in depth.

1. Study Group

The study group of the research consists of 26 Turkish teachers working in central and village secondary schools in Artuklu, Kızıltepe and Derik districts of Mardin province. Participators were defined by easily accessible case sampling, one of the purposive sampling techniques. In purposive sampling, the researcher uses his judgment on who will be selected, and takes the people or groups that are most suitable for the purpose of the research into the sample. In this framework, the most appropriate group for the problem studied is the subject of observation (Balcı, 2009). Detailed data on the Turkish teachers who constitute the study group of the research are presented.

It is seen that 11 (42.3%) of the Turkish teachers participating in the research are female and 15 (57.7%) are male; 19 of them (73.1%) had a bachelor's degree and 7 (26.9%) had a master's degree; 8 of them between 1-5 years (30.8%), 14 of them between 6-10 years (53.8%), 2 of them between 11-15 years (7.7%), 2 of them between 16 years or more (7.7%) years of service; 2 of them mostly teach in the provinces (7.7%), 13 of them mostly in the districts (50%), 11 of them mostly in the rural settlements (11.3%); It is seen that 15 of them (57.7%) work in the lower socioeconomic environment, 9 (34.6%) in the middle, 2 (7.7%) in the upper socioeconomic environment.

2. Data Collection Tool

In the research, a semi-structured interview form consisting of two parts was used as a data collection tool. In the first part of the form, there is the "Personal Information Form" regarding the demographic data of the study group. In the Personal Information Form, there are five demographic questions along with explanations about the purpose of the research. In the second part of the form, there is a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions. While the interview form was being prepared, opinions were taken from Turkish language education experts, curriculum and

instruction field experts, and Turkish teachers. By evaluating the feedback received from the experts and teachers, the places of some questions in the interview form were changed, the ambiguity of some questions was removed and the interview form was given its final form.

3. Data Collection

Ethics committee approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Mardin Artuklu University before the research data were collected. After obtaining the necessary permissions, the central and village secondary schools in the Artuklu, Kızıltepe and Derik districts of Mardin province were visited and the Turkish teachers working in these schools were interviewed, and explanations were made about the purpose of the research and the application steps. In the research, interview forms were presented to Turkish teachers who wanted to contribute to the research on a voluntary basis. The interviews were limited to 30-50 minutes. During the interview, explanations were made about the questions regarding the research and the interview form.

4. Analysis of Data

Content analysis technique was used in the analysis of the research data. It is aimed to reach the concepts and relations that will explain the data obtained in the content analysis technique. In the content analysis technique, data that are similar to each other are brought together and organized within the framework of themes in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The analysis of the data was made together by the researchers and the themes and codes were revealed. The themes and codes revealed by the researchers were tabulated. The themes and codes that emerged were presented to another field expert, independent of the research, and their opinions were taken. While coding the data, the "Percent Agreement Formula" developed by Miles and Huberman (1994) was used to calculate the consistency between the codings. According to the formula, the calculation is made as "Reliability = Consensus/(Agreement + Disagreement) x 100". A rate of agreement between codings of 70% and above is considered sufficient for coding reliability (Yıldırım & Şimşek, 2018). By means of this formula, the coding agreement percentage of the researchers was determined as 0.90. Since descriptive information was not requested from the teachers in the study, a number was given to the initials of the words "Turkish Teacher" in the interview forms and "TT1, TT2, TT3 etc." coding was done.

5. Validity and Reliability of Data

In this study, in which the opinions of Turkish teachers on the concept teaching process were examined, the recommendations in the literature were taken into account in order to ensure validity and reliability (Creswell, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2018; Merriam, 2009; Shenton, 2004). Explaining that they have reached their destination is among the important criteria of validity (Yıldırım & Şimşek, 2018). In-depth data was collected from Turkish teachers for the research. Turkish teachers in different districts and schools in the same province were interviewed. In this way, it was tried to provide data diversity. Obtaining 78 pages of data from 26 Turkish teachers who voluntarily participated in the research shows that in-depth data was collected. Including direct quotations from teachers' opinions, storing the interview forms by transferring them to digital media, and taking opinions from field experts during the research process are measures taken to ensure validity and reliability. A proportional approach has been adopted when quoting directly from teachers' opinions. In proportion to the frequency of the resulting codes, 1 direct quotation is included for every 10 code intervals.

6. Ethical

Ethics committee approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Mardin Artuklu University to carry out the study.

Name of the Board: Mardin Artuklu University Scientific Research and Publication Ethics Committee

Board Date: 13.10.2021

Number of Sessions: 2021/9-8

Document Issue Number: E-79906804-0500.06.04-30043

FINDINGS

In this part of the research, based on the questions in the semi-structured interview form, Turkish teachers' views on the concept teaching process were presented in tables in the form of themes and codes.

1. Opinions About the Events Held

"What kind of activities do you do in the concept teaching process?", which constitutes the first sub-purpose of the research. Findings that emerged in line with the opinions of Turkish teachers regarding the question are given in Table 1.

Table 1. *Activities in the concept teaching process*

Theme	Code	*f*	%
Embodiment Events	Giving concrete examples (TT1, 3, 9, 15, 23, 26), Sentence usages (TT2, 9, 11, 13, 14), Sneaking (TT3, 14, 20, 21, 24), Visualization (TT6, 23, 26), Envisioned (TT16, 24, 25), Associative teaching (TT1), Activities for more than one sense (TT16)	24	32
Conceptualization Activities	Concept Maps (TT4, 10, 15, 22, 23, 25), Giving concept characteristics (TT3, 4, 6, 19, 24), Concept Pool (TT21, 25), Worksheets (TT12, 19), Identifying misconceptions Investigating the origins of concepts (TT24), Concept dictionary (TT22), Mind maps (TT10), Tests (TT19), Storytelling (TT21), Word Association tests (TT4)	22	30
Student Active Participation Activities	Drama method (TT6, 7, 17), Group work (TT15, 17), Creative writing exercises (TT12, 21), Question-Answer exercises (TT5, 17), Teaching with games (TT15), Using the functional method (TT3), Internalization activities (TT3), Activating students in the process (TT6)	13	17
Material Events	Using a dictionary (TT 8, 9, 24), Instant speaking activities (TT 11, 12, 21), Textbook activities (TT13, 19), Writing new words in a notebook (TT9)	9	12
Digital Events	Smart board applications (TT 7, 11, 18), Film and Video Screening (TT15)	4	5
Transfer to Current Life Events	Adapting the concepts to current life (TT 5, 8), Establishing a relationship between concepts (TT10)	3	4
Total		**75**	**100**

In Table 1, there are opinions about the activities of Turkish teachers during the concept teaching process. When the data in the table are examined, it is seen that the views on the activities carried out in the concept teaching process emerge as six themes. Emerging themes are named as concretization activities, conceptualization activities, student active participation activities, material activities, digital activities and transfer to daily life activities. The abstract nature of concepts and concept teaching imposes more responsibilities on teachers in this process. It is an important issue to concretize the concepts by considering the readiness levels of the students. With concretization, it is easier for students to perceive concepts and shape them in their minds. When the views of Turkish teachers are examined, the fact that activities related to the theme of concretization come to the fore, confirms this situation. Some of the opinions of Turkish teachers about the activities carried out in the concept teaching process are presented below in the context of themes.

Teachers' views on the theme of concretization activities:

> *I continue the concept teaching process through connotation through concrete examples (TT1).*
>
> *For concept teaching, I teach the lesson with activities and visuals that will appeal to more than one sense organ (TT16)*
>
> *In the concept teaching process, I first start by identifying and eliminating the misconceptions that exist in the student. Then I try to prepare the concept map, have the meanings of the concepts interpreted and make it permanent in the mind of the student. I try to make the learned concept permanent through examples and activities. I'm going to have a few more examples made to determine the deficiencies and I'm done (TT23).*

Teachers' views on the theme of conceptualization activities:

I try to use explanation and word association techniques. I use concept maps to show the relationship or connections between concepts. I use it especially at the beginning and end of a new topic to be told (TT4).

I do concept map, concept pool and visualization activities. (TT25).

Teachers' views on the theme of student active participation activities:

I explain what the concept is and then do activities that can be active for the student to bring this concept to life in the student's mind (TT6).

Teacher's view on the theme of material activities:

After using the lecture method, I use a worksheet and a test to reinforce the subject. Finally, if there are activities related to the subject in the textbook, I apply them in the classroom (TT19).

Teacher opinions on the theme of digital activities:

I have drama studies and various applications from the smart board (TT7).

Teacher's view on the theme of transfer to current life activities:

I prefer to give examples that can be used in daily life by adapting them to students' lives. With the Question-Answer technique, the concept(s) take more place in the minds of the students (TT5).

2. Opinions on Difficult Situations

"What are the situations that you have difficulty in the concept teaching process?", which is the second sub-purpose of the research. The findings that emerged in line with the opinions of Turkish teachers regarding the question are given in Table 2.

Tablo 2. *Difficult situations in the concept teaching process*

Theme	Code	*f*	%
Student Originated Cognitive States	Not being able to understand the concepts (TT3, 9, 13, 16, 20), Not being able to use the concepts in daily life (TT16, 21, 23), Forgetting the concepts quickly (TT1, 5), Learning difficulties (TT5), Weak language development (TT10), Vocabulary lack of vocabulary (TT14), Confusing close concepts (TT3), Inadequacy in reading and writing (TT12), Inability to use it in a sentence appropriately (TT21), Inability to associate it with Past Learning (TT19)	17	34
Student Originated Developmental Conditions	Lack of readiness (TT8, 10, 15, 26), Students being in concrete operational stage (TT4, 24), Distraction (TT3), Stagnation in concept development (TT11), Prior learning differences (TT17), Inability to establish a relationship between concepts (TT17), Not being able to pronounce the concepts (TT21)	11	22
Community Based Conditions	Having a different mother tongue (TT2, 5, 9, 24), Preferring concepts in the social environment (TT11, 12, 18), Economic situations (TT12, 25), Preferring stereotypical concepts (TT6)	10	20
Teacher-Based Situations	Not being able to Concretize the concepts (TT 7, 13, 25), Not being able to associate the concept (TT7), Incomplete teaching of the learning outcomes (TT1), Changing the misconceptions (TT23)	6	12
Student Originated Emotional States	Indifference to concepts (TT3, 18), Resistance to new concepts (TT, 20)	4	8
School Related Situations	Technological inadequacy (TT 12), Crowded classes (TT 12)	2	4
Total		**50**	**100**

Table 2 shows the situations in which Turkish teachers have difficulties in the concept teaching process. When the data in the table are examined, it is seen that the opinions about the difficult situations in the concept teaching process emerge as six themes. The emerging themes were named as student-induced cognitive situations, student-based developmental situations, community-based situations, teacher-induced situations, student-based affective situations, and school-related situations. While students can acquire some concepts directly through experience, they also acquire some concepts from their environment. During the concept teaching process, students can be affected by the society, school, teachers and friends they live in. Being in different environments not only provides students with

a wealth of concepts, but also brings along various problems. It can be difficult to change the negative, ordinary and old concepts learned from these environments. Students may have difficulties in learning new concepts. Some of the opinions of Turkish teachers about the difficulties in the concept teaching process are presented below in the context of themes.

Teachers' views on the theme of student-induced cognitive states:

> *I have problems with students not being able to fully understand the concepts and not correcting the concepts they misunderstood TT20).*
>
> *As a result of students being uninterested in concepts, learning concepts can be more difficult than necessary. Concepts can sometimes distract students. Especially abstract concepts distract students. Close concepts can sometimes cause confusion for students (TT3).*

Teachers' views on the theme of student-based developmental situations:

> *Since the language development of the students is weak, they cannot fully understand the concepts (TT10).*

Teacher's view on the theme of community-based situations:

> *Children have difficulties in understanding metaphorical words. Children's late or incomplete learning of Turkish also doubles this difficulty (TT9).*

Teacher's view on the theme of teacher-induced situations:

> *I have difficulties in concretizing the concepts. I'm having a hard time associating the concept (TT7).*

Teacher's view on the theme of student-induced affective states:

> *Students have difficulty in learning a new concept because they only use certain words in their daily lives, and I have difficulties in gaining these new concepts to students (TT6).*

3. Opinions on the Materials Used

"What are the materials you use in the concept teaching process?", which constitutes the third sub-purpose of the research. Findings that emerged in line with the opinions of Turkish teachers regarding the question are given in Table 3.

Tablo 3. *Materials used in the concept teaching process*

Theme	Code	*f*	%
Written-Printed Materials	Textbooks (TT2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 21, 24), Dictionary (TT6, 8, 10, 13, 18, 21, 22, 24), Reading books (TT2, 14), Working papers (TT12, 19), Background cardboard (TT5, 23), Tests (TT11, 19), Encyclopedia (TT24), Story reading (TT11), Class Board (TT22), Keeping an individual dictionary (TT6)	30	44
Technological Materials	Smart board applications (TT 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 21, 22, 23, 25, 26), Class board (TT4, 5, 22, 23), EBA applications (TT13, 19, 24)	19	28
Visual Materials	Pictures (TT 10, 16, 20, 24), Videos (TT 10, 17, 19), Photographs (TT10), Real objects (TT15)	9	13
Graphical Materials	Concept map (TT1, 10, 17, 21), Fishbone (TT1), Concept net (TT10)	6	9
Actionable Materials	Speaking activities (TT 11, 20), Games (TT 12), Student materials (TT 21)	4	6
Total		**68**	**100**

In Table 3, opinions about the materials used by Turkish teachers in the concept teaching process are given. When the data in the table are examined, it is seen that the opinions about the materials used in the concept teaching process emerge as five themes. Emerging themes were named as written-printed materials, technological materials, visual materials, graphical materials and operational materials. Concepts are perceived by students as abstract and complex. The age levels and readiness of the students form the basis of this situation. For this reason, enriching concept teaching with materials by considering students' perception and cognition levels makes teaching concepts enjoyable. Teaching materials prepared with different qualities and purposes are effective in attracting students' attention

and embodying concepts. The use of materials that students can contact directly provides a more permanent learning. Some of the opinions of Turkish teachers about the materials used in the concept teaching process are presented below in the context of themes.

Teachers' opinions on the theme of Written-Printed materials:

I benefit from textbooks and reading books in the concept teaching process (TT2).

I try to use all necessary materials such as a dictionary of idioms and proverbs (TT18).

I use course books, dictionaries, smart boards and dictionaries created by the students themselve (TT6).

Teachers' views on the theme of technological materials:

I mostly use interactive board (smart board) at the material point. The existence of internet infrastructure facilitates access to digital materials (TT25).

I use related activities through EBA application. In addition, I benefit from the course book and the Turkish dictionary (TT13).

Teacher's view on the theme of visual materials:

I use objects used in daily life according to the type of concept, mainly on visual materials (TT15).

Teacher opinions on the theme of graphical materials:

I use fishbone and concept map technique in the process (TT1).

Teacher's view on the theme of action materials:

I use worksheets and printed materials for students as well as various games that I have designed (TT12).

4. Views on Reflections on Language Development

"What are the reflections of the concept teaching process on the language development of your students?", which constitutes the fourth sub-goal of the research. The findings that emerged in line with the opinions of Turkish teachers regarding the question are given in Table 4.

Table 4. *Reflections of concept teaching process on language development*

Theme	Code	*f*	%
Cognitive Reflections	Expressing oneself better (TT2, 4, 6, 8, 13, 17, 19, 20, 23, 25), Developing language skills (TT11, 12, 15, 26), Raising Awareness (TT1, 9, 14, 23), Developing vocabulary (TT6, 16, 24, 25), Learning the meaning of concepts (TT1, 18, 22), Contributing to learning the language by experience (TT5, 21, 23), Developing reading comprehension (TT20, 23), Using some concepts To begin with (TT2), to raise language awareness (TT3), It contributes to making sense of the world (TT4), It allows to organize concepts (TT4), Analysis skills are developing (TT7), Synthesis skills are developing (TT7), Developing thinking power (TT17), Mental activities realizing (TT12), Making inferences (TT11), Clarifying the read books in the mind (TT9), Contributing to learning the language with visuals (TT5), Supporting the improvement of language problems (TT10), Facilitating bonding between words (TT17)	43	91
Affective Reflections	Increasing self-confidence (TT 6), Developing imaginary worlds (TT 7), To gain a love of reading (TT12), To gain the habit of reading (TT12)	4	9
Total		**47**	**100**

In Table 4, the views of Turkish teachers on the reflections of the concept teaching process on the language development of the students are given. When the data in the table are examined, it is seen that the students' views on the reflections of the concept teaching process on language development emerge as the theme. The emerging themes were named as cognitive reflections and affective reflections. Every new concept that people acquire is stored in their memory. These concepts make a transition from mental operations to language expressions in due course. Using richer sentences, using different forms of expression, expressing a situation that can express oneself better or that can be expressed with more than one word, is possible with a concept richness. It is not a correct approach to limit the concept teaching process to memorizing words only. Concept teaching process is also a language development process. Some of the opinions of Turkish teachers about the reflections of the concept teaching process on the language development of the students are presented below in the context of themes.

Teacher opinions on the theme of cognitive reflections:

> *Concepts have a very important place in making sense of the world. Concept teaching enables students to organize concepts correctly. It provides ease of communication (TT4).*
>
> *As the students use the new concepts they learned in their daily lives, their vocabulary develops and they express themselves more effectively. When students use these newly learned concepts when they talk, their self-confidence also increases (TT6).*
>
> *It contributes to the improvement of language problems of children with language delay and language disorders (TT10)*
>
> *Since each new concept learned facilitates thinking power and establishing links between words, it also takes students' self-expression skills to the next level (TT17).*
>
> *The opportunity to understand what he reads and to express himself better arises. His ability to interpret the concepts he hears in the social environment develops and he gains different perspectives (TT23).*

Teacher's view on the theme of affective reflections:

> *There are big changes in the dream worlds. Developing analysis and synthesis skills (TT7).*

5. Views on the Most Improved Language Skills

The fifth sub-goal of the research, "Can you explain which language skill your students have developed the most during the concept teaching process?" The findings that emerged in line with the opinions of Turkish teachers regarding the question are given in Table 5.

Table 5. *Language skills most İmproved by concept teaching process*

Theme	Code	*f*	%
Speaking Skill	Facilitating self-expression (TT2, 15, 16, 26), Increasing self-confidence (TT13, 21, 24), Being oriented towards daily life (TT7, 11, 19), Transferring newly learned concepts through language (TT5, 16), Speaking developing (TT3), Ensuring integrity among language skills (TT6), Influencing interpretation (TT8), Expressing thoughts (TT10), Enriching the vocabulary (TT13)	17	56
Reading Skill	Enriching vocabulary (TT12, 18), Influencing meaning (TT8, 14), Developing vocabulary (TT4), Learning unknown concepts (TT9), Increasing self-confidence (TT24), Facilitating self-expression (TT26)	8	27
Writing Skill	Ensuring integrity among language skills (TT6), Influencing meaning (TT8), Facilitating self-expression (TT15), Increasing self-confidence (TT21), Transferring what has been learned (TT25)	5	17
Total		**30**	**100**

In Table 5, the views of Turkish teachers on the language skill that was developed the most during the concept teaching process are given. When the data in the table are examined, it is seen that the views on the language skill developed the most during the concept teaching process emerged as three themes. The emerging themes were named as speaking skill, reading skill and writing skill. Basic language skills constitute the building blocks of languages. While learning the mother tongue, grammar rules are learned without knowing. Tongue; It is learned by listening in the womb, by starting to speak after birth, by reading and writing while going to school. Therefore, basic language skills are interconnected and develop by influencing each other. A deficiency in one skill directly or indirectly affects other skills. Concept teaching process is related to basic language skills. Learned concepts are acquired through basic language skills. Concepts are perceived with listening and reading skills; transmitted by speaking and writing skills. It is not possible to observe a situation concretely with the listening skill in the concept teaching process. It is possible to directly observe speaking, reading and writing skills. Especially speaking skill plays an active role in the transfer of learned concepts. Some of the Turkish teachers' views on the language skill that students developed most during the concept teaching process are presented below in the context of themes.

Teachers' opinions on the theme of speaking skills:

> *It affects speaking skill more. In addition, the positive effect of speaking skills indirectly contributes to the development of other language skills. Because students use listening, writing and reading skills less than speaking skills. Newly learned concepts are used in the first place through language, that is, by*

speaking. These concepts, which are placed in the student's vocabulary with speaking skills, are reflected in other language skills over time (TT5).

It affects the speaking skill the most. They use the learned concepts more consciously in their daily conversations (TT19).

Teacher's view on the theme of reading skills:

The clearer the reading skill is for the student, the more pleasure he or she will get. For example, a 5th grade student repeatedly asks me whether he understands the concept. When he does not understand, he gets bored and therefore does not want to read. For this reason, I think that concept teaching improves reading skills the most (TT9).

Teacher's view on the theme of writing skills:

Thanks to the concepts they learned, they develop their writing and speaking skills more. The reason for this is that they use what they have learned in the speaking and writing activities we do (TT25).

6. Opinions on Suggestions That Can Make the Process Effective

"What are your suggestions that you think can make the concept teaching process effective?", which is the sixth sub-purpose of the research. The findings that emerged in line with the opinions of Turkish teachers regarding the question are given in Table 6.

Tablo 6. *Recommendations that can make the concept teaching process effective*

Theme	Code	*f*	%
Recommendations for Teachers	Involving different and rich activities (TT1, 10, 25), Using the learning by experience method effectively (TT5, 25, 26), Telling stories and jokes about the concept (TT13, 21, 24), Focusing on examples (TT5, 21), Focusing on materials (TT12, 25), Utilizing technology (TT7, 11), Using visuals (TT24, 25), Gamifying concepts (TT3), Preparing concept lists (TÖ8), Supporting concepts with examples (TT9), Using mind maps (TT12)), Using animations (TT12), Continuous reading (TT14), Assigning tasks to students (TT17), Providing complete learning (TT17), Choosing concepts effectively and beautifully (TT22), Identifying less concept areas (TT23), Being exposed to new concepts quit (TT11)	28	62
Recommendations for the MoNE	Updating the textbooks (TT19, 20), Giving the concepts within a certain logic (TT4), Sorting the skills (TT4), Adapting the curriculum (TT4), Adding a dictionary to the books (TT9), Functioning the curriculum (TT15), Different kinds of literary including texts (TT20)	8	18
Suggestions for Students	Keeping a dictionary (TT6, 12), Doing repetitions constantly (TT5), Reading books (TT6), Using new concepts in daily life (TT6), Learning through group activities (TT16), Mastering the rules of the language (TT17)	7	16
Advice for Families	Raising awareness of families (TT2), Ensuring Student-Parent-Teacher unity (TT18)	2	4
Total		**45**	**100**

In Table 6, opinions about the suggestions that Turkish teachers think can make the concept teaching process effective are given. When the data in the table are examined, it is seen that his views on the suggestions that are thought to make the concept teaching process effective emerged as four themes. The emerging themes were named as suggestions for teachers, suggestions for MoNE, suggestions for students, and suggestions for families. All stakeholders have various duties in the concept teaching process. Students encounter new concepts not only at school but also in all areas of life. Schools are institutions where concepts are taught consciously and systematically. Students shuttle back and forth between home and school because they are at the age of growing up. Parents at home and teachers at school are supporters of the concept teaching process. There are various duties and responsibilities on each side in this process. For this reason, it is important to control this process by taking into account the suggestions to make the concept teaching process effective. Some of the opinions of Turkish teachers about the suggestions that are thought to make the concept teaching process effective are presented below in the context of themes.

Teachers' opinions on the theme of suggestions for teachers:

Visuals and materials that can attract the attention of students should be used. Concept pools and concept maps can be used. Students should be included in the process and the learned concepts should

be applied in practice. For example; writing studies (composition, story creation, etc.), such as making prepared speeches (TT25).

The most important method that makes the concept teaching process effective is gamification. For this reason, I think that gamification activities should be emphasized (TT3).

The use of mind maps should be widespread, materials should be used frequently in lessons, concepts should be shown to students with animations, and students should be given the habit of keeping a dictionary (TT12).

Teachers' views on the theme of recommendations for MoNE:

I think that textbooks should be developed more in terms of teaching concepts (TT19)

Teacher's view on the theme of suggestions for students:

The individual who masters the rules of his own language does not have any difficulties in mastering foreign languages. Therefore, active tasks should be given to students in the concept teaching process and full learning should be ensured (TT17).

Teacher's view on the theme of suggestions for families:

It is important that concept teaching is gained through experience. I think that families also have important duties in this regard (TT2).

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

People are open to learning new concepts in every field and period of life. Developing scientific, philosophical, artistic, medical and daily activities also reveal new concepts. Some of these concepts can be learned easily, while others require the support of someone else. Based on the findings obtained from this study, in which Turkish teachers' views on the concept teaching process were examined, the following conclusions were reached.

Turkish teachers stated that they carry out activities aimed at concretizing, conceptualizing, ensuring active participation of students, using materials, using digital contents, and transferring them to current life in the concept teaching process. In the concept teaching process, teachers are as active as students are. As a matter of fact, the task of teaching the concepts falls to the teacher. Teachers need to consider the readiness level of students in this process. When the opinions were examined, it was revealed that Turkish teachers gave importance to concretization while teaching the concepts. In their study, Altıntaş and Altıntaş (2008) determined that using concept maps in social studies course increased the academic success of students. Aydoğan and Aydoğan (2020) found that the activities programmed with the Scratch application prepared with Makey Makey are effective in teaching concepts and increase permanence in their research with children in need of special education.

In the study, Turkish teachers stated that they experienced student-related cognitive, developmental and affective difficulties, community-based difficulties, teacher-related difficulties and school-related difficulties during the concept teaching process. When these difficulties are examined, it is seen that student-based cognitive difficulties come to the fore. It is thought that the abstractness of concepts and concept teaching causes these difficulties. The fact that Turkish teachers give education to students at secondary school level and the age ranges of the students make concept teaching difficult. Secondary school students pass from the concrete operational stage to the abstract operational stage at this stage. However, since the transition to the abstract operational period is not fully realized, students tend to think concretely. The resulting opinions also support this result. The fact that students adopt the language and speech structure of the society they live in and that there are students with different mother tongues causes Turkish teachers to have difficulties in teaching concepts. Although teaching new concepts is difficult, changing existing concepts is more difficult for students. In their study, Soylu and Memişoğlu (2019) found that social studies teachers experienced problems such as lack of example and concretization in the concept teaching process, and concepts such as students' level.

The variety of materials used in the education and training process is effective in attracting students' attention. In the study, Turkish teachers stated that they used written-printed, technological, visual, graphical and operational materials in the concept teaching process. The use of materials with

different structures and qualities by Turkish teachers adds diversity and richness to the concept teaching process. Another remarkable point is that Turkish teachers use materials that appeal to more than one sense organ. As the number of sensory organs addressed in education and training activities increases, permanence also increases in direct proportion. Studies have revealed that people remember 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they see and hear, and 80% of what they see and hear and say. When the sense of touch is added to these, it is stated that this rate increases up to 90%. When the materials used by Turkish teachers are examined, it is revealed that materials that appeal to different sensory areas are preferred. It is thought that materials that appeal to such various and different sensory areas in the teaching of abstract concepts are effective in concretizing the concepts and increasing permanence. Temizkan (2011) stated that visual materials (concept maps, concept cartoons, worksheets, graphic organizers, etc.) should be included frequently in the concept teaching process. Tünkler (2021), in his research, determined that social studies teacher candidates are inadequate in preparing graphic materials in the concept teaching process. There are also studies (Erdem, 2020; Erdem & Uzal, 2017; Yeşil, 2006) revealing that teachers cannot benefit from educational technologies and teaching materials sufficiently. Çaycı (2007) concluded that teaching with concept change texts is more effective than traditional concept teaching in students' learning of concepts.

Every new concept learned has a positive or negative effect on people. In the context of these effects, people adapt the concepts they have acquired to life. The concepts learned in the concept teaching process can emerge in a positive or negative way. Turkish teachers stated that the concept teaching process had reflections on students' cognitive and affective language development. As in the argument that language is a mirror of thought, the concepts in the minds of individuals are also reflected in the language from thoughts. In their research, Liu and Hsieh (2020) determined that teaching by concept is effective in increasing students' metaphorical awareness and competence.

Basic language skills are divided into four groups as listening, speaking, reading and writing (MoNE, 2019). The development of these skills contributes to the development of many skills such as self-expression, socialization and self-confidence. "Developing listening/watching, speaking, reading and writing skills" (MoNE, 2019, p. 7) is among the specific objectives of the Turkish Language Curriculum. For this reason, it is important to develop students' basic language skills. Turkish teachers stated that the concept teaching process improved the students' speaking, reading and writing skills the most. Speaking, reading and writing skills are skills that are suitable for observation. Direct observation of listening skill is more difficult than other language skills. The opinions of Turkish teachers also reflect this situation. The new concepts learned in the concept teaching process can be observed through speaking while students express themselves, they can be observed through writing during the transfer of students' thoughts to paper, or new concepts can be acquired through a read text. Every new concept learned is processed into people's vocabulary. With the accumulation of concepts, the vocabulary of individuals expands and develops. It emerges when it is needed by blending it with language skills. Gündoğdu (2012) determined that the acquisition of listening/watching and reading skills for concept teaching took place more in the 2005 Turkish Lesson Curriculum.

In order to make the concept teaching process effective, Turkish teachers; He made various suggestions for teachers, the Ministry of National Education, students and families. When the suggestions are examined, it is noteworthy that Turkish teachers mostly make suggestions for teachers. It is thought that the concept teaching process is based on transference, which reveals this situation. As a matter of fact, the usual stereotypical concepts are used in the family or social environment. The support of someone else may be necessary for concepts that cannot be understood in printed materials. On the other hand, it can be very difficult for students to make sense of the concepts on their own before they reach a certain maturity. All these situations increase the role and responsibility of teachers in the concept teaching process. With the support of teachers, the concept teaching process can be more efficient. Factors such as teachers' activities inside and outside the classroom, oral and written expressions, vocabulary, and the materials they use in the lesson enrich the concept teaching process.

When the research results were examined as a whole, it was concluded that concretization was effective in the concept teaching process. Teachers come to the fore in concretizing the concepts. Concept teaching is a situation that is directly or indirectly related to all courses. It is not a correct

approach to associate only with Turkish lessons. However, the structure of the Turkish course, it's being a mother tongue course, and the fact that it contains basic language skills increase the effect of Turkish course and Turkish teachers in the concept teaching process.

- Research data were collected by qualitative method based on teacher opinions. Different studies can be done with quantitative or mixed method.
- It has been determined that the 2005 Turkish Language Curriculum has been examined in terms of concept teaching. It would be beneficial to examine the 2018 Turkish Language Curriculum in terms of concept teaching.
- In the literature review, when domestic and foreign academic studies were examined, it was determined that there was no scale for concept teaching. A scale development study can be done for concept teaching.
- This research data was conducted at the secondary school level. Similar studies can be carried out at other educational levels.
- Conducting a study dealing with the views of different branch teachers on concept teaching will provide researchers with the opportunity to compare.

Türkçe Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Nihat Kavan (Y.L.)
Millî Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4872-1002
nihatkavan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mürşet Çakmak
Mardin Artuklu Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9472-8200
mursetcakmak@artuklu.edu.tr

Özet

Dil, kavramlar üzerine kuruludur. Kavramlar ise dil ile beslenmektedir. Ana dilin kavramları bilinmeden dilde ilerleme ve gelişmenin olması güçtür. Gerek sosyal gerek akademik yaşamda bireylerin disiplin alanına giren bir dil ve dile ait sözcük, terim ve kavramların; konuşma, yazma, anlama, dinleme boyutlarında doğru ve yerinde olacak bir şekilde kazanıma sahip olması önemlidir. Türkçe öğretiminin temel yapı taşlarından birisi bireylerin kavram dünyalarını geliştirmektir. Türkçe öğretimi ile bireylerin sözcük dağarcığı gelişmekte ve güncellenmektedir. Kavram öğretimi açısından Türkçe öğretimi ayrı bir yer tutmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yönteminin olgubilim modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda 2021 yılında Mardin il sınırları içinde farklı ilçe ve okullarda görev yapmakta olan 11'i kadın, 15'i erkek 26 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracını iki bölüm ve altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz edilen görüşler tema ve kodlara ayrılmıştır. Kodlamalar arası uyuşum yüzdesi ise .90 olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde; somutlaştırmaya önem verdiği, öğrenci kaynaklı bilişsel zorlukların ön plana çıktığı, farklı yapıda ve nitelikte materyaller kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan dil gelişimlerine yönelik yansımaları olduğu ve öğrencilerin en fazla konuşma becerisini etkilediği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Araştırma sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde kavram öğretimi sürecinde somutlaştırmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavramların somutlaştırılmasında ise öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Kavram öğretimi, tüm derslerle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili bir durumdur. Sadece Türkçe dersiyle ilişkilendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Fakat Türkçe dersinin yapısı, ana dil dersi olması ve temel dil becerilerini bünyesinde barındırması Türkçe dersinin ve Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecindeki etkisini arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Türkçe eğitimi, Kavram öğretimi, Türkçe öğretmenleri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 120-140

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-21
Kabul: 2023-03-18

Önerilen Atıf

Kavan, N. ve Çakmak, M. (2023). Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 120-140. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1192502

Genişletilmiş Özet

Problem: İnsanın çocukluktan yaşlılığa kadar bütün öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tutan kavramlar, okullarda yürütülen öğretim programlarının da önemli bir ayağını oluşturmaktadır (Çetinel, 2019). Zira toplumlar üyelerinin (çocuklarının) öğrenmelerini rastlantıya, deneme yanılmaya bir başka deyişle informale bırakmak istemezler. Zaten eğitim sistemleri de tam olarak bunu yapmaya çalışır. Çocuğa kazandırılması gereken birçok bilgi ve beceri vardır (Toprakçı, 2016). Ancak özellikle dil eğitimi daha bir önemlidir. Bu yüzden öncelikle kendi dillerini öğretirler ve sonraki öğrenmeler de bu öğrenmeler üzerine inşa edilerek devam eder. Türk toplumu da Türkçe eğitimi ile bunu gerçekleştirmeye çalışır. Tüm öğretim kademlerinde doğrudan kavram öğretimi şeklinde bir ders olmamakla birlikte Türkçe dersinde sesler ve sıfatlar konusu, farkındalığın oluşması; matematik dersinde rakam, sayı, miktar, uzamsal kavramlar, bazı zıt kavramlar; görsel sanatlar dersi, fen bilgisi dersi gibi derslerde de bazı nesne isimlerinin verilmesinin kavram öğretimi çerçevesinde verildiği ifade edilmektedir (Melekoğlu, 2021). Ancak her ne kadar kavram öğretimi için bu faaliyetler yürütülse dahi yine de öğrencilerin gerek sosyal süreçlerinde gerekse de akademik süreçlerinde kavram yanılgılarına sahip oldukları bilinmektedir. Öğrencileri sahip oldukları bu kavram yanılgılarından arındırmak ve akademik başarının arttırılması amacı ile etkin kavram öğretimini sağlayabilmek için eğitimcilerin pek çok teknik, grafik, materyal gibi uygulama ve araç gereci kullanmaktadır.

Gerek sosyal gerek akademik yaşamda bireylerin disiplin alanına giren, bir dil ve dile ait sözcük, terim ve kavramların konuşma, yazma, anlama, dinleme boyutlarında doğru ve yerinde olacak bir şekilde kazanıma sahip olması önemlidir. Her disiplinin kendi sınırları çerçevesinde bu duruma katkı sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Ancak belki de bu katkının ziyadesi ile dil eğitimi ve öğretimi disiplinlerinden geldiği söylenebilir. Bu temelde okullarda okutulan Türkçe dersinin önemi daha da belirginleşmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Bununla beraber Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019). Bireyin tüm yaşam alanlarını etkileme gücüne sahip olduğu görülen Türkçe dersinde kavram öğretim süreçlerinin bilinmesi elzemdir. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Kavram öğretimi sürecinde ne tür etkinlikler yapmaktasınız?
2. Kavram öğretimi sürecinde zorlandığınız durumlar nelerdir?
3. Kavram öğretimi sürecinde kullandığınız materyaller nelerdir?
4. Kavram öğretimi sürecinin öğrencilerinizin dil gelişimine yansımaları nelerdir?
5. Kavram öğretimi sürecinin öğrencilerinizin en fazla hangi dil becerisini geliştirdiğini sebebiyle açıklar mısınız?
6. Kavram öğretimi sürecini etkili kılabileceğini düşündüğünüz önerileriniz nelerdir?

Yöntem: Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim modelinde olaylar, durumlar, kavramlar ve algılarla ilgili derinlemesine bilgi elde etmek amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgubilim modelinde bireylerin bir konu hakkındaki deneyimleri derinlemesine incelenmeye çalışılmaktadır (Johnson, 2000; Smith & Eatough, 2007). Kavram öğretimi süreci ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri derinlemesine araştırılmak amaçlandığı için bu araştırma olgubilim modeli ile yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ilinin Artuklu, Kızıltepe ve Derik ilçelerine bağlı merkez ve köy ortaokullarda görev yapmakta olan 26 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturacak Türkçe öğretmenlerinin belirlenmesinde cinsiyet, mezuniyet durumu, hizmet yılı, en çok görev yapılan yerleşim yeri çevresi ve kurumun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenleri çeşitlilik kaynağı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde çalışma grubunun demografik verilerine ilişkin "Kişisel Bilgi Formu" yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu'nda araştırmanın amacına ilişkin açıklamalarla birlikte demografik beş soru yer almaktadır Formun ikinci bölümünde ise altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Görüşme formu hazırlanırken Türkçe eğitimi alan uzmanlarından, eğitim programı ve öğretim alan uzmanlarından ve Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra Mardin ilinin Artuklu, Kızıltepe ve Derik ilçelerine bağlı merkez ve köy ortaokullarına gidilerek bu okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı ve uygulama basamaklarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada gönüllülük esası gözetilerek araştırmaya katkıda bulunmak isteyen Türkçe öğretmenlerine görüşme formları matbu olarak sunulmuştur. Yapılan görüşmeler 30-50 dakika aralığı ile sınırlı tutulmuştur. Görüşme esnasında araştırmaya ve görüşme formuna yönelik sorularla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde elde edilen verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından birlikte yapılarak tema ve kodlar ortaya çıkartılmıştır. Araştırmacılar tarafından ortaya çıkartılan tema ve kodlar tablolar hâline getirilmiştir. Ortaya çıkan tema ve kodlar araştırmadan bağımsız başka bir alan uzmanına da sunularak görüş alınmıştır. Veri kodlaması yapılırken kodlamalar arası tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Uyuşum Yüzdesi Formülü" kullanılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için alanyazında belirtilen öneriler dikkate alınmıştır (Creswell, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2018; Merriam, 2009; Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda toplanan verilerin detaylı olarak analiz edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma için Türkçe öğretmenlerinden derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Aynı ildeki farklı ilçe ve okullardaki Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu şekilde veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılımda bulunan 26 Türkçe öğretmeninden 78 sayfalık veri elde edilmesi, derinlemesine veri toplandığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi, görüşme formlarının dijital ortama aktarılarak saklanması ve araştırma sürecinde alan uzmanlarından görüş alınması geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için alınan önlemlerdir.

Sonuçlar: Türkçe öğretmenleri kavram öğretimi sürecinde somutlaştırmaya, kavramsallaştırmaya, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya, materyal kullanmaya, dijital içerikler kullanmaya ve güncel yaşama transfer etmeye yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kavram öğretimi sürecinde öğrenciler aktif olduğu kadar öğretmenler de aktiftir. Nitekim kavramları öğretme görevi öğretmene düşmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin kavramları öğretirken somutlaştırmaya önem verdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenleri kavram öğretimi sürecinde öğrenci kaynaklı bilişsel, gelişimsel, duyuşsal zorluklar, toplum kaynaklı zorluklar, öğretmen kaynaklı zorluklar ve okul kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar incelendiğinde öğrenci kaynaklı bilişsel zorlukların ön plana çıktığı görülmektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenleri kavram öğretimi sürecinde yazılı-basılı, teknolojik, görsel, grafiksel ve eylemsel materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin farklı yapıda ve nitelikte materyaller kullanılması kavram öğretimi sürecine çeşitlilik ve zenginlik katmaktadır. Bir diğer dikkat çekici husus ise Türkçe öğretmenlerinin birden fazla duyu organına hitap eden materyaller kullanması olmuştur.

Kavram öğretimi sürecinde öğrenilen kavramlar olumlu ya da olumsuz bir biçimde ortaya çıkabilmektedir. Türkçe öğretmenleri kavram öğretimi sürecinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan dil gelişimlerine yönelik yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Dil düşüncenin aynasıdır savında olduğu gibi bireylerin zihinlerindeki kavramlar da düşüncelerden dile yansımaktadır.

Türkçe öğretmenleri kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin en fazla konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Konuşma, okuma ve yazma becerileri gözlemlenmeye uygun yapıdaki becerilerdir. Dinleme becerisinin doğrudan gözlenmesi ise diğer dil becerilerine oranla daha zordur. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de bu durumu yansıtmaktadır.

Kavram öğretimi sürecini etkili kılmaya yönelik olarak Türkçe öğretmenleri; öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığına, öğrencilere ve ailelere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Öneriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en çok öğretmenlere yönelik önerilerde bulunması dikkat çekmektedir. Kavram öğretimi sürecinin aktarıma dayalı olmasının bu durumu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Nitekim aile ortamında veyahut sosyal çevrede alışılagelen kalıp kavramlar kullanılmaktadır. Basılı materyallerde anlaşılamayan kavramlar için başkasının desteği gerekli olabilmektedir. Öğrencilerin ise belli bir olgunluğa gelmeden kavramları tek başlarına anlamlandırması epey güç olabilmektedir. Tüm bu durumlar kavram öğretimi sürecinde öğretmenlerin rolünü ve sorumluluğunu arttırmaktadır. Öğretmenlerin desteği ile kavram öğretimi süreci daha verimli geçebilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında yaptıkları etkinlikler, sözlü ve yazılı ifade biçimleri, söz dağarcıkları, derste kullandıkları materyaller gibi etmenler kavram öğretimi sürecini zenginleştirmektedir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde kavram öğretimi sürecinde somutlaştırmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavramların somutlaştırılmasında ise öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Kavram öğretimi, tüm derslerle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili bir durumdur. Sadece Türkçe dersiyle ilişkilendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Fakat Türkçe dersinin yapısı, ana dil dersi olması ve temel dil becerilerini bünyesinde barındırması Türkçe dersinin ve Türkçe öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecindeki etkisini arttırmaktadır.

Öneriler: Bu araştırma sonuçlarından hareketle çalışmaya ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır.

- 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kavram öğretimi açısından incelendiği tespit edilmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da kavram öğretimi açısından incelenmesinde fayda vardır.
- Yapılan alanyazın taramasında yerli ve yabancı akademik çalışmalar incelendiğinde kavram öğretimine yönelik bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Kavram öğretimine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Bu araştırma verileri ortaokul kademesinde yürütülmüştür. Diğer eğitim kademelerinde benzer çalışmalar yapılabilir.
- Kavram öğretimine ilişkin farklı branş öğretmenlerinin görüşlerini ele alan bir çalışmanın yapılması araştırmacılara karşılaştırma imkânı sağlayacaktır.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Akbaş, Y. (2013). Geography and social studies teachers' views on concept teaching and misconceptions. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 15*(2), 251-278.

Akyıldız, S. (2020). A conceptual analysis of curriculum literacy concept: A study of scale development. *Electronic Journal of Social Sciences, 19*(73), 315-332. http://dx.doi.org/10.17755/esosder.554205

Altıntaş, G., & Altıntaş, S. (2008). The effects of "concept maps" at the "social science class" of 5th grade students of primary school. *Kastamonu Education Journal, 16*(1), 61-66.

Aşılıoğlu, B. (2014). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar*. (Ed. Mehmet Arslan). İçinde, Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayas, A. (2006). *Kavram öğrenimi*. (Ed. Salih Çepni). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydoğan, A., & Aydoğan, Ş. K. (2020). The effectiveness of concept teaching with makey makey in children needing special education. *Turkish Special Education Journal: International TSPED, 2*(2), 1-23.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008) The effects the using of concept cartoons in science education on students' academic achievements and enquiry learning skill perceptions. *Elementary Education Online, 7*(1), 188-202.

Başarmak, U., & Gelibolu, M. F. (2010). The determining teacher candidates' levels of understanding some concepts and misconceptions on internet. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty, 11*(3), 249-261.

Bilgin, D., & Bekiroğlu, N. (2021). The effect of concept teaching through crosswords on students' achievement in turkish course. *The Journal of International Social Research, 14*(76), 485-495. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.11454

Butarbutar, R., Uspayanti, R., Manuhutu, N., & Palangngan, S. T. (2019). Analyzing of puzzle local culture-based in teaching English for young learners. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, Sci. 343 012208. https://doi.org/10.1088/1755-1315/343/1/012208

Cansüngü Koray, Ö., & Bal, Ş. (2002). Misconception in science teaching and conceptual change strategy. *Kastamonu Education Journal, 10*(1), 83-90.

Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Misconceptions about boiling and their possible reasons. *Kastamonu Education Journal, 15*(1), 123-136.

Creswell, J. W. (2020). *Qualitative inquiry and research design* (Translator: M. Bütün, & S. Beşir Demir). Ankara: Siyasal Bookstore.

Çakmak, M., Çakmak, R., & Topal, G. (2018). Öğretmen adaylarının su hakkındaki bilgi düzeyleri ve kavram yanılgıları [Level of knowledge and misconceptions of teacher candidates about water]. *Electronic Turkish Studies*, *13*(27). 385-404. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14496

Çaycı, B. (2007). The effect of conceptual change texts on the concept learning. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 27*(1), 87-102.

Çetinel, H. (2019). Concept of concept; Teaching of religious concepts, importance and restrictions. *Journal of Necmettin Erbakan University Faculty of Theology, 47*(47), 89-114.

Doykun, S. (2022). Türkiye'deki Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğretim kadroları [The teaching staff in the departments of Turkish education in Turkey]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18*(2), 113-125.

Duman, B. (2015). *Kavram öğrenme ve öğretimi*. (Ed. Bilal Duman). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekinci Çelikpazu, E., & Börekçi, M. (2018). Misconceptions about the verb framework of tenth grade students in secondary education. *Turkish Studies, 13*(27), 661-702. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14510

Elen, J., Piro, Y., Wevers, B., Maddens, L., & Raes, A. (2022). Misconceptions of upper-secondary school students on doing behavioral sciences research. *International Journalof Educational Psychology, 11*(1), 29-49. https://doi.org/10.17583/ijep.9296

Erdem, A. (2020). Evaluation of teachers' opinions on restrictions and obstacles in technology supported physics laboratory activities. *Electronic Journal of Social Sciences, 19*(74), 916-933. https://doi.org/10.17755/esosder.553124

Erdem, A., & Uzal, G. (2017). An investigation of teachers' professional development needs in technology assisted physicsteaching with respect to some variables. *The Journal of International Social Research, 10*(54), 710-718. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434637

Gardner, R. M., & Brown, D. L. (2013). A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences, 24*, 211-215. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.008

Geyer, R., Kuczenski, B., Zink, T., & Henderson, A. (2015). Common misconceptions about recycling. *Journal of Industrial Ecology 20*(5), 1010-1017. http://dx.doi.org/10.1111/jiec.12355

Goldstone, R. L., & Kersten, A. (2003). Concepts and categorization. In A. F. Healy & R. W. Proctor (Eds.), Handbook of psychology, volume 4: Experimental Psychology (pp. 599-622). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0422

Goldstone, R. L., Kersten, A., & Carvalho, P. F. (2018). Categorization and concepts, In Stevens' Handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience, Fourth Edition, Vol. 3: Language & Thought, ed J. Wixted (pp. 275-317). Wiley Inc. https://doi.org/10.1002/9781119170174.epcn308

Gödek, Y., Polat, D., & Kaya, H. (2019). *Fen bilgisi öğretiminde kavram yanılgıları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). The effect of computer assisted mind mapping on students' academic achievement, attitudes and retention in science and technology course. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(3), 403-426.

Gündoğdu, E. A. (2012). Turkish language curriculum in terms of concept teaching. *Dicle University Journal of Social Sciences Institute*, (7), 31-44.

Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları hakkında yeni projelerimiz [Our newprovects about promoting necessary divisions in the departments of Turkish education]. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 13*, 63-86.

Hunt, E. B. (1962). *Concept learning: An information processing problem.* John Wiley & Sons, Inc.

Johnson, M. E. (2000). Heidegger and meaning: Implications for phenomenological research. *Nursing Philosophy, 1*(2), 134-146. http://dx.doi.org/10.1046/j.1466-769x.2000.00027.x

Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3229. Bilim ve kültür eserleri dizisi: 1144, öğretmen kitapları dizisi: 204. Millî Eğitim Basımevi.

Keppens, J., & Hay, D. (2008) Concept map assessment for teaching computer programming. *Computer Science Education, 18*(1), 31-42. https://doi.org/10.1080/08993400701864880

Köğce, D., Yıldız, C., & Aydın, M. (2019). An investigation of preservice mathematics teachers' opinions on determining and eliminating of mathematical misconceptions and concept teaching. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(2), 453-478. http://dx.doi.org/10.30703/cije.494650

Kubiatko, M., & Prokop, P. (2009). Pupils understanding of mammals: An investigation of the cognitive dimension of misconceptions. *Orbis Scholae 3*(2), 97-111. http://dx.doi.org/10.14712/23363177.2018.214

Liu, S., & Hsieh, C. Y. (2020). Developing metaphorical awareness and competence in Chinese as a foreign language through concept-based instruction. *Foreign Language Annals, 53*(3), 478-504. https://doi.org/10.1111/flan.12483

Malatyalı, E., & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi [The importance of concepts in the constructivist learning process: An examination of concepts from pedagogical angle]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(14), 320-332.

Melekoğlu, M. (2021). *Kavram öğretim uygulama örnekleri. Özel eğitimde kavram öğretimi* (Ed. Hasan Avcıoğlu). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Opinions of social studies teachers about concept teaching. *Journal of Research in Education and Teaching, 5*(Special Issue 2), 6-20.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage: New York.

Minárechová, M. (2016). Using a concept cartoon© method to address elementary school students' ideas about natural phenomena. *European Journal of Science and Mathematics Education, 4*(2), 214-228.

Ministry of National Education [MoNE] (2019). Türkçe dersi öğretim programı [*Turkish course curriculum*]. Ankara: Ministry of National Education Publishing.

Nakiboğlu, M. (1999). Öğretmen adaylarının kavram geliştirme ve kavram öğretimi stratejisine yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(Special Issue), 63-72.

Nelson, J. D., & Movellan, J. R. (2001). Active inference in concept induction. In *Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society*, pages 692–697. LEA, Edinburgh, Scotland.

Özmen, H. (2020). *Kavram öğretimi*. (Ed. Zeynep atlı). Kavram öğretiminde web 2.0. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öztürk, J., & Ömeroğlu, A. F. (2015). Use of concept maps in grammar teaching. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences, 12*(31), 69-86.

Paull, M., Holmes, K., Omari, M., Haski-Leventhal, D., MacCallum, J., Young, S., & Scott, R. (2022). Myths and misconceptions about university student volunteering: Development and perpetuation. *Voluntas* (2022). https://doi.org/10.1007/s11266-021-00437-4

Polat, S., & Çalış, A. (2019). Perceptions and misconceptions of some concepts in a 6th grade Social studies course. *Journal of Atatürk University Social Sciences Institute, 23*(Özel Sayı), 2057-2072.

Prabha, S. (2020). Students' views on difficulties in conceptual understanding of science at secondary stage. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 16*, 1-10. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33117.03044

Servet, H. (2018). An investigation of prospective teachers' views on concept teaching: A case of history. *Educational Research and Reviews, 13*(17), 638-644. http://dx.doi.org/10.5897/ERR2018.3588

Seyhan, A. (2017). Learning strengths of history concepts of secondary school students and their views related to concept teaching (Of district sample). *Turkish Studies, 12*(18), 523-544. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12055

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75.

Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle, (Ed.). *Analysing qualitative data in psychology* (1st ed.) (p. 35-50). London: Sage.

Soylu, T., & Memişoğlu, H. (2019). Determination of social studies teachers' views on concept teaching. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 5*(4), 464-484. https://dx.doi.org/10.24289/ijsser.648605

Taymaz-Sarı, O. (2021). *Kavram öğretimine giriş. Özel eğitimde kavram öğretimi* (Ed. Hasan Avcıoğlu). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Temelli, A. (2006). Determination of misconceptions concerning genetic subjects of high school students'. *Kastamonu Education Journal, 14*(1), 73-82.

Temizkan, M. (2011). The learning levels of teacher candidates about basic concepts of reading skill and misconceptions. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, (17), 29-47.

Theobald, M., & Brod, G. (2021). Tackling scientific misconceptions: The element of surprise. Child Development 92(5), 2128–2141. http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13582

Thompson, F., & Logue, S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International Education Journal, 7*(4), 553-559.

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Tünkler, V. (2021). Experiencing graphic materials with web 2.0 tools: Views of social Studies preservice teachers. *Pamukkale University Journal of Education*, (53), 234-260. https://doi.org/10.9779/pauefd.795619

Uçak, H. E. (2020). *Opinions of primary school religious culture and moral knowledge teachers on concept and concept teaching process* (Unpublished Master's Thesis). Ankara: Ankara University Institute of Social Sciences.

Ulusoy, K., & Erkuş, B. (2015). Student perceptions on the concepts related to the history subjects included in elementary fourth grade social studies course program. *International Journal of Turkish Education Sciences, 2015*(5), 147-158.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Wisniewski, E. J. (2002). Concepts and categorization. In H. Pashler & D. L. Medin (Eds.), Stevens' Handbook of experimental psychology (pp. 467-531). New York: Wiley.

Yeşil, R. (2006). Training qualifications of social studies candidate teachers in class (The sample of Kırşehir). *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty, 7*(2), 61-78.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Publishing.

Yılmaz, K., & Çolak, R. (2011). Look at concepts: İnvestigation of concepts and concept maps from pedagogical perspective. *Journal of Atatürk University Social Sciences Institute, 15*(1), 185-204.

Zeilik, M., Schau, C., & Mattern, N. (1998). Misconceptions and their change in university-level astronomy courses. *The Physics Teacher*, *36*(2), 104-107.

Zeithamova, D., Mack, M. L., Braunlich, K., Davis, T., Seger, C. A., Kesteren, T. R. M., & Wutz, A. (2019). Brain mechanisms of concept learning. *The Journal of Neuroscience, 39*(42), 8259-8266. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1166-19.2019

Examination of Written Products of Students with Learning Disability in Terms of Readability and Legibility

Assist. Prof. Dr. Mustafa Ceylan
Artvin Coruh University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-1922-0161
mceylan@artvin.edu.tr

Abstract

Special learning disabilities are the most common type of disability experienced by school-aged children. There are some problems in the written expressions of students with special learning disabilities, some of these problems are that the written products are not legible and cannot be read by the readers. In this study, the readability and readability of narratives written by students in grades 4, 6 and 8 with or without special learning disabilities were examined in both comparative and developmental terms. This study was conducted using a comparative descriptive model, one of the quantitative search methods. The participants were 22 grade four students, 34 grade six students, and 32 grade eight students with specific learning disabilities and usually developmental students. In the study, readability formulas and a multidimensional readability scale developed by Ateşman, Çetinkaya and Bezirci and Yılmaz, considering the linguistic characteristics of Turkish, were used. Based on the legibility findings, it was found that students with special learning disabilities wrote stories that were not as readable as their peers without special learning disabilities at all levels. Furthermore, it is observed that the progress of the score level in the two groups differentiates readability, though not at a significant level. When the readability findings are examined, there is a significant difference in favor of students without special learning disabilities at all grade levels in the calculations made only according to the Bezirci and Yılmaz formula. When the readability of the stories written by students with special learning difficulties was examined according to the grade level, it was found that there was only a differentiation according to the Bezirci and Yılmaz formula. On the other hand, it is observed that the stories written by students without special learning disabilities differ depending on the academic level depending on all the readability formulas. The fact that readability levels vary depending on the formula used demonstrates that there is no common formula in Turkey. The outcomes were discussed in the context of the literature. Moreover, on the basis of the findings of the study, suggestions for applications and research are provided.

Keywords: *Special education, Learning disabilities, Readability, Legibility, Written expression*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 141-155

Research Article

Received: 2022-12-04
Accepted: 2023-03-13

Suggested Citation

Ceylan, M. (2023). Examination of written products of students with learning disability in terms of readability and legibility, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 141-155. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214549

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: It is characterized by an inability to acquire basic academic skills for a period of six months or more, which negatively affects school success and daily life activities (Kring, Johnson, Davison & Neale, 2015), depending on factors such as age, IQ score, and education. Approximately 75000 students in Turkey are diagnosed with learning disabilities, and learning disabilities represent 3% of all special education students (Melekoğlu, 2018). There are, however, problems with the diagnosis process in Turkey, which contributes to the difference between the rates and reality. In the USA, 33% of individuals with special needs are students with learning disabilities, and the incidence of students with learning disabilities at school age is 3.5% (Husser et al., 2020). Students with specific learning difficulties participate in inclusive educational practices with their peers.

A written product should be readable for readers to understand. In its simplest definition, legibility is the presentation of the capacity to express letters to the reader in writing (Ediger, 2001). Berninger, Abbott, Augsburger, and Garcia (2009) mentioned that in the evaluation of legibility, only physical characteristics should be focused on, not spelling, word use and grammatical features in the dimensions of writing skill. Legibility is a handwriting-related concept, and approximately 10-34% of school-age students do not have the expected handwriting proficiency (Smits-Engelsman, Niemeijer, & Van Galen, 2001).

Another element which assures the comprehension of written products is readability. Readability refers to the degree of comprehension of texts by readers (Ateşman, 1997). In the calculation of readability, syllables, words and sentences, which are the quantitative characteristics of texts, are highlighted. Readability is a subject that has been studied for centuries. This is extremely important for learners with or without learning disabilities. Sherman (1893), one of the earliest sources available, says the structure of English sentences is getting shorter and shorter. In the 19th century, sentences amounted to an average of 50 words. He reported that after the 19th century, it had decreased to an average of 23 words (cited in Bora and Arslan, 2021). This suggests that changing the length of words over the years makes it easier to understand what students are reading. When looking at studies on the Turkish language, short sentences are easier to understand than long sentences. It is also stated that the length of sentences should be increased depending on the age of the reader (Ateşman, 1997; Bezirci and Yılmaz, 2010; Çetinkaya, 2010).

The relationship between people's reading performance and the texts read is fairly strong. Readability and legibility have an impact on readers' reading performance. In the reviews carried out, no studies were found in which the written products of students with learning disabilities were compared with their peers in terms of legibility and readability. There are also benefits to having this study carried out from a development perspective. It provides information on the development of legibility and readability of writing skills among students with learning disabilities. In this study, which was planned according to this point, the written performances of students with learning disabilities were examined with respect to their peers.

Method: This study was carried out with a comparative descriptive model, one of the quantitative research methodologies. The comparative descriptive model is based on the description of two or more groups as a function of various variables and on the comparison of descriptive statistics (Büyüköztürk et al., 2008). For the purposes of the study, 44 students with special learning disabilities and 44 students with normal developmental skills were selected. A total of 22 grade four, 34 grade six and 32 grade eight students participated in this study.

Findings: In the analyses carried out, it was found that there was a significant difference in the written output of students with learning disabilities and typical development at all levels. We see that the legibility scores of students' written products with a typical development increase in direct proportion with the school level. However, we find that the grades of pupils with typical development are also assessed as moderately legible.

According to the Ateşman formula, it is seen that the written products created by the students with a learning disability who continue to the fourth grade are very easy to read. It is found that the products written by students with learning difficulties and typical development at other grade levels are

easy to read. The results obtained using the Çetinkaya formula in the readability calculations demonstrate the following. Students with fourth-year LD have created an independent reading written product for students in grades 5-6. It was found that all other participants (LD and typical developing students) produced educational-level written products for 8th and 9th grade students. The results of the calculations made using the Bezirci and Yılmaz formula, the latest readability evaluation formula, are also similar to other calculation formulas. Students with LD at the fourth grade write at the third grade level, whereas students with typical progress write at the sixth grade level. Students with LD in the sixth grade write at the fifth grade level, while students with typical progress write at the seventh grade level. Students with LD in grade eight were calculated as the sixth grade level, and students with the typical progression were calculated as the ninth grade level.

The one-way sequential analysis of the Kruskal-Wallis variance was used for the analysis of the development of readability scores among groups. Differences were only noted in the calculations performed using the formula created by Bezirci and Yılmaz. Readability values for students with learning disabilities may be said to differ significantly as educational attainment progresses (X2 = 8.85, p = 0.012*). Following the analysis, the readability of the written output of the students who showed typical progress was determined using three formulas (Ateşman: X2= 8.23, p= .016*, Çetinkaya: X2= 6.82, p= .033* and Bezirci and Yılmaz: X2= 11.71, p= .003*). The stories written by students with typical development differ in direct proportion to their academic attainment.

Suggestions: Their peers with typical development, it was found that students with learning disabilities had a larger font size than children with typical development, and there was a difference in size between letters. When the development of legibility among students with special learning disabilities is examined; It is seen that the progress of the grade levels of the students with learning disabilities does not cause a significant difference in the legibility scores of the written products of the students. Similar to the findings of this study, Berninger et al. (2009) stated that there was no physically significant difference between the written products of fourth and sixth grade students and seventh and ninth grade students.

Graham et al. (1998), Grades 1 to 9, reviewed the written output of 900 students with respect to their physical properties. The researchers found a significant difference between first and seventh years and between sixth and ninth years. However, they found that there was no meaningful difference between consecutive levels of education. Graham et al. (2000) monitored the readability of Grade 3 students' written documents throughout the year. They said there was a significant difference between the readability of students at the end of the year and at the beginning of the year. Graham and Harris (2005) also emphasized that students who perform at the desired level in literacy skills are generally not at the desired level in the first years of school life. However, they reported achieving the desired level by the end of primary school.

Another feature examined in this study is the comparison of the readability of written materials for students with special learning disabilities with those with typical developmental disabilities. Three readability formulas, widely used in Turkey, have also been used in examinations. Considering the readability findings; A significant difference was found at the eighth grade level in all calculation forms among students with learning disabilities and typical development at the same grade level. Students with learning disabilities are notoriously less motivated to write than their peers (Barnett et al., 2018). Graham (2010) states that students who have problems in writing skills pay attention to the physical characteristics of the text rather than the content of the text when creating written products. Indicates that this results in less performance than students who have no writing problems. Sumner et al. (2016) focus on the fact that students with learning disabilities have limited vocabulary relative to their peers. They also reported that the reason their performance was inferior to that of their peers in reading and writing was because of their vocabulary.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinin Okunabilirlik ve Okunaklılık Açısından İncelenmesi

Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa Ceylan
Artvin Çoruh Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-1922-0161
mceylan@artvin.edu.tr

Özet

Özel Öğrenme güçlüğü, okul çağındaki çocuklarda en sık görülen yetersizlik türüdür. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir takım problemler vardır, bu problemlerden bazıları yazılan ürünlerin okunaklı olmaması ve okuyucular tarafından okunamamasıdır. Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdığı öykülerin okunabilirliği ve okunaklılığı hem karşılaştırmalı hem de gelişimsel olarak incelenmiştir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel model ile yürütülmüştür. Katılımcılar 22 dördüncü sınıf, 34 altıncı sınıf ve 32 sekizinci sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada Ateşman, Çetinkaya ve Bezirci ve Yılmaz tarafından Türkçenin dil özellikleri dikkate alınarak geliştirilen okunabilirlik formülleri ve çok boyutlu okunabilirlik ölçeği kullanılmıştır. Okunaklılık bulgularına bakıldığında, tüm sınıf düzeylerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, özel öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre daha az okunaklı öykü yazdıkları ve her iki grupta da sınıf düzeyinin ilerlemesinin okunaklılığı anlamlı düzeyde olmasa da farklılaştırdığı görülmektedir. Okunabilirlik bulguları incelendiğinde sadece Bezirci ve Yılmaz formülüne göre yapılan hesaplamalarda tüm sınıf düzeylerinde özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazdıkları öykülerin sınıf düzeyine göre okunabilirliği incelendiğinde sadece Bezirci ve Yılmaz formülüne göre farklılaşma olduğu, özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin yazdığı öykülerin ise tüm okunabilirlik formüllerine göre sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Okunabilirlik düzeylerinin kullanılan formüle göre değişmesi Türkiye'de ortak bir formülün olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve çalışma bulgularından yola çıkılarak uygulamalara ve araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Özel eğitim, Özel öğrenme güçlüğü, Okunabilirlik, Okunaklılık, Yazılı anlatım*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 141-155

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-04
Kabul:: 2023-03-13

Önerilen Atıf

Ceylan, M. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirlik ve okunaklılık açısından incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 141-155. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214549

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimle çocuk, bireyseli ekseninde, toplumsal ve evrensele kazandırılmaya, uyumlandırılmaya çalışılır. Bu süreçte birçok faktör etkilidir ancak en önemlisi çocuğun/bireyin kendisidir. Bir başka deyişle çocuğun öğrenme nitel ve nicelini çoğunlukla onun özellik, yetenek ve yeterliliği belirler (Toprakçı, 2017). Buna göre bazı çocuklar daha hızlı öğrenirken, bazıları normal bazıları da çok daha yavaş ve zor öğrenebilmektedir. Eğitblimin özel eğitim alt dalı özellikle normalin altı ve üstündeki çocukların eğitimi ve öğetimi ile ilgii bilgi alanını geliştirmeye ve genişletmeye çalışır (Toprakçı, 2016). Bu alan kapsamında olmak üzere, özel öğrenme güçlüğü ilk kez Morgan (1896) tarafından 'konjenital kelime körlüğü' olarak ifade edilmiştir. Morgan bu çocukların sağlık durumlarının tipik gelişen akranlarından farklılaşmadığını ancak okuma ve yazmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Özel öğrenme güçlüğü; yaş, zeka puanı ve eğitim faktörlerinden bağımsız olarak bu güçlüğün, okul başarısı ile günlük yaşam etkinliklerini olumsuz yönlü etkileyerek altı ay ve daha uzun süre zarfında temel akademik becerileri edinmede yaşanan güçlük olarak ifade edilmektedir (Kring, Johnson, Davison & Neale, 2015). Türkiye'de ÖÖG (Özel öğrenme güçlüğü) tanısı almış öğrenci sayısı yaklaşık olarak 75000 civarındadır, ayrıca tüm özel gereksinimli öğrencilerin %3'ünü kapsamaktadır (Melekoğlu, 2018). Ancak Türkiye'deki tanılama sürecinde yaşanan ÖÖG' yi değerlendirmeye yönelik araçların olmaması, değerlendirmeyi yapacak yeterli sayıda ve uzman personel bulunmaması, öğrencilerin değerlendirilmesi için yeterli zaman ayrılamaması, ailelerin ÖÖG tanısına yönelik bilgilendirilmemeleri ve öğretmenlerin ve okul idarelerinin yönlendirme sürecini bilmemeleri gibi aksaklıklar nedeniyle oranlar gerçeği yansıtmamaktadır. ABD' de özel gereksinimli bireylerin %33'ünü ÖÖG olan öğrenciler oluşturmakta ve ÖÖG olan öğrencilerin okul çağında görülme sıklığı %3.5'tir (Hussar ve diğerleri, 2020). ÖÖG olan öğrenciler akranlarıyla beraber kapsayıcı eğitim uygulamalarında yer almaktadırlar.

Yaygın olarak görülen ÖÖG incelendiğinde üç türün varlığı söz konusudur. Bunlardan ilki olan okuma güçlüğü, kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ile akıcılığı ve okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler ile ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak matematik güçlüğüyse sayı hissi, aritmetik olguların ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesaplama ile doğru matematiksel muhakemede yaşanan güçlükler ile ortaya çıkmaktadır. Üçüncü olarak yazma güçlüğü; hecelemedeki doğruluk, dilbilgisi doğruluğu ve noktalama doğrulu ile yazılı anlatımın açıklığı ve düzeninde yaşanan güçlükler ile kendini göstermektedir. Bu güçlüklerin her biri ayrı ayrı görülebilmesinin yanında bir bireyde birden fazla güçlüğün varlığı da mümkündür (APA, 2013; Pierangelo & Giuliani, 2006).

Yazma bireyin kendisini ifade edebilmesi için gerekli temel iletişim becerilerinden birisidir. Yazma güçlüğü, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve okuldaki performansını olumsuz yönde etkileyen nörolojik bir bozukluk olup öğrencilerin %10 ile %15'ini etkilemektedir (Berninger ve Wolf, 2009, s. 10; Mason ve Cramer, 2008, s. 25). Yazma güçlüğü öğrencilerin yazma ödevlerini yaparken ya da düşüncelerini sistematik bir biçimde yazıya aktarırken zorlanmalarına sebep olmaktadır (Berninger ve Wolf, 2009, s. 10; Crouch ve Jakubecy, 2007, s.5).

Yazma güçlüğü olan öğrenciler el yazısı, heceleme, sözdizimi ve kompozisyon gibi yazma becerisiyle ilişkili alanlarda yetersiz kalmakta; bu yetersizlikleri de onların beklentileri karşılayamayan öğrenciler olarak görülmesine neden olmaktadır (Melekoğlu, 2018, s. 237). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin okunamaması ve anlaşılamaması sık karşılaşılan bir durumdur. Bu durum bizi okunaklılık, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik olmak üzere üç kavrama yönlendirmektedir. Bahsedilen kavramlar birbiri ile ilişkili olsa da aslında tamamen birbirinden farklı kavramlardır.

Yazılı bir ürünün okurlar tarafından anlaşılabilmesi için okunaklı olması gerekmektedir. Okunaklılık, en basit tanımıyla yazılı anlatımda okuyucuya harflerin ifade yeteneğinin sunulmasıdır (Ediger, 2001). Yani yazıyı oluşturulan harflerin fiziksel özellikleridir diyebiliriz. Berninger, Abbott, Augsburger ve Garcia (2009) okunaklılığın değerlendirilmesinde yazma becerisinin boyutlarında heceleme, kelime kullanımı ve gramer özelliklerine değil yalnızca fiziksel özelliklerine odaklanılması gerektiğine değinmişlerdir. Okunaklılık el yazısı ile ilgili bir kavramdır ve okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %10-34'lük kısmı kendilerinden beklenen el yazısı yeterliğine sahip değillerdir (Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen, 2001). Kanada da yer alan Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisi (EQAO) tarafından 2014 yılında yayınlanan raporda ortaokula devam eden öğrencilerin yaklaşık %20' sinin müfredatta yer alan yazma

becerilerini karşılayamadığını belirtilmiştir. Feder ve Mejnemer (2007) okunaklılığı etkileyen unsurları; ince motor beceriler, el-göz koordinasyonu, dikkat, oranlama ve görsel algı olarak vurgulamışlardır. ÖÖG olan öğrenciler bu unsurların pek çoğunda sorun yaşamaktadırlar. Alanyazında okunaklılıkla ilgili en sık karşılaşılan sorunların; harflerin yönlerinin hatalı yazılması, harfler arasında uygun boşluk bırakılmaması, harflerin boyutlarının gerektiği gibi olmaması, harflerin atlanması ya da fazladan harf eklenmesi, noktalama işaretlerinin kullanılmaması ve yazma yönünün hatalı olması olduğunu belirtilmiştir (Berninger ve diğ., 2009; Calp, 2013; Yıldız, 2013).

Okunaklığa ilişkin çalışmalara bakıldığında; Graham, Berninger ve Weintraub (1998) yaptıkları çalışmada 1-9. sınıflara devam eden 900 öğrencinin yazılı ürünlerinde okunaklığa ilişkin birbirini takip eden sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bayat (2015), sekizinci sınıfa devam eden 100 öğrenci ile yapmış olduğu okunaklık çalışmasında öğrencilerin istenilen hızda yazdıklarını ancak okunaklıklarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Tatlı (2021), 7-12 yaş aralığında 45 ÖÖG olan ve 45 tipik gelişim gösteren öğrencinin yazı yazma performansını karşılaştırmıştır. Araştırmacı, yazının fiziksel özelliklerini incelediği bu çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin akranlarına oranla daha düşük performans sergilediklerini vurgulamıştır.

Yazılı ürünlerin anlaşılmasını sağlayan bir diğer unsur okunabilirliktir. Okunabilirlik, okurlar tarafından metinlerin ne ölçüde anlaşıldığıdır (Ateşman, 1997). Okunabilirliğin hesaplanmasında metinlerin nicel özellikleri olan hece, kelime ve cümleler üzerinde durulmaktadır. Okunabilirliğin yüzyıllardır çalışılan bir konu olması hem ÖÖG olan hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler için son derece önemli olduğunu ispatlamaktadır. Ulaşılabilen en eski kaynaklardan biri olan Sherman, (1893) İngilizce cümlelerdeki yapının giderek kısaldığını 16.-17. yüzyıllarda cümlelerin ortalama 50 kelimeden oluştuğunu 19. yüzyılda ise ortalama 23 kelimeye düştüğünü belirtmiştir (akt. Bora, 2019). Yıllar içerisinde değişen kelime uzunluklarının öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırdığını düşündürtmektedir. Türkçe diline ilişkin çalışmalara bakıldığında kısa cümlelerin uzun cümlelere göre daha kolay anlaşıldığı ve cümle uzunluklarının okurların yaşlarıyla orantılı olarak artırılması gerektiği belirtilmektedir (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010; Çetinkaya, 2010; Dodur Sümer, 2021a; Dodur Sümer, 2021b).

Alanyazına bakıldığında okunabilirlik ve okunaklılığa ilişkin çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Okunabilirlik çalışmalarının büyük çoğunluğunun eserler ya da ders kitapları üzerinde Türkçe dili göz önünde bulundurularak oluşturulmuş bazı formüllerin kullanılarak incelendiği görülmektedir. Örneğin Çakıroğlu (2015), ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliklerini ÖÖG olan öğrenciler açısından değerlendirmiş ve kitaplarda yer alan metinlerin sınıf seviyesi ilerledikçe okunabilirlik değerlerinin de ilerlediğini belirtmiştir. Temur (2002), beşinci sınıf Türkçe kitaplarındaki metinlerin okunabilirliklerini öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlarla karşılaştırmış ve aralarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Okur ve Arı (2013), 6, 7 ve 8. sınıflara ait ders kitaplarındaki metin okunabilirliğini metin türüne göre incelemişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada öyküleyici metinlerin bilgilendiricilere oranla daha kolay okunabilir olduğunu ve her iki metin türünde de okunabilirlik seviyesinin sınıf seviyesiyle orantılı olarak arttığını belirtmişlerdir.

Bireylerin okuma performanslarının okunan metinlerle ilişkisi oldukça fazladır. Metinlerin okunaklılıkları ve okunabilirleri okurların okuma performanslarını etkilemektedir (Çakıroğlu, 2015). Yapılan alanyazın incelemesinde ÖÖG olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin gelişimsel olarak okunaklılık ve okunabilirlik açısından akranlarıyla karşılaştırılmalı bir biçimde incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinin okunaklılık ve okunabilirlik açısından gelişimsel bir şekilde incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinin okunaklılık ve okunabilirlik bakımından gelişimsel bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel model ile yürütülmüştür.

Karşılaştırmalı betimsel model, iki ya da daha fazla grubun çeşitli değişkenler açısından betimlenmesini ve yapılan betimsel istatistiklerin karşılaştırılmasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, incelenen konunun amaçlarına uygun olarak oluşturulan grupların belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2008). Çalışmanın amacı kapsamında ÖÖG olan 44 öğrenci ve bu öğrencilerle aynı sınıflarda yer alan 44 tipik gelişim gösteren öğrenci seçilmiştir. Çalışmada yer alan öğrenciler ilkokulun son seviyesi ve artık somut kavramların yerine soyut kavramların kullanımının edinildiği düşünülen dördüncü sınıf, ortaokulun son seviyesi olan sekizinci sınıf ve bu iki sınıf düzeyi arasındaki gelişimin hızını kontrol etmek amacıyla altıncı sınıflardan seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak ÖÖG' li öğrencilerin belirlenmesinde bazı ön koşul beceriler aranmıştır. Bu beceriler; a) ÖÖG dışında herhangi bir yetersizlik tanısının bulunmaması, b) dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıfa devam ediyor olması, c) yazı yazma becerisine sahip olmasıdır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin belirlenmesinde aranan ön koşul becerilerde; a) tanılanmış bir yetersizliğinin olmaması, b) dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıfa devam ediyor olması, c) yazdığı yzıların okunaklılık ve okunabilirlik açısından akranları seviyesinde olmasıdır. Gerekli ön koşul becerileri sağlayan 44 ÖÖG olan ve 44 tipik gelişim gösteren öğrenci bu çalışmanın grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1. *Çalışma Grubu*

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet				Toplam
	Özel Öğrenme Güçlüğü		Tipik Gelişim		
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
4	7	4	7	4	22
6	10	7	10	7	34
8	10	6	10	6	32
Toplam	27	17	27	17	88

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan üç ilkokuldan ve üç ortaokuldan toplanmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacı sınıf öğretmenleri ile görüşerek çalışma grubunu oluşturmuştur. ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin gelişimsel bakış açısıyla okunaklılık ve okunabilirlik açısından incelendiği bu çalışmada verilerin toplanmasında sessiz olarak izletilen bir kısa film kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin izlemeleri ve hakkında bir öykü yazmaları için Nima Raoofi tarafından 2012 yılında çekilen "Ayakkabılarım (My Shoes)" isimli kısa film kullanılmıştır. Film zengin ve fiziksel yetersizliği olan bir çocuk ile maddi durumu kötü ve herhangi bir yetersizliği olmayan iki çocuk arasında geçmekte ve 3:53 dk sürmektedir. Veri toplama süreci okulların destek eğitim odalarında ve kütüphanelerinde yürütülmüştür. Öğrenciler bireysel olarak sınıftan alınmış ve çalışmanın yapılacağı alana götürülerek çalışma sonunda yine araştırmacı tarafından sınıflarına bırakılmışlardır. Araştırmacı her ne kadar öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce kendini tanıtmış, araştırmanın amacından bahsetmiş olsa da öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları birinin yönergelerine göre performanslarını sergilemiş olmaları bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Ardından filmi sessiz olarak izlemesini istemiştir, öğrencilerin filmi anladıklarını belirtmeleri durumunda araştırmacı öğrencilere çizgili kağıt vererek filmle ilgili bir öykü yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin ilk seferde filmi anlamadıklarını belirtmeleri halinde film tekrar izlettirilmiş ancak filmin iki defadan fazla izlenilmesine izin verilmemiştir. Öğrencilerin yazılarını bitirdiklerini belirttiklerinde çalışmaya katkı sağlamalarından dolayı teşekkür edilmiş ve sınıflarına götürülmüşlerdir. Çalışma her çocuk için ortalama bir ders saati (40 dakika) ve toplamda iki hafta (58 ders saati) kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi iki adımda yapılmıştır. İlk aşamada öğrencilerin yazılı ürünleri incelenmiş formüller ve ölçek aracılığıyla betimsel analizler yapılmıştır. Bu temelde Ateşman (1997), Bezirci & Yılmaz (2010), Çetinkaya (2010), okunabilirlik formülleri ve Yıldız & Ateş (2010) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu okunaklılık Ölçeği", kullanılmıştır. Tüm formüllerde yer alan ortalama sözcük uzunluğu toplam hece sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle, ortalama cümle uzunluğu da toplam sözcük sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir.

1-Ateşman Okunabilirlik Formülü; Ateşman (1997), Türkçe dışındaki dillerde kullanılan okuma formülleri incelemiş ve farklı alanlardaki metinleri kolay okunabilirden zora doğru sıralamıştır. Temelinde Flesch'in katsayıları ile ortalama sözcük ve cümle uzunlukları ile aşağıdaki formül oluşturulmuştur:

Okunabilirlik Sayısı = 198.825 - 40.175x1 - 2.610x2

x1: Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu

x2: Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

Ayrıca Ateşman'ın geliştirdiği formüle dayalı olarak Türkçe de kullanılan metinlerin okunabilirlik sayılarına göre zorluk derecesini belirten bir tablo oluşturulmuştur (Ateşman, 1997).

Tablo 2. *Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri*

Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta Güçlükte
30-49	Zor
1-29	Çok Zor

2-Bezirci ve Yılmaz Okunabilirlik Formülü; bilgisayar programı aracılığıyla metinlerin değerlendirilmesini yapan Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen bir formüldür. Formülde bir cümle içerisinde yer alan üç ve daha fazla olan hecelerin değerlendirilmesiyle okunabilirlik sayıları elde edilmekte ve sınıflandırılmaktadır. Bezirci ve Yılmaz tarafından oluşturulan formül:

Okunabilirlik Değeri= $\sqrt{OKS}\ x\ ((H3\ x\ 0{,}84)+(H4\ x\ 1{,}5)+(H5\ x\ 3{,}5)+(H6\ x\ 26{,}25)$

H3: Bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı

H4: Bir cümledeki ortalama dört heceli kelime sayısı

H5: Bir cümledeki ortalama beş heceli kelime sayısı

H6: Bir cümledeki ortalama altı heceli kelime sayısı

Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik değerine göre okuma düzeyleri de belirlenmiştir. Okunabilirlik değerleri Tablo 3 te yer almaktadır.

Tablo 3. *Bezirci ve Yılmaz Formülüne Göre Okunabilirlik Değerleri*

Okunabilirlik Değeri	Sınıf Seviyesi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

3-Çetinkaya Okunabilirlik Formülü; Ateşman formülünde olduğu gibi ortalama sözcük ve cümle uzunluklarının hesaplaması ile oluşturulan formül Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilmiştir. Çetinkaya tarafından oluşturulan formül:

OP= 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971x OTU

OP: Okunabilirlik puanı

OTU: Ortalama cümle uzunluğu

OSU: Ortalama sözcük uzunluğu

Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilir puanı hesaplama formülüne göre oluşturulan sınıflama Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Çetinkaya Formülüne Göre Okunabilirlik Sınıflandırması*

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10. 11. ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8. ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5. 6. ve 7. Sınıf

4-Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği: Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği Yıldız ve Ateş (2010) tarafından yazı okunaklılığını eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendiren bir dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçekte okunaklılığın boyutları yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) olarak üç kategoride ele alınmış ve yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15'tir. Toplam puanı 5 - 8.3 olan yazılar okunaklı değil; toplam puanı 8.4 – 11.7 olan yazılar orta düzeyde okunaklı; toplam puanı 11.8 – 15 olan yazılar ise, okunaklı olarak değerlendirilmektedir.

Verilerin analizinin İkinci aşamasında ise gruplar arasında karşılaştırma yapmak için Mann Whitney U ve sınıf düzeyleri arasında karşılaştırma yapmak için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır.

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Bu çalışmada güvenirliği sağlamak amacıyla Kendal'ın Uyuşum Katsayısı kullanılmıştır. Bu aşamada dördüncü sınıftan yedi, altıncı ve sekizinci sınıflardan 10'ar olmak üzere toplamda 27 öğrencinin yazılı ürünleri Türkçe eğitimi alanındaki bir uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda puanlayıcılar arasında Ateşman formülünde .100, Bezirci ve Yılmaz (2010) formülünde .98, Çetinkaya (2010) formülünde .100 ve Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğinde .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler puanlayıcılar arasındaki güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinin okunaklılık ve okunabilirlik açısından gelişimsel olarak incelendiğinde bu çalışmanın bulguları iki başlık altında ele alınmıştır.

Okunaklılığa İlişkin Bulgular

Okunaklığa ilişkin değerlendirme boşluk, ebat, biçim, çizgi takibi ve toplam puan olarak yapılmış ve analizler toplam puan üzerinden yürütülmüştür. Yapılan analizlerde tüm sınıf düzeylerinde ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuştur. Tablo 5'te yer alan betimsel istatistiklere bakıldığında çalışmaya katılan ÖÖG olan öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde ortalama puanlarının artmış olmasına rağmen tamamının okunaklı değil olarak nitelendirildiği görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinden elde ettikleri okunaklılık puanlarının sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı ancak tipik gelişim gösteren öğrencilerin de Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğinden aldıkları puanların orta düzeyde okunaklı olarak nitelendirildiği görülmektedir. Aynı tablodaki Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında ÖÖG tanılı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde (p≤.05) tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehinedir. Sınıf düzeylerine göre ölçekten alınan puanlar Kruskal-Wallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan incelemelerde hem tipik gelişim gösteren (X2= 6,010, p=.051) hem de ÖÖG olan (X2= 1,244, p= .537) gruptaki öğrencilerde farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Tablo 5. *Okunaklılık Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler*

Sınıf Düzeyi	Grup	n	x̄	Med.	SS	Min.	Max.	Çar.	Bas.	Sıra Ort.	*U*
4	ÖÖG	11	5,82	5	2,14	3	10	,89	,20	7,05	*U*=11,50,
	NG	11	9,55	10	1,86	6	12	-,77	-,28	15,95	*p*=.001*
6	ÖÖG	17	6,24	7	1,56	4	9	-,22	-,88	9,18	*U*=3,
	NG	17	10,59	11	1,12	8	12	-,85	,38	25,82	*p*= .000*
8	ÖÖG	16	6,93	6,67	2,76	4	12	,58	-,50	9,87	*U*=28,
	NG	16	11	11,33	1,27	9	12	-,90	-,91	21,75	*p*=.000*

**p≤.05*

Okunabilirliğe İlişkin Bulgular

Tablo 6'da yer alan okunabilirlik formüllerinde Ateşman formülüne göre dördüncü sınıfa devam eden ÖÖG tanılı öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünlerin çok kolay okunabilir oldukları, diğer sınıf düzeylerindeki hem ÖÖG olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin kolay okunabilir olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında ise yalnızca sekizinci sınıf düzeyindeki ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin değerlerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine olduğu (U=43, p=.002*), diğer sınıf düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Okunabilirlik hesaplamalarında Çetinkaya formülünün kullanılmasıyla ulaşılan bulgulara bakıldığında; dördüncü sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerin 5-6-7 sınıf seviyelerindeki öğrenciler

için bağımsız okuma düzeyinde yazılı ürün oluşturdukları diğer tüm katılımcıların (hem ÖÖG hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler) 8 ve 9 sınıf seviyelerindeki öğrenciler için eğitsel düzeyde yazılı ürünler ortaya çıkardıkları görülmektedir. ÖÖG tanısının olup olmaması durumuna göre gruplar arasında farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemelerde yalnızca sekizinci sınıf seviyesindeki tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine bir farklılık olduğu, dördüncü ve altıncı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin yazılı ürünlerindeki okunabilirlik düzeyleri ÖÖG tanısı olup olmamasına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Okunabilirliğin değerlendirdiği son formül olan Bezirci ve Yılmaz'ın formülünün kullanılarak yapıldığı hesaplama bulgularına göre; dördüncü sınıf seviyesindeki ÖÖG olan öğrenciler üçüncü sınıf seviyesinde, tipik gelişim gösteren öğrenciler altıncı sınıf seviyesinde; altıncı sınıftaki ÖÖG olan öğrenciler beşinci sınıf seviyesinde, tipik gelişim gösteren öğrenciler yedinci sınıf seviyesinde; sekizinci sınıftaki ÖÖG olan öğrenciler altıncı sınıf seviyesinde, tipik gelişim gösteren öğrenciler dokuzuncu sınıf seviyesinde olarak hesaplanmışlardır. Bezirci ve Yılmaz'ın formülünün kullanılmasıyla elde edilen okunabilirlik sayılarının ÖÖG olup olmama durumuna göre sınıf düzeyinde farklılaşma durumları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre tüm sınıf seviyelerindeki tipik gelişim gösteren öğrenciler ile ÖÖG tanılı öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünler tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine olacak biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 6. *Okunabilirlik Hesaplamalarına Ait Betimsel İstatistikler*

Yöntem	Sınıf Düzeyi	Grup	n	x̄	Med.	SS	Min.	Max.	Çar.	Bas.	Sıra Ort.	*U*
Ateşman	4	ÖÖG	11	91,20	92,56	10,55	75,09	10,35	-,34	-1,50	14,18	*U*=31, *p*=.053
		TG	11	82,23	79,87	6,94	69,50	91,53	-,08	-,53	8,82	
	6	ÖÖG	17	84,92	85,88	5,08	77,08	95,24	,19	-,43	20,65	*U*=91, *p*=.065
		TG	17	81,01	81,47	6,43	67,47	94,17	-,10	,48	14,35	
	8	ÖÖG	16	84,87	89,67	9,35	62,95	95,78	-1,01	,42	21,13	*U*=43, *p*=.002*
		TG	16	74,36	74,22	7,65	57,24	88,66	-,37	,53	11,19	
Çetinkaya	4	ÖÖG	11	53,54	52,68	7,47	42,75	65,14	-,10	-1,17	13,55	*U*=38, *p*=.140
		TG	11	48,60	47,38	4,40	41,23	55,61	,06	-,68	9,45	
	6	ÖÖG	17	49,06	49,81	3,34	43,56	55,73	,23	-,46	18,53	*U*=127, *p*=.547
		TG	17	48,27	48,33	4,20	39,93	55,82	,08	,06	16,47	
	8	ÖÖG	16	48,59	48,61	5,82	35,15	55,75	-,82	,39	20	*U*=60, *p*=.018*
		TG	16	44,41	44,48	4,70	33,02	53,44	-,48	1,41	12,25	
Bezirci ve Yılmaz	4	ÖÖG	11	3,48	2,36	2,24	1,35	8,01	1,47	,87	149	*U*= 20, *p*=.008*
		TG	11	6,32	6,15	,96	5,27	8,50	1,14	1,34	104	
	6	ÖÖG	17	5,43	5,73	1,37	2,65	7,09	-,71	-,44	315	*U*=85, *p*=.040*
		TG	17	6,89	6,66	1,78	3,56	10,03	,14	-,73	280	
	8	ÖÖG	16	5,82	6,12	1,45	2,60	7,78	-1,27	,88	10	*U*=30, *p*=.000*
		TG	16	9,27	9,05	2,51	5,27	13,78	,24	-,52	21,63	

*$p \leq .05$

Grupların kendi içlerindeki okunabilirlik puanlarının gelişimsel olarak incelenmesinde Kruskal-Wallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. ÖÖG tanılı öğrencilerin okunabilirlik değerlerinin Ateşman formülüyle hesaplanması sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesinin yazılı ürünlerinin okunabilirliğine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (X2= 3,52, p=.172). Çetinkaya formülüyle yapılan hesaplamada da benzer sonuç elde edilmiştir (X2= 3,08, p=.214). Ancak Bezirci ve Yılmaz tarafından oluşturulan formülle hesaplanan okunabilirlik değerlerinin ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe yazılı ürünlerinin anlamlı derecede olumlu olarak farklılaştığını söylemek mümkündür (X2= 8,85, p= .012*).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirlik değerlerinin gelişimsel olarak incelemesi de Kruskal-Wallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Analizler sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirliği kullanılan üç formüle göre de (Ateşman: X2= 8,23, p= .016*, Çetinkaya: X2= 6,82, p= .033* ve Bezirci ve Yılmaz: X2= 11,71, p= .003*) sınıf düzeyinin ilerlemesiyle doğru orantılı olarak farklılaşmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinin okunaklılık ve okunabilirlik açısından gelişimsel bakış açısıyla incelenmiştir. Okunaklılık bulgularına bakıldığında; aynı sınıf seviyesindeki ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında tüm sınıf seviyelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. ÖÖG olan öğrencilerin yazılı ürünleri okunaklı değil olarak, tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünleri ise orta düzeyde okunaklı olarak nitelendirilmektedir. Tatlı da (2021) 7-12 yaş aralığındaki 90 ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencinin yazılı anlatımlarını fiziksel özellikleri bakımından incelediği çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin diğerlerinden daha düşük performans sergilediklerini belirtmiştir. Lam ve arkadaşlarının (2011) ÖÖG olan öğrencileri tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırdığı çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren çocuklara göre yazı boyutunu daha büyük oluşturduğu ve harfler arasında boyut farklılığı görülmüştür. Ayrıca önemli ölçüde kelime gruplarını oluştururken daha fazla kelime hataları; eksik harfler ve birleştirilmiş kelime grupları olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası alanyazına bakıldığında, bu çalışmanın tipik gelişim gösteren öğrencilerinin okunaklılık puanlarının orta düzey okunaklı olarak nitelendirilmesi bulgusuna paralel olarak, okul çağındaki öğrencilerin büyük bir kısmının okunaklı metinler oluşturamadıklarını (Smits-Engelsman vd., 2001) ve müfredatta yer alan yazılı anlatım düzeyinin altında olduklarını (EQAO, 2014) vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır.

Okunaklılığın boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak değerlendirildiği ve ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre ebat ve biçim açısından daha düşük puanlar aldıkları göz önünde bulunduğunda motor becerilerle ilgili yaşanan güçlüklerin öğrencilerin yazma performanslarını etkilediği düşünülmektedir. Feder ve Mejnemer (2007) okunaklılığı etkileyen unsurları; ince motor beceriler, el-göz koordinasyonu, dikkat, oranlama ve görsel algı olarak belirtmiştir. ÖÖG olan öğrencilerin bu unsurların pek çoğunda sorun yaşadıkları düşünülürse iki grup arasındaki farklılık tahmin edilebilir bir bulgudur. Barnett, Prunty, ve Rosenblum (2018), ÖÖG olan öğrencilerin yazmanın temellerini öğrenmede güçlük yaşadıklarını ve yazma becerisine yönelik yeterli deneyimin sağlanmamış olması da tipik gelişim gösteren akranlarına göre düşük performans sergilemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. ÖÖG olan öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde yaşadıkları sorunların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha okunaksız yazılı ürünler ortaya koydukları bilinmektedir (Altemeier ve diğ., 2006; Volman ve diğ., 2006). Graham ve arkadaşları (2006), ÖÖG olan öğrencilerin yazılı ürünleri ortaya koyarken başarısız olacakları veya yazamayacakları konusunda olumsuz düşüncelere kapılıp, yazı yazmaya karşı isteksiz olabileceklerini belirtmişlerdir. Sumner ve arkadaşları da (2016) ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla duraksayarak yazdıklarını ve daha az sözcük çeşitliliği kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ÖÖG olan öğrencilerin sınırlı sözcük dağarcıklarından ve yazılı metinleri oluştururken kullandıkları sözcük seçme becerilerinin zayıflığından kaynaklanmaktadır (Smits-Engelsman vd., 2001; Sumner vd., 2016).

Okunabilirliğin ÖÖG olan öğrenciler içerisindeki gelişimine bakıldığında ise; ÖÖG olan öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesinin öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunaklılık puanlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Berninger ve arkadaşları (2009) dördüncü, altıncı, yedinci ve dokuzuncu sınıfa devam eden 39 ÖÖG olan öğrencinin yazılı ürünlerini karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, dördüncü ve altıncı sınıfa devam öğrenciler ve yedinci ve dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin yazılı ürünleri arasında fiziksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Lefly ve Pennington (1991), ÖÖG olan yetişkinleri uygun desteğin sağlandığı ve sağlanmadığı bireyler olarak iki gruba ayırarak tipik gelişim gösteren akranlarıyla okuma ve yazma becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, ÖÖG olan iki grubunda tipik gelişim gösteren bireylerden yazma becerilerinde daha zayıf olduklarını, ayrıca uygun desteğin sağlanmadığı durumda yıllar geçse de yazma becerisinin gelişmediğini vurgulamışlardır. Yine Bruck (1993), çocukluklarında ÖÖG tanısı almış üniversite öğrencilerinin dikte becerilerini altıncı sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırmış ve üniversiteye devam eden ÖÖG olan öğrencilerin dikte becerilerinde beklenen ilerlemenin gerçekleşmediğini belirtmişlerdir.

Okunabilirliğin tipik gelişim gösteren öğrenciler içerisindeki gelişimine bakıldığında ise; tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesinin öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunaklılık puanlarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmektedir. Graham ve arkadaşları (1998), 1-9 sınıf

aralığındaki 900 öğrencinin yazılı ürünlerini fiziksel özellikleri açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar bir ve yedinci sınıflar ile altı ve dokuzuncu sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğunu ancak birbirini takip eden sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Graham ve arkadaşları (2000) üçüncü sınıfa devam öğrencilerin yazılı ürünlerindeki okunaklıklarını yıl boyunca takip etmiş ve yıl sonunda öğrencilerin okunaklıklarında yıl başına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu dile getirmişlerdir. Yine Graham (2010) dördüncü, altıncı ve dokuzuncu sınıfa devam eden 42 öğrencinin yazılı ürünlerini incelemiştir. Araştırmacı sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin yazının fiziksel özelliklerinde hatalarını giderdiklerini ve içerik kısmına yoğunlaşmaya başladıklarını belirtmiştir. Graham ve Harris de (2005) okuma ve yazma becerilerinde istenilen düzeyde performans gösteren öğrencilerin genellikle okul yaşantısının ilk yıllarından ziyade ilkokulun sonlarına doğru istenilen düzeye ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe yazılarının daha okunabilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada incelenen bir diğer özellik de ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirlik bakımından karşılaştırılmasıdır. İncelemelerde Türkiye de yaygın olarak kullanılan üç okunabilirlik hesaplama formülünden de faydalanılmıştır. Okunabilirlik bulgularına bakıldığında; aynı sınıf seviyesindeki ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında tüm hesaplama formüllerinde sekizinci sınıf seviyesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Ateşman ve Çetinkaya formülleri ile yapılan hesaplamalarda dördüncü ve altıncı sınıf seviyesinde ÖÖG olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren arasında okunabilirlik açısından anlamlı farklılık olmadığı ancak Bezirci ve Yılmaz formülü ile yapılan hesaplamalarda dördüncü ve altıncı sınıf seviyesindeki iki grup arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ateşman ve Çetinkaya formülünün kullanılarak yapılan hesaplama sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu ancak Bezirci ve Yılmaz tarafından oluşturulan formülün diğerlerinden farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu farklılığın araştırma kullanılan okunabilirlik formüllerinin İngilizce formülleri temel alınarak oluşturulmuş olmalarının yanı sıra, Ateşman ve Çetinkaya formüllerinin ortalama sözce uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğuna dayanması, Bezirci ve Yıılmaz'ın formülünün ise ortalama kelime sayısı ve hece sayılarına dayanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin akranlarına göre yazmaya karşı daha düşük motivasyon taşıdıkları bilinmektedir (Barnett ve diğ., 2018). Ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin düşük motivasyonları onlara yazmaya karşı ön yargılı hale getirmektedir. Bu durumda öğrencilerin yeterli yazma deneyimine sahip olmalarının önüne geçmektedir (Graham, 2006). Graham (2010) yazma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerin yazılı ürünler oluştururken içerikten ziyade yazının fiziksel özelliklerine dikkat ettiğini bunun da yazmada sorun yaşamayan öğrencilere göre daha düşük performans sergilemelerine neden olduğunu ifade etmektedir. Sumner ve arkadaşları (2016) ÖÖG olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının akranlarına oranla sınırlı düzeyde olmasının okuma ve yazma becerilerinde akranlarından daha düşük performans sergilemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. ÖÖG olan öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde yaşadıkları güçlükler onları ortaya koydukları yazılı ürünlerin içeriğine odaklanmaları yerine ürünlerin fiziksel özelliklerine daha fazla çaba harcamalarına neden olmaktadır (Volman ve diğ., 2006).

ÖÖG olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirliğine gelişimsel açıdan bakıldığında; ortalama sözce ve tümce uzunluklarını göz önünde bulunduran formüllere (Ateşman ve Çetinkaya) göre sınıf düzeyinin ilerlemesinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, ortalama kelime sayısı ve hece sayılarını göz önünde bulunduran Bezirci ve Yılmaz formülüne göre ise sınıf düzeyinin ilerlemesinin öğrencilerin yazılı ürünlerinde hesaplanan okunabilirlik değerlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Türkçe eğitimi alanında kullanılan ders kitapları ile yapılan okunabilirlik çalışmalarında okunabilirliğin sınıf düzeyinin ilerlemesine bağlı olarak arttığı görülmektedir (Çakıroğlu, 2015; Okur ve Arı, 2013). Graham (2010), dördüncü, altıncı ve dokuzuncu sınıfa devam eden 42 öğrencinin yazılı ürünlerini incelemiştir. Araştırmacı sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin yazının fiziksel özelliklerinde hatalarını giderdiklerini ve içerik kısmına yoğunlaşmaya başladıklarını belirtmiştir. Bu bulgu ÖÖG olan öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle yazılı ürünlerindeki okunabilirlik düzeylerinin farklılaşmasını açıklar niteliktedir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirliğine gelişimsel açıdan bakıldığında; hesaplamalarda kullanılan tüm formüllerden elde edilen sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Diğer analizlerde formüller arasında farklılıklar bulunurken bu

grupla yapılan analizlerde formüllerin aynı sonuçları vermesi dikkat çekici bir durumdur. Temur (2002) 50 beşinci sınıf öğrencisinin yazılı ürünlerini beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırmış ve öğrencilerin yazılı ürünleri ile ders kitapları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Summer ve arkadaşları (2016), öğrencilerin yaşlarının ilerlemesinin kullandıkları sözcük dağarcığının genişlemesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki ilerlemenin yazılı ürünlerinin okunabilirliklerine etkisi beklenen bir bulgudur. Ek olarak sınıf düzeyinin ilerlemesi öğrencilerin yazma becerisini daha fazla deneyimlemelerine olanak sağlaması demektir, elde edilen bu deneyimin yazılı ürünlerin okunabilirliğine etkisi oldukça fazladır (Barnet ve diğ., 2018; Graham ve diğ., 2006).

Özetle ÖÖG olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunaklılıklarının incelenen dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf düzeylerinde tipik gelişim gösteren akranlarına göre düşük olduğu, okunabilirliklerinin ise kullanılan hesaplama aracına göre değişiklik gösterdiği ancak sekizinci sınıf seviyesindeki ÖÖG olan öğrencilerin tüm değerlendirme araçlarına göre tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Gelişimsel açısından bakıldığında da, ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okunaklılıklarının sınıf düzeyine göre değişmediği, okunabilirliklerinin ise tipik gelişim gösteren öğrencilerde sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini söylemek mümkündür.

ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinin okunaklılık ve okunabilirlik açısından gelişimsel bakış açısıyla incelendiği bu çalışmanın sınırlılıkları; yalnızca öyküleyici metinlerle yürütülmüş olması, dört, altı ve sekiz öğrencilerini içermesi, diğer özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ürünlerine yer vermemesi ve sınırlı sürede veri toplanmış olmasıdır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde ileride yapılacak olan çalışmalara ve uygulamalara yönelik sunulabilecek öneriler şunlardır:

- ÖÖG olan öğrencilerin yazma deneyimlerinin artması için okulun ilk yıllarından itibaren yazmak için motive edilmeli, ilgilerine göre yazmaları sağlanmalı ve bu konudaki girişimleri ödüllendirilmelidir.
- ÖÖG olan öğrencilere erken yaşlardan itibaren yazma becerisinin temellerinin kazandırılması gelecekteki olası yazma problemlerinin önüne geçecektir.
- Var olan yazma problemlerinin erken tespit edilmesi ve bu durumun üstesinden gelmek için uygulanacak müdahaleler, ileride yaşanabilecek sorunların önüne geçecektir.
- Öğrencilerin yazılı ürünlerindeki okunaklılığının ilişkili olduğu diğer değişkenlerin tespit edilmesi üretilecek ürünlerin okunaklılık puanlarının daha yüksek olmasını sağlayacaktır.
- Öğrencilerin yazılı ürünlerindeki okunabilirliği etkileyen faktörlerin neler olduğunun detaylı olarak incelenmesi yapılacak olan müdahale çalışmalarına yön verecektir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Altemeier, L., Jones, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Executive functions in becoming writing readers and reading writers: Note taking and report writing in third and fifth graders. *Developmental neuropsychology, 29*(1), 161-173. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_8

American Psychiatric Association (APA) (2013) *DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.* 5th Edition, American Psychiatric Association, Washington, DC.

Ateşman, E. (1997). Measurement of readability in Turkish. Language Journal, 58, 71-74. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/archive

Barnett, A. L., Prunty, M., & Rosenblum, S. (2018). Development of the handwriting legibility scale (hls): a preliminary examination of reliability and validity. *Research in developmental disabilities, 72,* 240-247. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.11.013

Bayat, S. (2016). Evaluation of eighth graders' handwriting skills. *Kastamonu Education Journal, 24*(3), 1309-1326. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241638

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A., & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 32*(3), 123-141. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/27740364

Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science.* Paul H Brookes Publishing.

Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). *Suggestion for a new readability criterion for Turkish.* 18th Signal Processing and

Communication Applications Congress.

Bora, A. & Arslan M. A. (2021). Analysis of the texts in Turkish lessons (5, 6, 7, 8) books in terms of readability. *International Journal of Turkish Literature Culture Education, 10*(1), 222-236. https://doi.org/10.35233/oyea.1011359

Bruck, M. (1993). Component spelling skills of college students with childhood diagnoses of dyslexia. *Learning Disability Quarterly, 16*(3), 171-184. https://doi.org/10.2307/151132

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.

Calp, M. (2013). The instruction of italic handwriting to a student who hasdifficulty in writing (An Action Research). *E-İnternational Journal of Educatinal Research, 4*(1), 1-28. http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89773

Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How It Affects a Student's Performance and What Can Be Done about It. *TEACHING Exceptional Children Plus, 3*(3), n3. https://eric.ed.gov/?id=EJ967123

Çakıroğlu, O. (2015). Evaluating the readability levels of elementary school textbooks regarding students with learning disabilities. *Elemantary Education Online, 14*(2), 671-681. http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.31984

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dodur Sümer H. M. (2021). Syntax comprehension skills of turkish-speaking students with dyslexia. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(3), 2732-2745. https://eric.ed.gov/?id=EJ1312951

Dodur Sümer, H. M. (2021). Inflectional morphological awareness, word reading and reading comprehension of turkish students with learning disabilities. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(3), 1543-1559. https://eric.ed.gov/?id=EJ1308237

Ediger, M. (2001). *Assessing Handwriting Achievement*. https://eric.ed.gov/?id=ED447508

Education Quality and Accountability Office (2014). *EQAO's Provincial Elementary School Report*. http://www.eqao.com/ProvincialReport/ProvincialReport.aspx?Lang=E&yr=14&cat=e.

Feder, K., Mejnemer, A. (2007): Handwriting Development, competency, and intervention. *Developmental Medicine&Child Neurology 49* (4), 312–317. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1–9. *The Journal of Educational Research, 92*(1), 42-52. https://doi.org/10.1080/00220679809597574

Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology, 92,* 620–633. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The journal of special education, 39*(1), 19-33. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00224669050390010301

Graham, S., Harris, K. R., & Macarthur, C. (2006). Explicitly teaching struggling writers: Strategies for mastering the writing process. *Intervention in School and Clinic, 41*(5), 290-294. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10534512060410050601

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S. (2010). Handwriting still counts. *American Educator, 33,* 20-27. http://ww.missionliteracy.com/uploads/3/1/5/8/3158234/want_to_improve_childrens_writing_graham.pdf

Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., ... & Dilig, R. (2020). *The Condition of Education 2020 (NCES 2020-144). The condition of education 2020 (NCES 2020-144).* U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144.

Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi*. M. Şahin (çev.), Ankara: Nobel Akademi.

Lam, S. S., Au, R. K., Leung, H. W., & Li-Tsang, C. W. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities, 32*(5), 1745-1756. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.001

Lefly, D. L., & Pennington, B. F. (1991). Spelling errors and reading fluency in compensated adult dyslexics. *Annals of Dyslexia, 41*(1), 141-162. https://link.springer.com/article/10.1007/BF02648083

Mason, L.H., & Cramer, A.M. (2008). Rarely had the words poured: Teaching persuasive writing. *Learning Disabilities Worldwide, 5*(2), 25-39. https://doi.org/10.1598/JAAL.53.4.4

Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu and O. Çakıroğlu (Editors), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, 4. press (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.

Morgan, D. (1986). *The mongols* (p. 108). Oxford: Blackwell.

Okur, A., & Arı, G. (2013). Readability of Texts Turkish Textbooks in Grades 6, 7, 8. *Elementary Education Online, 12*(1), 202-226. http://www.ilkogretim-online.org/index.php?mno=123357

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.

Sherman, L. A. (1893). *Analytics of literature: A manual for the objective study of English prose and poetry*. Ginn.

Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science, 20*(1-2), 161-182. https://doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00033-1

Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(3), 293-304. https://doi.org/10.1177/0022219414552018

Tatlı, G. (2021). *Disleksili çocuklarda yazı yazma performansı ve performans algısının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Universitesi, Ankara, Türkiye.

Temur, T. (2002). *Beşinci sınıf ders kitabının okunabilirlik düzeyi ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Universitesi, Ankara, Türkiye.

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)

Volman, M. J. M., Laroy, M. E., & Jongmans, M. J. (2006). Rhythmic coordination of hand and foot in children with Developmental Coordination Disorder. Child: Care, Health and Development, 32(6), 693-702. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00679.x

Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). Comparison of the writings of 3rd grade students who acquired first reading and writing in different ways, in respect to their legibility and writing errors. Turkish Journal of Social Research, 14(1), 11-30. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21488/230332

Yıldız, M. (2013). Development of the handwriting legibility of a 2nd grade Turkish student with disgraphia: Action Research. Usak University Journal of Social Sciences, 16, 281-310. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21640/232604

Social Studies Teachers' Views on Global Warming[1]

Dr. Mehmet Oran
Usak University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5995-8430
mehmtoran@gmail.com

Abstract

This research aims to reveal the views of social studies teachers on global warming. In the research, first of all, a literature review on the researched subject was carried out. Afterwards, a semi-structured interview form to be applied to the participants was prepared. While preparing the interview form in the research, the opinions of the academicians who received their expertise in the field of social studies education were consulted. The reason why expert academicians are selected from the field of social studies is that the subject is related to social studies and that the subject is handled within the scope of social studies education. The purpose of taking the opinions of expert academicians is to increase the validity and reliability of the study. The data obtained in the research were collected in three different ways: written document, face-to-face and online. For this reason, transportation was provided to participants from different provinces. Code names (P.1, P.4, P.7, etc.) were used instead of the real names of the participants participating in the research. The case study model, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consisted of 20 social studies teachers. While determining the study group of the research, the easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred. The data obtained in the research were transferred to the Microsoft Office Word file on the computer and converted into text, and the data were subjected to descriptive analysis by coding method. The answers given by the participants to the research questions were first collected in 74 codes. Later, the number of these codes associated with each other was reduced to 36. Some of these codes are: increase in temperature, melting of glaciers, heat, famine, harmful gases, industrialization, social media, afforestation, public service announcements, health problems, etc. are codes. The reliability of the research was calculated according to the reliability formula of Miles and Huberman (1994), and the reliability of the research was calculated as 94%. At the end of the research, it was concluded that social studies teachers have a certain knowledge about global warming and that the social studies lesson is an important lesson in creating social awareness about global warming.

Keywords: *Education, Social studies, Social studies teacher, Global warming*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 156-169

Research Article

Received: 2022-12-05 15
Accepted: 2023-03-15

Suggested Citation

Oran, M. (2023). Social studies teachers' views on global warming, *E-International Journal of Educational Research, 14* (2), 156-169. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214760

[1] This study was presented as an oral presentation at the international symposium called "International Scientific in Law and Human Sciences" held in Antalya between 24-30 September 2022.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: In recent years, with the development of technology, industrialization has advanced and production has increased. However, this situation also brought some problems. One of these problems has been the environmental problem. People have not hesitated to harm the environment they live in for the sake of economic comfort. Increasing population growth and global warming have also triggered this problem.

The increase in the temperature of the earth as a result of the increase of greenhouse gases in the atmosphere as a result of various activities of people is called global warming (Dogan, 2005). Berlie (2018) defines global warming as greenhouse gases in the atmosphere that harm the world. Aksay, Ketenoglu and Kurt (2005) expressed global warming as the increase in the temperature in the regions of the atmosphere close to the earth, either by human action or naturally. Walker and King (2010), on the other hand, refer to global warming as the emission of carbon dioxide, nitrogen and methane gases into the atmosphere as a result of the combustion of fossil fuels such as oil, coal and natural gas.

Some researchers have put forward some suggestions on the fight against global warming. Ayvaci and Senel Coruhlu (2009) emphasized that first of all, being aware of the problem and informing about the solution of the problem would be effective. Aizebeokhai (2009) stated that innovative and appropriate geo-engineering measures should be taken to solve global warming by using scarce resources efficiently. Bhattacharjee (2010) stated that industrialization that causes environmental pollution should be minimized and a large part of the soil should be covered with water and trees. Berlie (2018) stated that it is necessary to fight against global warming politically, institutionally and environmentally.

Erdogan Saglam, Duzgunes and Balik (2008) see global warming as one of the biggest problems that threaten life and stated that human beings should not remain indifferent to this problem. Aslan ve Islattı Mutlu (2019) also sees global warming as a problem that affects the whole world. He does not evaluate this problem only as an increase in temperature on the earth's surface and emphasizes that it should be evaluated as a whole with its possible effects. Karabulut and Metin (2022) stated that individuals who have a positive attitude towards environmental problems should be raised.

Education is the process of making the child an effective human being, a qualified individual for the society/nation and world in which he lives (Toprakçı, 2012). Part of being an active member of the world is protecting the earth we live on it. All countries should have this understanding in their educational activities. This understanding should also guide the behavior of teachers, textbooks and social cultural activities (Toprakçı, 2017). The world is a value and it must be protected ((Toprakçı, 2021). The most important task in creating this sensitivity in humans beings falls to teachers and educators. Educators and teachers should always emphasize the importance of the environment in their lessons. Social studies course is one of the courses that deal with the living environment and give information about the importance of the environment.

When the special objectives of the social studies course curriculum (2018) are examined, it is aimed that students are aware of the limitations of the natural environment and resources, protect natural resources with environmental awareness and have a sustainable environmental understanding. Eryilmaz (2021) stated that the social studies course curriculum aims to provide students with affective and cognitive characteristics such as environmental protection, sensitivity to the natural environment, awareness of resources, sustainable life, and social participation. In addition, when the social studies curriculum (2018) is examined, it is seen that the learning area of "people, places and environments" has a direct relationship with the subject of global warming. Thanks to this learning, it is desired to gain students the value of sensitivity to the environment they live in.

In gaining this value, social studies teachers have great duties and responsibilities as much as the social studies course. This study aims to reveal the views of social studies teachers on global warming, to guide the education of social studies teacher candidates and social studies teachers in line with these views, to rearrange the social studies course contents and to create a more livable world environment.

When we take a look at the studies on global warming, we usually focus on biology, geography, marine sciences, education, economics, etc. observed in the fields. We can say that the number of studies on global warming in the field of education is less than in other fields. This study aims to reveal the views of social studies teachers on global warming in detail.

Method: Qualitative research method was used to reveal the views of social studies teachers on global warming. The case study model, one of the qualitative research methods, was also applied. As it is known, in this model, information about the subject discussed is collected in a systematic way (Aytacli, 2012).

The study group of the research consists of 20 social studies teachers from Turkey. While determining the study group in the research, the easily accessible sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used. The cases where this sampling method is preferred are generally rich in information (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz, & Demirel, 2008). In addition, another reason for choosing this sampling method is the accessibility to the participants included in the research and the answers that the participants can give to the questions asked within the scope of the research.

An interview form was used as a data collection tool in the research. The data were collected in three different ways: written document, face-to-face and online. For this reason, transportation was provided to participants from different provinces. In the research, first of all, a literature review on the researched subject was carried out. The purpose of the literature review is to remind the information about the researched subject and to complete the missing information (Timmins & McCabe, 2005). After the literature review was carried out, a semi-structured interview form to be applied to the teachers participating in the research was created. While creating the interview form, no pilot application was made. While creating the interview form, first of all, all the questions that came to mind about the subject were transferred to a paper. Afterwards, these questions were edited and additions and deletions were made. The final version of the interview questions was created in line with the opinions of three academicians who received expertise in the field of social studies education. The purpose of taking the opinions of expert academicians is to increase the validity and reliability of the study.

The data collected within the scope of the research were first transferred to a Microsoft Office Word file on the computer and converted into text. These data, which were converted into text, were coded and descriptive analysis was applied. The data obtained in descriptive analysis is interpreted according to predetermined themes. In this type of analysis, it is possible to give the opinions of the participants directly (Yildirim & Simsek, 2008). In addition, information was exchanged with an academician who is a social studies education expert on the codes. Miles and Huberman's (1994) reliability formula was used to calculate the reliability of the study. According to this reliability formula [Percent of Agreement = Consensus / (Agreement + Disagreement) x 100], the reliability of the research was calculated as 94%.

Code names (P.1, P.4, P.7, etc.) were used instead of the real names of the participants participating in the research. The answers given by the participants to the research questions were analyzed using the coding method. In the coding method, the answers given by the participants to the research questions were divided into themes and sub-themes and first collected in 74 codes. Under the code of society's unconsciousness, people's slaughter of nature, uncontrolled dumping of factory waste into nature, destruction of green areas, unplanned urbanization, etc. codes are included. Under the code of health problems, epidemics, deaths, asthma, allergic diseases, etc. codes are included. In this way, the codes were associated with each other and the number of these codes was reduced to 36. Some of these codes are: increase in temperature, melting of glaciers, heat, famine, harmful gases, industrialization, social media, health problems, etc.

Findings: When it comes to global warming, social studies teachers usually envisage expressions such as increase in temperature, climate change, melting of glaciers, drought, animal extinction, thirst, famine, flood, forest fire, environmental pollution, hurricane and desertification.

Regarding the causes of global warming, social studies teachers mostly expressed their opinions about the unconsciousness of the society. The use of harmful gases and the industrial sector are also

seen among the causes of global warming. It has been emphasized that the least climatic factor is effective in relation to the causes of global warming.

Information about global warming is obtained from media communication tools such as television, social media, internet, magazines, newspapers, textbooks and radio, respectively.

Regarding the negative effects of global warming on human life and the natural environment, social studies teachers mostly emphasized the deterioration of the natural balance. The occurrence of natural disasters and health problems has also been the subject of attention.

It has been emphasized that the social studies course provides information to people about the issue in raising awareness about global warming and develops behavior in this regard. It has also been stated that the social studies course helps to raise active citizens regarding global warming. Some of the social studies teachers who participated in the research stated that the social studies course was insufficient in raising awareness about global warming.

In order to minimize the effects of global warming, social studies teachers emphasized that the society should be conscious about global warming. It has also been stated that this awareness can be made with the help of public service advertisements such as social media, television, radio and newspaper. Social studies teachers, who stated that the gases released to nature should be minimized, also expressed that public transportation vehicles should be preferred as much as possible. In addition, social studies teachers stated that afforestation studies can also be effective in minimizing the effects of global warming and mentioned the importance of using renewable resources for a better life. It has also been emphasized that states or private sectors can be effective in minimizing the effects of global warming by carrying out various projects and activities.

If we evaluate in general, it has been revealed that the social studies teachers participating in the research have a certain knowledge about global warming. In addition, social studies teachers see the social studies lesson as an important lesson in creating social awareness about global warming.

Suggestions: Based on the results obtained, the following suggestions were made: Important topics such as global warming can be given more space in the learning area of "People, Places and Environments" in the social studies course. Educational seminars can be given to teachers, students and the public to reduce the effects of global warming. Since it is stated that information about global warming is mostly obtained from television and social media, a public service announcement about global warming can be created on television and social media. As part of the social studies course, afforestation activities can be organized while the students are taught about global warming.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Isınmaya İlişkin Görüşleri[2]

Dr. Mehmet Oran
Uşak Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5995-8430
mehmtoran@gmail.com

Özet
Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada öncelikle araştırılan konuya dair literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra katılımcılara uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada görüşme formu hazırlanırken uzmanlığını sosyal bilgiler eğitimi alanında almış akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman akademisyenlerin sosyal bilgiler alanından seçilmesinin nedeni hem konunun sosyal bilgiler ile ilişkisinin olması hem de konunun sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ele alınmasıdır. Uzman akademisyenlerin görüşlerinin alınmasındaki amaç ise çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmaktır. Araştırmada elde dilen veriler yazılı doküman, yüz yüze ve online olmak üzere üç farklı şekilde toplanmıştır. Bu sebeple farklı illerden katılımcılara ulaşım sağlanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler (K.1, K.4, K.7, vb.) kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştımada elde edilen veriler bilgisayarda Microsoft Office Word dosyasına aktarılıp metin haline getirilmiş ve veriler kodlama metoduyla betimsel analize tabi tutulmuştur. Katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar ilk önce 74 kodda toplanmıştır. Daha sonra birbirleri ile ilişkilendirilen bu kodların sayısı 36'ya indirilmiştir. Bu kodlardan bazıları: sıcaklığın artması, buzulların erimesi, sıcaklık, kıtlık, zararlı gazlar, sanayileşme, sosyal medya, ağaçlandırma, kamu spotu, sağlık sorunları vb. kodlardır. Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne göre hesaplanmıştır ve araştırmanın güvenirliği % 94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya dair belli bir bilgi birikimine sahip oldukları ve sosyal bilgiler dersinin küresel ısınmaya yönelik toplumsal bilinç oluşturmada önemli bir ders olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler öğretmeni, Küresel ısınma*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 156-169

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-05 15
Kabul:: 2023-03-15

Önerilen Atıf

Oran, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14* (2), 156-169. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214760

[2] Bu çalışma 24-30 Eylül 2022 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen "International Scientific in Law and Human Sciences" adlı uluslararası sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanayileşme ilerlemiş ve üretim artmıştır. Ancak bu durum birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlardan biri de çevre sorunu olmuştur. İnsanoğlu ekonomik anlamda refaha erişebilmek adına bazen yaşadığı çevreye zarar verebilmektedir. Artan nüfus artışı ve küresel ısınma da bu sorunu iyice tetiklemiştir.

İnsanların türlü faaliyetleri sonucunda atmosfer içinde yer alan sera gazlarının çoğalması neticesinde yeryüzü sıcaklığının yükselmesine küresel ısınma denir (Doğan, 2005). Berlie (2018) küresel ısınmayı, dünyaya zarar veren atmosferdeki sera gazları olarak tanımlamaktadır. Aksay, Ketenoğlu ve Kurt (2005) küresel ısınmayı, atmosferin dünyaya yakın bölgelerindeki sıcaklığın insan etkisiyle veya doğal olarak artması olarak ifade etmiştir. Walker ve King (2010) ise küresel ısınmayı, petrol kömür, doğal gaz gibi fosil yakıtların yanmaları sonucunda karbondioksit, azot ve metan gazlarının atmosfere yayılması olarak adlandırmaktadır.

Yanık (2012) küresel ısınmanın nedenlerini; sera gazlarının etkisi, yeryüzünün hareketleri, dünyanın hareketleri ve diğer etmenler olarak belirtmiştir. Öztürk ve Gürsoy (2022) küresel ısınmanın nedenlerini jeolojik ve atmosferik hareketlere bağlamaktadır. Küresel ısınmanın sonuçlarına göz attığımızda ise aşırı iklim değişiklikleri, buzulların erimesi deniz seviyesinin yükselmesi, su kaynaklarının azalması ve kuruması, mevsimlerin kurak geçmesi gibi olayları sıralayabiliriz (Uysal, 2022). Alıravcı da (2022) küresel ısınmanın gıdalarda yetmezliğe, yağışlarda düzensizliklere, bitki ve hayvan popülasyonunda değişikliklere sebep olduğunu ifade etmiştir.

Küresel ısınmayla mücadele konusunda bazı araştırmacılar birtakım öneriler ileri sürmüşlerdir. Ayvacı ve Şenel Çoruhlu (2009) öncelikle problemin farkına varılarak problemin çözümüne yönelik bilgilendirmelerin yapılmasının etkili olacağını vurgulamıştır. Aizebeokhai (2009) küresel ısınmanın çözümüne yönelik, kıt kaynakların verimli kullanılarak, yenilikçi ve uygun jeo-mühendislik önlemler alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bhattacharjee (2010), çevre kirliliğine neden olan sanayileşmenin minimum seviyeye çekilerek toprağın büyük bir kısmının su ve ağaçlarla kaplanması gerektiğini belirtmiştir. Berlie (2018) ise küresel ısınmaya karşı siyasi, kurumsal ve çevresel olarak mücadele edilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Erdoğan Sağlam, Düzgüneş ve Balık (2008) küresel ısınmayı yaşamı tehdit eden en büyük sorunlardan biri olarak görmekte ve bu soruna karşı insanoğlunun duyarsız kalmaması gerektiğini belirtmektedir. Aslan ve Islattı Mutlu da (2019) yine aynışekilde küresel ısınmayı bütün dünyayı etkileyen bir sorun olarak görmektedir. Bu sorunu sadece dünya yüzeyinde sıcaklık artışı olarak değerlendirmemekte ve olası etkileri ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Karabulut ve Metin (2022), çevre sorunlarına karşı olumlu tutum sergileyen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Eğitim, çocuğu içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirme sürecidir (Toprakçı, 2012). Dünyanın aktif bir üyesi olmanın bir parçası da üzerinde yaşadığımız dünyayı korumaktır. Bütün ülkelerin eğitim faaliyetlerinde bu anlayışın olması gerekir. Bu anlayış öğretmen davranışında, ders kitaplarında, sosyal kültürel faaliyetlere de yön vermelidir (Toprakçı, 2017). Dünya bir değerdir ve onu korumak gerekir (Toprakçı, 2021). İnsanlarda bu duyarlılığı oluşturmada en önemli görev öğretmenlere ve eğitimcilere düşmektedir. Eğitimciler ve öğretmenler derslerinde yaşanılan çevrenin önemini daima vurgulamalıdırlar. Sosyal bilgiler dersi de yaşanılan çevreyi ele alan ve çevrenin önemi hakkında bilgi veren derslerin başında gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında da (2018) "İnsanlar Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında insanların yaşadığı çevreyi tanıması gerektiğini ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (2018) öğrencilerin doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılıklarının farkında olup çevre duyarlılığı içinde doğal kaynakları korumalarını ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmalarını amaçlamaktadır. Eryılmaz (2021) sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrencilere çevrenin korunması, doğal çevreye duyarlılık, kaynaklara ilişkin farkındalık, sürdürülebilir yaşam, sosyal katılım gibi duyuşsal ve bilişsel özellikleri kazandırmayı amaçladığını ifade

etmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan (2018) "insanlar yerler ve çevreler" öğrenme alanının küresel ısınma konusu ile doğrudan ilişkisi bulunduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanı sayesinde öğrencilere yaşadığı çevreye duyarlılık değeri kazandırılmak istenmektedir.

Bu değerin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersi kadar sosyal bilgiler öğretmenlerine de büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymayı, bu görüşler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimine yön vermeyi, sosyal bilgiler ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesini ve daha yaşanılabilir bir dünya ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Küresel ısınma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle biyoloji, coğrafya, deniz bilimleri, eğitim, ekonomi, vb. alanlarda yapıldığı görülmektedir. Küresel ısınma ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısının diğer alanlara göre daha az olduğunu söylemek mümkündür. Küresel ısınma konusu sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan bir konudur. Sosyal bilgiler dersi de öğrencilerde de çevre duyarlılığı oluşturmada etkin bir derstir. Bu bağlamda bu konu üzerinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri önem arz etmektedir. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koyması bakımından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın ana problemi temelinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre aşağıdaki alt problemlere cevaplar bulunmaya çalışılmıştır:

- 'Küresel ısınma' kavramının çağrıştırdıkları nelerdir?
- Küresel ısınmanın nedenleri nelerdir?
- Küresel ısınma ile ilgili bilgilere ulaşma yol ve araçları nelerdir?
- Küresel ısınmanın insana ve doğaya olumsuz etkileri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Küresel ısınmaya hassaslık bilinci oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolü nedir?
- Küresel ısınmanın etkilerini en aza indirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmada uygulanan model, araştırmaya dahil edilen çalışma grubu, araştırma verilerini elde etmek için kullanılan araç gereçler, araştırma verilerinin toplanması ve araştırma verilerinin analizi bölümlerine yer verilmektedir.

1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı bu çalışmada ele alınan konuya ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sistematik bir şekilde toplanmaktadır (Aytaçlı, 2012). Durum çalışmasının en önemli özelliği olay ve olguları derinlemesine araştırma imkânı vermesidir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini detaylı olarak incelenmesi söz konusu olduğu için araştırmada durum çalışması modelinin kullanmıştır.

2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminin tercih edildiği durumlar genellikle bilgi bakımından zengindir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Buna ek olarak bu örneklem yönteminin tercih edilmesinin bir başka nedeni ise araştırmaya dahil edilen katılımcılara ulaşılabilirlik ve katılımcıların araştırma kapsamında sorulan sorularına verebilecekleri cevapların göz önünde bulundurulmasıdır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: *Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel bilgileri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Meslek Tecrübe Yılı	Memleketi
1	Erkek	30	5	Antalya
2	Erkek	28	4	Uşak
3	Erkek	35	11	Afyonkarahisar
4	Kadın	32	9	Kütahya
5	Kadın	32	7	Uşak
6	Kadın	31	4	Ankara
7	Kadın	31	4	Uşak
8	Erkek	31	7	Kütahya
9	Kadın	27	4	Uşak
10	Erkek	32	8	Manisa
11	Erkek	30	4	Uşak
12	Erkek	38	11	Muğla
13	Kadın	29	7	Bursa
14	Kadın	36	10	İzmir
15	Kadın	31	8	Şırnak
16	Kadın	38	14	Manisa
17	Kadın	34	6	Aydın
18	Erkek	37	13	Antalya
19	Kadın	38	14	İzmir
20	Erkek	30	4	Denizli

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde bulunan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları illere göre dağılımları incelendiğinde: Afyonkarahisar (1), Ankara (1), Antalya (2), Aydın (1), Bursa (1), Denizli (1), İzmir (2), Kütahya (2), Manisa (2), Muğla(1), Uşak (5) ve Şırnak(1) olmak üzere 12 farklı ilden sosyal bilgiler öğretmeni bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin 11'i (% 55) kadın, 9'u (% 45) erkektir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında 27-38 yaş aralığında oldukları, mesleki tecrübe yıllarının 4 ile 14 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

3. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Veriler yazılı doküman, yüz yüze ve online olmak üzere üç farklı şekilde toplanmıştır. Bu sebeple farklı illerden katılımcılara ulaşım sağlanmıştır. Araştırmada öncelikle araştırılan konuya dair literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasındaki amaç, araştırılan konuya ilişkin bilgileri hatırlatmak ve eksik bilgileri tamamlamaktır (Timmins ve McCabe, 2005). Literatür taraması gerçekleştirildikten sonra araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken herhangi bir pilot uygulama yapılmamıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle konu ile ilgili akla gelen bütün sorular bir kağıda aktarılmıştır. Sonrasında bu sorular üzerinde düzenlemelere gidilerek ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Görüşme sorularının son hali ise sosyal bilgiler eğitimi alanında uzmanlığını almış üç akademisyenin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Uzman akademisyenlerin sosyal bilgiler alanından seçilmesinin nedeni hem konunun sosyal bilgiler ile ilişkisinin olması hem de konunun sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ele alınmasıdır. Uzman akademisyenlerin görüşlerinin alınmasındaki amaç ise çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmaktır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler ilk önce bilgisayarda Microsoft Office Word dosyasına aktarılıp metin haline getirilmiştir. Metin haline getirilen bu verilere kodlama yapılmış ve betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması söz konusudur. Bu analiz türünde katılımcıların görüşlerinin doğrudan verilmesi mevzubahistir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca kodlar üzerinde sosyal bilgiler eğitimi uzmanı bir akademisyen ile de bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Araştırmanın güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Bu güvenirlik formülüne göre [Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] araştırmanın güvenirliği % 94 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler (K.1, K.4, K.7, vb.) kullanılmıştır. Katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar kodlama metodu kullanılarak analiz edilmiştir. Kodlama metodunda katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar temalara ve alt temalara ayrılarak ilk önce 74 kodda toplanmıştır. Toplumun bilinçsiz olması kodu altında insanların doğayı katletmesi, fabrika atıklarının denetimsiz doğaya atılması, yeşil alanların tahrip edilmesi, çarpık

kentleşme vb. kodlar yer almaktadır. Sağlık sorunları kodunun altında salgın hastalıklar, ölümler, astım, alerjik hastalıklar vb. kodlar yer almaktadır. Bu şekilde kodlar birbirleri ile ilişkilendirilerek bu kodların sayısı 36'ya indirilmiştir. Bu kodlardan bazıları: sıcaklığın artması, buzulların erimesi, sıcaklık, kıtlık, zararlı gazlar, sanayileşme, sosyal medya, sağlık sorunları vb. kodlardır.

BULGULAR

Araştırmaya dahil edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri araştırmanın alt problemleri temelinde aşağıda sunulmuştur:

1. Küresel Isınma Kavramı:

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin çağrışımları temelinde 12 farklı kodda toplanmıştır. Kodlar şu şekildedir:

Tablo 2. *Küresel ısınma denilince akla gelen cevaplara ilişkin kodlar*

Kodlar	Katılımcılar
Sıcaklığın artması	K.1, K.2, K.4, K.10, K.12, K.14, K.15, K.16, K.17, K.18, K.19
İklim değişikliği	K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.11, K.13, K.17, K.20
Buzulların erimesi	K.1, K.3, K.12, K.17, K.19
Kuraklık	K.3, K.6, K.8, K.19, K.20
Hayvan neslinin tükenmesi	K.3, K.19
Susuzluk	K.8, K.19
Kıtlık	K.8, K.19
Sel	K.19, K.20
Orman yaygını	K.3
Çevre kirliliği	K.6
Kasırga	K.6
Çölleşme	K.19

Sosyal bilgiler öğretmenleri en fazla sıcaklığın artması (11) ve iklim değişikliği (11) üzerinde durmuşlardır. Bu cevapları buzulların erimesi (5) ve kuraklık (5) yanıtları takip etmiştir. Katılımcılar tarafından hayvan neslinin tükenmesi (2), susuzluk (2), kıtlık (2) ve sel (2) yanıtları da dile getirilen cevaplar arasındadır. Katılımcılar tarafından en az ifade edilen cevaplar ise orman yangını (1), çevre kirliliği (1), kasırga (1) ve çölleşme (1) olmuştur. Küresel ısınma denince katılımcıların akıllarına neler geldiğine dair vermiş olduğu cevapların bazıları şunlardır:

Küresel ısınma denilince aklıma, mevsimlerin değişmesi, buzulların erimesi, kutup ayılarının neslinin tükenmesi, orman yangınları, kuraklık geliyor (K3).

Küresel ısınma denilince aklıma çevre kirliliği, iklim değişiklikleri, kasırgalar ve kuraklık gelmektedir (K6).

Küresel ısınma denilince aklıma ilk gelen küresel iklim değişikliği oluyor. Küresel ısınma sebebiyle deniz ve hava sıcaklıkları artıyor, buzullar eriyor, mevsimler değişiyor ve zaman içerisinde küresel iklim değişikliği meydana geliyor (K17).

Küresel ısınma denilince aklıma mevsimlerdeki belirgin ısı değişiklikleri, sel baskınları, kuraklık, çölleşme, kutup bölgelerindeki buzul erimeleri, temiz su kaynaklarının azalması, hayvan türünün tükenme noktasına gelmesi ve kıtlık geliyor (K19)

2. Küresel Isınmanın Nedenleri

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmanın nedenlerine ilişkin görüşleri temelinde 4 farklı kodda toplanmıştır. Kodlar şu şekildedir:

Tablo 3. *Küresel ısınmanın nedenlerine ilişkin kodlar*

Kodlar	Katılımcılar
Toplumun bilinçsiz olması	K.2, K.3, K.5, K.7, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.15, K.16, K.17, K.19, K.20
Zararlı gazlar	K.1, K.6, K.8, K.9, K.10, K.13, K.14, K.15, K.17, K.18, K.19, K.20
Sanayileşme	K.2, K.4, K.15, K.16, K.17, K.19
İklim olayları	K.3, K.9, K.14

Katılımcılar en fazla toplumun bilinçsiz olması (14) kodunda birleşmiştir. Ağaçların kesilmesi, çevre kirliliği, deniz kirliliği, yeşil alanların ve ormanların tahrip edilmesi, çarpık kentleşme ve tüketimin artması cevapları toplumun bilinçsiz olması kodu altında verilmiştir. Çünkü dile getirilen bu cevaplar insan yani

toplum faktöründen kaynaklanmaktadır. Katılımcılar ikinci kod olarak zararlı gazlar (12) kodu üzerinde durmuştur. Katılımcılar üçüncü kod olarak sanayileşme (6) kodunu vurgulamışlardır. Enerji ve yakıt ile ilgili cevaplar sanayileşme kodu altında birleştirilmiştir. Katılımcıların en az dile getirdiği kod ise iklim olayları (3) kodu olmuştur. Hava kirliliği, güneş ve sıcaklık cevapları iklim olayları kodu altında birleştirilmiştir. Küresel ısınmanın nedenlerine ilişkin katılımcıların vermiş olduğu bazı doğrudan alıntı örnekleri şu şekildedir:

Küresel ısınmanın nedeni denilince atmosfer üzerindeki zararlı gazların artarak atmosfer düzenini bozması akla gelmektedir (K8).

Küresel ısınma daha çok insan müdahalesi sonucunda ortaya çıkar. İnsan doğayı ne kadar yapaylaştırırsa o kadar küresel ısınma meydana gelir (K12).

Küresel ısınmanın nedenleri bence güneş, iklim olayları ve zararlı gazlardır (K14).

Küresel ısınmanın nedeni enerji ve yakıt kullanımındaki artış, çarpık kentleşme, her anlamda tüketimin artması olarak sıralayabilirim (K16).

3. Küresel Isınma Bilgisine Ulaşma Yol ve Araçları

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin bilgiye ulaşma yol ve araçlarına ilişkin görüşleri temelinde 7 farklı kodda toplanmıştır. Kodlar şu şekildedir:

Tablo 4. *Küresel ısınma ile ilgili bilgilere nereden ulaşıldığına ilişkin kodlar*

Kodlar	Katılımcılar
Televizyon	K.2, K.3, K.4, K.5, K.7, K.8, K.9, K.12, K.13, K.14, K.16, K.17, K.18, K.20
Sosyal medya	K.1, K.2, K.3, K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.15, K.16, K.18, K.19, K.20
İnternet	K.3, K.6, K.7, K.9, K.11, K.14, K.15, K.16, K.17
Dergi	K.4, K.5, K.10, K.12, K.13
Gazete	K.5, K.20
Ders kitapları	K.4
Radyo	K.13

Katılımcılar en çok televizyon (14) ve sosyal medya (13) cevabını vermiştir. Bu cevapları internet (9) ve dergi (5) cevapları izlemiştir. Katılımcılar tarafından en az dile getirilen cevaplar ise gazete (2), ders kitapları (1) ve radyo (1) olmuştur. Küresel ısınma ile ilgili bilgilerin nereden ulaşıldığına ilişkin katılımcıların vermiş olduğu bazı doğrudan alıntı örnekleri şunlardır:

Küresel ısınma ile ilgili bilgileri televizyon, dergi ve ders kitaplarından öğreniyorum (K4).

Küresel ısınma ile ilgili bilgilere televizyon, sosyal medya, gazete ve dergilerden ulaşıyorum (K5).

Küresel ısınma ile ilgili bilgileri televizyon ve internetten öğreniyorum (K7).

"Küresel ısınma ile ilgili bilgilere televizyon, radyo, akademik araştırmalar, süreli ve süresiz yayınlar, sosyal medyadan ulaşıyoruz (K13).

4. Küresel Isınmanın İnsan ve Doğaya Olumsuz Etkileri

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmanın insan yaşamına ve doğal çevreye olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri temelinde 3 farklı kodda toplanmıştır. Kodlar şu şekildedir:

Tablo 5. *Küresel ısınmanın insan yaşamına ve doğal çevreye yönelik olumsuz etkilerine ilişkin kodlar*

Kodlar	Katılımcılar
Doğal dengenin bozulması	K.1, K.2, K.3, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14, K.15, K.16, K.17, K.18, K.19, K.20
Doğal afetler	K.1, K.2, K.3, K.4, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.16, K.17, K.18, K.19, K.20
Sağlık sorunları	K.3, K.4, K.10, K.11, K.14, K.15, K.16, K.17, K.18, K.20

Katılımcılar en fazla doğal dengenin bozulması (19) kodu üzerinde durmuşlardır. İklim değişikliği, denizlerdeki su seviyesinin yükselmesi, su ve besin kaynaklarının azalması, tarım ürünlerin yetişme süresinin değişmesi, canlı neslinin tükenmesi, eko sistemin bozulması mevsimlerin zamanında yaşanmaması, yaşam sürelerinin kısalması, göç, küresel ısınma, kıtlık ve aşırı sıcaklıklar doğal dengenin bozulması kodu altında verilmiştir. Katılımcıların en çok üzerinde durduğu ikinci kod doğal afetler (14) olmuştur. Kuraklık, sel, fırtına, yangın, su kaynaklarının kuruması ve buzulların erimesi doğal afetler kodu altında verilmiştir. Katılımcıların en az üzerinde durduğu kod ise sağlık sorunları (10) kodu olmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu bazı doğrudan alıntı örnekleri şunlardır:

Küresel ısınma ile birlikte meydana gelen sıcaklık artışı, doğal dengenin bozulması, buzulların erimesi gibi sonuçlar insan ve canlı yaşamını olumsuz etkilemektedir. Canlıların yaşam sürelerinde kısalmalar,

bulundukları ortamdan başka ortamlara göç etmeleri sonucunda doğal dengenin bozulması gibi sonuçlar ortaya çıkararak olumsuz etkilemektedir (K8).

Yer kürenin üzerinde yaşayan insanların tamamı küresel ısınmadan etkilenmektedir. Bugün çok hissetmesek dahi ilerleyen yıllarda su kıtlığı buna bağlı olarak gıda kıtlığı ortaya çıkacaktır. Bunların haricinde susuzluktan kaynaklı salgın hastalıklar ve ölümler de artacaktır (K10)

Ciddi şekilde çölleşme, çeşitli doğal afetlerin artması ve bazı hayvan türlerinin risk altında olması olumsuz yönleridir. Sağlık sorunları da haliyle artacaktır (K11).

İnsan üzerinde çok fazla sağlık problemleri yaratacaktır. Hayvan ve bitki soyunun da küresel ısınmayla birlikte azalacağı kanaatindeyim (K15).

5. Küresel Isınmaya Yönelik Bilinç Oluşturma

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya yönelik bilinç oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri temelinde 4 farklı kodda toplanmıştır. Kodlar şu şekildedir:

Tablo 6. *Küresel ısınmaya yönelik bilinç oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin kodlar*

Kodlar	Katılımcılar
Bilgi verme	K.1, K.3, K.4, K.8, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14, K.15, K.16, K.17, K.18, K.19, K.20
Davranış geliştirme	K.1, K.4, K.8, K.10, K.13, K.14, K.16, K.20
Etkin vatandaş yetiştirme	K.2, K.3, K.19
Yetersiz	K.5, K.6, K.7

Katılımcılar en çok bilgi verme (16) koduna vurgu yapmışlardır. Davranış geliştirme (8) kodu ise üzerinde en fazla durulan ikinci kod olmuştur. Etkin vatandaş yetiştirme (3) ve yetersiz (3) kodları ise katılımcılar tarafından en az dile getirilen kodlar olmuştur. Küresel ısınmaya yönelik bilinç oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazı doğrudan alıntı örnekleri şunlardır:

"Küresel ısınmanın dünyamıza etkileri düşünüldüğünde sonraki kuşaklara daha yaşanabilir bir çevre bırakabilmemiz için insanların bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bilincin erken yaşta oluşması çok önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin de küresel ısınmaya yönelik bilinç oluşturmada rolü çok büyüktür. Bu sayede çocuklar küresel ısınmanın dünyamıza verdiği zararlar hakkında bilgi sahibi olurlar ve sonraki yaşantılarında küresel ısınmaya sebep olabilecek durumlara karşı daha dikkatli davranabilirler (K1).

Sosyal bilgiler dersinin etkin bir vatandaş yetiştirme misyonuna sahip olarak küresel ısınma gibi evrensel konular üzerindeki bilinçlenmenin arttırılması konusunda küresel ısınma ile ilgili konulara geniş yer verilmesi gerekmektedir. Günümüzde ve gelecekteki en büyük problem olan küresel ısınma konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi adına sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konudaki sorumluluğu arttırılmalıdır (K2).

Küresel ısınmaya yönelik bilinç oluşturmada sosyal bilgiler dersi şu an için yeterli değil. Küresel ısınma ile ilgili konulara sosyal bilgiler dersinde daha fazla yer verilmelidir.". K.13 ise: "Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerimize doğa ve çevre konulu ünitede bilinçli bir kişi olarak çevreyi korumak, korunmasına yardımcı olmak ve çevremizdeki bireyleri de bu konuda bilinçlendirmek açısından önem arz etmektedir (K7).

6. Küresel Isınmanın Etkilerini Azaltma

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmanın etkilerini en aza indirmeye yönelik önerileri temelinde 6 farklı kodda toplanmıştır. Kodlar şu şekildedir:

Tablo 7. *Küresel ısınmanın etkilerini en aza indirmeye yönelik önerilere ilişkin kodlar*

Kodlar	Katılımcılar
Toplumların bilinçlendirilmesi	K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14, K.16, K.17, K.18, K.19, K.20
Daha az fosil yakıt	K.1, K.8, K.10, K.11, K.14, K.15, K.16, K.17, K.18, K.19, K.20
Ağaçlandırma	K.4, K.10, K.11, K.14, K.15, K.16, K.17, K.18
Yenilenebilir kaynaklar	K.2, K.4, K.8, K.16, K.17, K.20
Kamu spotu	K.3, K.5, K.6, K.13, K.18
Proje	K.3, K.9, K.19, K.20

Katılımcılar en çok toplumların bilinçlendirilmesi (17) kodu üzerinde durmuşlardır. Bu kodu daha az fosil yakıt (11) kodu takip etmiştir. Ağaçlandırma (8) ise katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen üçüncü kod olmuştur. Katılımcılar tarafından en az dile getirilen kodlar ise yenilenebilir kaynaklar (6),

kamu spotu (5) ve proje (4) kodları olmuştur. Küresel ısınmanın etkilerini en aza indirmeye yönelik katılımcıların vermiş olduğu bazı doğrudan alıntı örnekleri şunlardır:

> *Öncelikle insanlar bilinçlendirilmeli bunun için her türlü kanal kullanılmalı. Çevre, hava, su kirliliği en aza indirilmeli. Aşırı tüketimin önüne geçilmeli. Devlet eliyle çeşitli projeler ve etkinlikler yapılmalı. Yine insanlarda farkındalık oluşturacak videolar çekilmeli ve bunlar her türlü sosyal medya kanalında paylaşılmalı. Televizyon kanallarında küresel ısınma ile ilgili bilgilendirici programlar yayınlanmalı (K3).*

> *Öncelikle doğayı bozmamalıyız. Gerekli alanlara ağaç dikimi gerçekleştirmeliyiz. Keyfi seyahatlerden gaz salınımı olduğu için kaçınmalıyız. Enerji tasarrufuna son derece dikkat etmeliyiz. Geri dönüşümü mümkün olan malzemeleri kullanmalıyız (K8).*

> *Öncelikle toplumlar küresel ısınma konusunda bilinçlendirilmelidir. Daha sonra atmosfere salınan gazların miktarı azaltılmalıdır. Televizyon ve sosyal medya aracılığıyla küresel ısınma konusunda kamu spotu oluşturulmalıdır. Ayrıca kuraklaşmanın önüne geçebilmek adına ağaçlandırma faaliyetlerinin ve organizasyonlarının desteklenmesi gerekmektedir (K18).*

> *Küresel ısınma konusunda ilk olarak insanlar bilinçlendirilebilir. Fosil yakıtların kullanımı en aza indirilmelidir. Devletler küresel ısınmanın önüne geçmek adına çeşitli projelere imza atmalıdırlar. Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı arttırılmalıdır (K20).*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Küresel ısınma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde pek çok alanda küresel ısınma ile ilgili çalışmaların varlığından söz edilebilir. Ancak eğitim alanında küresel ısınma ile ilgili çalışmaların sayısı çok azdır. Bu çalışmanın eğitim alanındaki bu eksikliği gidermek adına kaleme alınması ayrı bir önem arz etmektedir.

Eğitim alanında küresel ısınma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Ayvacı ve Şenel Çoruhlu 2009 yılında yayınlanan "Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma" adlı makaleleyi kaleme almışlardır. Ayvacı ve Şenel Çoruhlu (2009) makalelerinde öğrencilerin konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öncelikle bu çalışmanın Ayvacı ve Şenel Çoruhlu'nun çalışmasından farklı yanı çalışma gruplarının farklı olmasıdır. Ayrıca gerekse katılımcıların konuyla ilgili bilgi bakımından donanımları göz önünde bulundurulduğunda farklılık göstermektedir. Bu çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmenleri küresel ısınma konusunda bilgi sahibidirler. Bu çalışmanın Şenel ve Çoruhlu'nun makalesiyle ortak tarafı ise öğrencilere ve topluma temel çevre sorunlarıyla ilgili eğitim verilmesi gerekliliğinin vurgulanmış olmasıdır.

Kaya'nın 2013 yılında yayınlamış olduğu "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma kavramına yönelik metafor algıları" adlı makalesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel ısınma kavramını doğru algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak küresel ısınma kavramına ilişkin olarak neden sonuç ilişkisi kuramadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın Kaya'nın (2013) çalışmasıyal benzer yanı katılımcıların küresel ısınma kavramını doğru algılamalarıdır. Bu çalışmanın Kaya'nın (2013) çalışmasından farklı olarak bu çalışmaya katılım sağlayan katılımcıların küresel ısınmayı neden-sonuç ilişkisisi kurabilmesidir.

Eroğlu ve Aydoğdu 2016 yılında "Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi" adlı makaleyi kaleme almışlardır. Eroğlu ve Aydoğdu (2016) araştırmalarının sonunda küresel ısınmaya ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin iyi olmasına rağmen bazı konularda bilgilerinin eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın Eroğlu ve Aydoğdu'nın (2016) çalışmasından farklı tarafı araştırmaya katılım sağlayan katılımcıların küresel ısınma konusunda bilgi düzeylerinin ve konuya dair bilgilerinin iyi olmasıdır.

Karakuş ve Yel 2019 yılında yayınlamış oldukları "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki zihinsel modelleri" adlı makalelerinde araştırmaya katılan öğretmen adayları küresel ısınmayı olumsuz bir kavram olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın Karakuş ve Yel'in (2019) çalışmasıyla ortak tarafı küresel ısınmanın olumsuz bir kavram olarak görülmesidir.

Dania ve Sunday (2017) "İklim değişikliği konusunda etkili farkındalık için kullanılan faktörler Delta eyaletindeki sosyal bilgiler öğretmenleri" adlı makalelerinde iklim değişikliği konusunda farkındalığın oluşmasında medya ve internetin önemi üzerinde durmuşlardır. Dania ve Sunday (2017) medya ve internetin sosyal bilgiler öğretmenleri arasında iklim değişikliği farkındalığını arttırdığını ifade etmiştir.

Ayrıca iklim değişikliği konusunda halkın bilinçlendirilmesi gerektiği hususu üzerinde durmuşlardır. Bu çalışma Dania ve Sunday'ın (2017) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Kotcher, Maibach, Miller, Campbell, Alqodmani, Maiero ve Wyns (2021) "Sağlık çalışanlarının iklim değişikliği ve sağlığa ilişkin görüşleri: çok uluslu bir anket çalışması" adlı makalelerinde iklim değişikliği konusunda halkın eğitilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın Kotcher vd.'nin (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile benzer tarafı eğitimin ve halkın bilinçlendirilmesinin önemi üzerinde hem fikir olmasıdır.

Ayrıca bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak katılımcıların bilgi, algı, zihinsel modellerini ölçmekten ziyade katılımcıların küresel ısınmaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınma denilince genellikle iklim ve doğal afet konularını akıllarına getirdikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri küresel ısınmanın nedenlerine ilişkin olarak da toplumların bilinçsiz olmasından, zararlı gazların kullanılmasından ve iklim faktöründen yakınmışlardır. Küresel ısınma ile ilgili bilgilere daha çok televizyon, sosyal medya, internet, dergi, gazete, ders kitapları ve radyo gibi medya iletişim araçlarından ulaşıldığı da araştırmada elde edilen sonuçlardandır. Küresel ısınmanın insan yaşamına ve doğal çevreye olumsuz etkileri konusunda ise doğal dengenin bozulmasına, doğal afetlerin ve sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına vurgu yapılmıştır.

Genel olarak değerlendirecek olursak, bu çalışmada araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel ısınmaya dair belli bir bilgi birikimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri küresel ısınmaya yönelik toplumsal bilinç oluşturmada sosyal bilgiler dersini önemli bir ders olarak görmektedirler.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Küresel ısınma gibi önemli konulara sosyal bilgiler dersinde "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında daha çok yer verilebilir.
- Küresel ısınmanın etkilerini azaltmaya yönelik öğretmenlere, öğrencilere ve halka eğitici seminerler verilebilir.
- Küresel ısınma ile ilgili bilgilere daha çok televizyon ve sosyal medyadan ulaşıldığı belirtildiği için televizyonda ve sosyal medyada küresel ısınma ile ilgili kamu spotu oluşturulabilir.
- Sosyal bilgiler dersi kapsamında küresel ısınma konuları öğrencilere öğretilirken ağaçlandırma etkinlikleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Aizebeokhai, A. P. (2009). Global warming and climate change: Realities, uncertainties and measures, *International Journal of Physical Sciences, 4*(13), 868-879, http://www.academicjournals.org/IJPS

Aksay, C. S., Ketenoğlu, O. ve Kurt, L. (2005). Küresel ısınma ve iklim değişikliği, *S. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi,* 25, 29-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufefd/issue/23134/247140

Alıravcı, I. D. (2022). Küresel ısınmanın enfeksiyon hastalıklarına etkisi, *IGUSABDER,* 16, 284-291. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1984572

Aslan, M. ve Islattı, Ç. (2019). Küresel ısınmanın etkileri ve hemşirelik, *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 3*(6), 249-255. doi:10.5222/SHYD.2019.85057

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış, *Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-9. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399478

Ayvacı, H. Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 11-25. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93116

Berlie, A. B. (2018). Global warming: A review of the debates on the causes, consequences and politics of global response, *Ghana Journal of Geography, 10*(1), 144–164. https://dx.doi.org/10.4314/gjg.v10i1.8

Bhattacharjee, P. J. (2010), Global warming impact on the earth, *International Journal of Environmental Science and Development, 1*(3), 219-220. http://www.ijesd.org/papers/41-D448.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları. https://depo.pegem.net/9789944919289.pdf

Dania, P. O. ve Sunday, O. (2017). Factors used for effective awareness of climate change among social Studies teachers in Delta state, *Advances in Social Sciences Research Journal, 4*(2), 50-58. Doi:10.14738/assrj.42.2521.

Doğan, S. (2005). Türkiye'nin küresel iklim değişikliğinde rolü ve önleyici küresel çabaya katılım girişimleri, *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 6*(2), 57-73. http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1222.pdf

Erdoğan Sağlam, N., Düzgüneş, E. ve Balık, İ. (2008). Küresel ısınma ve iklim değişikliği, *E.Ü. Su Ürünleri Dergisi 25(*1), 89–94. http://www.egejfas.org/tr/download/article-file/57476

Eroğlu, B. ve Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 345-374. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264342

Eryılmaz, Ö. (2021). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel iklim değişikliği konusunun yer alma durumu, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(4), 385-401. DOI: 10.34056/aujef.926633

Karabulut, S. & Metin, B. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konuların öğretimine ilişkin öğretmenlerin düşünce ve faaliyetleri, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 46-61. https://doi.org/10.29065/usakead.1039503

Karakuş, U. ve Yel, Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki zihinsel modelleri, *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 40*, 109-123. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/773558

Kaya, M. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Küresel Isınma" kavramına yönelik metafor algıları, *Doğu Coğrafya Dergisi, 29*, 117-134. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/27011

Kotcher, J., Maibach, E., Miller, J., Campbell, E., Alqodmani, L., Maiero, M. ve Wyns, A. (2021). Views of health professionals on climate change and health: a multinational survey study, *Lancet Planet Health*, 5, 316-323. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00053-X

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication. https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

Öztürk, T. ve Gürsoy, F. (2022). Küresel iklim değişikliğinin Arktik Okyanusu'na jeopolitik etkisi, *Akdeniz İİBF Dergisi, 22*(1) 117-131. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2176800

Timmins, F. ve McCabe, C. (2005). How to conduct an effective literature search, *Art & Science Study Skills, 11*(20), 41-47. http://doi.org/10.7748/ns2005.11.20.11.41.c4010

Toprakçı, E. (2021) "Değerlerli" uzaktan öğretim, *Hürriyet Gazetesi*, Eğitim Haberleri (04.01.2021), https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, *e-international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)

Uysal, Y. (2022). İklim değişikliği ve küresel ısınma ile mücadelede yerel yönetimlerin rolü: Tespitler ve öneriler, *Kesit Akademi Dergisi, 8*(30), 324-354. http://dx.doi.org/10.29228/kesit.57382

Walker, G. Ve King, S. D. (2010). *Dünyamız ısınıyor!* (Çev: Ö. Akpınar), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yanık, M. (2012). *Küresel ısınmanın güvenlik boyutu,* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Effect of Social and Cultural Activities on the Acquisition of National-Spiritual Values in Primary School

Assist. Prof. Dr. Onur Batmaz
Yozgat Bozok University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9208- 2645
onur.batmaz@yobu.edu.tr

Abstract

This study, which aims to examine the effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values of primary school students, is a study carried out in the relational screening model. The study group consists of 206 primary school 3rd and 4th grade students who continue their education in the city center of Yozgat, selected by criterion sampling technique. The data within the scope of the study were collected with the "Impact of Social and Cultural Activities in Acquisition of National Values Scale" developed by Koç and Budak (2021-b) and the "Impact of Social and Cultural Activities in Acquisition of Spiritual Values Scale" by Koç and Budak (2021-a). SPSS statistical program was used in the analysis of the data. It has been concluded that the effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values of primary school students is at the level of "totally agree". It was concluded that the effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values of students did not cause a significant difference according to class and gender variables. It has been found that the effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values differs significantly according to the number of activities. It has been observed that the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values is in favor of students who participate in 5 or more activities among students who participate in 1-2 and 3-4 activities and 5 or more activities. The effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values was found to be in favor of students who participated in 5 or more activities among students who participated in 1-2 activities and 5 or more activities. In addition, it was found that there is a positive and highly significant relationship between the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values of primary school students and the effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values. As a result of the study, it can be suggested to support students' participation in more social and cultural activities, since the increase in the number of social and cultural activities that students participate in has a significant effect on their acquisition of national and spiritual values.

Keywords: *Education, Primary school, National values, Spiritual values, Social and cultural activities*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 170-183

Research Article

Received: 2022-12-25
Accepted: 2023-03-21

Suggested Citation

Batmaz, O. (2023). The effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values in primary school, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 170-183. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1224318

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Value is "the whole of the material and moral elements that cover the social, cultural, economic and scientific values of a nation" (TDK, 2019). Values do not definitively say what should be done, but guide the right situations to be done (Gudmundsdottir, 1990). National values represent the good and right behavior structures and the perspectives and understandings of societies towards the society to which the individual feels himself or herself (Gündoğan, 2019). Spiritual values, on the other hand, are "the principles that exist in the creation of the human soul and that emerge from the depths of the soul universally but need to be educated" (Yeniyol, 2016). These values, which have no monetary value and are nourished by the national and spiritual sides of people, should not be lost from society (Yalnız & Yıkmaz, 2018). It is extremely important for the society that the values are adopted by the individuals living in the society, cared for, transformed into behavior and turned into a lifestyle. However, it is seen that many problems are experienced in societies where values are not given importance and ignored (Batmaz & Erdoğan, 2019). Thornberg (2006) also emphasizes that educators agree that students should not be passive recipients in the values education process. Realizing it with active teaching methods in which students are at the center of the learning process, learning by discovery and transferring them to students' lives increase both the efficiency and effectiveness of this education (Bayburt & Duman, 2020). It should be aimed to create environments where students can activate many sensory organs, be in an active process, learn by doing, and have fun while doing them, especially with the studies carried out inside and outside the school (Yıldırım, 2019). Many social and cultural activities such as reading books, excursions, picnics, competitions, tournaments, conferences, scouting, seminars and camps are carried out in primary school. In particular, students learn more in a process based on social and cultural activities apart from the traditional education-teaching process, and different areas of development are supported (Priest, 1986; Koç & Budak, 2021-b). In the primary school period, which has an important place in the education life of the students, it is an important detail that the values are acquired by the students as well as the knowledge, skills and attitudes (Batmaz & Erdoğan, 2019). Thus, it is important to examine the effect of social and cultural activities in the acquisition of national and spiritual values in the primary school period in terms of revealing the current situation.

Method: This study, which aims to examine the effect of social and cultural activities on the acquisition of national-spiritual values of primary school students, is a descriptive study carried out in the relational scanning model. The screening model is a research approach carried out to determine an individual's attitudes, beliefs, actions and thoughts (Christensen, Johnson & Turner, 2015). In relational studies, where researchers both investigate possible relationships and better understand the phenomena, the determination of relationships also allows people to make predictions (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Therefore, the relational survey model was used in this study, which aimed to determine the relationship between the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values of primary school students and the effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values. The data of the study were collected with the "Scale of the Impact of Social and Cultural Activities on the Acquisition of National Values" developed by Koç and Budak (2021-b) and the "Scale of the Impact of Social and Cultural Activities on the Acquisition of Spiritual Values" by Koç and Budak (2021-a). SPSS statistical program was used in the analysis of the obtained data.

Findings: It has been found that the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values by primary school students is at the level of "totally agree". When the sub-dimensions were examined, it was seen that "I completely agree" in the dimensions of patriotism awareness and the importance of the family, and "I mostly agree" in the dimension of unity-togetherness and solidarity. It can be said that the effect of social and cultural activities that students participate in the acquisition of national values is less in the unity-togetherness and solidarity sub-dimension compared to other sub-dimensions.

It has been concluded that the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values of students differs significantly according to the number of activities. The significant difference was found to be in favor of the students who participated in 5 or more activities between 1-2 and 3-4 activities and 5 or more activities according to the number of activities students participated in.

Therefore, according to the findings, it can be said that the increase in the number of social and cultural activities that students participate in is effective in their acquisition of national values.

It has been found that the effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values of primary school students is at the level of "totally agree". When the sub-dimensions were examined, it was seen that "totally agree" in the dimensions of honesty and responsibility and helpfulness, and "mostly agree" in the dimension of patience and respect. It can be said that the effect of the social and cultural activities that students participate in in the acquisition of spiritual values is less in the patience and respect sub-dimension than the other sub-dimensions.

It has been concluded that the effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values of primary school students differs significantly according to the number of activities. The significant difference was found to be in favor of the students who participated in 5 or more activities between the students who participated in 1-2 activities and 5 or more activities according to the number of activities the students participated in. Therefore, according to the findings, it can be said that the increase in the number of social and cultural activities that students participate in is effective in their acquisition of spiritual values.

It has been concluded that there is a positive and highly significant relationship between the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values by primary school students and the effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values. It can be said that as the effect of social and cultural activities on the acquisition of national values of primary school students increases, the effect of social and cultural activities on the acquisition of spiritual values will also increase.

Suggestions: In line with the results obtained within the scope of the study, it can be suggested to use excursion, drama, case studies, etc. methods in which the student will participate more actively, in or out of class, in order to increase the scores of the unity-togetherness and solidarity sub-dimension of national values and the sub-dimension of patience and respect from spiritual values. Since the increase in the number of social and cultural activities that students participate in has a significant effect on their acquisition of national and spiritual values, it can be recommended to support students' participation in more social and cultural activities. Studies can be conducted at different grade levels to determine the effect of social and cultural activities on the acquisition of national and spiritual values.

İlkokulda Milli-Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Onur Batmaz
Yozgat Bozok Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9208- 2645
onur.batmaz@yobu.edu.tr

Özet
İlkokul öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme tekniğiyle seçilen Yozgat il merkezinde eğitim-öğretime devam eden 206 ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamındaki veriler, Koç ve Budak (2021-b) tarafından geliştirilen "Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği" ile Koç ve Budak (2021-a) "Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin "tamamen katılıyorum" düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin faaliyet sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi, 1-2 ve 3-4 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ise, 1-2 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasındaki ilişkinin; pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda; öğrencilerin katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin sayısının artması onların milli ve manevi değerleri kazanımında anlamlı bir etkiye sahip olduğundan öğrencilerin daha fazla sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımının desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, İlkokul, Milli değerler, Manevi değerler, Sosyal ve kültürel faaliyetler*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 170-183

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-25
Kabul: 2023-03-21

Önerilen Atıf

Batmaz, O. (2023). İlkokulda Milli-Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 170-183. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1224318

GİRİŞ

Günümüzde toplumların bireyden beklentileri değişmekte ve bilgi toplumunun özellikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Küreselleşmeyle birlikte bilgi hızlı bir şekilde yayılmakta ve dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan değişimler veya gelişmeler etkisini her yerde kolaylıkla göstermektedir. Bu değişim ve gelişmeler, bireylerin özelliklerini ve onlardan beklenen nitelikleri de etkilemektedir. Dolayısıyla değerlerin iyi anlaşılması ve benimsenmesi, geleceğe ilişkin alınacak tedbirlerin gözden geçirilmesi ve daha nitelikli bir yaşam için kaçınılmaz olacaktır (Oktay, 2010). Türk Dil Kurumuna göre; değer, "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü"dür (TDK, 2019). Toprakçı (2021)'ya göre değer, 'bir şeyin' önceliği veya ettiği karşılık anlamına gelmekte ve 'O şey' de maddi olabileceği gibi manevi de olabilmektedir. Schaefer (2012) değerleri, bireyin karar verme süreçlerini etkileyen, davranışlarını motive eden ve yönlendiren bir kriter olarak tanımlarken; Schwartz ve Sagiv (1995) de bireylerin yaşamlarında yol gösterici hedefler doğrultusunda hizmet eden, önem sırasına göre değişebilen ve arzu edilen amaçlar şeklinde ifade etmektedir. Değerler, neyin yapılması gerektiğini kesin bir şekilde söylemeyen ancak yapılacak olan doğru durumlara rehberlik eden bir kavramdır (Gudmundsdottir, 1990). Değerler, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için o toplumda yaşayan bireylerin çoğunluğu tarafından benimsenen ortak duygu, düşünce ve amaçlar şeklinde ifade edilebilir. Yeniyol (2016) da toplumların kendi yapıları içinde tarihleri boyunca benimsedikleri, eksilterek veya artırarak oluşturdukları değerlerinin olduğunu vurgulamakta ve bu değerlerin de milleti millet yapan, toplumun ayakta kalmasını ve birlikteliğini sağlayan milli değerler olduğunu ifade etmektedir. Demircioğlu ve Tokdemir (2008) ise millî değerlerin millet, kahramanlık, milli marş, devlet, vatan, dil, ordu, bayrak gibi ulusal simgelerden oluştuğunu belirtmektedir. Millî değerler, bireyin ait olduğu topluma yönelik doğru ve iyi olan davranış yapıları ile toplumların sahip olduğu bakış açıları ve anlayışları temsil etmektedir (Gündoğan, 2019). Manevi değerler ise, "insanın ruhunda yaratılışta var olan ve evrensel olarak ruhun derinliklerinden ortaya çıkan ama eğitilmesi gereken ilkeler"dir (Yeniyol, 2016). Gültekin ve Şencan (2019) ise, manevi değerleri soyut, ruhani ve maddi olmayan değerler şeklinde ifade etmektedir. Milli ve manevi değerler, değerlerin bir parçası olup her toplum için önemli unsurlardır. Dolayısıyla maddi karşılığı bulunmayan, insanların milli ve manevi taraflarından da beslenen bu değerlerin toplumdan kaybolmaması gerekir (Yalnız ve Yıkmaz, 2018). Değerlerin toplumda yaşayan bireyler tarafından benimsenmesi, önemsenmesi, davranışa dönüştürülmesi ve bir yaşam tarzı şekline getirilmesi o toplum için son derece önemli bir durumdur. Ancak değerlerin önemsenmediği, göz ardı edildiği toplumlarda birçok sorunun yaşandığı görülmektedir (Batmaz ve Erdoğan, 2019). Aydın ve Akyol-Gürler (2013) de değerlerin göz ardı edildiği, önemsenmediği toplumlarda, şiddet olaylarının ve suçların artması, kişisel/toplumsal sorumluluk bilincin azalması, iş ahlakındaki düşüş, ebeveyne, öğretmene karşı gelinmesi, aile kurumunun zayıflaması, gençlerin sanal/sosyal çevre yapılarındaki değişikliklerin yaşanması gibi durumların yaşanmaya başlandığını ifade etmektedir. Yaşanan bu durumların ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirilebilmesi için değerler eğitimine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca birçok ülkede eğitimcilerin ve ailelerin de toplumsal düzeni bozan ya da etkileyen sorunlardan kurtulmanın yolunun değerler eğitiminden geçtiği belirtilmektedir (Tilman, 2000; Batmaz ve Erdoğan, 2019). Nitekim eğitim ile değerler arasında, birlikte anlam ifade eden bir bağ ile dinamik bir ilişki bulunmaktadır (Ergen, 2017). Bu bağ ve ilişki sayesinde bireyler, içinde bulundukları toplumda yer edinmeyi, topluma yönelik aidiyet duygusuna sahip olmayı, sosyalleşmeyi vb. durumları öğrenmesi değerler eğitimiyle gerçekleşmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2016). Dolayısıyla değerlerin bireyler tarafından önemsenmesi, benimsenmesi ve yaşamlarına aktarılabilmesi için erken yaşlardan itibaren değerlere yönelik farkındalıkların oluşması ve çocuğa iyi rol model olunması son derece önemlidir. Çünkü erken yaşlarda farkındalığının oluşması, çocuğun ailesinde, çevresinde veya okulunda gördüğü iyi rol modellerle anlam bulmakta ve değerleri içselleştirmesinde önemli görülmektedir. Böylece aileye bu süreçte önemli görevler düştüğü aşikârdır. Hökelekli (2013) de çocuğun değerler eğitimi sürecinde önemli kurumlardan birinin aile olduğunu ve ailenin de doğrunun, güzelin, iyinin fark edilmesinde ve ortak bir yaşam sürecinde öğrenilerek içselleştirilmesinde önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar önce aile ortamlarında ve yakın çevrelerinde, sonralarında ise okul süreçlerinde toplumsal hayatın gerektirdiği bilgi, değer, beceri, tutum ve davranış özelliklerini kazanmaktadırlar (Çengelci-Köse, 2016).

Değerlerin çocuklara verilmesinde sürecinde önemli bir diğer kurum okuldur. Toprakçı (2008: 5)'ya göre "eğitim; çocuğun, bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar bağlamında başta kendisi, sonra içinde bulunduğu toplum/ulus ve en sonra dâhil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi sürecidir". Bu bağlamda okulda çocuklara bireyselin, toplumsalın ve evrenselin maddi ve manevi değerleri verilmeye çalışılır (Toprakçı, 2021). Bu yapılırken sadece doğrudan ve veya sadece bireysel ve veya evrensel değerlerin çocuklara verilmesi sakıncalı olabilir bu yüzden öncelikle içinde yaşanılan toplumun değerleri sonrası ya da birlikte olmak üzere bireysel ve veya evrensel değerler verilmelidir (Yücel ve Toprakçı, 2009) Okulun, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve devam ettirilmesini sağlamasının yanında aile ortamında kazanılan değerlerin pekiştirilmesinde ve öğrencilere yeni değerler kazandırılmasında da önemli bir rolü bulunmaktadır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017). Okulun aynı zamanda öğretim programları aracılığıyla açık ya da örtük bir şekilde öğrencilere değerleri kazandırma, öğrencileri bu değerler doğrultusunda yaşama hazırlama ve onların kişilik ve kimlik oluşumunu olumlu yönde etkileme gibi rolleri de bulunmaktadır (Cihan, 2014). Ailede ortamında olduğu gibi okul ortamında da değerler eğitimi doğrultusunda kazandırılacak değerlerin, çocuğun yaşantısının önemli bir parçası haline gelmesini sağlayan etkinliklerle sunulması önem taşımaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin pasif olarak "değer alıcılar" değil, aktif bir şekilde "değer üreticiler" konumuna gelmesi ancak ders içinde ve dışında gerçekleştirilecek faaliyetlerle mümkün olmaktadır (Yıldırım, 2019). Thornberg (2006) de öğrencilerin, değerler eğitimi sürecinde pasif alıcı olmaması gerektiği konusunda eğitimcilerin hemfikir olduğunu vurgulamaktadır. Değerler eğitiminin, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu aktif öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmesi, keşfederek öğrenilmesi ve öğrencilerin yaşamlarına aktarılması, bu eğitimin hem verimliliğini hem de etkililiğini artırmaktadır (Bayburt ve Duman, 2020). Özellikle okul içi ve dışında yapılan çalışmalarla da öğrencilerin çok sayıda duyu organlarını harekete geçirebilecekleri, aktif bir süreçte olacakları, yaparak yaşayarak öğrenecekleri ve bunları da yaparken eğlenecekleri ortamların oluşturulması amaçlanmalıdır (Yıldırım, 2019). Nitekim Koç ve Budak (2021-b) da sosyal ve kültürel faaliyetlere yerleştirilen planlı, programlı değerler eğitiminin öğrencilerin hem yaparak, yaşayarak hem de eğlenerek öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir. Sosyal ve kültürel faaliyetler doğrultusunda gerçekleştirilen ve etkinlik odaklı işlenen değerlerin çocukların sosyal becerilerini de anlamlı düzeyde etkilemektedir (Gözler, Haskuş, Ayhan, Karslı ve Akın, 2020). Etkinliklere dayalı öğrenme ortamları, çocuklarının birden fazla duyusuna hitap ettiğinden ilkokulda ayrı bir öneme sahiptir. İlkokul çocuklara sadece akademik açıdan bilgi ve becerilerin öğretildiği bir yer olarak değil, onların bireysel ve toplumsal gelişimlerinin de desteklendiği farklı düşünce, değer, anlayış ve tutum geliştirildiği önemli bir yerdir. Ayrıca çocukların gelişim süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde sadece bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinin tek başına eksik kalacağı, sosyal ve duygusal gelişim alanları da desteklendiğinde bir bütünlük oluşturacağı belirtilmektedir (Gündoğan, 2019). İlkokulda kitap okuma, gezi, piknik, yarışma, turnuva, konferans, izcilik, seminer, kamp gibi birçok sosyal ve kültürel faaliyet yürütülmektedir. Özellikle öğrenciler, geleneksel eğitim-öğretim sürecinin dışında sosyal ve kültürel etkinliklere dayalı bir süreçte daha çok şey öğrenmekte ve bu etkinlikler onların farklı gelişim alanlarını da desteklemektedir (Priest, 1986; Koç ve Budak, 2021-b). Öğrencilerin eğitim yaşamında önemli bir yere sahip olan ilkokul döneminde, edinilen bilgi, beceri ve tutumun yanında, değerlerin de öğrenciler tarafından kazanılması önemli bir detaydır (Batmaz ve Erdoğan, 2019). Böylece milli ve manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin ilkokul döneminde incelenmesi mevcut durumun ortaya konması açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin belirlenmesinin hem alanyazına katkı sunacağı hem de değerlerin kazanımında yapılacak faaliyetlerin sayısının ortaya çıkmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlkokul öğrencilerinin "milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi" hangi düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin "milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi" sınıf, cinsiyet ve faaliyet sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin "manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi" hangi düzeydedir?

4. İlkokul öğrencilerinin "manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi" sınıf, cinsiyet ve faaliyet sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin "milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi" ile "manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi" arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel çalışmadır. Tarama modeli, bireyin tutumlarının, inançlarının, eylemlerinin ve düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırmacıların hem olası ilişkileri araştırdığı hem de olguları daha iyi anlayabildiği ilişkisel araştırmalarda, ilişkilerin belirlenmesi de kişilerin tahminde bulunmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Dolayısıyla ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme tekniğiyle seçilen 206 ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden belirlenebilen ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da il merkezi ve ilkokuldan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. İl merkezinde bulunan okullardaki öğrencilerin seçilme ölçütü, bu okullarda daha fazla sosyal ve kültürel faaliyetlerin yürütüldüğü düşüncesidir. Ayrıca ölçek sorularının bu sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılıp yanıtlanacak olması da bir başka ölçüttür. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	93	45
	Erkek	113	55
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	77	37
	4. Sınıf	129	63
Katıldıkları Sosyal ve Kültürel Faaliyet Sayısı	1-2 faaliyet	47	23
	3-4 faaliyet	101	49
	5 ve daha fazla faaliyet	58	28
Toplam		**206**	**100**

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Koç ve Budak (2021-b) tarafından geliştirilen "Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği" (ölçekte 20 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri .94 olup bu çalışma için iç tutarlılık değeri .92'dir.) ile yine Koç ve Budak (2021-a) tarafından geliştirilen "Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği" (ölçek 18 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri .95 olup bu çalışma için iç tutarlılık değeri .94'tür.) kullanılmıştır.

Kullanılan iki ölçek farklı ders saatlerinde uygulanmış ve daha güvenilir verilerin alınması amaçlanmıştır. 210 ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin 4 tanesinin eksik ya da yanlış doldurulduğu tespit edilmiş ve kapsam dışı bırakılmıştır. Toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce test sonuçlarına (Kolmogorov-Smirnov), Çarpıklık-Basıklık değerlerine ve Histogram grafiklerine bakılarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Verilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve katıldıkları faaliyet sayısına göre çarpıklık değerlerinin (-1 / +1) ve basıklık

değerlerinin (-1 / +2) belirtilen aralıkların dışında bulunmasından dolayı (Huck, 2008) normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Böylece nonparametrik testlerden Mann Whitney U ile Kruskal-Wallis testleri verilerin analizinde kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de Spearman korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Ölçeğin düzey aralıkları ise "puan aralığı = (en yüksek değer-en küçük değer)/seçenek sayısı" formülü ile 0,80 olarak hesaplanmıştır. Aralıklar da "Hiç Katılmıyorum/1,00-1,80", "Nadiren Katılıyorum/1,81-2,60", "Kısmen Katılıyorum/2,61-3,40", "Çoğunlukla Katılıyorum/3,41-4,20" ve "Tamamen Katılıyorum/4,21-5,00" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde hesaplanan katsayı değerinin; "0.30'dan küçük olması ilişkinin zayıf, 0.30 – 0.70 arasında olması ilişkinin orta ve 0.70'den büyük olması ise ilişkinin yüksek" olduğunu göstermektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

BULGULAR

Bu bölümde, ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin milli-manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin incelenmesine yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etki düzeyleri*

	•	SS	Düzey
Birlik-Beraberlik ve Dayanışma Boyutu	4.18	.78	Çoğunlukla Katılıyorum
Vatanseverlik Bilinci Boyutu	4.30	.81	Tamamen Katılıyorum
Ailenin Önemi Boyutu	4.45	.74	Tamamen Katılıyorum
Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	4.28	.71	Tamamen Katılıyorum

Tablo 2'ye göre, ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin (•=4.28) "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise, vatanseverlik bilinci ve ailenin önemi boyutlarında "tamamen katılıyorum", birlik-beraberlik ve dayanışma boyutunda ise "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin milli değerlerin kazanımında katıldığı sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin, birlik-beraberlik ve dayanışma alt boyutunda diğer boyutlara göre daha az olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *İlkokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin mann whitney u testi sonuçları*

	Sınıf	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Birlik-Beraberlik ve Dayanışma Boyutu	3. sınıf	107.74	8296.00	4640.00	.428
	4. sınıf	100.97	13025.00		
Vatanseverlik Bilinci Boyutu	3. sınıf	99.53	7664.00	4661.00	.456
	4. sınıf	105.87	13657.00		
Ailenin Önemi Boyutu	3. sınıf	109.60	8439.00	4497.00	.246
	4. sınıf	99.86	12882.00		
Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	3. sınıf	105.59	8130.50	4805.50	.697
	4. sınıf	102.25	13190.50		

Tablo 3'e göre, ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin sınıf değişkenine göre farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (U=4640.00, p> .05; U=4661.00, p> .05; U=4497.00, p> .05; U=4805.00, p> .05). Dolayısıyla bulgu sonuçlarına göre sınıf değişkeninin öğrencilerin milli değerlerin kazanımında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *İlkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin mann whitney u testi sonuçları*

	Cinsiyet	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p

Birlik-Beraberlik ve Dayanışma Boyutu	Erkek	98.69	11152.00	4711.00	.199
	Kadın	109.34	10169.00		
Vatanseverlik Bilinci Boyutu	Erkek	97.68	11038.00	4597.00	.119
	Kadın	110.57	10283.00		
Ailenin Önemi Boyutu	Erkek	96.35	10887.50	4446.50	.052
	Kadın	112.19	10433.50		
Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	Erkek	98.59	11140.50	4699.50	.192
	Kadın	109.47	10180.50		

Tablo 4'e göre, ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (U=4711.00, p> .05; U=4597.00, p> .05; U=4446.50, p> .05; U=4699.50, p> .05). Dolayısıyla bulgu sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin milli değerlerin kazanımında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin katıldıkları faaliyet sayısına göre milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *İlkokul öğrencilerinin katıldıkları faaliyet sayısına göre milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin kruskal wallis testi sonuçları*

Alt Boyutlar	Faaliyet Sayısı	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Birlik-Beraberlik ve Dayanışma Boyutu	1-2 faaliyet	93.81	2	3.057	.217	-
	3-4 faaliyet	100.27				
	5 ve daha fazla faaliyet	111.54				
Vatanseverlik Bilinci Boyutu	1-2 faaliyet	83.36	2	11.991	.002	A-C
	3-4 faaliyet	98.20				B-C
	5 ve daha fazla faaliyet	119.01				
Ailenin Önemi Boyutu	1-2 faaliyet	95.10	2	2.119	.347	-
	3-4 faaliyet	101.36				
	5 ve daha fazla faaliyet	109.91				
Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	1-2 faaliyet	91.15	2	6.729	.035	A-C
	3-4 faaliyet	96.77				B-C
	5 ve daha fazla faaliyet	115.96				

*p< .05 **A:** 1-2 faaliyet **B:** 3-4 faaliyet **C:** 5 ve daha fazla faaliyet

Tablo 5'e göre, ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin faaliyet sayısına göre farklılaştığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonucunda milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile vatanseverlik bilinci alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}$ =6.729, p< .05; $X^2_{(2)}$ =11.991, p< .05). Ancak birlik-beraberlik ve dayanışma ile ailenin önemi alt boyutlarında ise ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin sayısının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($X^2_{(2)}$ =3.057, p> .05; $X^2_{(2)}$ =2.119, p> .05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Test sonucunda, ilkokul öğrencilerinin vatanseverlik bilinci alt boyutu ile milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin, öğrencilerin katıldıkları faaliyetlerin sayısına göre 1-2 ve 3-4 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur.

İlkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *İlkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etki düzeyleri*

	$\bar{x}$	SS	Duyarlılık Düzeyi
Dürüstlük ve Sorumluluk Boyutu	4.42	.75	Tamamen Katılıyorum
Sabır ve Saygı Boyutu	4.10	.89	Çoğunlukla Katılıyorum
Yardımseverlik Boyutu	4.21	.87	Tamamen Katılıyorum
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	4.28	.77	Tamamen Katılıyorum

Tablo 6'ya göre ilkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin (•=4.28) "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise, dürüstlük ve sorumluluk ile yardımseverlik boyutlarında "tamamen katılıyorum", sabır ve saygı boyutunda ise "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin manevi değerlerin kazanımında katıldığı sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin, sabır ve saygı alt boyutunda diğer boyutlara göre daha az olduğu ifade edilebilir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *İlkokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin mann whitney u testi sonuçları*

	Sınıf	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dürüstlük ve Sorumluluk Boyutu	3. sınıf	105.34	8111.00	4825.00	.730
	4. sınıf	102.40	13210.00		
Sabır ve Saygı Boyutu	3. sınıf	106.90	8231.50	4704.50	.523
	4. sınıf	101.47	13089.50		
Yardımseverlik Boyutu	3. sınıf	105.83	8149.00	4787.00	.659
	4. sınıf	102.11	13172.00		
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	3. sınıf	105.11	8093.50	4842.50	.764
	4. sınıf	102.54	13227.50		

Tablo 7'ye göre, ilkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin sınıf değişkenine göre farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (U=4825.00, p> .05; U=4704.50, p> .05; U=4787.00, p> .05; U=4842.50, p> .05). Dolayısıyla bulgu sonuçlarına göre sınıf değişkeninin öğrencilerin manevi değerlerin kazanımında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *İlkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin mann whitney u testi sonuçları*

	Cinsiyet	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dürüstlük ve Sorumluluk Boyutu	Erkek	101.21	11437.00	4996.00	.540
	Kadın	106.28	9884.00		
Sabır ve Saygı Boyutu	Erkek	97.41	11007.00	4566.00	.103
	Kadın	110.90	10314.00		
Yardımseverlik Boyutu	Erkek	94.97	10731.50	4290.50	.021
	Kadın	113.87	10589.50		
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	Erkek	97.85	11056.50	4615.50	.132
	Kadın	110.37	10264.50		

Tablo 8'e göre, ilkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile dürüstlük ve sorumluluk, sabır ve saygı alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (U=4615.50, p> .05; U=4996.00, p> .05; U=4566.00, p> .05). Ancak yardımseverlik alt boyutunda, öğrencilerin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin kadın öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (U=4290.50, p< .05).

İlkokul öğrencilerinin katıldıkları faaliyet sayısına göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'a göre, ilkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin faaliyet sayısına göre farklılaştığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonucunda manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile dürüstlük ve sorumluluk alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır (X2 (2) =6.727, p< .05; X2 (2) =6.766, p< .05). Ancak sabır ve saygı ile yardımseverlik alt boyutlarında ise ilkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin sayısının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (X2 (2) =1.629, p> .05; X2 (2) =3.968, p> ,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Test sonucunda, ilkokul öğrencilerinin dürüstlük ve sorumluluk alt boyutu ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin, öğrencilerin katıldıkları faaliyetlerin sayısına göre 1-2 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca dürüstlük ve sorumluluk alt boyutunda 3-4 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 9. *İlkokul öğrencilerinin katıldıkları faaliyet sayısına göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisine ilişkin kruskal wallis testi sonuçları*

Alt Boyutlar	Faaliyet Sayısı	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dürüstlük ve Sorumluluk Boyutu	1-2 faaliyet	89.98	2	6.766	.034	A-C B-C
	3-4 faaliyet	97.88				
	5 ve daha fazla faaliyet	115.66				
Sabır ve Saygı Boyutu	1-2 faaliyet	96.39	2	1.629	.443	-
	3-4 faaliyet	101.21				
	5 ve daha fazla faaliyet	109.33				
Yardımseverlik Boyutu	1-2 faaliyet	94.83	2	3.968	.137	-
	3-4 faaliyet	97.87				
	5 ve daha fazla faaliyet	113.02				
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	1-2 faaliyet	89.83	2	6.727	.035	A-C
	3-4 faaliyet	97.97				
	5 ve daha fazla faaliyet	115.67				

*p< .05 **A:** 1-2 faaliyet **B:** 3-4 faaliyet **C:** 5 ve daha fazla faaliyet

İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasındaki ilişkiye ait spearman korelasyon analizi sonuçları*

	Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi	.782**

**p< .01

Tablo 10'a göre, ilkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını belirlemek için Spearman korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .782$, $p < .01$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca vatanseverlik bilinci ve ailenin önemi boyutlarında tamamen katılıyorum, birlik-beraberlik ve dayanışma boyutunda ise çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında katıldığı sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin, birlik-beraberlik ve dayanışma alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha az olduğu söylenebilir. Yiğittir (2009)'in ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada da yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, doğa sevgisi, misafirperverlik, çalışkanlık gibi değerlerin tamamen katılıyorum düzeyinde kazanıldığı bulunmuştur. İlkokul velilerinin okul ortamında en çok aile birliğini önemseme, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, dayanışma gibi milli, ahlaki ve geleneksel değerlerin kazandırılmasını bekledikleri görülmüştür (Yiğittir, 2010). Yiğittir ve Öcal (2011) milli değerlerin kazanımıyla ilgili "aile birliğine önem verme, bayrağa, İstiklal Marşına saygılı olma, bağımsızlık, misafirperverlik, özgürlük, vatanseverlik ve yardımseverlik" gibi milli değerleri öğrencilerin içselleştirmesinde ders içinde/dışında gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olabileceği ifade edilmektedir. Nitekim Koç ve Budak (2021-b) da değerlerin kazanımında okul dışı ortamların ve ders dışı faaliyetlerin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesinin hem sürecin zenginleştirilmesine hem de daha etkili ve verimli çalışmaların gerçekleştirilmesine katkı sunduğunu belirtmiştir. Deveci ve Selanik Ay (2009)'ın

çalışmalarında, ilkokul öğrencileri tarafından tutulan günlüklerde öğrencilerin en çok vatan sevgisi, Atatürk sevgisi, asker sevgisi, bayrak sevgisi gibi milli değerlere vurgu yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal ve kültürel faaliyetler doğrultusunda gerçekleştirilen ve etkinlik odaklı işlenen değerler, çocukların sosyal becerilerini de anlamlı düzeyde etkilemektedir (Gözler vd., 2020). Sosyal ve kültürel faaliyetlerle iç içe geçmiş değerler, öğrencilerin hem yaparak yaşayarak hem de eğlenerek öğrenmelerine katkı sunmaktadır (Koç ve Budak, 2021-b). Yukarıda yapılan çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir farklılığın çıkmamasında, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren milli değerlere hassas bir birey olarak yetiştirilmelerinin etkili olabileceği söylenebilir.

Milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin faaliyet sayısına göre ölçek toplam puanı ile vatanseverlik bilinci alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olduğu, birlik-beraberlik ve dayanışma ile ailenin önemi alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın ise, öğrencilerin katıldıkları faaliyetlerin sayısına göre 1-2 ve 3-4 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bulgu sonuçlarına göre, öğrencilerin katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerinin sayısının artması milli değerleri kazanımlarında etkili olduğu söylenebilir. Kapkın'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada faaliyetlere dayalı gerçekleştirilen değerler eğitiminin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Koç-Akran ve Yıldız (2020) tarafında yapılan çalışmada da katılımcıların etkinliklerle kazandığı değerler arasında en fazla dayanışma değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dürüstlük ve sorumluluk ile yardımseverlik boyutlarında tamamen katılıyorum, sabır ve saygı boyutunda ise çoğunlukla katılıyorum düzeylerinde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin manevi değerlerin kazanımında katıldığı sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin, sabır ve saygı alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha az olduğu söylenebilir. İlkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Dolayısıyla bulgu sonuçlarına göre sınıf değişkeninin öğrencilerin manevi değerlerin kazanımında katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin cinsiyet değişkenine göre, dürüstlük ve sorumluluk, sabır ve saygı alt boyutları ile ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Aladağ (2009) ve Tekin (2019)'in sorumluluk değeriyle ilgili yaptıkları çalışmada da cinsiyet değişkeninin deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Aktaş (2010)'ın sorumluluk değeriyle ilgili yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmanın yardımseverlik alt boyutunda ise, öğrencilerin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin kadın öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bulgu sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yardımseverlik alt boyutunda sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve kadın öğrencilerin yardımseverliklerinin erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir. Akbaş (2004)'ın çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre temel ve demokratik değerlere daha üst seviyede ulaştığı bulunmuştur. Ayrıca İşcan (2007)'ın çalışmasında da değerleri gösterme ve içselleştirip uygulama seviyelerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha üst seviyede olduğu görülmüştür. Ancak Aktepe (2010) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yardımseverlik değerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü üzere bu çalışmaların sonuçlarıyla örtüşen çalışmaların olduğu gibi, farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmüştür. Sonuçların farklılık göstermesinde örneklem, yöntem, veri toplama araçları gibi etkenlerin etkili olabileceği söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin faaliyet sayısına göre ölçek toplam puanı ile dürüstlük ve sorumluluk alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olduğu, sabır ve saygı ile yardımseverlik alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın ise, öğrencilerin katıldıkları faaliyetlerin sayısına göre 1-2 faaliyet ile 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca dürüstlük ve sorumluluk alt boyutunda 3-4 faaliyet ile 5 ve daha fazla

faaliyete katılan öğrenciler arasında 5 ve daha fazla faaliyete katılan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bulgu sonuçlarına göre, öğrencilerin katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerinin sayısının artması manevi değerleri kazanımlarında etkili olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ile manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi arasında, pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerinin etkisi arttıkça manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin de artacağı söylenebilir.

Çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda; ilkokul öğrencilerinin milli değerlerden birlik-beraberlik ve dayanışma alt boyutu ile manevi değerlerden sabır ve saygı alt boyut puanlarının artırılmasına yönelik ders içi veya ders dışında öğrencinin daha fazla aktif katılacağı gezi, drama, örnek olay vb. yöntemlerin kullanılması önerilebilir. Öğrencilerin katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetlerin sayısının artması onların milli ve manevi değerleri kazanımında anlamlı bir etkiye sahip olduğundan öğrencilerin daha fazla sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımının desteklenmesi önerilebilir. Milli ve manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisinin belirlenmesine yönelik farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri erzincan örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değeri kazanma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aydın, M. Z., & Akyol-Gürler, Ş. (2018). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(6), 2681-2692.

Bayburt, B., & Duman, D. (2020). Değerler eğitimi açısından milli mücadeleyi anlatmanın ve aktarmanın önemi. *Belgi Dergisi,* 2(19), 1704-1719.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 429-436.

Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 243-264.

Çengelci-Köse, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 245-270). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi 6*(15), 69-88.

Deveci H., & Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 167-181.

Ergen, G. (2017). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi: Eğitimi değerler ekseninde düşünmek. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması içinde* (s. 171-195). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karslı E., & Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(1), 224-241. https://doi.org/10.31592/aeusbed.677048

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education, 41*(3), 44–52.

Gültekin, M., & Şencan, H. (2019). Manevi değerlerin farklılıklar yönetimi üzerindeki etkisi. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, *6*(1), 1-18.

Gündoğan, A. (2019). Milli değerlerin içselleştirilmesinde hayat bilgisi dersinin rolü. A. F. Arıcı ve M. Başaran (Eds.), *Milli Eğitim üzerine yazılar içinde* (s. 125-141). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Hökelekli, H. (2013). Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi. 2. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları

Hökelekli, H., & Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. R. Kaymakcan vd. (Eds.), *Değerler ve eğitimi içinde* (s. 371-396). İstanbul: Dem Yayınları.

Huck, S. W. (2008). *Reading Statistics and Research.* Pearson: Boston.

İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programinin 5-6 yaş çocuklarin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Koç-Akran, S., & Yıldız, V. (2020). Sosyal etkinlikler modülüyle öğrencilere kazandırılan değerler: Öğrenci görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *6*(14), 569-593.

Koç, A., & Budak, Y. (2021-a). Manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 1071-1100.

Koç, A., & Budak, Y. (2021-b). Milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *54*(54), 54-74.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler İçin istatistik.* Ankara: Pegem Yayınları.

Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Eds.). *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, *17*(3), 13-15.

Schaefer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools (*Unpublished doctoral dissertation) Northcentral University, Arizona.

Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 26*(1), 92-116.

Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education,* 35(1), 89–104.

Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults.* Deerfield Beach-Florida: Health Communications İnc.

Toprakçı, E. (2021). 'Değerlerli' uzaktan öğretim. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164.

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulusoy, K., & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalnız, A., & Yıkmaz, Y. (2018). Değerler eğitimi kavramı olarak dürüstlük ve dürüstlük ölçeği (dö) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(34), 649-666.

Yeniyol, A. (2016). *Ortaöğretimde manevi değerler ve eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Yiğittir, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8(*19), 207-223.

Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 13(20), 117-124.

Yücel, H. ve Toprakçı, E. (2009) *Öğretmen denetiminin ihmal edilen boyutu olarak eğitsel denetim*, TEMSEN (Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası-Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu 22-23 Haziran 2009. Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/ogretmen-denetimi.pdf

Perceptions of School Principals Regarding Their Schools (A Study of a Swot Analysis)

Dr. Ramazan Özkul
Ministiry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9757-6062
ramazanozkul4427@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
Inonu University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4159-8937
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
Inonu University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1724-8825
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Abstract

In this study, based on the perspective of SWOT analysis, when school principals compared their schools with other schools. The study aims to determine school principals views on the advantages/strengths, disadvantages/weaknesses, opportunities and threats of their schools. The research was designed according to the case study, one of the qualitative approaches. In this context, the study group of the research consists of 66 school principals working in public preschool, primary, secondary and high schools in Malatya in the 2021-2022 academic year. Maximum variation sampling technique was used to determine the study group. Research data were collected through a semi-structured interview form consisting of four open-ended questions. The data were analyzed by using descriptive and content analysis techniques. Data saturation was taken into account for the determined themes and categories. In order to increase the reliability of the research, first of all, the questions and the number of questions were determined by taking expert opinions during the preparation process of the research questions. As for the advantages/strengths of the school, the school principals primarily mentioned the opportunities and position of their schools, the teachers of the school in the second place, and the students in the third place. In terms of the disadvantaged/weak aspects of their schools, school principals expressed the situation and location of their school in the first place, the students of the school in the second place, and the parents in the third place. As a result of the research, school principals found their schools both advantageous/strong; both the disadvantage/weak side; see it as both an opportunity and a threat. In this context, it is recommended to conduct research to determine what inequalities are due to the opportunities and location of schools.

Keywords: School, *School principal, Management style, Teacher, Student, SWOT analysis*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 184-201

Research Article

Received: 2023-01-03
Accepted: 2023-03-14

Suggested Citation

Özkul, R., Demirtaş, H. & Üstüner, M. (2023). Perceptions of school principals regarding their schools (A study of a swot analysis), *E-International Journal of Educational Research,* 14(2), 184-201. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1228864

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The current changes in technological, social, scientific, cultural and economic fields require a more systematic and contemporary organizational management perspective. In an organization, the management needs to develop itself in the face of this change and transform the organization in a way that can keep up with the change (Ağar, 2019). In particular, the duties and responsibilities of the administration play an important role in the realization of the determined goals of the school. The primary function of management is to ensure that employees contribute to the organization in line with the goals and objectives of the organization (Kaya, 1993). School principals / administrators have a critical importance in terms of realizing the aims and objectives of Schools as educational organizations. However, our country's education administrator training policy may be argued not to form a theoretical basis, although it has a long history (Çelik, 2002).

Education is crucial for the development of a country. The element / factor that manages the education system and ensures its existence in a healthy way is the administrators. Management is the appropriate and efficient use of human and material resources of an organization. The concept of educational administration considers education as a whole and aims to examine it holistically (Kochhar, 2011). The ability of managers to fulfill their expected roles and achieve organizational goals is closely related to their competencies (Bursalıoğlu, 1991).

SWOT analysis predicts four different strategies that emerge with the mutual matching of strengths and weaknesses, opportunities and threats (Aköz, 2019). The first of these strategies is to minimize the weaknesses of educational organizations through opportunities. Ülgen and Mirze (2004) consider it important for an efficient management to reduce the weaknesses of the organization through opportunities. The second strategy is to identify and combat the weak aspects of the organization's internal environment and the threats in the external environment (Aköz, 2019). The third strategy is to identify the advantages in the internal environment of the organization and the opportunities in the external environment and integrate them (Hatipoğlu, 1995). The fourth strategy is aimed at preventing the advantages of educational organizations in their internal environment from threats in the external environment (Aktan, 1999).

School principals' regulation of the functioning of schools and their directing the socio-cultural activities and projects will affect the success in education. For this reason, the competence and vision of the school principal also directly affect the educational vision of the school where he works. It is considered important for the success of the Turkish Education System that school principals are active in the process of determining the main goals and objectives of the system, seeing themselves as an important part of the system, and feeling the responsibility to fulfill the roles expected from them. The findings obtained from the research are important in terms of improving the competence level of school principals and contributing to the determination of their duties, authorities and responsibilities.

In this study, it is aimed to determine the advantages, disadvantages, opportunities and threats of schools according to the opinions of the school principal. The focus of the research is how school principals evaluate their schools. In this context, answers to the following questions were sought:

1. According to school principals, what are the advantages/strengths of their schools compared to other schools?
2. According to the school principals, what are the disadvantages/weaknesses of their schools compared to other schools?
3. According to school principals, what are the opportunities of their schools compared to other schools?
4. According to the school principals, what are the threats of their schools compared to other schools?

Method: The research was carried out in the case study (multiple case study) pattern, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 66 school principals working in the province of Malatya, determined by the maximum diversity sampling method. In order to increase diversity, school principals from different genders, different age groups, different seniority and different branches were selected. According to gender variable, 62 of the participants are male, 4 are female, according to age variable, 9 of them are 25-35 years old, 34 of them are 36-45 years old, 15 of them are 46-55 years old, 8 of them are 55 years old and over. According to the seniority variable, 15 of them are

1-5 years, 22 of them are 6-10 years, 11 of them are 11-15 years, 8 of them are 16-20 years and 10 of them are 21 years and above, and according to the branch variable they are 31 classroom teachers, 35 of them are in various branches. Research data were collected using a semi-structured interview form. The interview form was created by scanning the literature and taking expert opinion. The data collection process was in the form of face-to-face interviews. Face-to-face interviews were recorded in writing. Kappa test was performed to increase reliability.

The data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The obtained data has been transferred to electronic media. In order to ensure the validity of this research, attention was paid to measure the situations tried to be measured as objectively as possible and as they are. During the analysis of the data and the creation of the findings, themes, sub-themes and categories were determined by descriptive and content analysis and direct opinions of the participants were included in order for the research to be approved. Depending on the previously created and defined theoretical framework, internal reliability was tried to be enriched with the data analysis process. Before the interview, the participant consent form was signed and the interview form was explained to the participants.

Conclusions: It is a result that should be taken into account that school principals express their school's opportunity and position in the first place. What is meant by the facilities and location of the schools is the environment in which the school is located, the neighborhood, the socio-economic level of the families, their perspective on education and school, and of course the financial and moral support of the families to the school. Today, it is a fact of our education system that schools will have difficulty in sustaining their lives without the support of families. In addition, the fact that the schools are in a central location or close to the center is seen as an advantage by the participants. It is thought that especially the presence of school principals or the establishment of a commission in the construction and arrangement of schools may be beneficial. Including school principals in the building design process will increase the quality of the school environment (Flutter & Rudduck, 2005).

While the facilities and locations of the schools and the student characteristics may be advantageous/strong for some schools, they may be disadvantageous/weak aspects for others. In this context, the points seen as both advantages and disadvantages are actually different sides of similar themes. For example, in the context of the school's facilities and possibilities, the fact that the school is in a central location or its income is high is seen as an advantage, while the distance of the school from the center or the low income of the school is seen as a disadvantage. Distinguishing points especially emphasized the attitudes and behaviors of the senior management as a disadvantage for the schools of the school principals, and the activities and studies carried out as an advantage.

It is another situation that should be taken into account since school principals state that the parents are one of the disadvantages/weaknesses of their schools. That the conscious support of the parents in the education process of children is thought to be important and the more support the parents provide to their children is also considered to be another positive reflection on the school success of the child.

Considering the inequalities between regions, provinces, districts and even schools in the same school districts in our education system, this answer can be evaluated as that school principals have identified this situation and are aware of the truth. On the other hand, school principals stated students (f=12) in the second row of threats. This finding reflects the fact that student characteristics are an important variable of school success. Ozcan et al. (2018) stated that factors such as educational staff, physical and technical infrastructure deficiencies in schools play an important role in preventing students from being successful.

Suggestions: School principals both advantageous/strong; both the disadvantage/weak side; see it as both an opportunity and a threat. This result can be considered as a reflection of the inequalities between schools. MEB should take the necessary measures in favor of disadvantaged/weak schools in order to eliminate inequalities between schools. School principals should be given training in the fields of management, education and distance education technology. This study was carried out with school principals. A similar study should be carried out with teachers. Research should be conducted to determine what inequalities are due to the opportunities and location of schools.

Okul Müdürlerinin Okullarına İlişkin Algıları (Bir Swot Analizi Çalışması)

Dr. Ramazan Özkul
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9757-6062
ramazanozkul4427@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4159-8937
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1724-8825
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada SWOT analizi perspektifinden yola çıkılarak okul müdürlerinin kendi okullarını diğer okullarla kıyasladıklarında, okullarının avantajlı/güçlü, dezavantajlı/zayıf yanlarına, fırsat ve tehditlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel yaklaşımlardan durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde kamuya ait okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 66 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitleme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çeşitliliği arttırmak için farklı cinsiyetten, farklı yaş grubundan, farklı kıdemden ve farklı branşlardan olan okul müdürleri seçilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Belirlenen tema ve kategoriler için veri doygunluğu dikkate alınmıştır. Bu araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ölçülmeye çalışılan durumların olabildiğince yansız ve olduğu gibi ölçülmesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğinin artırılmasında, öncelikli olarak araştırma sorularının hazırlanma sürecinde uzman görüşleri alınarak sorular ve soru sayısı belirlenmiştir. Okul müdürleri okulları ile ilgili avantajlar/güçlü yönler olarak ilk sırada okullarının imkân ve konumunu, ikinci sırada okulun öğretmenlerini, üçüncü sırada ise öğrencilerini dile getirilmiştir. Okul müdürleri, okullarının dezavantajlı/zayıf yönleri açısından ilk sırada okullarının imkân ve konumundan, ikinci sırada okulun öğrencilerinden, üçüncü sırada ise velilerden kaynaklı durumları ifade etmiştir. Okul müdürleri okullarının fırsatları açısından ilk sırada okullarının imkân ve konumumu, ikinci sırada okulun öğrencilerini, üçüncü sırada ise okulun öğretmenlerini ifade etmiştir. Ayrıca okul müdürleri okulun imkân ve konumu okullarını tehdit eden unsurların başında ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda okul müdürleri okullarının imkân ve konumumu hem avantajlı/güçlü; hem dezavantajlı/zayıf yan; hem fırsat hem de tehdit olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda okulların imkân ve konumundan kaynaklı eşitsizliklerin neler olduğunu belirlemeye dönük araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okul, Okul müdürü, Yönetim tarzı, Öğretmen, Öğrenci, SWOT analiz*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 184-201

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-03
Kabul: 2023-03-14

Önerilen Atıf

Özkul, R., Demirtaş, H. ve Üstüner, M. (2023). Okul müdürlerinin okullarına ilişkin algıları (Bir swot analizi çalışması), *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(2), 184-201. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1228864

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik, sosyal, bilimsel, kültürel ve ekonomik alanlarda yaşanan değişimler örgütlerin daha sistemli ve çağa uygun yönetimini gerektirmektedir. Bir örgütte yönetimin bu değişim karşısında kendini geliştirmesi ve örgütü değişime ayak uydurabilecek şekilde dönüştürmesi gerekir (Ağar, 2019). Özellikle yönetimin görev ve sorumlulukları, okulun belirlenen hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Yönetimin birincil işlevi, çalışanların örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda örgüte katkı sunmalarını sağlamaktır (Kaya, 1993). Eğitim örgütleri olan okulların amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmeleri açısından okul yöneticileri olan okul müdürleri kritik bir öneme sahiptir (Toprakçı, 2002). Ancak ülkemizin eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, çalışmalarının köklü bir geçmişi olmasına rağmen henüz kuramsal bir temel oluşturmamıştır (Çelik, 2002). Okullar, eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulduğu kurumlardır. Eğitim kurumlarının fiziki mekânları okul binaları ve diğer ek bölümlerden oluşmakta ve eğitim-öğretimin devamı için önem arz etmektedir. Mekânsal açıdan yeterli fiziki özelliklere sahip okullarda öğretmenlerin daha etkin eğitim hizmeti vermeleri, öğrencilerin ise daha nitelikli, sağlıklı ve güvenli eğitim hizmeti almaları mümkün olacaktır (Bozak vd., 2019). Eğitim sistemini yöneten ve sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürmesini sağlayan unsur/etken yöneticilerdir. Yönetim, bir örgütün insan ve maddi kaynaklarının yerinde ve verimli kullanımıdır. Eğitim yönetimi kavramı, eğitimi bir bütün olarak ele almakta ve bütüncül olarak incelemeyi amaçlamaktadır (Kochhar, 2011). Yöneticilerin beklenen rollerini yerine getirmeleri ve örgütsel hedeflere ulaşmaları, onların yetkinlikleri ile yakından ilişkilidir (Bursalıoğlu, 1991).

Liderlik ve yönetim, bir okulun etkin işleyişi için kritik öneme sahiptir ve okul ne kadar büyük ve karmaşık olursa, özellikle günümüzün hızlı çevresel, sosyal ve ekonomik değişim çağında liderlik ve yönetim arasındaki bütünleşmenin ve uyumun önemi o kadar büyük olur (Kellerman, 2004). Bu amaçla, okul müdürlerinin lider ve yönetici olarak mesleki yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (Toprakçı, 2001-b; Toprakçı, 2000). Bu konudaki en önemli soru, çağdaş okul müdürlerinin lider ve yönetici olarak mesleki yeterliğinin ne anlama geldiğidir? On yıllardır, yönetim ve liderlik alanında kamu ve özel sektör kuruluşları üzerinde yapılan araştırmalar geniş bir alan yazının oluşmasını sağlamıştır (Northfield, 2014). Eğitim yönetimi alanında çalışan araştırmacılar ve eğitim yöneticileri elde edilen bilgileri ve kuramları genelde eğitime özelde okul yönetimine uyarlamaya ve bu alandaki bilginin gelişimine katkı sunmaya çalışmaktadırlar.

Okulların eğitim planları bağlamında kendi planlarını yapması eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşmasında önemlidir (Toprakçı, 2001-a). Plan için de varolan durumun anlaşılması gerekmektedir. Durum analizi 1970'lerde, firmaların ve kurumlarının kaynak ve çevresel koşulları uzlaştırmak için, bu, kurum ve firma yöneticilerinin çalışmaları aracılığıyla sağlandı (Novicevic vd., 2004). Örgütlerin mevcut durum analizi, yöneticilere karar süreçlerinde yol göstermesi açısından stratejik yönetimde ve planlama aşamasında temel oluşturabilmektedir (Pickton ve Wright, 1998). Mevcut durum analizinin iki yönü kurumun mevcut durumunu belirlemek ve kurumun geleceğine ışık tutmaktadır. Mevcut durum analiziyle örgütün iç çevresine dönük güçlü ve zayıf yönleri ile dış çevresine dönük fırsat ve tehditler belirlenmeye çalışılır (Toprakçı, 2017). Bu durum söz konusu örgütün güncel fotoğrafının çekildiği şeklinde yorumlanabilir (Aktan, 1999). Bu açıdan bakıldığında, okullar bir toplumun simgeleri, göstergeleri olarak düşünülebilir (Karaküçük, 2008). Türkiye'de milyonlarca öğrencinin öğrenim gördüğü okullar daha çok aynı mimari özellikte yapılan tip proje olarak tasarlanmaktadır. Bölgenin ve illerin coğrafi şartları çok fazla dikkate alınmamaktadır. Öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiklerinden dolayı okulların fiziksel durumunun eğitim ve öğretime uygun olması gerekmektedir. Bu kapsamda okulların fiziki olarak donanımlı, temiz ve hijyen olması, ihtiyaçlar çerçevesinde farklı bölümlerin olması, okul bahçelerinin uygunluğu gibi durumların ön planda olması önemli görülmektedir (Yılmaz, 2012).

SWOT analizi, güçlü ve zayıf yönler ile fırsatlar ve tehditlerin karşılıklı eşleşmesiyle ortaya çıkan dört farklı strateji ön görmektedir (Aköz, 2019). Bu stratejilerden ilki eğitim örgütlerinin zayıf yönlerini fırsatlar aracılığıyla en aza indirgemesidir. Ülgen ve Mirze (2004) fırsatlar aracılığıyla örgütün zayıf yönlerinin azaltılmasını verimli bir yönetim gerçekleşmesi için önemli görmektedir. İkinci strateji örgütün iç çevresindeki zayıf yanları ile dış çevredeki tehditlerin belirlenmesi ve mücadele edilmesidir (Aköz, 2019). Üçüncü strateji örgütün iç çevresindeki avantajları ile dış çevredeki fırsatları belirleyip bunları

bütünleştirmesidir (Hatipoğlu, 1995). Dördüncü strateji ise eğitim örgütlerinin iç çevrelerindeki avantajlarının dış çevredeki tehditleri önlemesine yöneliktir (Aktan, 1999).

Bu araştırma SWOT analizi perspektifinden ele alınmıştır. SWOT analizi ile kast edilen kurumların güçlü (Strenghts), zayıf (Weaknesses), fırsat (Opportunites) ve tehdit (Threats) yönlerinin belirlenmeye çalışılmasıdır. SWOT analizi; kurumların, teknolojilerin, süreçlerin ve durumların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, iç ve dış ortamlardan gelen fırsat ve tehditleri belirlemek için kullanılan stratejik bir tekniktir (Bryson, 1995; İçellioğlu, 2014). SWOT analizi, bir kişi veya kuruluşun ilgili alandaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesine veya gelecekteki fırsat ve tehditleri belirlemesine ve buna göre hareket etmesine olanak tanır (Erol, 2019).

Bu bağlamda okul müdürlerinin, okulların işleyişini düzenlemesi, yapılacak sosyo-kültürel etkinlikler ve projeleri yönlendirmesi eğitimde başarıyı etkileyecektir. Bu sebeple okul müdürünün yetkinliği ve vizyonu aynı zamanda görev yaptığı okulun eğitim vizyonunu da doğrudan etkilemektedir. Okul müdürlerinin, sistemin temel amaç ve hedeflerinin belirlenmesi süreçlerinde etkin olması, kendilerini sistemin önemli bir parçası olarak görmeleri, kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirebilecek sorumluluğu hissetmeleri Türk Eğitim Sisteminin başarısı için önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okul müdürlerinin yeterlik düzeyinin geliştirilmesi, görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Bu araştırmada, okulların avantaj, dezavantaj, fırsat ve tehditlerinin neler olduğunun okul müdürü görüşlerine belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin okullarını nasıl değerlendirdikleri araştırmanın özeğini oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre avantajları/güçlü yönleri nelerdir?
2. Okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre dezavantajları/zayıf yönleri nelerdir?
3. Okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre fırsatları nelerdir?
4. Okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre tehditleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

1.Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (çoklu durum çalışması) deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma, araştırmacının gözlem ve görüşme yoluyla verileri topladığı, içerik ve betimsel analiz gibi yöntemleri kullandığı bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999).

Bu araştırmada betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89)

2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Malatya ilinde görev yapan 66 okul müdürü oluşturmaktadır. Çeşitliliği arttırmak için farklı cinsiyetten, farklı yaş grubundan, farklı kıdemden ve farklı branşlardan olan okul müdürleri seçilmiştir. Okul müdürlerinin oluşturduğu çalışma grubunun demografik bilgileri Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1 incelendiğinde görüleceği üzere katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 62' si erkek 4' ü kadın, yaş değişkenine göre 9'u 25-35 yaş aralığı, 34' ü 36-45 yaş aralığı, 15'i 46-55 yaş aralığı, 8' i 55 yaş ve üzeri, kıdem değişkenine göre 15'i 1-5 yıl, 22' si 6-10 yıl, 11'i 11-15 yıl, 8'i 16-20 yıl ve 10' u 21 yıl ve üzeri, branş değişkenine göre ise 31' i sınıf öğretmeni, 35' i çeşitli branşlardadır.

Çizelge 1. *Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler		Katılımcılar	Frekans
Cinsiyet	Kadın	M3, M11, M37, M54,	4
	Erkek	M1,M2,M4,M5,M6,M7, M8, M9, M10, M12, M13, M14,M15,M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23,M24,M25,M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32,M33,M34, M35, M36, M38, M39, M40, M41, M42,M43,M44,M45,M46,M47,M48,M49,M50, M51,M52,M53,M55,M56,M57,M58, M59, M60, M61, M62, M63, M64, M65, M66	62
Yaş	25-35	M10, M17, M19, M28, M40, M45, M47, M48, M53	9
	36-45	M1,M3,M4,M5,M6,M9,M11,M12,M13,M14,M15,M16,M18,M23,M31,M35,M36,M37,M42, M43, M44,M46,M51,M52,M54,M55,M56,M57,M58,M59, M60,M63,M65,M66	33
	46-55	M21,M22,M24,M25,M27,M29,M30,M32,M33, M41,M49,M50,M61,M62,M64	15
	55+	M2,M7,M8,M20,M26,M34,M38,M39	9
Kıdem	1-5 yıl	M9,M10,M11,M12,M15,M16,M19,M28,M40,M48,M50,M52,M53,M63,M66	15
	6-10 yıl	M1,M4,M14,M17,M18,M23,M26,M30,M31,M36M37,M42,M43,M44,M45,M51,M54,M56,M58, M59,M60,M62	22
	11-15 yıl	M21,M24,M25,M29,M35,M41,M46,M47,M55, M61,M64	11
	16-20 yıl	M5,M13,M22,M27,M34,M38,M57,M65	8
	21+ yıl	M2,M3,M6,M7,M8,M20,M32,M33,M39,M49	10
Branş	Sınıf Öğretmeni	M19,M21,M22,M23,M24,M25,M26,M27,M28, M29,M30,M32,M33,M34,M35,M36,M37,M38, M39, M40,M41,M42,M44,M45,M46,M47,M55,M60, M61,M62,M65	31
	Branş Öğretmeni	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11,M12,M13,M14,M15,M16,M17,M18,M20,M31, M43, M48,M49,M50,M51,M52,M53,M54,M56,M57, M58,M59,M63,M64,M66	35
Toplam			66

3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Veri toplama süreci yüz yüze görüşme şeklinde olmuştur. Yapılan yüz yüze görüşmeler yazılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Guba (1981) güvenilirlikle ilgili araştırmalarda dört soruya cevap aranması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sorular ve bu araşttırma açısından anlamı ve yerindeliği şöyledir: Geçerlik. Araştırmanın yürütüldüğü konular (yanıt verenler) için belirli bir araştırmanın bulguların "geçerliğine" nasıl güvenilebilir? Bu soru kapsamında katılımcıların zihinlerindeki ve yaşamlarındaki düşünceler belirttikleri şekilde doğrudan elde edilmeye çalışılmıştır. Uygulanabilirlik. Belirli bir araştırmanın bulgularının başka bağlamlarda veya diğer konularda uygulanabilir olabileceği nasıl belirlenebilir? Bu soru kapsamında katılımcılarla uzun süreli ve etkileşim içinde görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri titizlikle kontrol edilerek kod ve temalar belirlenmiştir. Tutarlılık. Araştırma bulgularının tutarlı bir şekilde tekrarlanıp tekrarlanmayacağını nasıl belirleyebiliriz? Bu soru kapsamında görüşmeler sırasında gözlem yapma ve katılımcıların yeteri kadar bilgilendirilmesine özen gösterilmiştir. Tarafsızlık. Bir araştırmanın bulgularının, araştırmacının önyargıları, motivasyonları, ilgileri, bakış açıları vb. yerine, yalnızca araştırma konularının (yanıtlayanların) ve koşullarının bir işlevi olduğu nasıl belirlenebilir? Bu soru kapsamında ise araştırmacılar taraf olmamıştır.

Veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Aktarma işlemi yapılırken tüm görüşlerin aslına uygun olarak yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma verileri 12 punto ve 1.5 satır aralığında Word programında birleştirilmiş ve 60 sayfa 14500 kelimelik veri seti oluşturulmuştur. Analiz sürecinde ortaya çıkan yeni temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen tema ve kategoriler için veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşıldıktan sonra analiz işlemi sonlandırılmıştır. Oluşturulan tema ve kategorilerin frekansları belirlenerek elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ölçülmeye çalışılan durumların olabildiğince yansız ve olduğu gibi ölçülmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın iç geçerliğinin artırılması adına üç araştırmacı elde edilen verilerin doğrulanmasına, sonuç ve çıkarımların makul olmasına ve çalışmanın kuramsal kısmından bulguların yazım aşamasına kadar süreçte yer almıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin artırılması için tüm aşamaların ve katılımcıların demografik bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğinin artırılmasında, öncelikli olarak araştırma sorularının hazırlanma sürecinde uzman görüşleri alınarak sorular ve soru sayısı belirlenmiştir. Soruların katılımcıların görüşlerini yansıtması ve cevap vermeye uygun olması dikkate alınmıştır. Güvenirliğin artırılması ile ilgili olarak kappa testi yapılmıştır. Kappa testi ile iki veya daha fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliği ölçülmektedir (Gordis, 2014). Kappa değerinin ".75" ve üzeri olması mükemmel, ".40 ve .75" arası orta-iyi, ".40" altında değer alması ise zayıf uyum olarak sınıflandırılmıştır (Fleiss, 1981). Kappa katsayısı belirlenirken Pr(a) ve Pr(e) gibi iki farklı olasılık hesaplanır. Pr(a) iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısı iken, Pr(e) bu uyumun şansa bağlı olma olasılığıdır. Bu iki olasılık üzerinden kappa değeri hesaplanarak, κ= Pr(a)-Pr(e)/1-Pr(e) = (0.730-0.494)/(1-0.494) = 0.46 bulunmuş ve güvenirlik açısından orta-iyi uyum olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi ve bulguların oluşturulması sürecinde temalar, alt temalar ve kategoriler betimsel ve içerik analizi ile belirlenmiş ve araştırmanın onaylanabilir olması açısından katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Önceden oluşturulan ve tanımlanmış olan kuramsal çerçeveye bağlı olarak veri analizi süreci ile iç güvenirlik zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcı onam formu imzalatılarak görüşme formu katılımcılara açıklanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında sorulan sorular tema olarak belirlenerek sınıflama ve analizler bu temalara göre belirlenmiştir. Her tema ile ilgili alt temalar ve alt temalara ilişkinde kategoriler belirlenmiştir. Araştırma bulguları, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya göre başlıklar halinde verilmiştir.

1.Okullarının diğer okullara göre avantajları/güçlü yönleri

Araştırmanın birinci alt problemi "okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre avantajları/güçlü yönleri nelerdir?" şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen soru "Şu anda müdürlüğünü yapmakta olduğunuz okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulunuzun diğer okullara göre avantajları/güçlü yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklindedir. Okul müdürlerinin bu soruya yazılı olarak vermiş oldukları cevapların analizi Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2 incelendiğinde okulların avantajlı ve güçlü yönleri temasında yedi alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki okulların herhangi bir avantajları/güçlü yönlerinin olmadığıdır. İkinci alt tema öğrencilerden kaynaklı avantajları/güçlü yönlerdir. Bu alt temada üç kategori belirlenmiştir. Üçüncü alt tema okulun imkân ve konumundan kaynaklı avantajları/güçlü yönlerdir. Bu alt temada dört kategori belirlenmiştir. Dördüncü alt tema öğretmenlerden kaynaklı avantajları/güçlü yönlerdir. Bu alt temada dört kategori belirlenmiştir. Beşinci alt tema velilerden kaynaklı avantajları/güçlü yönlerdir. Altıncı alt tema okulun yaptığı etkinliklerden kaynaklı avantaj/güçlü yönlerdir. Bu alt temada üç kategori belirlenmiştir. Yedinci alt tema okul yönetiminden kaynaklı avantajları/güçlü yönlerdir.

Okul müdürleri, okullarının avantajları/güçlü yönleri açısından ilk sırada okullarının imkân ve konumumu (f=47), ikinci sırada ise okulun öğretmenlerini (f=36) ifade etmiştir. Üçüncü sırada ise öğrenciler (f=33) avantajlı/güçlü yan olarak dile getirilmiştir. Bu üç bileşenin okullar için ne derece önemli olduğu ortadadır.

Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir. Okulların herhangi bir avantajları/güçlü yönlerinin olmadığını belirten bazı katılımcı görüşleri *"Bulunduğum okulu avantajlı olarak göremiyorum."(M2) "Maalesef yoktur." (M26)* dikkate alındığında herhangi bir avantajlı yönü ifade etmedikleri görülmektedir.

Avantajlı yönleri belirten okul müdürleri ise öğrencilerden kaynaklı avantajları/güçlü yönleri belirtirken *"Öğrenci sayısının az olması ve çevrenin de güvenli olması avantaj olarak düşünülebilir." (M31)* nicelik yönünde, *"Öğrenci profili belirli bir seviyenin üzerinde, gerek akademik yönden gerekse bilimsel projelere katılım yönünden avantajlı durumdayız." (M49)* nitelik yönünde söylemde bulunmuşlardır.

Çizelge 2. *Okulların avantajları/güçlü yönlerinin neler olduğuna ilişkin okul müdürü görüşleri*

Tema: Okulların avantaj ve güçlü yönleri		Katılımcılar	f
Alt Tema-1: Öğrencilerden kaynaklı avantajlar/güçlü yönler		M1, M3, M5, M8, M9, M11, M12, M13, M15, M16, M18, M19, M21, M22, M25, M26, M28, M30, M31, M33, M34, M36, M42, M44, M46, M49, M50, M51, M52, M54, M55, M56, M61	33
Kategori-1: Öğrenci sayısı	Öğrenci sayılarının az olması	M8, M9, M11, M12, M13, M22, M31, M34, M36, M44, M46, M50, M54, M55, M56	15
	Derslik başına düşen öğrenci sayısının az olması	M16, M19, M21, M42, M52	5
	Öğrenci çeşitliliğinin fazla olması	M25, M30, M33	3
	Homojen öğrenci dağılımı	M1, M42	2
Kategori-2: Akademik başarı	Öğrencilerin akademik seviyeleri	M49, M51	2
	Öğrencilerin sınav başarıları	M3	1
Kategori-3: Öğrenci davranışları ve değerler	Disiplin sorunun az olması	M5, M15, M18, M26	4
	Öğrencilerin saygılı olması	M28	1
Alt Tema-2: Okulun imkân ve konumundan kaynaklı avantajlar/güçlü yönler		M1, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M18, M19, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M37, M38, M39, M40, M41, M43, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M52, M55, M56, M58, M59, M63, M65	47
Kategori-1: Okulun imkânları	Okul gelirleri	M5, M18, M19, M34, M38, M39, M52	7
	Teknolojik alt yapı	M21	1
	Atölyeler	M22	1
	Materyaller	M31	1
	Maddi olanaklar	M1	1
Kategori-2: Okulun konumu	Merkeze yakın olması	M6, M7, M8, M12, M13, M28, M29, M30, M35, M37, M40,	11
	Okulun yakın çevresi	M15, M16, M40, M46	4
	Okul güvenliği	M23, M41, M43	3
	Öğrencilerin evlerinin yakın olması	M32, M33	2
	Ulaşım	M45, M48	2
Kategori-3: Okulun fiziki yapısı	Okul binasının yeni olması	M24, M47	2
	Okulun temizliği	M58, M65	2
Kategori-4: Okul çalışanları ve ilişkiler	Pozitif okul kültürü	M9, M10, M11, , M49, M50, M55, M56, M63	8
	Okul ikliminin olumlu olması	M27	1
	Yardımcı personel sayısı	M25	1
Alt Tema-3: Öğretmenlerden kaynaklı avantajlar/güçlü yönler		M7, M8, M9, M12, M13, M14, M15, M19, M20, M21, M24, M25, M27, M32, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M47, M48, M49, M51, M52, M53, M55, M60, M61, M62, M65	36
Kategori-1: Öğretmen sayısı	Her branştan yeterli öğretmen olması	M8, M9, M14, M35, M44	5
	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olması	M7	1
Kategori-2: Öğretmen niteliği	Genç öğretmenlerin fazla olması	M12, M13, M36, M38, M39, M40, M43, M47, M52	9
	Deneyimli öğretmenler	M32	1
	Kariyer durumları	M19, M37, M41, M42, M51, M55	6
Kategori-3: Öğretmen motivasyonu	İstekli öğretmen kadrosu	M27	1
	Motivasyonu Yüksek öğretmenler	M24, M25, M48, M49	4
Kategori-4: Öğretmen işbirliği	Öğrenci ve velilerle işbirliği	M34	1
	Okul Yönetimi ile işbirliği	M62	1
	Meslektaşlar arası işbirliği	M15, M20, M21, M53, M60, M61, M65	7
Alt Tema-4: Velilerden kaynaklı avantajlar/güçlü yönler		M16, M18, M24, M25, M29, M33, M34, M38, M41, M42, M43, M49, M51, M53, M62, M65	16
	Velilerle güçlü işbirliği	M16, M18, M24, M38, M42, M43, M53, M65	8
	Okula karşı duyarlı veliler	M25, M29, M41, M49, M51	5
	Velilerin okula bakış açıları	M33, M34, M62	3
Alt Tema-5: Okulun yaptığı etkinliklerden kaynaklı avantajlar/güçlü yönler		M3, M4, M6, M13, M15, M16, M40, M41, M44, M49, M59	11
Kategori-1: Projeler	Yerel projeler	M6	1
	Avrupa Birliği projeleri	M40	1
	eTwinning projeleri	M41	1
	Tübitak projeleri	M13	1
Kategori-2: Rehberlik faaliyetleri	Okul rehberlik servisi	M4, M44	2
	Danışmanlık hizmetleri	M16	1
Kategori-3: Kurslar	Destekleme ve yetiştirme kursları	M49, M59	2
	Yaz kursları	M15	1
	Egzersiz çalışmaları	M3	1
Alt Tema-6: Okul yönetiminden kaynaklı avantajlar/güçlü yönler		M14, M20, M21, M32, M37, M38, M43, M44, M54, M66	10
	Yönetim tarzı	M38, M43, M44, M54	4
	Yönetime katılım	M21, M32, M37, M66	4
	İletişim	M14, M20	2
Alt Tema-7: Okulumun hehangi bir güçlü ve avantajlı yönü yoktur.		M2, M17, M26, M57, M64	5

Okulun imkân ve konumundan kaynaklı avantajları/güçlü yönlerle ilgili katılımcılar *"Görev yapmakta olduğum okulu Milli Eğitim Bakanlığı Proje kapsamına aldılar. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler seçilerek gelecek. Zaten okul imkânlarım iyiydi. Bu durumu avantaj olarak görüyorum." (M15)* ve *"Okulun merkezi konumda olması ve öğrenciler tarafından tercih edilen bir okul olması." (M33)* derken öğretmen ve öğrenci seçme imkânının olduğunu, *"Milli eğitim müdürlüğü okulumuza güvenlik görevlisi*

verdi bizde imkânlarımızla güvenlik kulübesi yaptık, ayrıca okul polisimizde var. Bu sebeple güvenlik konusunda okulumuz diğer okullara göre daha avantajlı diyebiliriz."(M23), "Okul binamız yeni ve maddi olarak herhangi bir sıkıntımız yoktur." (M40) ve *"Okul imkânlarımız çok iyi ve okulum temiz belgesini de aldık. İyi bir öğrenme ortamı okulun fiziki olarak temiz ve ferah olması ile ilişkilidir." (M58)* ifadeleri ile fiziksel koşulları ön plana çıkardığı, *"Okulun konumu itibarıyla diğer kurumlara yakınız ve ulaşım noktasında herhangi bir sorun yaşamıyoruz." (M48)* ifadeleri ile ulaşıma vurgu yaptıkları söylenebilir

Öğretmenlerden kaynaklı avantajları/güçlü yönleri belirten katılımcılar eksik öğretmen olmamasını ve kadronun dinamik olduğunu *"Öğretmen kadrosu çok iyi. Eksik öğretmenimiz yok. Bu çok büyük bir avantaj" (M14)* ve *"Genç öğretmen kadrosuna sahibiz."(M36),* öğretmenlerin istekli ve işbirliğine açık olduklarını *"Öğretmenler arası işbirliği en büyük avantajımız." (M21) ve "İstekli öğretmenlere sahibiz. Farklı çalışmalar yapıyorlar ve veliler ile sürekli işbirliği içindeler."(M27)* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Velilerden kaynaklı avantajları/güçlü yönleri belirten katılımcılar *"Duyarlı veli profiline sahibiz. Bizi öğrencilerin ihtiyaçları noktasında hiç yalnız bırakmıyorlar." (M41)* şeklinde görüş belirtirken okulla olan işbirliğini ön plana çıkarmışlardır.

Okulun yaptığı etkinliklerden kaynaklı avantajları/güçlü yönleri belirten katılımcılar, okul kültürüne vurgu yaparken *"Gerek projeler gerekse kurslar görev yaptığım süre içerisinde hep devam etti. Okulda bu kültürü oluşturduğumuza inanıyorum." (M6),* rehberlik servisi ile ilgili olarak *"Rehberlik servisi ile bu sene öğrencilerin birebir takibi noktasında başarılı çalışmalar yaptık ve çok büyük bir ilgi topladık."(M4),* okul kurslarıile ilgili olarak *"Destekleme ve yetiştirme kursları her sene açıyoruz. Öğrencilerimizin geri kaldıkları ya da tekrar yapmak istedikleri derslerine yönelik öğretmenlerimiz çok büyük fedakârlık yapıyor." (M59)* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul yönetiminden kaynaklı avantajları/güçlü yönleri belirten katılımcılar velilerle olan diyaloğu ön plana çıkarmış, *"Öğrenci velileri ile iyi bir diyalog geliştirdik. Böylece okul aile birliğine ve okulun ihtiyaçlarına yönelik veli katılımı olması bizi rahatlatıyor." (M37)* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2. Okullarının diğer okullara göre dezavantajları/zayıf yönleri

Araştırmanın ikinci alt problemi "okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre dezavantajları/zayıf yönleri nelerdir?" şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen soru "Şu anda müdürlüğünü yapmakta olduğunuz okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulunuzun diğer okullara göre dezavantajlarının/zayıf yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?'' şeklindedir. Okul müdürlerinin bu soruya yazılı olarak vermiş oldukları cevapların analizi Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde görüleceği üzere okulların dezavantajları/zayıf yönleri temasında altı alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki okulların herhangi bir dezavantajları/zayıf yönlerinin olmadığıdır. İkinci alt tema öğrencilerden kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir. Bu alt temada dört kategori belirlenmiştir. Üçüncü alt tema okulun imkân ve konumundan kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir. Bu alt temada dört kategori belirlenmiştir. Dördüncü alt tema öğretmenlerden kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir. Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. Beşinci alt tema velilerden kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir. Altıncı alt tema üst yönetiminden kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir.

Okulların imkân ve konumları ile öğrenci özellikleri bazı okullar için avantaj/güçlü yan olabilirken, bazıları için dezavantajlı/zayıf yan olabilmektedir. Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir.

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri okullarının imkân ve konumundan (f=61) kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Ekonomik sıkıntılarımız var kantin gelirimiz yok çok fazla bağış alamıyoruz. Yapmak istediğimiz bazı etkinlikleri ertelemek zorunda kalıyoruz." (M48) şeklinde görüş belirterek ekonomik durumlara dikkati çekmektedir. Diğer katılımcılar *"Okulun konumu merkezden uzak. Öğretmenlerimiz sadece derslere geliyor ve artı bir çalışma yapamıyoruz." (M59)* ve *"Okul servisleri en büyük dezavantajımız. Servis sorunun okullara bırakılması bence doğru değil. Denetimde il ilçe yönetiminin daha aktif olması gerekiyor." (M32)* okulun ulaşım ve merkeze uzaklığını ön plana çıkarmıştır. Diğer katılımcılar ise *"İkili öğretim yapıyoruz. Sabah çok erken saatte, akşam ise geç saatte dersler bitiyor. Hafta sonu da kurslar var. Çok*

yoğun bir mesai ile karşı karşıyayız." (M63), "Yardımcı personel yetersiz." (M33) yoğun iş yüküne ve personel yetersizliğine vurgu yapmışlardır.

Çizelge 3. *Okulların dezavantajlarının/zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin okul müdürü görüşleri*

Tema: **Okulların dezavantaj ve zayıf yönleri**		**Katılımcılar**	***f***
Alt Tema-1: Öğrencilerden kaynaklı dezavantaj/zayıf yönler		M1, M2, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M15, M21, M22, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M34, M35, M36, M37, M38, M41, M42, M43, M44, M46, M49, M52, M53, M54, M55, M59, M60, M62, M63	36
Kategori-1: Öğrenci sayısı	Öğrenci sayılarının fazla olması	M2, M10, M24, M37, M41, M60, M63	7
	Derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olması	M42	1
	Öğrenci çeşitliliğinin az olması	M12, M46, M52	3
	Yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olması	M1, M27, M34, M35, M62	5
Kategori-2: Akademik başarı	Öğrencilerin düşük akademik seviyeleri	M8, M13, M43, M54, M59	5
	Rekabet ortamının oluşmaması	M11, M21, M49	3
Kategori-3: Öğrenci davranışları	Öğrenci motivasyonu	M9, M22, M55	3
	Olumsuz akran ilişkileri	M15, M38	2
	Uyum sorunları	M26, M53	2
	Devamsızlık	M25, M44	2
Kategori-4: Nakil sistemi	Adrese dayalı nakil sorunları	M28	1
	Not sisteminden kaynaklı sorunlar	M29	1
	Yabancı uyruklu öğrencilerin okula kayıtları	M36	1
Alt Tema-2: Okulun imkân ve konumundan kaynaklı dezavantaj/zayıf yönler		M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M65, M66	61
Kategori-1: Okulun imkânları	Okul gelirleri	M2, M3, M34, M36, M37, M61	6
	Teknolojik alt yapı	M8, M35	2
	İkili öğretim	M59, M63	2
	Materyaller	M43, M57	2
	Sosyal alanlar yetersiz	M1, M65	2
	Yardımcı personel sayısı	M24, M33	2
	Maddi olanaklar	M5, M9, M11, M12, M13, M28, M29, M47, M48, M54, M66	11
	Derslik sayısı	M62	1
Kategori-2: Okulun konumu	Merkeze uzak olması	M16, M26, M50	3
	İklim şartları	M4	1
	Ulaşım	M10, , M23, M39, M46,	4
	Taşımalı eğitim	M15, M19, M30, M40, M41, M44	6
	Okul servisleri	M20, M32	2
Kategori-3: Okulun çevresi	Sosyo-ekonomik düzey	M18, M27, M31, M38, M45, M55, M56,	7
	Göç alması	M25, M42, M53,	3
Kategori-4: Okulun fiziki yapısı	Okul binası	M22, M49, M51, M58, M60	5
	Ortak kullanım alanları	M21, M52	2
Alt Tema-3: Öğretmenlerden kaynaklı dezavantaj/zayıf yönler		M9, M24, M25, M26, M32, M44, M49, M59, M61	9
Kategori-1: Öğretmen atama sistemi	Uzun süre aynı okulda görev yapma	M9, M24, M25, M32, M49	5
	Düşük okul bağlılığı	M26, M59	2
Kategori-2: Öğretmen tükenmişliği	Etkinliklerde görev almak istemeyen öğretmenler	M44	1
	Nöbetlerde yaşanan sorunlar	M61	1
Alt Tema-4: Velilerden kaynaklı dezavantaj/zayıf yönler		M3, M5, M8, M9, M11, M12, M13, M21, M22, M23, M27, M36, M38, M41, M43, M44, M46, M48, M50, M52, M53, M54, M55, M56	24
	Okula karşı duyarsız veliler	M3, M5, M9, M11, M12, M13, M21, M23, M27, M36, M38, M41, M44, M46, M48, M50, M52, M53, M55, M56	20
	Parçalanmış aileler	M8, M22, M43, M54	4
Alt Tema-5: Üst yönetiminden kaynaklı dezavantaj/zayıf yönler		Y38, Y66	2
	Yönetim tarzı	M66	1
	İletişim	M38	1
Alt Tema-6: Okulların herhangi bir dezavantaj/zayıf yönleri yoktur		M6, M7, M14, M17, M64	5

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri diğer hususlardan birisi okulun öğrencilerinden (f=36) kaynaklı dezavantajları/zayıf yönlerdir. Bu kapsamda katılımcı görüşleri öğrenci sayısına yoğunlaşmış ve *"Öğrenci sayısının az olması avantaj gibi görülse de rekabet ortamı oluşmuyor ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma noktasında yeteri kadar çalışmadıklarını düşünüyorum." (M21)* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci nakil işlemleri ile ilgili olarak *"Öğrenci nakilleri en çok uğraştığımız durum.*

Öğrenci velilerine nakillerin adrese dayalı olduğunu ve sistemde öğrencinin olmaması durumunda herhangi bir şey yapamayacağımız anlatmakla çoğu günümüz geçiyor." (M28) görüşü belirtilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili *"Yabancı uyruklu öğrenci sayımız çok fazla, okulun çevresi alt sosyo-ekonomik düzeyde diyebiliriz. Bu iki sorun dezavantaj olarak görülüyor." (M34)* dezavantajlı durum ifade edilmiştir.

Katılımcılar üçüncü sırada velilerden (f=24) kaynaklı dezavantajları/zayıf yönleri belirtmişlerdir. Bu kapsamda görüşler incelendiğinde, velilerin okulla olan ilişkilerine *"Velilerimizin büyük bir kısmı çalıştığı için okula ve öğrencilere karşı yeteri kadar ilgi göstermiyorlar." (M44)* ve ailevi durumlara *"Özellikle okulun konumu itibari ile parçalanmış aile çocukları ve bunların karşılaştıkları sorunlarla çok uğraşıyoruz. Toplu konutlar inşa edilirken homojen bir dağılım oluyor ve tüm sorunlar o bölgedeki okula kalıyor." (M22)* vurgu yapılmıştır.

Katılımcılar ayrıca, öğretmenlerden kaynaklı dezavantajları/zayıf yönleri belirtirken düşük öğretmen motivasyonuna ve sosyal etkinliklerin yetersizliğine vurgu yapılarak *"Özellikle okul dışı saatleri etkin kullanamıyoruz. Dolayısıyla sosyal etkinliklere de yer veremiyoruz." (M44)* ve *"Okulun imkânları kısıtlı ve öğretmenlerimizin de çoğu uzun süredir okulumuzda çalışıyor. Bu durum motivasyon düşüklüğüne neden oluyor." (M25)* görüşleri belirtilmiştir.

Üst yönetiminden kaynaklı dezavantajları/zayıf yönleri belirten katılımcı görüşü *"Üst yönetimle sağlıklı iletişim kuramıyoruz. Herkes kendi penceresinden olaylara bakıyor. Okul ile ilgili konularda orta yol bulmak gerekir." (M38)* şeklindedir.

Okulların herhangi bir dezavantajları/zayıf yönlerinin olmadığını belirten katılımcılar *''Herhangi bir dejavantaj bulunmamaktadır'' (M14)* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

3.Okullarının diğer okullara göre fırsatları

Araştırmanın üçüncü alt problemi "okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre fırsatları nelerdir?" şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen soru "Şu anda müdürlüğünü yapmakta olduğunuz okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulunuzun diğer okullara göre fırsatlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklindedir. Okul müdürlerinin bu soruya yazılı olarak vermiş oldukları cevapların analizi Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde görüleceği üzere, okulların fırsatları temasında yedi alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki okulların herhangi bir fırsatları olmadığıdır. İkinci alt tema öğrencilerden kaynaklı fırsatlardır. Bu alt temada üç kategori belirlenmiştir. Üçüncü alt tema okulun imkân ve konumundan kaynaklı fırsatlardır. Bu alt temada dört kategori belirlenmiştir. Dördüncü alt tema öğretmenlerden kaynaklı fırsatlardır. Bu alt temada üç kategori belirlenmiştir. Beşinci alt tema velilerden kaynaklı fırsatlardır. Altıncı alt tema okulun yaptığı etkinliklerden kaynaklı fırsatlardır. Yedinci alt tema okul yönetiminden kaynaklı fırsatlardır.

Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir.

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri okullarının imkân ve konumumundan (f=35) kaynaklı fırsatlardır. Bu kapsamda *"Okulun fiziki imkânlarını fırsata çeviriyoruz." (M15), "Spor salonu ve pansiyonlu okul olmanın fırsatları çok fazla." (M49)* ve *"Teknolojik olarak hiçbir sorunumuz yok." (M50)* şeklindeki görüşlerde okulla ilgili olarak mevcut olanakların fırsata dönüştürülebildiği söylenebilir. *"Okulun merkezi konumda olması ve genç öğretmenlerin görev yapıyor olması fırsat olarak değerlendirilebilir. Çünkü merkezi konumda olan okullarda genelde daha yaşça büyük öğretmenler oluyor." (M48)* görüşü ile merkezi konumun fırsat olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri öğrencilerden kaynaklı (f=32) fırsatlardır. Bu kapsamda katılımcılar *"Okulun çevresi yeşil ve çok fazla trafik yoktur. Ayrıca öğrenci sayımızın da az olması en büyük fırsat olarak düşünülebilir." (M16)* ve *"Öğrenci sayısı az ve öğretmenlerimiz her öğrenci ile ilgilenebiliyor." (M42)* görüşleri dikkate alındığında öğrenci sayısının az olması ve beraberinde öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenme fırsatı buldukları anlaşılmaktadır. Diğer görüşler öğrenci başarısına ve disiplin sorunlarına odaklanmaktadır. Bu kapsamda *"Sınavlarda başarılı öğrenciler olduğu için alt sınıflardaki öğrencilerin sürekli motivasyonları yüksek. " (M14)* ve *"Öğrenciler arası uyumu önemsiyorum. Disiplin sorunlarını en aza indiriyor ve fırsata dönüşüyor." (M9)*

Çizelge 4. *Okulların fırsatlarının neler olduğuna ilişkin okul müdürü görüşleri*

Tema: **Okulların fırsatları**		**Katılımcılar**	***f***
Alt Tema-1: Öğrencilerden kaynaklı fırsatlar		M2, M3, M4, M5, M8, M9, M11, M13, M14, M16, M18, M19, M20, M22, M24, M25, M33, M34, M39, M42, M44, M48, M50, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M65, M66	32
Kategori-1: Öğrenci sayısı	Öğrenci sayılarının az olması	M2, M16, M18, M19, M20, M22, M24, M25, M33, M34, M39, M42, M61, M62, M63, M66	16
	Derslik başına düşen öğrenci sayısının az olması	M3, M65	2
Kategori-2: Öğrencilerin katkısı	Başarılı öğrenciler	M4, M9, M11, M13, M48, M50, M57, M58, M59	9
	Yetenekli öğrenciler	M8, M44	2
	Yabancı uyruklu öğrencilerden dolayı okula katkı	M5, M60	2
Kategori-3: Öğrenci davranışları	Öğrenci motivasyonu	M14	1
Alt Tema-2: Okulun imkân ve konumundan kaynaklı fırsatlar		M2, M5, M9, M13, M14, M16, M18, M19, M21, M22, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M36, M37, M40, M41, M45, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M56, M58, M61, M62	35
Kategori-1: Okulun imkânları	Kütüphane	M2	1
	Teknolojik alt yapı	M28, M41, M45, M50	4
	Atölyeler	M37	1
	Materyaller	M5	1
Kategori-2: Okulun konumu	Merkeze yakın olması	M13, M14, M24, M25, M26, M48, M52, M54, M56	9
	Okulun yakın çevresi	M16, M31, M53	3
	Ulaşım	M18, M29, M58	3
Kategori-3: Okulun fiziki yapısı	Okul binası	M30, M61	2
	Okulun spor alanları	M19, M21, M51, M49	4
Kategori-4: Okul çalışanları ve ilişkiler	Okul kültürü	M22, M27, M36, M62	4
	Okul iklimi	M40	1
	Okuldaki uyum	M9, M47	2
Alt Tema-3: Öğretmenlerden kaynaklı fırsatlar		M3, M4, M8, M9, M10, M11, M12, M15, M20, M22, M23, M27, M28, M29, M36, M38, M39, M40, M42, M44, M45, M48, M52, M55, M56, M58, M60, M65, M66	29
Kategori-1: Öğretmen sayısı	Her branştan yeterli öğretmen olması	M4, M8, M11, M12, M20, M22, M29, M36, M39, M40, M42, M44, M48, M56, M60	15
	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olması	M3, M38, M52	3
Kategori-2: Çalışma ortamı	Sosyal ilişkiler	M9, M65	2
	İşbirliği	M15, M55	2
	Rahat çalışma ortamı	M45	1
	Esnek çalışma	M66	1
Kategori-3: Öğretmen motivasyonu	İstekli öğretmen kadrosu	M10, M27, M58	3
	Motivasyonu yüksek öğretmenler	M23, M28	2
Alt Tema-4: Velilerden kaynaklı fırsatlar		M10, M16, M22, M33, M59, M61, M65	7
	Velilerle işbirliği	M10, M16, M61, M65	4
	Okula karşı duyarlı veliler	M22, M33, M59	3
Alt Tema-5: Okulun yaptığı etkinliklerden kaynaklı fırsatlar		M9, M24, M31, M35, M38, M46, M57	7
	Spor etkinlikleri	M9, M31, M57	3
	Akademik etkinlikler	M24, M38	2
	Sosyal etkinlikler	M35, M46	2
Alt Tema-6: Okul yönetiminden kaynaklı fırsatlar		M20, M35, M55, M56, M59	5
	Yönetim tarzı	M20, M35	2
	Problem çözme ve sorunlarla mücadele yeteneği	M55, M56	2
	İletişim	M59	1
Alt Tema-7: Okulların herhangi bir fırsatı yoktur		M1, M6, M7, M17, M32, M43, M64	7

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri öğretmenlerden kaynaklı (f=29) fırsatlardır. Bu kapsamda katımcılar öğretmen motivasyonuna ve öğretmen niteliğine vurgu yaparak *"Öğretmenlerimizin motivasyonlarının yüksek olmasını fırsat biliyoruz." (M28)* ve *"Her branştan alanında yetkin öğretmenlerimiz bulunmaktadır." (M36)* görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar ayrıca, velilerden kaynaklı fırsatlar olduğunu belirtmiş ve *"Velilerin okula olan ilgileri ve uyumlu çalışmamız." (M10)* veli işbirliğine vurgu yapmışlardır.

Okulun yaptığı etkinliklerden kaynaklı fırsatlar olduğunu belirten katılımcı görüşleri *"Okulumuzda her sene TÜBİTAK 4006 proje sergisi yapıyoruz. Öğrenciler hem etkinlik yapıyor hem de proje üretiyorlar." (M38)* şeklindedir.

Okul yönetiminden kaynaklı fırsatlar olduğunu belirten katılımcı görüşleri pozitif okul kültürüne *"Benimsediğim yönetim anlayışı ile okul kültürü oluşturmaya çalıştık. Okulda her hafta etkinlikler düzenliyoruz." (M35)* ve yönetim becerilerine *"Dezavantajlı bölgede görev yaptığım için problem çözme ve sorunlarla mücadele yeteneğimin gelişti ve bunu fırsata dönüştürdüm." (M55)* dikkati çekmiştir.

Okullar için herhangi bir fırsat olmadığını belirten *"Çok fazla fırsata sahip değiliz" (M64)* görüşlerde vardır.

4.Okullarının diğer okullara göre tehdit oluşturan unsurları

Araştırmanın dördüncü alt problemi "okul müdürlerine göre okullarının diğer okullara göre tehditleri nelerdir?" şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yöneltilen soru "Şu anda müdürlüğünü yapmakta olduğunuz okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulunuz için tehdit oluşturan unsurlar var mı? Var ise, neler olduğunu düşünüyorsunuz?'' şeklindedir. Okul müdürlerinin bu soruya yazılı olarak vermiş oldukları cevapların analizi Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. *Okullar için tehdit oluşturan unsurların neler olduğuna ilişkin okul müdürü görüşleri*

Tema: **Okullar için tehdit oluşturan unsurlar**		**Katılımcılar**	***f***
Alt Tema-1: Okullar için tehdit oluşturan unsurlar yoktur		M1, M6, M7, M8, M15, M18, M28, M30, M31, M32, M36, M39, M44, M63, M64	15
Alt Tema-2: Öğrencilerden kaynaklı tehdit oluşturan unsurlar		M13, M16, M22, M24, M26, M29, M33, M40, M46, M48, M49, M55	12
Kategori-1: Öğrenci sayısı	Öğrenci sayılarının fazla olması	M13, M40	2
	Yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olması	M16, M24, M46, M48	4
Kategori-2: Öğrenci davranışları	Öğrenci motivasyonunun düşük olması	M22	1
	Uyum sorunları	M49	1
	Devamsızlık	M26, M29, M33, M55	4
Alt Tema-3: Okulun imkân ve konumundan kaynaklı tehdit oluşturan unsurlar		M3, M5, M9, M10, M11, M12, M14, M17, M19, M21, M23, M25, M27, M34, M35, M37, M38, M42, M43, M46, M47, M48, M50, M51, M52, M53, M54, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M65	35
Kategori-1: Okulun imkânları	Okul gelirleri	M23, M50, M65	3
	Okulun kapanma riski	M3, M21	2
	Sosyal alanlar yetersiz	M5	1
	Amaçtan uzaklaşma	M14	1
	Maddi olanaklar	M34, M42, M43,	3
	Derslik sayısı az	M9,M47	2
Kategori-2: Okulun çevresi	Okul güvenliği	M12, M51, M53, M58, M61	5
	Göç alması	M10, M60,	2
	Okul giriş ve çıkışları	M17	1
	Ders dışı ortamların yetersizliği	M25, M59	2
	Trafik	M11, M54, M57	3
	Olumsuz rol modeller	M38	1
	Servisler	M46	1
	Sokak hayvanları	M56	1
	Zararlı madde alışkanlıkları	M27, M37, M62	3
Kategori-3: Okulun fiziki yapısı	Okul binası	M19	1
	Okul tesisatı	M35	1
	Yakıt sistemi	M52	1
	Okul bahçesi	M48	1
Alt Tema-4: Toplumdan kaynaklı tehdit oluşturan unsurlar		M4, M20, M22, M26, M66	5
	Yönetim tarzı	M66	1
	Eğitime karşı duyarsızlık	M22	1
	Gereksiz şikâyetler	M20	1
	Kültürel yozlaşma	M26	1
	Sosyal medya	M4	1

Çizelge 5 incelendiğinde görüleceği üzere okullar için tehdit oluşturan unsurlar temasında dört alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki okullar için tehdit oluşturan unsurlar olmadığıdır. İkinci alt tema öğrencilerden kaynaklı tehdit oluşturan unsurlardır. Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. Üçüncü alt tema okulun imkân ve konumundan kaynaklı tehdit oluşturan unsurlardır. Bu alt temada üç kategori belirlenmiştir. Dördüncü alt tema toplumdan kaynaklı tehdit oluşturan unsurlardır.

Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir.

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri okullarının imkân ve konumumundan (f=35) kaynaklı okulları tehdit eden unsurlardır. Bu kapsamda farklı noktalara vurgu yapan katılımcılar özellikle okul çevresindeki, istenmeyen davranışları *"Okul çevresinde istenmeyen durumlarla karşılaşabiliyoruz." (M37),* sokak hayvanlarını *"Sokak hayvanları tehdit oluşturuyor." (M56)* ve trafik durumuna *"Trafik çok fazla özellikle okul giriş çıkışlarında doğrudan anayol olması tehlike arz ediyor." (M54)* dikkati çekmişlerdir. Diğer bir katılımcı *"Okul servisleri sorununun bir an önce çözülmesi gerekir." (M46)* şeklinde görüş belirtirken taşıma sistemine, Yine başka katılımcılar okulun bina ve bahçesi ile ilgili olarak *"Okul bahçesi okula uygun değil. Öğrenciler için geniş bir alan olması gerekir." (M48) ve "Okul binası çok yüksek yapılmış." (M19)* görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların en fazla dile getirdikleri öğrencilerden (f=12) kaynaklı tehdit oluşturan unsurlardır. Bu kapsamda *"Göçer aileler ve yabancı uyruklu öğrencilerin çok fazla olması, okul çevresinin de yeteri kadar güvenli olduğunu düşünmüyorum." (M24)* görüşü ile yabancı uyruklu öğrenciler, *"Devamsızlık oranları çok fazla olduğu için eksik kazanımla öğrenciler mezun oluyor." (M55)* görüşü ile okula devam sorunu, *"Öğrenci motivasyonu ve yeni gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi çok düşük." (M22)* görüşü ile de düşük öğrenci başarısı vurgulanmıştır.

Katılımcılar ayrıca, toplumdan kaynaklı tehdit oluşturan unsurlar olduğunu *"Öğrenciler arasında sosyal medya kullanımı çok yüksek. Denetimi de yok." (M4)* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okullar için tehdit oluşturan unsurlar olmadığını belirten *"Okullar en güvenilir kurumlardır. Bizim okulumuzda herhangi bir tehditle karşılaşmadık. Umarım hiç karşılaşmayız." (M30)* katılımcı görüşleride bulunmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle okul müdürlerinin kendi okullarını diğer okullarla kıyasladıklarında, okullarının avantajlı/güçlü, dezavantajlı/zayıf yanlarına, fırsat ve tehditlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerine öncelikle "Şu anda yöneticiliğini yapmakta olduğunuz okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulunuzun diğer okullara göre avantajları/güçlü yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, okullarının avantajları/güçlü yönleri açısından ilk sırada okullarının imkân ve konumumu, ikinci sırada ise okulun öğretmenlerini ifade etmişlerdir. Üçüncü sırada ise öğrenciler avantajlı/güçlü yan olarak dile getirilmiştir. Okul müdürlerinin ilk sırada okullarının imkân ve konumumu ifade etmeleri dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Okullarının imkân ve konumundan kasıt, okulun içinde yer aldığı çevrenin, mahallenin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitime ve okula bakış açısı ve elbette ailelerin okula maddi ve manevi destekleridir. Günümüzde ailelerin desteği olmadan okulların yaşamlarını sürdürmekte zorlanacakları eğitim sistemimizin bir gerçeği olarak karşımızda durmaktadır. Bu desteği alırken okulun amaçlarından taviz vermemek önemlidir (Toprakçı, 2001-c). Ayrıca okulların merkezi konumda olması ya da merkeze yakın olması katılımcılar tarafından avantaj olarak görülmektedir. Okulların inşa ve düzenlenmesinde özellikle okul müdürlerinin bulunması ya da bir komisyon oluşturulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin bina tasarımı sürecine dahil edilmesi, okul çevresinin niteliğini artıracaktır (Flutter ve Rudduck, 2005). Diğer yanda avantajlı/güçlü yanlar olarak ikinci sırada öğretmenlerin ve üçüncü sırada öğrencilerin ifade edilmesi isabetli bir belirleme gibi durmaktadır. Zira bu iki öge eğitimde başarının iki önemli parçasıdır. Okul müdürlerinin bunun farkında olması önemlidir. Özellikle genç öğretmenlerin okulları için avantaj olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi' ye (2017) göre okul müdürleri öğretmenlerin olumlu gördükleri çalışmalarını ve sergiledikleri performansı takdir etmesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin arttırılmasında pozitif yönde etkili olmaktadır Cemaloğlu (2002). Okul müdürlerinin öğretmenle olan olumlu iletişimi (Toprakçı, 2001-d) ve öğretmenin mesleki gelişimlerini desteklemesinin okulda öğretmenlerin performans düzeylerini artırabileceğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özellikle rehberlik ve danışma hizmetlerinin yeteri kadar avantaja dönüşmediği görülmektedir. Tok (2002) araştırmasında okul

yöneticilerinin daha çok sorun olarak gördüğü başlıkları rehberlik ve psikolojik danışma, okul gelirleri, yardımcı personel eksikliği ve denetim olarak belirlemiştir. Köybaşı vd.' ne (2017) göre okul müdürleri kendilerinin de yol gösterici ve rehberlik edici olmalarının ve eğitim-öğretim süreci içinde aktif olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Doğal olarak bunun için de kendilerini sürekli geliştirmeleri özellikle önemlidir (Gürkan ve Topakçı, 2018).

Okul müdürlerine ikinci olarak yöneticiliği yapılan okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulun diğer okullara göre dezavantajlarının/zayıf yönlerinin neler olduğununa ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul müdürleri okullarının dezavantajlı/zayıf yönleri açısından ilk sırada okullarının imkân ve konumundan, ikinci sırada okulun öğrencilerinden, üçüncü sırada ise velilerden kaynaklı durumları ifade etmiştir. Okulların imkân ve konumları ile öğrenci özellikleri bazı okullar için avantajlı/güçlü yan olabilirken, bazıları için dezavantajlı/zayıf yan olabilmektedir. Bu kapsamda hem avantaj hem de dezavantaj olarak görülen noktalar aslında benzer temaların farklı taraflarıdır. Örneğin okulun olanakları temasında okulun merkezi konumda olması ya da gelirlerinin yüksek olması avantaj olarak görülürken, okulun merkezden uzak olması ya da okul gelirlerinin düşük olması dezavantaj olarak görülmektedir. Ayrışan noktalar özellikle okul müdürlerinin okulları için dezavantaj olarak üst yönetimin tutum ve davranışlarını, avantaj olarak ise yapılan etkinlikler ve çalışmaları vurgulamışlardır.

Okul müdürlerinin, okullarının dezavantajlarının/zayıf yönlerinin üçüncü sırasında velileri ifade etmeleri de dikkate alınması gereken bir başka durumdur. Bugün çocukların eğitim süreçlerinde velilerin bilinçli desteğinin ne kadar önemli olduğu ve veliler çocuklarına ne kadar destek sağlarsa bunun çocuğun okul başarısına olumlu yansıyacağı düşünülmektedir (Toprakçı ve Gülmez, 2018). Soylu (2022) ailenin eğitim öğretim sürecine katılımının öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Veli desteğinin ve velilerin eğitim sürecine katılımları öğrenci başarısında önemli görülmektedir (Shriner vd., 2010; Vincent, 2017). Okul rehber öğretmenleri okul paydaşları arasındaki iletişimi güçlendirmek için etkinlikler düzenlemeli ve öğrenci ile velilere okul kurallarını anlatan toplantılar yapmalıdır (Yetim ve Toprakçı, 2020).

Okul müdürlerine üçüncü olarak yöneticiliği yapılan okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulun diğer okullara göre fırsatlarının neler olduğununa ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul müdürleri okullarının fırsatları açısından ilk sırada okullarının imkân ve konumumu, ikinci sırada okulun öğrencilerini, üçüncü sırada ise okulun öğretmenlerini ifade etmiştir. Okul müdürleri, okullarının avantajlı/güçlü yanlarının aynı zamanda fırsatlar olarak değerlendirmişlerdir. ERG Eğitim Değerlendirme Raporunda (2019) öğrencilerin nitelikli eğitim alması için olumlu öğrenme yaşantılarının oluşturulması, okulların fiziki imkân ve olanaklarının geliştirilmesine yönelik vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda okulların öğrenci ve öğretmenleri başta olmak üzere bütün paydaşları ile birlikte bütüncül düşünülerek geliştirilmesi, okulların nitelikli eğitim ortamlarına dönüştürülebilmesi için fırsat olarak değerlendirilebilir (Tosun vd., 2020).

Okul müdürlerine dördüncü olarak yöneticiliği yapılan okulun sahip olduğu tüm özellikleri dikkate aldığınızda okulun diğer okullara göre tehdit oluşturan unsurlarının neler olduğununa ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul müdürleri bu soruya da ilk sırada okulun imkân ve konumu cevabını vermiş ve bu durumu okulları tehdit eden unsurların başında ifade etmişlerdir. Eğitim sistemimizde bölgeler, iller, ilçeler ve hatta aynı okul bölgelerinde yer alan okullar arasındaki eşitsizlikler dikkate alındığında bu cevap, okul müdürlerinin bu durumu tespit ettikleri ve gerçeğin farkında oldukları biçiminde değerlendirilebilir. Diğer yandan okul müdürleri tehditlerin ikinci sırasında öğrencileri ifade etmişlerdir. Bu tespit öğrenci özelliklerinin okul başarısının önemli bir değişkeni gerçeğini yansıtmaktadır. Özcan vd. (2018) öğrencilerin başarılı olmalarına engel olma noktasında okullardaki eğitim kadrosu, fiziki ve teknik altyapı yetersizlikleri gibi etkenlerin önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Kondakçı vd. (2016) ise okullar arasındaki nitelik farklarının öğrenci başarısını etkilediğini; bu bağlamda farklı ülkelerde dezavantajlı okulların geliştirilmesi için önemli çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Ünsal-Özberk vd. (2018) araştırmalarında, dezavantajlı olsa da okul imkânlarının geliştirilmesinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından hareketle okul müdürleri okullarının imkân ve konumumu hem avantajlı hem de dezavantajlı olarak değerlendirebilmektedir. Bu sonuç okullar arasındaki eşitsizliklerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. MEB, okullar arasındaki bu farkları gidermeye dönük olarak

dezavantajlı okullar lehine gerekli önlemleri almalıdır. Araştırma sonuçlarından hareketle okul müdürlerine özellikle okul imkânlarını ve insan kaynağını etkili kullanma açısından yönetim, eğitim ve uzaktan öğretim teknolojisi alanlarına yönelik eğitimler verilebilir. Bu çalışma okul müdürleri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma öğretmenlerle yürütülebilir. Okulların imkân ve konumundan kaynaklı eşitsizliklerin neler olduğunu belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Ağar, M. (2019). *İl milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aköz, Ö. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yurt dışı okulların swot analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktan, C. C. (1999). 2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri 2 (stratejik yönetim). İstanbul: TÜGİAD.

Bozak, A., Korkmaz, C. ve Bolat, Y. (2019). What do the school directors want to change in their school buildings? An evaluation of physical competences of primary, secondary and high school buildings. *International Journal of Progressive Education*, *15*(5), 238-256.

Bryson, J. (1995). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. Revised Edition.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi,* 153-154.

Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erol, Y. (2019). *Stratejik yönetimde SWOT analizi ve bir işletmede uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERG. (2019). *Eğitimin yönetişimi ve finansmanı.* https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-egitimin-yonetisimi-vefinansmani/

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.) New York, NY: John Wiley & Sons Inc.

Flutter, J. & Rudduck, J.(2005). *Student voice and the architecture of change: mapping the territory.* www.educ.cam.ac.uk/randd/reportfull/0706rudduck1.doc,2

Gordis, L. (2014). *Epidemiology fifth edition*, Elsevier Saunders Inc. 107-110.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology, 29*(2), 75-91.

Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 64-81. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/536345

Hatipoğlu, Z. (1995). *İşletmelerde stratejik yönetim.* İstanbul: Sedok Yayınları.

İçellioğlu, C. Ş. (2014). Kent turizmi ve marka kentler: Turizm potansiyeli açısından İstanbul'un SWOT analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 37-55.

Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas İli Örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32* (2), 307-320.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: What it is, how it happens, why it matters*? Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Kochhar, S. K. (2011). *School administration and management.* Sterling Publishers Pvt. Ltd.

Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). *Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri.* Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde. (Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin, pp.353-361). Pegem Akademi.

Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. ve Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 781-808.

Northfields, S. (2014). Multidimensional trust: how beginning principals build upon trust with their Staff. *International Journal of Leadership in Education, 17,* 410-441. https://doi.org/10.1080/13603124.2013.825011

Novicenic, M. M., Harvey, M., Autry, C. W. & Bond III, Edward U. (2004). Dualperspective SWOT: A synthesis of marketing intelligence and planning. *Marketing İntelligence & Planning, 22*(1), 84-94.

Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 532-547.

Pickton, D. W. & Wright, S. (1998). What's current situation in strategic analysis?. Strategic Change, John Wiley & Sons, Ltd., 7, 101-109.

Shriner, M., Mullis, R. L., & Shriner, B. M. (2010). Variations in family structure and school-age children's academic achievement: A social and resource capital perspective. *Marriage & Family Review, 46*(6), 445-467. DOI:10.1080/01494929.2010.528709

Soylu, A. (2022). Okulun sosyal ve kültürel avantajlara ve dezavantajlara karşılık verme biçimlerine ilişkin öğrencilik deneyimleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 41*, 1-39.

Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı: 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/geleceğin-müdürleri2.pdf

Toprakçı, E. (2001-a). Okul müdürlerinin planlama yeterliği, AIBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 57-67. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1506/18260 İkinci erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/plaanlama-yeterligi.pdf

Toprakçı, E. (2001-b). Okul yönetimi süreci ve liderlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(3-4), 139-149. Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf

Toprakçı, E. (2001-c). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 26(26), 277-287. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108501

Toprakçı, E. (2001-d) Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 71(71), 29-33. Erişim: http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/86/83 ikinci erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/OKUL-MÜDÜRLERİNİN-İLETİŞİM-YETERLİLİĞİ.pdf

Toprakçı, E. (2002). Okul müdürlerinin eşgüdümleme yeterliği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (3)*3, 87-94 Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Essgüdümleme-Yeterligi.pdf

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi Ankara Pegem Yayınları (3.Baskı)

Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - *Journal of Qualitative Research in Education,* 6(1), 253-275. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/455404

Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(3), 980-999. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m

Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.

Ünsal-Özberk, E. B., Yılmaz-Fındık, L. ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 111-129.

Vincent, C. (2017). The children have only got one education and you have to make sure it's a good one: Parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education, 29*(5), 541–557. DOI: 10.1080/09540253.2016.1274387

Yetim, G. ve Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 13-32. DOI: 10.17679/inuefd.538914

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel arastırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.

Yılmaz, A. (2012). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(28), 77-107.

Investigation of Geography Teachers' Practices on Geographical Inquiry Methods and Skills

Asst. Prof. Hülya Yiğit Özüdoğru
Ankara Hacı Bayram Veli University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5504-1641
hulya.yigit@hbv.edu.tr

Abstract

This study was conducted to determine the frequency of teachers' use of geographical inquiry and some selected applications related to inquiry in the learning environment and the variables affecting this frequency. Survey method and a 35-questions questionnaire, prepared by the researcher, was used in the study. The questionnaire included questions to determine teachers' demographic characteristics and their knowledge and opinions about geographical inquiry. Nineteen-item implementation steps for geographical inquiry were determined by utilizing Roberts' (2003) model. The data from 209 teachers were interpreted using descriptive statistics, t-tests for independent samples and a one-way analysis of variance. According to the results, only 47% of the teachers frequently use the geographical inquiry approach in classroom. Teachers' gender, length of service in the profession and in the school did not affect the frequency of using geographical inquiry skills in classroom. Teachers who work in private schools, who participate in project studies, and who have postgraduate education use geographical inquiry more. The rate of teachers who had their students do geographical inquiry practices in the learning environment varied between 35.4% and 63.2%. "Accessing data" was the step at which they were the weakest in getting their students to do inquiry practices. The lowest average was in "using gadgets/tools/devices (3.19)" and the most-focused application was teaching concepts (4.00)". "Asking geographical questions, interpreting and analyzing maps, graphs, and tables" followed concept learning. The results show that students put forward the results they reached in the form of making remarks and that in-class practices were carried out through presentation. It is recommended that teachers be encouraged to participate in activities, projects and in-service training activities that increase their knowledge of the field of education, apply special teaching methods and techniques, develop, design and use field-specific materials, and increase their skills in using information technologies effectively and efficiently.

Keywords: *Geography education, Geography teacher, Inquiry-based learning, Geographical inquiry skills*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 202-219

Research Article

Received: 2023-02-01
Accepted: 2023-03-21

Suggested Citation

Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Investigation of geography teachers' practices on geographical inquiry methods and skills, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (2), x-x. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246103

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: This study aims to understand whether geography teachers apply the geographical inquiry skills expected to be acquired by students with the geography curriculum (2005, 2018) in the learning environment, if so, how often they apply them, whether their demographic characteristics have an effect on these practices, and how often they adopt some selected geographical inquiry practices in the learning environment. In line with the information obtained, teachers' tendencies to have their students do geographical inquiry, demographic characteristics affecting these tendencies, the practices they concentrate on while making geographical inquiries, and their strengths and weaknesses will be determined. This study is important because revealing the practices that teachers focus on will determine the structure of the geographical inquiry model in Turkey. The results will provide a healthy information basis for teacher training studies to use geographical inquiry effectively and efficiently in the learning environment. The study will also be beneficial for raising students who can produce solutions by making geographical inquiries about the world we live in, from local to global. From this point of view, this research sought to answer three questions;

1. How often do geography teachers use geographical inquiry in a learning environment?
2. Does the frequency of using geographical inquiry in a learning environment show significant differences according to geography teachers' gender, type of school they work in, level of education, length of teaching experience, length of service in their current school, and preparing students for a project?
3. What is the frequency of geography teachers' carrying out geographical inquiry practices in learning environments?

Method: Since this study aims to reveal the existing structure of teachers' use of geographical inquiry, the survey model, one of the quantitative methods, was employed in the study. The population of the study consisted of geography teachers who currently teach at secondary education institutions in Turkey. There were 209 geography teachers in the study group. The teachers participating in the study work in different types of high schools, both public and private schools. The study group was formed by the convenience sampling method that can be easily accessed. In the study, a questionnaire form consisting of 35 questions and three sections prepared by the researcher was used as the data collection tool. The data collection tool was designed in line with the convergent parallel mixed method, one of the mixed method designs (Creswell, 2017). While preparing the questionnaire, Roberts' (2003, 2013) research findings and his conceptual framework for the geographical inquiry were utilized. This paper is based on the responses to 26 structured and semi-structured questions in the questionnaire. In the questionnaire form, questions were asked about gender, level of education, type of school, length of teaching, length of service in the school, and whether they had prepared students for a project competition organized by various institutions. Questions were prepared to determine how often teachers use geographical inquiry in the learning environment and some applications to carry out this inquiry. It was rated on a five-point Likert scale as never, rarely, occasionally, often and always. After the preparation phase was completed, the survey questions were analyzed by an academic studying geography education. After this step, a geography teacher with a bachelor's degree and 26 years of experience was recruited. For each practice, a study was carried out to determine whether the questions would be understood correctly by the target audience by sharing the examples he used in the class and the works he did.

The survey questions were transformed into expressions that teachers could understand more easily, the language was made clearer and simpler, and the number of questions was reduced. The pilot study of the questionnaire was conducted with three geography teachers with bachelor's, master's and PhD degrees. After the pilot study, the number of questions was reduced again, the order of the questions was organized in a way to ensure the integrity of the subject, and the problems identified for the questions that were similar to each other were eliminated. The questionnaire form was delivered electronically to geography teachers working in various schools in Turkey during the 2021-2022 academic year via Google surveys through provincial geography departments and official letters. The questionnaire was completed voluntarily by 209 teachers. The data were analyzed using the SPSS 26 software. The Cronbach's Alpha value was found to be 0.965 as a result of the analyses conducted for the validity and reliability of the nineteen statements in the questionnaire. Descriptive analysis,

independent samples t-test and ANOVA were conducted to answer the research questions, and Scheffe and Dunnett-C tests were conducted to determine between which groups significant differences occurred.

Findings: 42.6% of the teachers answered the question "How often do you use geographical inquiry?" frequently, 37.8% occasionally, 12.4% rarely, 4.8% always, and 2.4% never. So, about half of the 209 teachers (47.4%) answered that they used geographical inquiry frequently and always in the learning environment (Table 1).

Table 1. *Frequency and percentage values of teachers' frequency of using geographical inquiry*

Question	Category	Frequency (f)	Percentage (%)
How often do you use geographical inquiry?	Never	5	2.4
	Rarely	26	12.4
	Sometimes	79	37.8
	Often	89	42.6
	Always	10	4.8
	Total	**209**	**100.0**

The mean scores of the teachers' answers to the question "How often do you use geographical inquiry?" did not show a statistically significant difference according to gender, length of teaching and length of teaching in the current school.

The mean scores of teachers working in private schools are statistically significantly higher than those of teachers working in public schools with an entrance exam, public schools without an entrance exam, and project schools; teachers with a graduate degree have higher mean scores than those with an undergraduate degree; and teachers who prepared their students for a project have higher mean scores than those who did not.

To answer the question "How often do geography teachers carry out geographical inquiry practices in the learning environments?", the findings were examined under four steps, namely (1) Inquiry initiation, (2) Data access, (3) Analysis, (4) Finalization, in accordance with Roberts' (2003) inquiry model. The most common practices that teachers do in the classroom are;

Asking/selecting the question or sub-questions that initiated the inquiry (60.3%) in the three practices under the "Inquiry initiation" step (Table 2).

Table 2. *Frequency, percentage, mean and standard deviation values of the applications in the Inquiry initiation*

Application	Never/ Rarely		Sometimes		Often/ Always		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1- Selecting a subtopic or example	44	21.1	82	39.2	83	39.7	3.37	1.51
2- Recognizing the issue or problem through methods such as observation etc.	37	17.7	65	31.1	107	51.2	3.66	1.52
3- Asking/selecting the question or sub-questions that initiate the inquiry	34	16.3	49	23.4	126	60.3	3.88	1.51

Collecting the information/data/material needed (50.2%) in the six practices under the "Data access" step (Table 3).

Table 3. *Frequency, percentage, mean and standard deviation values of the applications in the data access step*

Application	Never/ Rarely		Sometimes		Often/ Always		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1- Determining the method of collecting and selecting data/information	47	22.5	88	42.1	74	35.4	3.25	1.50
2- Creating the steps to carry out the activity/study	49	23.4	76	36.4	84	40.2	3.33	1.56
3- Selecting the information/data needed from the information source	32	15.3	73	34.9	104	49.8	3.68	1.46
4- Collecting the information/data/material needed	36	17.2	68	32.5	105	50.2	3.66	1.50
5- Deciding on the source to collect data/information	41	19.6	69	33.0	99	47.4	3.55	1.54
6- Using gadgets/tools/devices to collect and record data/information	60	28.7	69	33.0	80	38.3	3.19	1.62

Interpreting information sources such as maps, graphs, tables, photographs, satellite images, etc. (61.7%) in the four practices under the "Analysis" step (Table 4).

Table 4. *Frequency, percentage, mean and standard deviation values of the applications in the analysis step*

Application	Never/ Rarely		Sometimes		Often/ Always		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1. Deciding how to display data/information (map, table, graph, etc.)	39	18.7	52	24.9	118	56.5	3.75	1.56
2. Converting data/information into maps, graphs, tables, text, etc.	43	20.6	67	32.1	99	47.4	3.53	1.56
3. Interpreting information sources such as maps, graphs, tables, photographs, satellite images, etc.	34	16.3	46	22.0	129	61.7	3.90	1.51
4. Analyzing information sources such as maps, graphs, tables, photographs, satellite images, etc.	40	19.1	49	23.4	120	57.4	3.76	1.57

Using geographical concepts (63.2%) in the six practices under the "Finalization" step (Table 5).

Table 5. *Frequency, percentage, mean and standard deviation values of the applications in the finalization step*

Variable	Never/ Rarely		Sometimes		Often/ Always		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1- Reaching one's own conclusions	39	18.7	60	28.7	110	52.6	3.67	1.54
2- Presenting the result with appropriate methods (graph, map, table, etc.)	48	23.0	61	29.2	100	47.8	3.49	1.61
3- Evaluating the study/activity carried out	47	22.5	69	33.0	93	44.5	3.44	1.58
4- Expressing one's own opinion about the result reached	33	15.8	57	27.3	119	56.9	3.82	1.49
5- Enabling him/her to make a decision about the outcome	38	18.2	65	31.1	106	50.7	3.65	1.53
6- Using geographical concepts	27	12.9	50	23.9	132	63.2	4.00	1.42

The rate of teachers' realization of inquiry learning practices varied between 35.4% and 63.2%, with a mean between 3.19 and 4.0 (Table 3, Table 5). Eleven of the nineteen practices created an inquisitive classroom environment above 50% and eight practices created an inquisitive classroom environment below 50%. It is understood that the rate of teachers' often using the practices varies between 39.7% and 60.3% for the inquiry initiation step (Table 2); 35.4% and 50.2% for the data access step (Table 3); 47.4% and 61.7% for the analysis step (Table 4); and 44.5% and 63.2% for the finalization step (Table 5). Based on this, each of the practices is brought into the learning environment on a regular basis by one out of every two teachers at most and one out of every three teachers at least.

As a result of the study, it was understood that more than half of the teachers did not conduct the geographical inquiry in their classrooms, and focused on having students interpret materials such as maps etc., give the correct answer, comment on the result they found and use geographical concepts.

The results of this study support Yiğit Özüdoğru's (2021) finding that only 45.1% of the students had high self-efficacy in geographical inquiry skills. The results of Engin's (2009) and Yüksel's (2019) and İnan's (2010) studies with pre-service teachers coincide with the finding of this study that more than half of the teachers did not conduct the geographical inquiry in the learning environment.

It is possible to say that the type of school where teachers work, the education they received, and their participation in extra-curricular activities such as preparing projects with students positively affect their performance. The results indicate that teachers with high professional and pedagogical qualifications are more likely to conduct the geographical inquiry. The findings of Tatar (2012), Kapucu (2016), and Alkış Küçükaydın (2017) overlap with the results of this study in favor of teachers who had participated in project work and teachers with graduate education.

The fact that there is no statistically significant difference according to gender and length of service in the profession is supported by the findings of Açıkgöz (2019), Aksoy (2019), and Yılmaz (2021). While the significant difference in favor of teachers with a higher level of education is consistent with the results of Yılmaz (2021), it does not overlap with the finding of Açıkgöz (2019) according to the type of school they work in.

Among these practices, concept teaching has the highest rate and average. Therefore, it is possible to say that teachers' focus on concept teaching stems from the fact that they have recognized its contribution to geographical thinking.

Concept teaching was followed by interpreting data sources such as maps etc. in the analysis step and asking/selecting questions or sub-questions in the inquiry initiation step. These are followed by analyzing information sources such as maps, graphs, tables, photographs, satellite images, etc. and

deciding how to display maps, tables, graphs, etc. These results show that the step in which the students practiced the most was the "analysis" step.

The least amount of work done by the students belongs to the section related to the accessing data step. The results obtained from the step of accessing data show that geographical information is collected from secondary data sources.

At the finalization stage, it is seen that the teachers did not allow their students enough to present their results with appropriate methods (graphs, maps, tables, etc.) and to evaluate the study/activity they conducted. This is a finding that may indicate that in-class practices are carried out through presentation in the form of mutual dialogue.

Suggestions: Based on these results, the following recommendations are presented: Teachers should be supported through teacher training to improve their professional pedagogical content knowledge and to increase teacher qualifications and competencies; Qualitative studies should be conducted to understand the reasons why some teachers use the inquiry approach less than others, and the barriers to its utilization should be identified; The reasons why teachers focus more on some geographical skills should be investigated.

Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Yöntem ve Becerilerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Hülya Yiğit Özüdoğru
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5504-1641
hulya.yigit@hbv.edu.tr

Özet

Bu araştırma da, öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı ve sorgulamaya ilişkin seçilmiş bazı uygulamaları öğrenme ortamında kullanma sıklığı ile bu sıklığı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel yöntemlerden biri olan tarama metoduyla yapılan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan otuz beş soruluk anket formu kullanılmıştır. Ankette öğretmenlerin demografik özellikleri ile coğrafi sorgulama hakkındaki bilgi ve düşüncelerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca Roberts'ın (2003) modelinden faydalanılarak on dokuz maddelik coğrafi sorgulamaya ilişkin uygulama basamakları belirlenmiştir. Araştırmada, 209 öğretmenden elde edilen veriler betimsel istatistik, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak yorumlanmıştır. Sonuçlara göre; öğretmenlerin yalnızca % 47'si coğrafi sorgulama yaklaşımını sınıf ortamında sıklıkla kullanmaktadır. Öğretmenlerin, cinsiyeti, meslekteki ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresi coğrafi sorgulama becerisini sınıf ortamında kullanma sıklığını etkilememiştir. Coğrafi sorgulamayı, özel okulda görev yapan, proje çalışmasına katılan ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler daha çok kullanmaktadır. Öğrenme ortamında coğrafi sorgulamaya ait uygulamaları öğrencilerine yaptıran öğretmenlerin oranı % 35,4 ile % 63,2 arasında değişmektedir. Sorgulama, uygulamalarını öğrencilerine yaptırmakta da en zayıf oldukları basamak "veriye ulaşma"dır. Tüm uygulamalar arasında, en düşük ortalama "araç-gereç/alet/cihaz kullanmaya (3,19)"; en fazla yoğunlaştıkları uygulama, "kavram öğretimine (4,00)" yöneliktir. Kavram öğrenimini, "coğrafi sorular sorma, harita, grafik, tablo yorumlama ve analiz etme" uygulamaları takip etmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin sorgulamanın sonunda ulaştıkları sonuçları düşüncelerini açıklama şeklinde ortaya koyduklarını, sınıf içi uygulamaların sunuş yoluyla yürütüldüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin alan eğitimi bilgilerini artırıcı, özel öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya, alana özgü materyal geliştirme, tasarlama ve kullanmaya, bilgi teknolojilerinden etkin ve verimli yararlanmaya yönelik becerilerini artırıcı faaliyetlere, proje ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaları için teşvik edilmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: *Coğrafya eğitimi, Coğrafya öğretmeni, Sorgulamaya dayalı öğrenme, Coğrafi sorgulama becerisi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 202-219

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-01
Kabul: 2023-03-21

Önerilen Atıf

Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama yöntem ve becerilerine ilişkin uygulamalarinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt (No), x14 (2), x-x. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246103

GİRİŞ

Dünya ve onun işleyişi hakkında sorular sormak ve bu soruların cevaplarını kendi yöntem ve ilkelerini kullanarak ortaya koymak coğrafyanın en temel çalışma konularını oluşturmuştur. Peki, coğrafyacıların dünya hakkında yürüttükleri bu sorgulama, kapsamında mutlaka ve özellikle bilimlerin ürettiği bilgiyi barındırması gereken eğitimin (Toprakçı, 2016) gerçekleştiği okullarda coğrafya derslerine nasıl yansımakta, coğrafya derslerinde nasıl gerçekleşmektedir. Bilgi her iki yılda bir ikiye katlanmasına rağmen ders saatleri ve öğrenme hızımız ikiye katlanmamaktadır (Gardner, 2006). Öyleyse coğrafyadaki bazı konuları önem derecesine göre ayırıp bazılarının çok önemli, bazılarının ise daha az önemli olduğunu kabul ederek bir seçim yapmak mı gerekir. Yoksa bunun yerine bilginin inşasına izin veren, içinde yaşanılan dünya hakkında eleştirel olmayı, gelecek hakkında karar almayı teşvik eden bir yaklaşım mı benimsemeliyiz. Dünyanın farklı ölçeklerde gittikçe karmaşıklaşan bu yapısını anlama ve sorunlara çözüm bulma konusunda coğrafya derslerinde etkin olarak faydalanılabilecek yaklaşımlardan birisi de sorgulamaya dayalı öğrenmedir (Lofthouse, 2011). Coğrafi sorgulamanın, coğrafyacıların çalışmalarının anahtarı olduğunu söyleyen Passon ve Schlesinger (2019) coğrafyacılar ve coğrafya öğretimi için sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemini ve zorluğunu vurgular. Wullf (2019) sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğretmeden öğrenmeye geçişin bir parçası ve öğrenme kültürünün öğrenci merkezli bir bakış açısına yönelmesi olduğunu belirtir. Sorgulamaya dayalı öğrenmede, sorun ve sorgulama birlikte hareket ederler. Sorgulama süreci sırasında, öğretmen öğrenciyi sorunları "görme" becerisine yönlendirir. Elbette ki bu sadece sorunların sorgulanacağı anlamı taşımamalıdır. Sorgulama, bir dizi faaliyet sonucunda bazı yetkinliklere erişme süreci olarak da kabul edilebilir. Sorgulamaya dayalı öğrenmenin amacı, öğrencilerin yalnızca olguları keşfetmesi değil sorgulama yaklaşımını edinmesi ve sorgulamayı kullanarak düşünmeyi öğrenmesidir (Dostál, 2015).

Sorgulamada izlenen basamaklar ve sorulan sorular, süreçler ve sorgulama esnasında kullanılan beceriler çok çeşitli olsa da, ortak olan coğrafi sorgulamanın bir süreç olduğu, soru sorma ile başlayıp sorunun cevaplanması ile yeni soruların ortaya çıkışı ile sona erdiği, öğrencide coğrafi sorular yardımıyla bir dizi coğrafi olan ve olmayan becerileri geliştirdiğidir.

Türkiye'de Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda (CDÖP) Lambert ve Baldeston'un (2000) örnek sorgulama şemasıyla birlikte coğrafî sorgulama becerisi, beş aşamalı bir süreç olarak belirlenmiştir. Sürecin ilk aşaması problemi farketme, tanıma tanımlama ve açıklama ile başlamaktadır. Sonraki aşamaları; analiz ve yorum yapma, tahminde bulunma, karar verme, değerlendirme ve yargılara varma süreçlerini içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2018). 2005 yılından sonra günümüze kadar CDÖP'ye sağlam bir şekilde yerleşmiş olan coğrafi sorgulamanın öğretmenler tarafından henüz tam olarak istenilen düzeyde uygulanmadığına dair orta öğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalardan elde edilen kanıtlar vardır (Yiğit Özüdoğru, 2021).

Roberts (2017) ve Davidson (2009) coğrafi sorgulamayı öğretmenlerin neden sahiplenmesi gerektiği konusunu üç madde üzerinde uzlaşarak belirtmektedirler. Bunlar; öğrenme teorileri (özellikle yapılandırmacılık), coğrafi bilginin karmaşık yapısı ve 21. yüzyıl becerileri dâhil beceri gelişimine sağladığı katkıdır. Bu üç maddeye, bir yenisini eklemek de mümkündür. Bu da CDÖP'de (2005, 2018) çeşitli sınıf düzeylerine ve ünitelere uygun olarak öğrencilere kazandırılması için en çok tavsiye edilen, tekrarlanan, dolayısıyla benimsenen beceri olmasıdır. 2005'te hazırlanan ve 2017'ye kadar uygulanan CDÖP'nin amaçlarından biri "İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır." olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Dolayısıyla öğrencilere coğrafi sorgulamalar yaptırmak, CDÖP'nin on dört amacından birini gerçekleştirmektir.

Özellikle sınıfta geliştirilen (Roberts, 2003) ve etkinlikler ile sınırlı olmayan sorgulamanın yapısını belirleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Sorgulamada sınıf, öğrenci ve öğretmen seviyesi; sorgulamanın şekli, kolaylığı veya zorluğu, sorgulama için harcanan süreyi belirler. Sınıf, öğretmen ve öğrenciden oluşan ve sorgulamanın karakterini belirleyen bu üç faktör birbiri ile ilişkilidir ve bu ilişkide seviyenin belirlenmesi ve geliştirilmesinde lokomotif görevini öğretmenler üstlenir. Öğretmen kendi deneyimleri ve bilgisi kadar sorgulamayı yürütme yeterliliğine sahiptir (İnan, 2010; Bernard, Macıejowska, Odrowąż, Dudek ve Geoghegan, 2012; Tatar, 2012; Kapucu, 2016; Alkış Küçükaydın, 2017). Dolayısıyla hangi coğrafi bilginin nasıl kazandırılması gerektiği, coğrafi sorgulamanın nasıl uygulandığı ve coğrafi sorgulamanın

önemi öğretmenlerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına bağlıdır. Sorgulamanın öğrenme ortamında doğru bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin coğrafi sorgulamanın temel nitelik ve özelliklerini tüm yönleriyle güçlü bir şekilde bilmesi ve uygulama yeterliğine sahip olması gerekir.

Türkiye'de coğrafi sorgulama konusunda ortaöğretim öğrencileriyle deneysel yöntemle Akça'ya (2014) ait yüksek lisans ve coğrafi düşünme becerileri adıyla Balcıoğulları'na (2004, 2011) ait yüksek lisans ve doktora, tarama modeliyle Yiğit Özüdoğru'ya (2021) ait doktora tez çalışmaları ile Ünlü 'nün (2011) coğrafi becerileri bir ölçme aracıyla analiz ettiği çalışması bulunmaktadır. Artvinli'nin (2010) 9. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü eylem araştırması ve İlhan, Gülersoy ve Çelik'in (2017) coğrafi sorgulama ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkiyi etkinlik örnekleri de vererek betimlediği, Demirkaya'nın (2008) coğrafya derslerinde coğrafi sorgulamanın önemini aktardığı çalışmalar bunlar arasındadır. Ayrıca Seow, Chang ve Irvine (2019), Kidman ve Chakraborty, (2022) ve Howell ve Maddox,'un (2022), ilk ve ortaöğretimde öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı sınıf çalışmalarına ne ölçüde yansıttığını anlamak için gözleme dayalı çalışmaları, Tomčíková'nın (2020) coğrafya öğretmenlerinin sorgulamaya dayalı eğitime yönelik tutumunu ölçtüğü çalışma ve Purnell ve Harrison'un (2011) sorgulamada, öğretmenin profesyonelliğin önemini aktardığı çalışmalar bunlardan bazılarıdır.

Coğrafi sorgulamanın, öğrenme ortamında öğretmen uygulamalarıyla nasıl şekillendiği konusu belirsizliğini korumaya devam etmektedir. Türkiye'deki coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi veya dışında coğrafi sorgulamayı ne ölçüde, hangi tür uygulamalarla yaptığı, bu uygulamaları yaparken onları etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Coğrafi sorgulama üzerine özellikle keşfedici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada bu ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı, coğrafya dersi öğretim programı (2005, 2018) ile öğrencilere kazandırılması beklenen coğrafi sorgulama becerisini; coğrafya öğretmenlerinin öğrenme ortamında uygulayıp uygulamadığı, uyguluyor ise ne sıklıkla uyguladıkları, demografik özelliklerinin bu uygulamalar üzerinde etkisinin olup olmadığı ve seçilmiş bazı coğrafi sorgulama uygulamalarını öğrenme ortamında ne sıklıkla benimsediklerini anlamaktır.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine coğrafi sorgulama yaptırmaya ilişkin eğilimleri, bu eğilimi etkileyen demografik özellikler, coğrafi sorgulamalar yaptırırken yoğunlaştıkları uygulamalar, güçlü ve zayıf oldukları yönler tespit edilecektir. Öğretmenlerin yoğunlaştıkları uygulamaların ortaya çıkarılması ile Türkiye'deki coğrafi sorgulama modelinin yapısının belirlenecek olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Etkin coğrafi sorgulamalar yapabilen öğrencilere sahip olmak için, öğretmenler tarafından coğrafi sorgulamaya ilişkin oluşturulan öğrenme ortamlarının nasıl şekillendiğinin bilinmesi önem arz etmektedir.

Sonuçlar coğrafi sorgulamanın öğrenme ortamında etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen yetiştirme çalışmalarına sağlıklı bir bilgi zemini oluşturacaktır. İçinde yaşadığımız dünya hakkında, yerelden küresele coğrafi sorgulamalar yaparak çözüm üretme becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için fayda sağlayacaktır.

Buradan hareketle; araştırmanın problemi; coğrafya öğretmenleri, coğrafi sorgulamayı öğrenme ortamında ne sıklıkla kullanmaktadır, kullanım sıklığını belirleyen değişkenler nelerdir ve coğrafi sorgulama uygulamalarını ne kadar benimsemektedirler? olarak belirlenmiştir. Bu problem kapsamında alt problemler ise şöyledir:

1. Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulamayı öğrenme ortamında kullanma sıklığı nedir?
2. Coğrafi sorgulamanın öğrenme ortamında kullanılma sıklığı coğrafya öğretmenlerinin, cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, öğretmenlik süresi, bulunduğu okuldaki görev süresi, bir projeye öğrencileri hazırlama durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Coğrafya öğretmenlerinin, öğrenme ortamlarında coğrafi sorgulama uygulamalarını gerçekleştirme sıklığı nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada amaç var olan yapıyı ortaya çıkarmak olduğundan, nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2020). Tarama modelleri görüş, ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Creswll, 2017).

Tarama modellerinden anlık kesit almave ilişkisel tarama yaklaşımı birlikte kullanılmıştır. Anlık kesit alma işlemi, genellenebilirlik olasılığının yüksek, maliyetin düşük olmasından dolayı tercih edilmiştir. Anlık kesit almada verileri analiz etmek için betimsel istatistikler yeterli görülmektedir. İlişkisel taramada ise birden fazla değişken arasında değişim olup olmadığını ve değişimin ne derece gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlanır. Bu modelde değişkenler arası ilişkiler sınanır (Karasar, 2020).

Veri toplama işleminde anlık kesit alma, verilerin analizinde ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre oluşturulmuş gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Türkiye'nin ortaöğretim kurumunda halen aktif olarak görev yapmakta olan coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 209 coğrafya öğretmeni bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, hem devlete ait okullarda hem de özel okullarda farklı lise türlerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin Türkiye'nin pek çok şehrinde dağınık olarak bulunması, maliyetin yüksek ve ihtiyaç duyulan zamanın fazla olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden çalışma grubu, daha kısa zamanda mümkün olduğu kadar fazla katılımcıya erişebilmek için uygun örneklem yöntemi (convenience sampling) ile oluşturulmuştur. Çalışma grubunun % 61,2'si (n=128) erkek, %.38,8'i (n=81) ise kadındır. Çalışma grubuna ait bazı diğer özellikler Tablo 1'de bir arada sunulmuştur.

Tablo 1. *Çalışma grubunun frekans ve yüzde değerleri*

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	81	38,8
	Erkek	128	61,2
Okul Türü	Sınavlı	59	28,2
	Sınavsız	87	41,6
	Özel okul	21	10,0
	Proje okulu	42	20,1
Eğitim durumu	Lisans	131	62,7
	Yüksek Lisans	72	34,4
	Doktora	6	2,9
Öğretmenlik Süresi	1-5	19	9,1
	6-10	31	14,8
	11-15	32	15,3
	16-20	30	14,4
	21-25	39	18,7
	25 üstü	58	27,8
Okuldaki Görev Süresi	1-5	121	57,9
	6-10	51	24,4
	11-15	19	9,1
	16-20	9	4,3
	20 üstü	9	4,3
Bir projeye öğrencileri hazırlama	Evet	76	36,4
	Hayır	114	54,5
	Kısmen	19	9,1
Toplam		**209**	**100,0**

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanmış, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış 35 sorudan ve üç bölümden oluşan anket formudur. Veri toplama aracı, her iki veri türünü yaklaşık olarak aynı zaman diliminde toplandığı karma yöntemli desenlerden biri olan yakınsayan paralel karma yönteme uygun olarak tasarlanmıştır (Creswll, 2017). Bu yöntem, coğrafi sorgulamaya ilişkin alan yazında daha önce yapılmış çalışmanın bulunmaması, coğrafi sorgulamaya ilişkin

uygulamaların ve bu uygulamaları etkileyen faktörlerin ilk olarak tüm yönleriyle açığa çıkarılmasına ihtiyaç olmasından dolayı tercih edilmiştir.

Bu makale, ankette bulunan 26 adet yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir. Ankette Roberts'ın araştırma bulgularından ve coğrafi sorgulama için çizmiş olduğu kavramsal çerçevesinden (2003, 2013) yararlanılmıştır.

Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim seviyesi, okul türü, öğretmenlik süresi, bulunduğu okuldaki görev süresi ve çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen bir proje yarışmasına öğrencileri hazırlayıp hazırlamadığına yönelik sorular hazırlanmıştır (Tablo 1). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı ne sıklıkla kullandıkları, coğrafi sorgulamdan ne anladıkları ve nasıl haberdar olduklarını belirlemek için sorular sorulmuştur. İkinci bölümünde Roberts'ın (2003) bilmeye ihtiyaç duyma, veriye ulaşma, anlamlandırma ve yansıtma basamaklarından oluşan, dört aşamalı sorgulama modeli örnek alınarak on dokuz maddelik uygulama basamakları oluşturulmuştur. Bu uygulama basamakları beşli likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Anketteki coğrafi sorgulama uygulamalarının tepki kategorileri, hiç, nadiren, ara sıra, sık sık ve her zaman olarak belirlenmiştir.

Anketin üçüncü bölümü Roberts'ın (2003) öğretmenin rollerine göre kapalı, yarı rehberli ve açık sorgulama olarak belirlediği modele göre tasarlanmıştır. Öğretmenlerin davranış ve rollerini tanımlayan çoktan seçmeli sorular oluşturulmuştur. Öğretmenlerden bu davranışların hangisini sınıf ortamında daha fazla gerçekleştiriyorsa onu seçmesi istenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin coğrafi sorgulama çalışmaları yaptırdıkları bir kazanım ile uygulamada yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik iki açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Hazırlık aşaması tamamlanan anket soruları coğrafya eğitimi çalışmaları yapan bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu işlemden sonra lisans düzeyinde eğitime ve 26 yıllık tecrübeye sahip bir coğrafya öğretmeni ile çalışılmıştır. Formu inceleyen bu öğretmen sorular arasında bulunan data gibi kelimelerin "bilgi, veri "olarak değiştirilmesini istemiştir. Ayrıca kendisine soyut gelen ve anlamakta zorlandığı soruları ve neden zorlandığını, nasıl olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra her bir soru için ders içinde kullandığı örnekleri aktarması yoluyla, soruların hedef kitlede doğru anlaşılıp anlaşılmayacağına dair çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonrasında anketteki sorular öğretmenlerin daha kolay anlayabileceği ifadelere dönüştürülmüş, dilin anlaşılırlığı, sadeliği sağlanmış, ayrıca soru sayısı azaltılmıştır. Akademisyen ve öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzeltilen anketin, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip olan üç coğrafya öğretmeni ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası soru sayısı tekrar azaltılmış, soruların sıraları konu bütünlüğü sağlayacak şekilde düzenlenmiş, birbirine benzer olduğu belirtilen sorulara yönelik tespit edilen sorunlar giderilmiştir. Anketin yaklaşık olarak kaç dakika süreceği belirlenmiştir. Son aşamasında bir ölçme ve dil uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Kurulundan 21.04.2021 tarih ve 04 sayı ve 30.06.2021 tarih ve 06 ile ile etik izni alınan anketin öğretmenler tarafından doldurulabilmesi için MEB'den 26.10.2021 tarih ve 54145 ile uygulama izni alınmıştır. Anket linki, bu izin doğrultusunda MEB il ve ilçe teşkilatlarına resmi yazı ile iletilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket formu, 2021-2022 öğretim yılında Türkiye'de çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerine il coğrafya zümreleri ve resmi yazı aracılığı ile Google anketler üzerinden elektronik olarak ulaştırılmıştır. Çalışmanın evreninde bulunan öğretmenlerin Türkiye'nin her tarafında bulunması, yerleşim olarak dağınık olması bu yöntemin seçilmesinde etkili olmuştur. Google formlar üzerinden öğretmenlere ulaştırılan ankette, katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılmalarını sağlamak için bir tercih verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılanlar bu tercihi evet olarak işaretledikten sonra devam etmişlerdir. Ayrıca çalışmanın herhangi bir yerinde rahatsız olan katılımcılara istedikleri zaman çalışmayı yarıda bırakabilecekleri bilgisi verilmiştir. Öğretmenlere ulaştırılan anket formu 209 öğretmen tarafından gönüllülük esasına uygun olarak doldurulmuştur. Veriler, SPSS 26 programında analiz edilmiştir. Aralarında açık uçlu sorularında bulunduğu dokuz soru kelime sınırlamasından dolayı bu çalışmanın kapsamına alınmamıştır.

Araştırmanın ilk sorusu olan coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulamayı sınıf ortamında kullanma sıklıkları nedir? sorusunu cevaplamak için frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın "coğrafi sorgulamanın öğrenme ortamında kullanılma sıklığı öğretmenlerin, cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, öğretmenlik süresi, bulunduğu okuldaki görev süresi ve bir projeye öğrencileri hazırlama durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" sorusunu cevaplamak için istatistiki olarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri (Skewness; Statistic -498 ve Std. Error .168 ile Kurtosis; Statistic ,116 ve Std. Error ,335) -1,9 ile +1,9 arasında kalmasından dolayı normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Buna bağlı olarak bağımsız gruplar için t testi ile ANOVA, gruplar arasında oluşan anlamlı farklılıkları belirlemek için Scheffe ve Dunnett-C testleri yapılmıştır.

Araştırma evreninin yapısından dolayı, çalışma grubundaki özellikle cinsiyet ve eğitim değişkenleri altında toplanan veri kategorilerden biri diğerinden daha az sayıda öğretmenle temsil edilmektedir. Analiz aşamasında yüksek lisans ile doktora düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlere ait veriler, yeterli sayıya ulaşmadığından birleştirilerek lisansüstü eğitim olarak adlandırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini bir projeye hazırlayıp hazırlamadığını belirlemek için verilen evet ile kısmen cevapları, evet olarak birleştirilmiştir.

Araştırmanın "coğrafya öğretmenleri, öğrenme ortamlarında coğrafi sorgulama uygulamalarını ne sıklıkla uygulamaktadır?" sorusunu cevaplamak için betimsel analiz yapılmıştır. On dokuz ifadeden alınan 5'li likert yanıtlarda, hiç ile nadiren, sık sık ile her zaman birleştirilerek frekans, yüzde ve ortalama değerleri bulunmuştur. Anketteki bu ifadelerin geçerlik ve güvenirliği için yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,965 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 1'e yaklaşmış olmasından dolayı anketteki bu bölümün yüksek bir iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir (Erkuş, 2017). Araştırma yöntem açısından tarama modeli, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve çalışma grubu olarak ortaöğretim kurumlarında aktif görev yapan coğrafya öğretmenleri ile sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın birinci ve ikinci problem cümlesine ilişkin analiz sonuçlarına "Coğrafi Sorgulamayı Kullanma Durumu ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlığı altında yer verilmiştir.

1. Coğrafi sorgulamayı kullanma sıklığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı ne sıklıkla kullanıyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzdelik değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı kullanma sıklıklarının frekans ve yüzde değerleri*

Soru	Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Coğrafi sorgulamayı ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	Hiçbir zaman	5	2,4
	Nadiren	26	12,4
	Ara sıra	79	37,8
	Sık sık	89	42,6
	Her zaman	10	4,8
Toplam		**209**	**100,0**

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin % 42,6 sının sıklıkla, % 37,8'inin ara sıra, % 12,4'ünün nadiren, % 4,8'inin her zaman ve % 2,4 hiçbir zaman cevaplarını verdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, 209 öğretmenin yaklaşık yarısı (% 47,4) öğrenme ortamında coğrafi sorgulamayı sık sık ve her zaman kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı ne sıklıkla kullanıyorsunuz? sorusuna verdiği cevapların cinsiyet, okul türü, eğitim, öğretmenlik süresi, bulunduğu okuldaki görev süresi, herhangi bir projeye öğrencileri hazırlama değişkenlerine göre frekans ve yüzde değerleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Coğrafi sorgulamayı kullanma sıklıklarına ilişkin ortalama, t ve F testi sonuçları*

Değişken	Kategori	N	Ort.	t/F*	p	Fark
Cinsiyet	Kadın	128	3,27	-1,803	,073	Fark yok
	Erkek	81	3,48			
Okul Türü	Sınavlı	59	3,36	4,364	,005**	Özel okul ile sınavlı, sınavsız ve proje okulları arasında
	Sınavsız	87	3,24			
	Özel okul	21	3,95			
	Proje okulu	42	3,26			
Eğitim durumu	Lisans	131	3,24	-2,628	,009**	Lisans ile lisansüstü arasında
	Lisansüstü	78	3,54			
Öğretmenlik Süresi	1-5	19	3,32	1,893	,097	Fark yok
	6-10	31	3,71			
	11-15	32	3,47			
	16-20	30	3,20			
	21-25	39	3,33			
	25 üstü	58	3,19			
Okuldaki Görev Süresi	1-5	121	3,39	1,354	,251	Fark yok
	6-10	51	3,14			
	11-15	19	3,42			
	16-20	9	3,56			
	20 üstü	9	3,67			
Bir projeye öğrencileri hazırlama	Evet, Kısmen	95	3,48	2,125	,035**	Evet ile hayır arasında
	Hayır	114	3,24			
Toplam		**209**	**100,0**			

*t/F Tabloda kategori sayısı iki olan değişkenler için t değerleri, üç ve daha fazla olanlar için F değerlerine yer verilmiştir. **p<0,05 ve p<0,01

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı kullanma sıklıklarına ait puan ortalamaları cinsiyet, öğretmenlik süresi, bulunduğu okuldaki öğretmenlik süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken okul türü, eğitim seviyesi, herhangi bir projeye öğrencileri hazırlamaya göre istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir.

Okulun özelliğine göre incelendiğinde, öğretmenlerin; coğrafi sorgulamayı kullanmalarına ilişkin puan ortalamalarının özel okul (3,95 ortalama), sınavla öğrenci alan okul (3,36 ortalama), proje okulu (3,26 ortalama) ve sınavsız okul (3,24 ortalama) şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Test sonuçlarına göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması sınavlı, sınavsız ve proje okullarında görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir.

Eğitim seviyesine göre incelendiğinde, öğretmenlerin; coğrafi sorgulamayı kullanmalarına ilişkin puan ortalamalarının yüksek lisans ve doktora (3,54 ortalama) ve lisans (3,24 ortalama) şeklinde sıralandığı söylenebilir. Test sonuçlarına göre yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin puan ortalaması lisans seviyesinde eğitimi olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Eğitim seviyesine ilişkin sonuç, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı diğerlerine göre daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bir projeye öğrencileri hazırlamaya göre incelendiğinde, öğretmenlerin; coğrafi sorgulamayı kullanmalarına ilişkin puan ortalamalarının evet ve kısmen (3,48 ortalama) ve hayır (3,24 ortalama) şeklinde sıralandığı söylenebilir. Test sonuçlarına göre öğrencilerini herhangi bir projeye hazırlayan öğretmenlerin puan ortalaması hayır şeklinde belirten öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlılığı daha yüksektir. Bu sonuç, öğrencilerini herhangi bir projeye hazırlayan öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı diğerlerine göre daha fazla kullanıma sahip olduğunu göstermektedir.

2. Coğrafi sorgulama uygulamaları

Araştırmanın üçüncü alt problemi coğrafya öğretmenlerinin, öğrenme ortamlarında coğrafi sorgulama uygulamalarını gerçekleştirme sıklığı nedir? sorusunu cevaplamak için bulgular Roberts'ın (2003) sorgulama modeline uygun bir şekilde içeriklerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre bulgular (1) Sorgulamayı başlatma, (2) Veriye ulaşma (3) Analiz (4) Sonuçlandırma olmak üzere dört başlık altında incelenerek yorumlanmıştır.

***2.1.* Sorgulamayı başlatma basamağı:** Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerin "Sorgulamayı Başlatma" basamağı altında toplanan üç uygulamaya ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerine ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sorgulamayı başlatma basamağındaki uygulamalara ait frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri*

Uygulama	Hiç/ Nadiren		Ara Sıra		Sık sık/ Her zaman		Ort.	Std. sp.
	f	%	f	%	f	%		
1-Alt konuyu veya örneği seçme	44	21,1	82	39,2	83	39,7	3,37	1,51
2-Gözlem vb. yöntemlerle konu veya sorunun fakına varma	37	17,7	65	31,1	107	51,2	3,66	1,52
3-Sorgulamayı başlatan soruyu veya alt soruları sorma/ seçme	34	16,3	49	23,4	126	60,3	3,88	1,51

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin (1) Alt konuyu veya örneği seçme'de öğretmenlerin % 39,7'si, (2) Gözlem vb. yöntemlerle konu veya sorunun fakına varma uygulamalarını % 51,2'si (3) Sorgulamayı başlatan soruyu veya alt soruları sorma/ seçme konusundaki uygulamaları ise % 60,3'ünün sık sık veya her zaman yaptırdıkları anlaşılacaktır.

Bu basamaktaki uygulamaların ortalamaları 3,88 ile 3,37 arasında değişmektedir. Buna göre en yüksek olan uygulama, *sorgulamayı başlatan soruyu veya alt soruları sorma/ seçmedir* (3,88). Sırasıyla *gözlem vb. yöntemlerle konu veya sorunun fakına varma* (3,66) ve *alt konuyu veya örneği seçme* (3,37) gelmektedir.

2.2. Veriye ulaşma basamağı: Öğretmenlerin "veriye ulaşma" basamağı altında toplanan altı uygulamaya ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerine ait sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Veriye ulaşma basamağındaki uygulamalara ait frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri*

Uygulama	Hiç/ Nadiren		Ara Sıra		Sık sık/ Her zaman		Ort.	Std. sp.
	f	%	f	%	f	%		
1-Veri/bilgiyi toplama ve seçme yöntemini belirleme	47	22,5	88	42,1	74	35,4	3,25	1,50
2-Etkinliği/çalışmayı yürütmek için işlem basamaklarını oluşturma	49	23,4	76	36,4	84	40,2	3,33	1,56
3-Bilgi kaynağından ihtiyacı olan bilgi/ veriyi seçme	32	15,3	73	34,9	104	49,8	3,68	1,46
4-İhtiyaç duyulan bilgi/ veri/materyali toplama	36	17,2	68	32,5	105	50,2	3,66	1,50
5-Veri/bilgi toplayacağı kaynağa karar verme	41	19,6	69	33,0	99	47,4	3,55	1,54
6-Veri/bilgiyi toplamak ve kaydetmek için araç-gereç/alet/cihaz kullanma	60	28,7	69	33,0	80	38,3	3,19	1,62

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin (1) Veri/bilgiyi toplama ve seçme yöntemini belirleme konusunda % 35,4'ü, (2) Etkinliği/çalışmayı yürütmek için işlem basamaklarını oluşturma uygulamalarını % 40,2'si, (3) Bilgi kaynağından ihtiyacı olan bilgi/ veriyi seçme konusundaki uygulamaları ise , % 49,8'ünün sık sık veya her zaman yaptırdıkları anlaşılacaktır.

Öğretmenlerin (4) İhtiyaç duyulan bilgi/ veri/materyali toplama konusunda % 50,2'sinin, (5) Veri/bilgi toplayacağı kaynağa karar verme konusundaki uygulamaları ise % 47,4'ünün, (6) Veri/bilgiyi toplamak ve kaydetmek için araç-gereç/alet/cihaz kullanma konusundaki uygulamaları ise % 38,3'ünün sık sık veya her zaman yaptırdıkları anlaşılmaktadır.

Bu basamaktaki uygulamaların ortalamaları 3,68 ile 3,19 arasında değişmektedir. Buna göre en yüksek oranda kullanılan uygulamalar (3) *Bilgi kaynağından ihtiyacı olan bilgi/ veriyi seçme* (3,68) ve (4) *İhtiyaç duyulan bilgi/ veri/materyali toplama*'dır (3,66). Öğrencilerle en az yapılan uygulamalar (6)*Veri/bilgiyi toplamak ve kaydetmek için araç-gereç/alet/cihaz kullanma* (3,19) ve (1) *Veri/bilgiyi toplama ve seçme yöntemini belirleme'dir* (3,25).

2.3. Analiz basamağı: Öğretmenlerin "analiz" basamağı altında toplanan dört uygulamaya ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerine ait sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Analiz basamağındaki uygulamalara ait frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri*

Uygulama	Hiç/ Nadiren		Ara Sıra		Sık sık/ Her zaman		Ort.	Std. sp.
	f	%	f	%	f	%		
1-Veri/bilgiyi nasıl göstereceğine karar verme (harita, tablo, grafik vb.)	39	18,7	52	24,9	118	56,5	3,75	1,56
2-Veri/ bilgiyi harita, grafik, tablo, metin vb. şekillere dönüştürme	43	20,6	67	32,1	99	47,4	3,53	1,56
3-Harita, grafik, tablo, fotoğraf, uydu görüntüsü vb. bilgi kaynaklarını yorumlama	34	16,3	46	22,0	129	61,7	3,90	1,51
4-Harita, grafik, tablo, fotoğraf, uydu görüntüsü vb. bilgi kaynaklarını analiz etme	40	19,1	49	23,4	120	57,4	3,76	1,57

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin (1) Veri/bilgiyi nasıl göstereceğine karar verme (harita, tablo, grafik vb.) konusunda % 56,5'si, (2) Veri/ bilgiyi harita, grafik, tablo, metin vb. şekillere dönüştürme

uygulamalarını öğretmenlerin % 47,4'ü, (3) Harita, grafik, tablo, fotoğraf, uydu görüntüsü vb. bilgi kaynaklarını yorumlama konusunda % 61,7'ü sık sık veya her zaman uygulama yaptırdıkları anlaşılacaktır. Öğretmenlerin (4) Harita, grafik, tablo, fotoğraf, uydu görüntüsü vb. bilgi kaynaklarını analiz etme konusunda ise % 57,4'ü sık sık veya her zaman uygulama yaptırmaktadırlar.

Bu basamaktaki uygulamaların ortalamaları 3,90 ile 3,53 arasında değişmektedir. Buna göre en yüksek oranda kullanılan uygulama (3) *Harita, grafik, tablo, fotoğraf, uydu görüntüsü vb. bilgi kaynaklarını yorumlama* (3,90) iken en az yapılan uygulama ise (2) *Veri/ bilgiyi harita, grafik, tablo, metin vb. şekillere dönüştürme*'dir (3, 53).

2.4. Sonuçlandırma basamağı: Öğretmenlerin "sonuçlandırma" basamağı altında toplanan altı uygulamaya ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerine ait sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Sonuçlandırma basamağındaki uygulamalara ait frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri*

Uygulama	Hiç/ Nadiren		Ara Sıra		Sık sık/ Her zaman		Ort.	Std. sp.
	f	%	f	%	f	%		
1-Kendi sonuçlarına ulaşma	39	18,7	60	28,7	110	52,6	3,67	1,54
2-Ulaşılan sonucu uygun yöntemlerle sunma (grafik, harita, tablo vb)	48	23,0	61	29,2	100	47,8	3,49	1,61
3-Yürüttüğü çalışmayı/etkinliği değerlendirme	47	22,5	69	33,0	93	44,5	3,44	1,58
4-Ulaşılan sonuç hakkında kendi görüşlerini söyleme	33	15,8	57	27,3	119	56,9	3,82	1,49
5-Sonuçla ilgili karar almasını sağlama	38	18,2	65	31,1	106	50,7	3,65	1,53
6-Coğrafi kavramları kullanma	27	12,9	50	23,9	132	63,2	4,00	1,42

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin (1) Kendi sonuçlarına ulaşma konusunda % 52,6'si, (2) Ulaşılan sonucu uygun yöntemlerle sunma (grafik, harita, tablo vb. uygulamalarını % 47,8'i ve (3) Yürüttüğü çalışmayı/etkinliği değerlendirme konusundaki uygulamaları ise öğretmenlerin % 44,5'inin sık sık veya her zaman yaptırdıkları görülmektedir. (4) Ulaşılan sonuç hakkında kendi görüşlerini söylemede % 56,9'u ve (5) Sonuçla ilgili karar almasını sağlama konusundaki uygulamaları ise % 50,7'si sık sık veya her zaman yaptırmaktadırlar. (6) Coğrafi kavramları kullanma konusundaki uygulamaları % 63,2'sinin sık sık veya her zaman yaptırdıkları görülmektedir.

Bu basamaktaki uygulamaların ortalamaları 4,00 ile 3,44 arasında değişmektedir. Tablo 7'ye göre en fazla kullanılan uygulamalar sırasıyla (6) Coğrafi kavramları kullanma (4,00) ve (4) Ulaşılan sonuç hakkında kendi görüşlerini söyleme'dir (3,82). Öğrencilerle en az yapılan uygulama ise (2) Ulaşılan sonucu grafik, harita, tablo vb. uygun yöntemlerle sunma (3,49) ve (3) Yürüttüğü çalışmayı/etkinliği değerlendirme (3,44)'dir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğrencilerinin sorgulamaya yönelik etkinliklere katılmalarını sağlayacak fırsatlar sunabilmeleri için öncelikle kendilerinin sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine, sorgulama becerileri dâhil pek çok beceriye sahip olmaları gerekir (Kidman ve Casinander, 2017). Bu çalışma coğrafya öğretmenlerinin öğrenme ortamında coğrafi sorgulamayı kullanma sıklıkları, bu sıklığı etkileyen değişkenler ile sınıf içinde seçilmiş bazı coğrafi sorgulayıcı uygulamaları ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıflarında coğrafi sorgulamayı yaptırmadıkları, harita vb. materyalleri yorumlatarak öğrencinin doğru cevabı vermesine, bulduğu sonuçla ilgili yorum yapmasına ve coğrafi kavramları kullanmasına odaklandıkları anlaşılmıştır.

Bu araştırmada coğrafi sorgulamayı sınıflarında uygulayan öğretmenlerin oranının % 47,4 olduğu bulgusu Yiğit Özüdoğru'nun (2021) öğrencilerin yalnızca % 45,1'inin coğrafi sorgulama becerisi öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir. Buna istinaden öğretmenlerin uygulamalarının sonuçlarının öğrencilere doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Engin'in (2009) sınıf öğretmeni adayları ve Yüksel'in (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların yarısına yakını kendilerini sorgulama becerileri konusunda yeterli hissetmemiştir. İnan'ın (2010) çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları bilimsel süreç becerilerini sınıf planlarına % 40 oranında dâhil etmişlerdir. Her üç çalışmanın sonuçları, bu araştırmanın öğretmenlerin yarısına yakınının coğrafi sorgulamayı sınıf ortamında sıklıkla kullandıkları bulguları ile büyük ölçüde

örtüşmektedir. Öğretmenlerin sorgulamayı uygulamamalarının nedenlerinin, kendilerini yeterince hazırlıklı hissetmemeleri ve gerekli beceri ve yeterliklere sahip olduklarına inanmamaları (Kidman ve Casinander, 2017; Tomčíková, 2020) olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin sonuçlarında, lisansüstü eğitimi olanlar, özel okul öğretmenleri ile bir proje çalışmasında bulunan öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı kullanma sıklığı diğerlerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, aldığı eğitim ve öğrencilerle proje hazırlamak gibi müfredat dışı çalışmalara katılmasının performansını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sonuçlar mesleki ve pedagojik nitelikleri yüksek öğretmenlerin coğrafi sorgulama yapmaya daha yatkın olduklarına işaret etmektedir. Bu yatkınlığın sebebi eğitim ve tecrübe olarak iki kategoriye ayrılabilir. Tatar (2012) öğretmenlerin geçmişte aldıkları eğitimin yapısının sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimsemede ve uygulamada etkili olduğu, Arabacıoğlu (2019) eğitimle öğretmenlerin becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kapucu (2016) öğretmen adaylarının, sorgulamaya dayalı öğrenme çalışmaları yaparken geçmiş öğretmen merkezli deneyimlerinden etkilendiği, fizik bilgisi ve sorgulama becerilerinin yetersizliğinden dolayı sıkıntılar yaşadığı, Alkış Küçükaydın (2017) öğretmenlerin araştırma sorgulamaya dayalı uygulamalarında kavram bilgisi, konu bilgisi ve mesleki becerisinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın proje çalışmasına katılan öğretmen ile lisansüstü eğitimi olan öğretmenler lehine elde edilen sonuçları Tatar (2012), Arabacıoğlu (2019), Kapucu (2016), Alkış Küçükaydın'ın (2017) sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin, cinsiyeti, meslekteki ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresi coğrafi sorgulama becerisini sınıf ortamında kullanma sıklığını etkilememiştir.

Yılmaz (2021) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında cinsiyete göre fark oluşturmazken eğitim seviyesine göre ise anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yönelik tutum ortalamalarının; cinsiyete, mesleki deneyim yılına, görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği, Aksoy (2019) sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekteki çalışma süresi değişkenleri ile sorgulamaya dayalı fen öğretimi anlayışı arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna yer vermiştir. Yaralı'da (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin cinsiyete göre fark oluşturmadığına değinmiştir. Bu çalışmanın cinsiyete ve meslekteki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemesi sonuçları da, Yılmaz (2021), Açıkgöz (2019) ve Aksoy'un (2019) bulguları ile desteklenmektedir. Eğitim seviyesi yüksek öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturması ise Yılmaz'ın (2021) sonuçlarıyla uyumlu iken görev yaptığı okul türüne göre Açıkgöz'ün (2019) bulgusuyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın üçüncü problemine ilişkin sonuçlarında öğretmenlerin, sorgulayıcı öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme oranları % 35,4 ile % 63,2 arasında, ortalamaları 3,19 ile 4,0 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı uygulamalar oransal olarak birbirine oldukça yakındır. On dokuz uygulama arasından on birinde % 50'nin üstünde, sekiz uygulamada ise altında sorgulayıcı sınıf ortamı oluşturmaktadırlar. Ondokuz uygulamanın her biri en fazla her iki öğretmen ile en az her üç öğretmenden biri tarafından düzenli bir şekilde öğrenme ortamına getirilmektedir. Öğretmenlerin eğilimlerinin genel anlamda coğrafi sorgulamayı sınıf ortamında kullanmaktan yana olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ortalama puanlarının 3 'ün altında olmaması, yarıya yakını ve biraz fazlasının öğrenme ortamında coğrafi sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları gerçekleştirmesi, kayıpların telafi edilmesini kolaylaştıracaktır.

Bu uygulamalar arasında kavram öğretimi en yüksek orana (% 63,2) ve ortalamaya (4,00) sahiptir. Türkiye'de özellikle orta öğretim dokuzuncu sınıfta öğrencilere yoğun bir şekilde kazandırılmaya başlayan temel coğrafi kavramlar on, on bir ve on ikinci sınıflarda daha karmaşıklaşarak devam etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kavram öğretimine odaklanmasının, CDÖP'nin (2018) ve kazanımların yapısından, coğrafi düşünmeye katkısının öğretmenler tarafından anlaşılmış olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Kavram öğretimini, analiz basamağında harita vb. veri kaynaklarını yorumlama (% 61,7) ve sorgulamayı başlatma basamağında soruyu veya alt soruları sorma/ seçme (% 60,3) basamakları takip etmiştir. Bu sonuca ara sıra cevabı veren öğretmenlerde dâhil edildiğinde öğrencilerini soru sormaya

teşvik eden öğretmen sayısı oldukça yüksektir. Bunların ardından harita, grafik, tablo, fotoğraf, uydu görüntüsü vb. bilgi kaynaklarını analiz etme (57,4) ve harita, tablo, grafik vb. nasıl göstereceğine karar verme (56,5) gelir. Bu sonuçlar, öğrencilerin en çok uygulama yaptıkları basamağın "analiz" basamağı olduğunu göstermektedir. Bu basamakta yer alan uygulamalar CDÖP'nin (2018), harita okuma ve yorumlama becerileri ile tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerileri ile ilişkilidir. Buna dayanarak öğretmenlerin coğrafi sorgulamanın analiz basamağında, coğrafyayla özdeşleşmiş olan haritaları kullanarak, öğrencilerin CDÖP'de belirlenen coğrafi becerilerin gelişimini destekleyici çalışmaları yaptıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilere en az yaptırılan çalışmalar, veriye ulaşma basamağı ile ilgili bölüme aittir. Bu basamakta öğretmenlerin performansı diğer aşamalardaki çalışmalardan belirgin şekilde düşüktür. Veriye ulaşma basamağında en sık kullanılan uygulama ihtiyaç duyulan bilgi/ veri/materyali toplama(% 50,2), en düşük ortalama GPS vb. ölçüm araç-gereç/alet/cihaz kullanmaya (3,19) ait olması, bilginin ikincil veri kaynaklarından sınıf dışı kütüphane, internet gibi ortamlardan toplandığını göstermektedir.

Sonuçlandırma aşamasında kavram öğretimi ile birlikte ulaşılan sonuç hakkında görüşlerini söyleme (3,82) basamağı diğerlerinden daha fazla kullanılır. Öğretmenlerin öğrencilerine ulaştığı sonucu uygun yöntemlerle sunma (grafik, harita, tablo vb) ve yürüttüğü çalışmayı/etkinliği değerlendirmesine (3,44) çok fazla fırsat vermediğini göstermektedir. Burada ders saatinin yeterli olmaması, öğrencinin öz değerlendirme becerilerinin düşük olması ve öğretmenlerin bu tarz uygulamaların gerekliliğinin farkında olmamaları birer neden olarak ileri sürülebilir. Bu sonuçlar, öğrencilerin sorgulamanın sonunda ulaştıkları sonuçları düşüncelerini açıklama şeklinde ortaya koyduklarını da göstermektedir. Bu da sınıf içi uygulamaların karşılıklı diyalog şeklinde sunuş yoluyla yürütüldüğünün göstergesi olabilecek bir tespittir.

Bu sonuçlara dayalı olarak:

- Öğretmenlerin mesleki pedagojik alan bilgisini geliştirmeleri, öğretmen nitelik ve yeterliklerini artırmaları için öğretmen eğitimleri ile desteklenmesi,
- Lisans eğitiminde sorgulama becerilerini geliştirilecek uygulamalar yapılması, lisansüstü eğitime ve herhangi bir projeye katılmalarının sağlanması,
- Bazı öğretmenlerin sorgulama yaklaşımını diğerlerinden az kullanmasının nedenlerini tespit etmek için nitel çalışmalar yapılması, uygulama önündeki engellerin tespit edilmesi,
- Özel okul öğretmenleri başta olmak üzere coğrafi sorgulamayı sıklıkla kullanan öğretmenlerin, çalışma ortamlarının ve öğrencilerinin niteliklerinin belirlenmesi,
- Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim fakültelerinin programlarının incelenmesi, lisansüstü eğitimin katkısının araştırılması,
- Öğretmenlerin bazı coğrafi becerilere/uygulamalara daha fazla yoğunlaşmasının nedenlerinin araştırılması,
- Aktif olarak görev yapan coğrafya öğretmeni sayısına dair MEB tarafından açıklanmış resmi rakamlar bulunmadığından, araştırmanın evreni tam olarak kestirilememiştir. Bu çalışmada kullanılan anket İl milli eğitim müdürlükleri ve il zümre başkanları aracılığıyla tüm coğrafya öğretmenlerine iletilmesine rağmen az sayıda öğretmen anketi doldurma konusunda istekli olmuştur. Ayrıca coğrafi sorgulama konusuna yabancı olan veya sınıfta hiçbir şekilde coğrafi sorgulama uygulamaları yapmayan öğretmenlerin anketi yarıda bıraktıkları gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılması ve sonuçlarının genellenebilmesi için benzerlerinin yapılması, önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Açıkgöz, D. (2019). *Fen alanı öğretmenlerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğretime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.

Aksoy, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sorgulamaya dayalı fen öğretimi anlayışlarının belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Alkış Küçükaydın, M. (2017). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin fen konularındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.

Arabacıoğlu, S. (2019). *Öğretmenlerin sorgulama temelli fen bilimleri uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi. (*Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Artvinli, E. (2010).Coğrafya derslerini yapılandırmak: aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.

Balcıoğulları, A. (2004). *Adana ili merkez ilçelerindeki resmi genel liselerde coğrafya öğretiminin coğrafi düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Balcıoğulları, A. (2011). *Coğrafi bilgi sistemleri destekli coğrafi düşünme becerileri öğretiminin öğrencilerin coğrafi düşünme becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.

Bernard, P., Macıejowska, I., Odrowąż, E, Dudek K. ve Geoghegan, R. (2012). İntroduction of inquiry based science education into Polish science curriculum - general findings of teacher'attitude. *Chem Dıdact Ecol Metrol*, 17(1-2), 49-59.

Akça, D. (2014). *Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilerin tutum ve başarıları ile öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Creswll, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. ed. S. B. Demir). Ankara. Eğiten Kitap.

Davidson, G. (2009). GTIP think piece – geographical enquiry. *Geographical Association*.https://www.geography.org.uk/write/mediauploads/research%20library/ga_tp_ s_enquiry.pdf.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *TSA Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 1, 89-117.

Dostál, J. (2015). The definition of the term "Inquiry-based instruction. *International Journal of Instruction*,*8* (2),69-82.

Erkuş, A. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II: Ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri ve ölçme kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Engin, G. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama yaklaşımını algılama ve öğretim becerilerinin araştırılması: Türkiye-Hollanda karşılaştırma çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Gardner, H. (2006). *The Development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. London: Routledge.

Howell, J. B. & Maddox, L. E. (2022).Geographic inquiry for citizenship: Identifying barriers to improving teachers' practice. *The Journal of Social Studies Research* (Articles in press). https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.04.001.

İlhan, A., Gülersoy, A.E., Çelik, M.A. (2017). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme**.** *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi***,** 43, 59-78.

İnan, H. Z.(2010). Examining Pre-School Education Teacher Candidates' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,*10* (4),2309-2323.

Kapucu, S. (2016). Guided inquiry-based electricity experiments: pre-service elementary science teachers' difficulties. *Journal of Education and Future*, *10*, 71-93.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler ve teknikler*. (35. Basım). Ankara: Nobel.

Kidman, G. & Casinader, N. (2017). Inquiry-based teaching and learning across disciplines, comparative theory and practice in schools. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Kidman, G.& Chakraborty, D. (2022). Inquiry-based practices in primary school geography. In: Kidman, G.& Schmeinck, D. (eds) Teaching Primary Geography. Key Challenges in Geography (pp 95-111). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99970-4_7

Lambert, D. & Balderstone, D. (2000). *Learning to teach geography in the secondary school*. London: Routledge/Falmer.

Lofthouse, R. (2011). Is this big enough? Using big geographical questions to develop subject pedagogy. *Teaching Geography*, *36*(1), 20-21.

MEB, (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.

MEB,(2018). *Coğrafya dersi öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336 sayfasından erişilmiştir.

Passon, J.& Schlesinger, J. (2019). Inquiry-based learning in geography. H. A. Mieg (Ed.). In *ınquiry-based learning, undergraduate research the german multidisciplinary experience*, (pp.281-290) Switzerland: Springer.

Purnell, K. & Harrison, A. (2011). Inquiry in geography and science: can it work? Geographical Education. 24, 34-40.

https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.191137

Roberts, M. (2003). *Learning through enquiry. Making sense of geography in the key stage 3*. UK: Geograpical Association.

Roberts, M. (2013). *Geography through enquiry*. Sheffield: Geograpical Association.

Roberts, M. (2017). Planning for enquiry. M. Jones (Ed.). In *The handbook of secondary geography*, (pp. 48-59), Geographical Association.

Seow, T., Chang J. & Irvine K. (2019). Field-based inquiry as a signature pedagogy for geography in Singapore. *Journal of Geography*, 118(6), 227-237. https://doi. 10.1080/00221341.2018.1561740

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. M. Baloğlu). Ankara: Nobel.

Tatar, N. (2012). Inquiry-based science laboratories: an analysis of preservice teachers' beliefs about learning science through inquiry and their performances. *Journal of Baltic Science Education*, *11* (3), 248-66. https://doi.org/10.33225/jbse/12.11.248

Tomčíková, I. (2020). Implementation of inquiry-based education in geography teaching – findings about teachers´attitudes. Review of International Geographical Education Online, 10 (4) , 533-548. DOI: 10.33403/rigeo.791713

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4) , 2155-2172.

Wullf, C. (2019 .) From teaching to learning: characteristics and challenges of a student-centered learning culture H. A., Mieg, (ed.). *In Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience*, (pp.47-55). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0.

Yaralı, D. (2022). Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13 (5) , 297-314. https://doi. 10.19160/e-ijer.1169783

Yılmaz, S. (2021). *Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin fen öğretimi yeterlik inançları ve karşılaşılan engeller açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.

Yiğit Özüdoğru, H. (2021). *Coğrafya eğitiminde coğrafi sorgulama becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yüksel, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre sorgulama becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

Developing the Media Literacy Reflective Thinking Scale (MLRTS): A Validity and Reliability Study[1]

Dr. Ayşegül Yılmazer
Recep Tayyip Erdoğan University- Türkiye
ORCID:0000-0002-1331-9243
aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr

Prof. Dr. Ünsal Bekdemir
Giresun University - Türkiye
ORCID:000-0002-7767-9088
unsal.bekdemir@giresun.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and accurate measurement tool to assess social studies pre-service teachers' reflective thinking skills regarding media literacy. Participants in this study included 708 social studies pre-service teachers enrolled in the faculty of education for the fall semesters of the 2020–2021 and 2021–2022 academic years. Data from 389 teacher candidates was used in the exploratory factor analysis (EFA), and data from 319 teacher candidates was used in the confirmatory factor analysis (CFA). In addition, test-retest analyses were conducted on the data set of 40 teacher candidates who were not included in the EFA and CFA. EFA and CFA were employed to ascertain the construct validity, and expert feedback was obtained to confirm the content and face validity of the research.EFA revealed a structure consisting of 5 factors and 21 items that explained 54% of the overall variance. The five factors were identified as "noticing, critical thinking, questioning, knowing, and transferring to life," respectively, taking into account both the theoretical framework and the content of the items gathered in the factors. The findings obtained from the CFA showed that the 21 items and five-factor structure of the Media Literacy Reflective Thinking Scale (MLRTS) had sufficient fit indices. The Cronbach alpha, test-retest, and composite reliability methods were used to examine the reliability of the measurements obtained from the MLRTS sub-factors, and the reliability coefficients obtained were found to be within acceptable limits. Item analysis was performed to determine the predictive power of the items on the scale and their discrimination levels. As a result of the analysis, it was seen that the corrected item-total correlations ranged between.33 and.63, and the t-values related to the differences in the item scores of the 27% lower and upper groups were significant when all items in the scale were examined. Based on the study's findings, MLTRS can be described as a measurement tool that offers valid and accurate measurements.

Keywords: *Social studies, Media literacy, Reflective thinking, Scale development*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 220-235

Research Article

Received: 2022-12-22
Accepted: 2023-03-24

Suggested Citation

Yılmazer, A. & Bekdemir, Ü. (2023). *Developing the media literacy reflective thinking scale (MLRTS): A validity and reliability study*, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 330-235. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1222946

[1] This study is produced from the doctoral thesis of the first author.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The concept of literacy has expanded its meaning to include new forms of literacy since the middle of the twentieth century, especially with the developments and advances in communication technologies. Media literacy, which is one of these forms of literacy, is very important in a world equipped with written and audio-visual messages produced in different media environments for individuals to both exhibit a critical attitude and produce content that could increase their social participation (Sezer & Sert, 2019). Although it is associated with different courses, media literacy has a special place and importance in social studies courses (Gedik & Altun, 2015). In this context, media literacy education aims to raise conscious, reflective, and participatory individuals necessary for a democratic society (Scheibe & Rogow, 2012). Raising reflective individuals regarding media literacy is possible through learning media literacy and reflective thinking together and transferring them to life.

Reflective thinking means the active, persistent, and careful consideration of any belief or form of so-called knowledge in the light of the facts that support its and further implications (Dewey, 1933). Reflective thinking begins with a doubt or a problem and ends with a solution. The important thing in media literacy, just like in reflective thinking, is looking at everything with suspicion, asking more questions (Gillmor, 2008), active questioning and critical thinking about the messages received and created (NAMLE, 2007).

According to Cheung (2016), highly motivated instructors with a reflective teaching attitude contribute to the development of media literacy education in their classrooms. In this context, it is considered important to look at all kinds of information in the media by combining the perspectives of media literacy and reflective thinking skills. In this respect, it is thought that it is important to introduce a scale that can be used to determine pre-service teachers' reflective thinking skills regarding media literacy. When we examine literature, several scale development studies undertaken by numerous academics in both Turkey and other countries seeking to assess both reflective thinking and media literacy skills have been identified. However, no study that aims to measure reflective thinking skills for media literacy has been found in the literature. With this scale, it will be possible to determine how much social studies pre-service teachers can reflect the knowledge and skills regarding media literacy they have acquired throughout their live. For reflective thinking, not only learning is not enough (Kuş, 2007), but also students should be able to apply knowledge in their lives, that is, to put it into behavior (Ceran, 2016; Kuş, 2007). In this respectwe believe that it is important to introduce a scale that can be used to determine pre-service teachers' reflective thinking skills regarding media literacy.
In this context, the aim of this study is to develop a measurement tool with proven validity and reliability to determine pre-service teachers' reflective thinking skills regarding media literacy.

Method: The research was carried out with two different study groups consisting of 708 social studies pre-service teachers studying at the faculty of education in the Fall Semester of the 2020-2021 and 2021-2022 Academic Years. The data collected from the first study group was subjected to an exploratory factor analysis, while the data collected from the second study group was subjected to a confirmatory factor analysis. In addition, analyses for test-retest reliability were made on the data obtained from a class where CFA data were collected. Four state universities were chosen for the study group by considering the principle of accessibility.

In the development process of the reflective thinking scale for media literacy, a 48-item item pool was created by reviewing the literature and a draft form was reached. The Likert scale included five points (strongly disagree, partially disagree, undecided, partially agree, strongly agree). To obtain expert input, 48 items from the item pool were sent to four experts in the field, including two associate professors, an assistant professor, and a PhD working in the field of social studies education. Following an evaluation of the expert feedback, the necessary items were adjusted, and the scale items were increased to 50. The final form was converted into an electronic form via "Google Forms" and applied to the study group.

Conclusions: Many statistical analyses were carried out once the draft scale was applied to the research group. First, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was examined, and the Barlett Sphericity test was applied. In this study, the KMO value was determined as .886 and the Barlett test result was determined as 6273,525, it was revealed that the test result was statistically significant (p=000). Assuming that there

was no relationship between the factors, it was decided to use the Varimax vertical rotation technique. The factor number of the scale was determined based on the Scree Plot diagram. As a result of the first analysis, 14 factors with an eigenvalue above 1 emerged. 29 items were eliminated as a result of repeated analysis. Following the most recent EFA, the items were grouped into 5 categories, resulting in a reduction in the number of items from 50 to 21. The contribution of the five factors to the total variance was 54%. After examining the contents of the items gathered under five factors, the factor names were given as "noticing, critical thinking, questioning, knowing and transferring to life". CFA was used to determine whether the structure consisting of 21 items and five factors obtained through EFA gave sufficient fit indices and to obtain additional evidence for construct validity. Before analyzing the data set in CFA, it was examined to see whether it met the normality assumptions, and it was determined that the histogram and Q-Q plots met the multiple linearity assumptions. To reveal the adequacy of the tested model, the values of fit indices obtained from CFA were found to be $\chi 2/sd= 1.97$, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.91, NNFI=.90, IFI=.91, RMSEA=.05, SRMR=.05, PNFI=.71 and PGFI=.70. When these results were interpreted, it was seen that the values obtained for $\chi 2/sd$ (1.97), RMSEA (.05), and SRMR (.05) met the criteria of perfect fit, while the values obtained for GFI (.91), AGFI (.88), CFI (91), NNFI (.90), IFI (.91), PNFI (.71), and PGFI (.70) met the acceptable compliance criteria.

Using Cronbach's alpha, composite (structural) reliability, and test-retest procedures, the MLRTS's level of reliability was determined. The investigation produced a total Cronbach's alpha internal consistency coefficient of .890. When the interpretations of the Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the sub-dimensions of the scale were examined, it was seen that all dimensions were between good and acceptable values.

To determine the test-retest reliability of the measurements, two applications were made to 40 pre-service teachers with an interval of 6 weeks. By measuring the correlation coefficients between the scores acquired from the first and second applications, it was intended to demonstrate the consistency between the two applications. Test-retest reliability coefficients were found to be .923. The adjusted item-total correlation was calculated, and 27% lower-upper group comparisons were analyzed, to establish the discrimination levels and prediction potential of the total score of the reflective thinking skills scale for media literacy. According to the analysis, it was seen that there were significant differences between the scores of the pre-service teachers in the lower and upper groups for each item ($p<.001$). When interpreting the item-total correlation, items with a value of .30 and above are accepted as sufficient in terms of distinguishing the feature to be measured and internal consistency (Büyüköztürk, 2020). Based on all these findings, it can be said that all items in the scale are distinctive.

Suggestions: In line with the study's findings, the MLRTS is an assessment tool that provides accurate evaluations of social studies teacher candidates' levels of reflective thinking for media literacy. It is expected that the reflective thinking scale for media literacy, which has been proven to be validated and reliable, will contribute to the field of social studies education and media literacy and to the researchers who will work in this field. This scale, which was developed for social studies pre-service teachers, can also be used to understand media literacy of all pre-service teachers.

Medya Okuryazarlığına Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin (MOYDÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması[2]

Dr. Ayşegül Yılmazer
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1331-9243
aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr

Prof. Dr. Ünsal Bekdemir
Giresun Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7767-9088
unsal.bekdemir@giresun.edu.tr

Özet

Bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 708 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. 708 öğretmen adayının, 389'unun verileri Açımlayısı Faktör Analizi (AFA) için 319'unun verileri ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır. Ayrıca AFA ve DFA'da yer almayan 40 öğretmen adayının veri seti üzerinde de test tekrar test analizleri yapılmıştır. Araştırmanın kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurulmuş olup, yapı geçerliğini belirlemek için AFA ve DFA'dan yararlanılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %54'ünü açıklayan 5 faktör ve 21 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Kuramsal yapı ve faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri dikkate alınarak oluşan beş faktör, sırasıyla "fark etme, eleştirel düşünme, sorgulama, bilme, hayata aktarma" olarak adlandırılmıştır. DFA'dan elde edilen bulgular, Medya Okuryazarlığına Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'ne (MOYDÖ) ilişkin 21 madde ve beş faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. MOYDÖ'ye ilişkin alt faktörlerden elde edilen ölçümlerin güvenirliğine; Cronbach Alfa, test tekrar test ve bileşik güvenirlik yöntemi ile bakılmış ve elde edilen güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .33 ile .63 arasında değiştiği ayrıca %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin; ölçekte yer alan tüm maddelere bakıldığında anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bu bulgulara dayanarak MOYDÖ'nün geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler, Medya okuryazarlığı, Yansıtıcı düşünme, Ölçek geliştirme*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 220-235

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-22
Kabul: 2023-03-24

Önerilen Atıf

Yılmazer, A. ve Bekdemir, Ü. (2023). Medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme ölçeğinin (MOYDÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 330-235. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1222946

[2] Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Temelde yazılı metinleri okuyabilmek ve yazabilmek anlamında kullanılan okuryazarlık, sadece bir şeyi bilmek değil, aynı zamanda bilgi üretme eylemine yansıtıcı olarak nasıl katılacağınızı bilmek anlamına da gelir (Freire ve Giroux, 1989). Okuryazarlık kavramının anlamı, özellikle iletişim teknolojilerindeki gelişme ve ilerlemelerle birlikte yirminci yüzyılın ortalarından itibaren yeni ve yaşamın olmazsa olmazı kabul edilebilecek "şeyleri" bilmeyi de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu yeni okuryazarlık içeriklerinden biri de medya okuryazarlığıdır. Medya okuryazarlığı; televizyon, radyo, bilgisayar, gazete, dergi ve reklamlarda karşılaşılan sözlü ve görsel sembollerden kişisel anlam oluşturma, etraftda olup bitenlerle ilgili edilgen ve savunmasız olmama, sorgulama, şüphe duyma, seçme ve ayırt etme yeterliğidir (Thoman, 1999). Medya okuryazarlığı; bireylerin hem eleştirel bir tutum sergileyebilmeleri hem de toplumsal katılımlarını artıracak içerik üretimi gerçekleştirebilmeleri için oldukça önemlidir (Sezer ve Sert, 2019). Okuryazarlık kavramına yüklenen anlam şimdilerde herkesin okuryazar olmasıyla değişse de hangi türde olursa olsun içinde medya okuryazarlığının da olduğu okuryazarlıkların edinilme süreci çoğunlukla sistemli bir eğitimi gerektirir. Eğitim aracılığıyla çocuk doğa üzerindeki toplumsallara etkin uyumu öğrenir (Toprakçı, 2016). Bu uyumun bir parçası da medya okuryazarlığı bilgi ve becerisine sahip olmaktır. Türkiye de Medya okuryazarllığı bilgi ve becerisinin kazandırılmasının müfredat kapsamına alınması özellikle 2018 ylından sonra olmak üzere ilkokul ve ortaokulda verilen sosyal bilgiler dersi aracılığıyla olmuştur. 2018 yılında Türkiye'de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yapılan güncellemeler ile medya okuryazarlığı becerisi öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasındaki yerini almıştır. Bunun yanı sıra 2018 yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda yapılan değişiklik ile "Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi" dersi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde verilen zorunlu alan eğitimi dersleri arasına girmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı dersini verebilecek öğretmenler arasında olduğu düşünüldüğünde bu kararın çok isabetli bir karar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Medya okuryazarlığı dersi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yayımlanan "Öğretmenlik Alanları, Atama Ve Ders Okutma Esasları"nda sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutacağı dersler arasında sıralanmıştır.

Farklı derslerle ilişkilendirilmekle birlikte medya okuryazarlığının sosyal bilgiler derslerinde ayrı bir yeri ve önemi vardır (Gedik ve Altun, 2015). Sosyal bilgilerde medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin dünya görüşlerini şekillendirmelerinde önemli bir rol oynamakta olup (Stein ve Prewett, 2009) özellikle sosyal bilgiler öğretmenleri, vatandaşlığı geliştirmek ve demokrasiye aktif katılımı sağlamak için medya okuryazarlığından oldukça faydalanmaktadırlar (Schwarz, 2011). Youngbauer (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleceğin vatandaşlarını yetiştirdiklerini söyleyerek, medya okuryazarlığının bu amaca ulaşmada çok önemli bir yerde olduğunun altını çizmektedir.

Medya okuryazarlığı, demokratik bir toplum için gerekli olan bilinçli, katılımcı ve yansıtıcı bireyler yetiştirilmesini amaçlamakta olup (Scheıbe ve Rogow, 2012) yansıtıcı bireylerin yetiştirilmesi medya okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünmenin birlikte öğrenilmesinden ve hayata aktarılmasından geçmektedir. Bunun için de öncelikle yansıtıcı düşünmenin ne olduğu ve medya okuryazarlığı eğitimi için neden önemli olduğunun farkında olunması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme; herhangi bir inancın ya da bilginin onu destekleyen gerçekler ve daha ileriye dönük sonuçlar ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde düşünülmesi anlamına gelmektedir (Dewey, 1933). Derinlemesine düşünme süreç için kesinlikle gerekliyken, yansıtıcı uygulama düşüncenin eylemle bütünsel olarak bağlantılı olduğu diyalektik bir süreçtir (Osterman, 1990). Dolayısıyla yansıtıcı düşünme sürecinde derinlemesine düşünme ne kadar önemliyse, düşünülen, öğrenilen ya da bir sonuca varılan konunun hayata aktarılması ve yansıtılması da bir o kadar önemlidir.

Masterman (2005) medya okuryazarlığı eğitiminde grup odaklı ve eyleme dönük öğretim metotları ile birlikte yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü bu teşvik öğrencileri düşünmeye zorlar, özellikle de kanıta dayalı düşünmelerine ve eyleme geçmelerine yardımcı olur (Sperry ve Baker, 2016). Hobbs (2010) medya mesajları kaşısında bilinçli ve güvenilir kararlar verebilmek için kişilerin bir takım yeni bilgi ve beceriler edinmeleri gerektiğini belirtmiş ve bu becerilerden birisinin de yansıtma olduğunun altını çizmiştir. Özellikle dijital ve medya okuryazarlığının temel yetkinliklerini açıklarken yansıtmanın bu döngünün önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Peki, yansıtıcı düşünme ve medya okuryazarlığı arasında nasıl bir ilişki ya da benzerlik vardır? Yansıtıcı

düşünme, bir şüphe veya sorunla başlar ve bir çözüm ile biter. Yansıtıcı düşünür farklı fikirleri karşılaştırır, sorular sorar, kendini ve olayları sorgular, eleştirel düşünebilir, sorunları çözebilir ve bağımsız olarak karar verebilir (Kuş,2017). Tıpkı yansıtıcı düşünme de olduğu gibi medya okuryazarlığında da önemli olan şey, her şeye şüpheyle bakılması, daha fazla soru sorulması (Gillmor, 2008), alınan ve oluşturulan mesajlar hakkında aktif sorgulama ve eleştirel bir düşünme yapma gerekliliğidir (NAMLE, 2007). Burada şunu belirtmek gerekir ki yansıtıcı düşünme diğer düşünme becerilerinden bağımsız değildir. Ersözlü (2008) yansıtıcı düşünmenin, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi içinde barındırdığını ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünmenin yanı sıra yansıtıcı öğretim de, öğretmenlerin eğitimsel karar vermede daha aktif bir rol almalarını sağladığından, medya okuryazarlığı eğitimi gibi bir eğitim yeniliğiyle son derece ilişkilidir. Loughran (1996) öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmeden mesleki hayatlarında faydalanılması isteniyorsa, bunu hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğrenenler olarak bizzat deneyimlemeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde yansıtıcı düşünmeyi benimsemelerine yardımcı olmanın ve onları yansıtıcı düşünme deneyimleriyle yetiştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler öğrencilerine uygulamaları için teşvik ettikleri aynı pedagojileri ve stratejileri kendileri de uygulamak zorundadır. Çünkü bu roller, topluma hizmet eden öğretmenler için öğrencilerden bekledikleri rollerini önce kendilerinin yansıtmaları anlamına gelmektedir (Carlsson, 2019).

Açıklanan bu bağlamlar genelinde düşündüğümüzde, medyada karşımıza çıkan her türlü bilgiye, medya okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin perspektiflerinin birleştirilerek bakılması önemli görülmektedir. Çünkü bir beceri hakkında bilgi sahibi olmakla o beceriyi gerçek hayatta kullanmak farklı anlamlara gelmektedir. Öğrendiklerimiz hayata aktardığımız sürece kıymetlidir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek ile katılımcı grubun hangi düzeyde medya okuryazarlığı becerisine sahip olduğundan ziyade, sahip olunan bu beceriyi gerçek hayatlarına ne kadar yansıtabildiklerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin ayrı ayrı belirlendiği ölçme aracı sayısı hayli fazladır. Nitekim Karaman ve Karataş, 2009; Chang ve Diğ. , 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Ashley, Maksl ve Craft, 2013; Koç ve Barut, 2016; Banaz, 2017; Erişti ve Erdem, 2017; Kaplan, 2017, medya okuryazarlığı alanında; Semerci, 2007; Dolapçıoğlu, 2007; Güney, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Çiğdem ve Kurt, 2012; Başol ve Evin Gencel, 2013 ise yansıtıcı düşünme alanında ölçekler hazırlamışlardır. Ancak alanyazında medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu ölçek ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile ilgili öğrendikleri konu ve becerilerin ne kadarını hayatlarına yansıtabildiklerini tespit etmek mümkün olabilecektir. Yansıtıcı düşünme için yalnızca öğrenme yeterli olmayıp (Kuş, 2007) öğrencilerin bilgiyi yaşamlarında uygulaması yani davranışa dökebilmesi de gerekmektedir (Kuş, 2017; Ceran, 2016). Bu bakımdan öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin alanyazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemek için geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma temelinde betimsel tarama yöntemi ile Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi için bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçekler, bilimsel araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ölçülmek istenilen özellikleri temel alınarak hazırlanmış veri toplama diğer bir değişle gözlem araçlarıdır (Bayat, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 ve 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 708 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşan iki farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci çalışma grubunu; Türkiye'de bulunan dört farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu gruptaki öğrenciler, 287 kadın (%71.6)

ve 114 (%28.4) erkek olmak üzere toplam 401 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak cevapsız maddelerin bulunduğu veya ölçme aracında yer alan olumlu-olumsuz tüm maddeler için aynı işaretmenin yapıldığı izlenimini veren veriler veri setinin dışında tutulmuştur. Bu sebeple toplam 12 veri istatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce veri setinden çıkarılmıştır ve 389 öğretmen adayının cevapları veri setine dâhil edilmiştir. Ayrıca katılımcıların, 78'ini (%20.1) 1. sınıf, 81'ini (%20.7) 2. sınıf, 86'sını (%22.1) 3. sınıf, 144'ünü (%37.0) ise 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunu, Türkiye'de bulunan üç farklı devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan 233 kadın (%73.0) ve 86 (%27.0) erkek olmak üzere toplam 319 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayı sayısı verileri eksik ya da hatalı doldurulmuş veriler çıkarıldıktan sonra (15) kalan katılımcı sayısını yansıtmaktadır. Ayrıca katılımcıların, 158'ini (%49.5) 3.sınıf, 161'ini (%50.5) 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi için ilk çalışma grubundan toplanan veriler kullanılırken, Doğrulayıcı Faktör Analizi için ikinci çalışma grubundan toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmanın iki farklı grup üzerinde yürütülmesinin sebebi alanyazında DFA'nın AFA'dan farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulanmasının daha doğru bir yaklaşım olarak belirtilmesinden dolayıdır. Ayrıca DFA verilerinin toplandığı bir sınıftan alınan veriler, test tekrar test güvenirliğine yönelik analizler için kullanılmıştır. Test tekrar test güvenirliğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmadan önce altı hafta ara ile gerçekleştirilen iki uygulamaya aynı öğrencilerin katılmasına dikkat edilmiştir. İkinci teste katılmayan 10 öğrencinin verileri veri setinin dışında tutulmuştur. Toplamda 40 öğretmen adayının verisi üzerinden yapılan test tekrar test analizlerine alınan öğretmen adaylarının 12'si (%30.0) erkek; 28'i (%70.0) kadındır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, öncelikle ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak dört devlet üniversitesi belirlenmiş ve çalışma verileri toplanmıştır.

Maddelerin yeterliği üzerine önemli bir sorun olan, katılımcı varyansını ortadan kaldırmak için örneklemin yeterince büyük olması gerekmektedir (DeVellis, 2015). Araştırmacılar arasında bir örneklemin ne kadar büyük olması gerektiği konusunda fikir birliği olmasa da genel olarak tavsiye edilen şey örneklemin ne kadar büyük olursa o kadar iyi olacağı şeklindedir. Küçük örneklerde maddeler arasındaki korelasyon katsayıları daha az güvenilir olduğu için örneklem sayısını yüksek tutmak güvenirliği artıracaktır (Pallant, 2005). Genellikle ölçme aracındaki madde sayısının beş katından daha fazla katılımcı olması veya alt sınır olarak 150 katılımcının olması tavsiye edilir (Yong ve Pearce, 2013). Tabachnick ve Fidell, (2007) 300 kişinin örneklem için yeterli bir sayı olduğunu belirtmektedir. Faktör analizine uygun örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler dikkate alındığında, alanyazında yer alan ölçütlerden en az ikisinin karşılanması gerektiği önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çalışma grubunun belirlenmesinde hem madde sayısının 5 katı, hem de örneklem için 300 kişinin yeterli olacağı görüşlerinin her ikisini karşılamasına dikkat edilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

MOYDÖ'nün geliştirme sürecinde ilk olarak alanyazın taraması yapılarak 48 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve taslak forma ulaşılmıştır. DeVellis (2015) ölçek geliştirmenin bu basamağında maddeler arasındaki korelasyonlar bilinmediği için birçok maddeye sahip olmanın, düşük iç tutarlılığa karşı bir önlem oluşturduğunu belirtmektedir. Nihai formda amaçlanan madde sayısının üç ya da dört katı büyüklüğünde bir madde havuzuyla başlamanın olağan olduğunu belirten DeVellis (2015) madde havuzunun ne kadar büyük olursa o ölçüde iyi olduğunu ifade etmiştir. Bu amaçla başlangıçta madde sayıları hedeflenen sayının üzerinde tutulmuştur. Maddeler medya okuryazarlığının kapsamı göz önünde bulundurularak yansıtıcı düşünmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2016) olası davranışların yerindeliği konusunda en az üç en fazla yedi uzmandan görüş alınması ve hepsinin ya da yarıdan bir fazlasının kabul ettiği davranışların taslak ölçme aracına dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, oluşturulan madde havuzundaki 48 madde uzman görüşü alınmak üzere sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan iki Doçent, bir Doktor Öğretim Üyesi ve bir Doktor olmak üzere dört alan eğitimi uzmanına gönderilmiştir. Alan eğitimi uzmanların tamamı aynı zamanda medya okuryazarlığı alanında çalışmaları bulunan kişiler olup üçünün ise ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Taslak maddeler alan uzmanları dışında ölçme değerlendirme alanında çalışan bir uzmana daha gönderilmiştir. Uzmanların ölçek maddelerini anlaşılırlık ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda 4 madde formdan çıkarılırken 15 madde üzerinde düzenlemeler yapılmış, 3 madde farklı

maddelere ayrılmıştır. Medya okuryazarlığı alanında çalışan bir uzmanın önerisi ile üç madde forma eklenmiştir.

Uzmanların görüşlerine göre son şekli verilen 50 ölçek maddesi, dil bakımından incelenmesi için 2 Türk Dili uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin incelenmesinin ardından gerekli maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra taslak halindeki maddeler 6 öğretmen adayı ile görüşülerek değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarından ölçekte yer alan maddelerin anlaşılırlığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşmeler sonucunda üç maddede kullanılan ifadeler tekrar düzenlenmiştir. Son şekli verilen taslak form "Google Formlar" aracılığıyla elektronik forma dönüştürülmüş ve 2020-2021, 2021-2022 güz döneminde çalışma grubuna uygulanmıştır.

Maddelerin puanlama şekli "(1) Kesinlikle Katılmıyorum'', ''(2) Kısmen Katılmıyorum'', ''(3) Kararsızım'', ''(4) Kısmen Katılıyorum'' ve ''(5) Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. MOYDÖ'den alınabilecek puanın yüksekliği medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünmenin daha fazla gerçekleştiğini, puanın düşüklüğü ise daha az gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmanın etik açıdan uygunluğu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yazmış olduğu değerlendirme raporunda 17.11.2020 tarih ve 2020/137 sayılı karar ile tespit edilmiştir.

BULGULAR

Taslak halindeki MOYDÖ araştırma grubuna uygulanmış ve farklı istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizlere ilk veri seti üzerinden AFA ile başlanmış, ikinci veri seti üzerinden DFA ile devam edilmiştir. MOYDÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenirliğine; Cronbach Alfa, test tekrar test ve bileşik güvenirlik yöntemlerinden faydalanılarak bakılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek için, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış olup %27'lik alt üst grup karşılaştırması yapılmıştır.

Araştırmada; AFA, test tekrar test güvenirliği, Cronbach Alfa ve madde analizleri için SPSS20.0 paket programı kullanılmıştır. DFA kapsamında yapılan analizler için ise IBM SPSS AMOS 24 paket programından faydalanılmıştır. Ölçümlerin bileşik güvenirlik katsayısı, DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve hata varyans değerleri üzerinden Microsoft Excel programında hesaplanmıştır. Hesaplamalar yapılırken aşağıdaki formülden yararlanılmıştır.

$$p_c = \frac{\left(\sum_{i=1}^{m} \lambda_i\right)^2}{\left(\sum_{i=1}^{m} \lambda_i\right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{m} (\theta_i)\right)}$$

p_c = Bileşik Güvenirlik Katsayısı

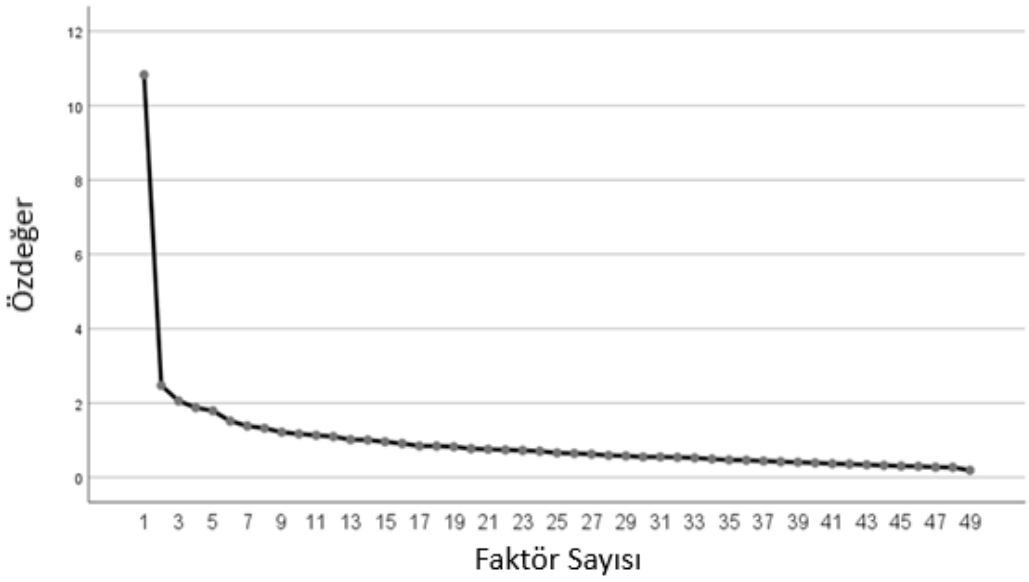
λ_i = Standartlaştırılmış Faktör Yükü

θ_i = Maddenin Ölçüm Hatası (Standart Hata Varyansı)

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına bakılmış, bu kapsamda yapı geçerliğini sağlamak üzere, verilerin AFA'nın varsayımlarına uygunluğu test edilmiştir. Ayrıca verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiş ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Araştırmada KMO değeri .886 , Barlett testi sonucu ise 6273.525 olarak belirlenmiştir. Test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=000). Bu sonuçların alanyazında beklenen gereklilikleri karşıladığı ve verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir (Büyüköztürk 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018; Field, 2013).

Hangi tür döndürmenin seçileceğini faktörler arası korelasyonlar dikkate alınarak belirlenmiştir. Faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı varsayılmış ve Varimax dik döndürme tekniğinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Ölçeğin faktör sayısı, araştırmacılar tarafından Şekil 1'de yer alan Scree Plot diyagramı (Yamaç birikinti grafiği) temel alınarak belirlenmiştir.



Şekil 1. *MOYDÖ'ye ait yamaç birikinti grafiği*

Yamaç grafiği incelendiğinde 5. faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının azalarak birbirlerine yaklaştığı ve en yüksek faktör yüklerinin ilk beş faktörde toplandığı belirlenmiştir. Faktör yüklerinin görüntülenme sınır değeri olarak alanyazında önerilen farklı değerler yer almakla birlikte bu çalışmada faktör yüklerinin en az .40 olmasına karar verilmiştir. İlk analiz sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan 14 faktör ortaya çıkmıştır. Ancak faktör yükleri .40'tan düşük olan maddeler ve en yakın faktördeki faktör yükü ile arasında .10'dan düşük fark olan maddeler çıkarılarak analizler yinelenmiştir. Son analizde AFA sonucunda maddeler 5 faktör altında toplanmış ve başlangıçta 50 olan madde sayısı 21'e düşmüştür.

Çizelge 1. *MOYDÖ'ye ait özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranı*

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri Toplamları			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans	Kümülatif
1	6,427	30,604	30,604	6,427	30,604	30,604	3,114	14,829	14,829
2	1,434	6,829	37,433	1,434	6,829	37,433	2,390	11,379	26,208
3	1,295	6,167	43,599	1,295	6,167	43,599	2,117	10,080	36,287
4	1,146	5,457	49,057	1,146	5,457	49,057	2,079	9,901	46,188
5	1,042	4,961	54,018	1,042	4,961	54,018	1,644	7,829	54,018
6	,929	4,423	58,441						
7	,868	4,131	62,572						
8	,847	4,031	66,604						
9	,791	3,765	70,368						
10	,719	3,423	73,792						
11	,697	3,319	77,110						
12	,685	3,263	80,373						
13	,592	2,819	83,193						
14	,569	2,708	85,901						
15	,559	2,660	88,561						
16	,522	2,484	91,045						
17	,469	2,234	93,279						
18	,431	2,052	95,331						
19	,395	1,879	97,210						
20	,348	1,656	98,867						
21	,238	1,133	100,000						

Çizelge 1'de ölçeğin faktör yapısını gösteren beş faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yer almaktadır. Çizelgeye göre beş faktörün toplam varyansa katkısı %54'tür. Toplam varyansa, birinci faktör %14.8, ikinci faktör %11.3, üçüncü faktör % 10.0, dördüncü faktör %9.9 ve son olarak beşinci faktör %7,8 oranında katkı sağlamaktadır. Aşağıdaki çizelgede maddelerin hangi faktörler altında toplandığı gösterilmiştir.

Çizelge 2. *MOYDÖ faktör analizi sonrası döndürülmüş bileşenler matrisi*

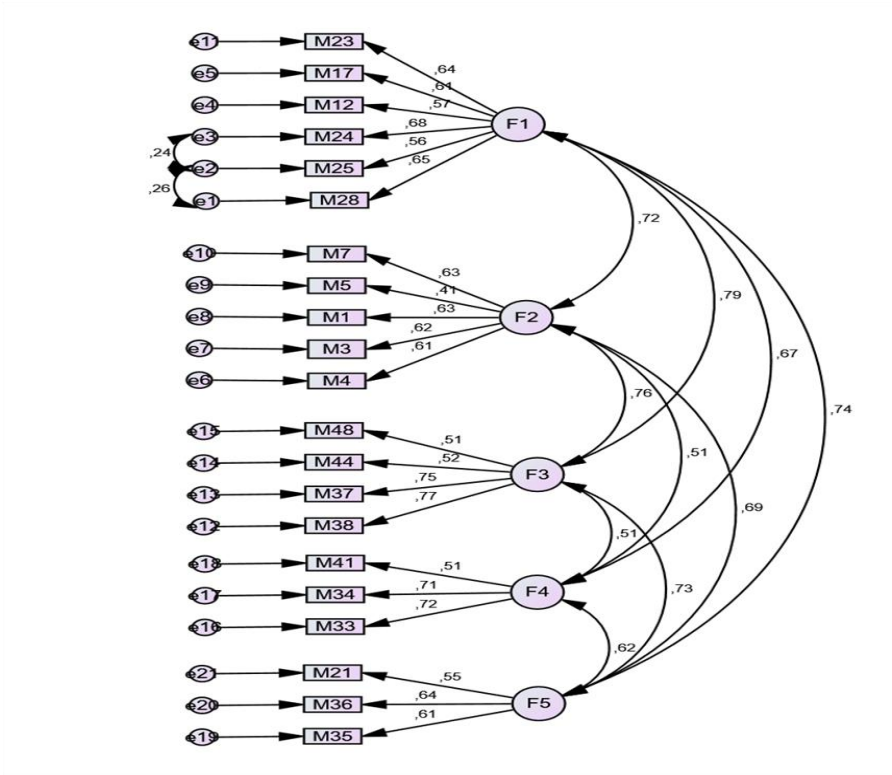
	Faktörler				
Maddeler	**Fark Etme**	**Eleştirel Düşünme**	**Sorgulama**	**Bilme**	**Hayata Aktarma**
Madde 28	,681				
Madde 25	,681				
Madde 24	,665				
Madde 12	,578				
Madde 17	,571				
Madde 23	,542				
Madde 4		,738			
Madde 3		,675			
Madde 1		,650			
Madde 5		,512			
Madde 7		,494			
Madde 38			,753		
Madde 37			,732		
Madde 44			,542		
Madde 48			,444		
Madde 33				,817	
Madde 34				,702	
Madde 41				,603	
Madde 35					,717
Madde 36					,604
Madde 21					,471

Çizelge 2'ye göre en yüksek faktör yükünün .817, en düşük faktör yükünün ise .444 olduğu görülmektedir. Beş faktör altında toplanan maddelerin içerikleri incelendikten sonra faktör isimleri verilmiştir. Çizelge 2'ye göre birinci faktörde toplanan M28, M25, M24,M12, M17, M23 "fark etme (F1)"; ikinci faktörde toplanan M4, M3, M1, M5, M7 "eleştirel düşünme (F2)"; üçüncü faktörde toplanan M38, M37, M44, M48 "sorgulama (F3)" ; dördüncü faktörde toplanan M33, M34, M41 "bilme (F4)"; beşinci faktör altında toplanan M35, M36, M21 ise "hayata aktarma (F5)" olarak isimlendirilmiş ve DFA öncesi ölçeğe son şekli verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen 21 madde ve beş faktörden oluşan yapının doğruluğunu test etmek ve MOYDÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek amacıyla DFA'dan yararlanılmıştır. Veri seti DFA'da çözümlenmeden önce normallik varsayımlarını karşılayıp karşılayamadığı incelenmiş, kayıp değer ve uç değerlere bakılmış, inceleme sonucunda kayıp veri olmadığı görülmüştür.

Veri setinin normallik varsayımları kontrol edildikten sonra IBM SPSS AMOS 24 programından faydalanılarak DFA çözümlemesi yapılmıştır. 21 maddeden oluşan MOYDÖ'nün beş faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA'dan elde edilen diyagram Şekil 2'de verilmiştir. Şekil 2'de görüleceği gibi faktör yükleri, F1 için .56 ile .68; F2 için .41 ile .63; F3 için .51 ile .77 , F4 için .51 ile .72, F5. için .55 ile .64 arasında değişmektedir.



Şekil 2. *MOYDÖ'nün doğrulayıcı faktör diyagramı*

Sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla DFA'dan elde edilen uyum indeksleri değerleri ile uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum ölçütleri (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci & Demirel, 2004; Çokluk ve diğ., 2018; Sümer, 2000) Çizelge 3'de verilmiştir. Modelin uyumu verilen ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 3. *DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri değerleri ile mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerlerinin karşılaştırılması*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ2/sd	0 ≤ χ2/sd ≤ 2	2 ≤ χ2/sd ≤ 3	1.97	Mükemmel Uyum
p değeri	0.05 ≤ p ≤ 1.00	0.01 ≤ p ≤ 0.05	.000	-
GFI	.95≤GFI≤1	.90≤GFI≤.95	.91	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.88	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.91	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	.95 ≤ NNFI ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI ≤ .95	.90	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95	.91	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.05	Mükemmel Uyum
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.05	Mükemmel Uyum
PNFI	.95 ≤ PNFI ≤ 1.00	.50 ≤ PNFI ≤ .95	.71	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	.95 ≤ PGFI ≤ 1.00	.50 ≤ PGFI ≤ .95	.70	Kabul Edilebilir Uyum

Çizelge 3 incelendiğinde, MOYDÖ'ye ilişkin uyum indeksleri değerleri; χ2/sd= 1.97, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.91, NNFI=.90, IFI=.91, RMSEA=.05, SRMR=.05, PNFI=.71, PGFI=.70 olarak bulunmuştur. Bulunan bu sonuçlar yorumlandığında, χ2/sd (1.97) , RMSEA (.05) ve SRMR(.05)'e ilişkin elde edilen değerler mükemmel uyum ölçütlerini karşılarken, GFI (.91), AGFI (.88) CFI (91), NNFI (.90), IFI (.91), PNFI (.71), PGFI (.70)' e ilişkin elde edilen değerler ise kabul edilebilir uyum ölçütlerini karşılamaktadır.

İncelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir değerler incelendiğinde RMSEA ve NNFI değerlerinin ölçüt olarak alınması gereken aralığın dışında yer aldığı (RMSEA-,060; NNFI-883) belirlenmiştir. Bu doğrultuda modifikasyon önerileri, önerilen model ile veri seti arasındaki uyuma katkı sağlamak amacıyla incelenmiş ve M24 ile 25; M25 ile M28 arasındaki hata varyanslarının ilişkilendirilmesinin belirtilen değerlere katkı sağlayacağı ve modelin uyumunu artıracağı belirlenmiştir.

Çizelge 3'teki değerler modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra ortaya çıkan sonuçlar dikkate alınarak oluşturulmuştur.

DFA'dan elde edilen uyum indekslerine ilişkin bu kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri, 21 maddeden oluşan beş faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

MOYDÖ'nün güvenirliğine Cronbach Alfa'nın yanı sıra bileşik (yapısal/composite) güvenirlik ve test tekrar test yöntemleri ile bakılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı bir faktörün veya ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediğine dair kanıt sunmaktadır. Tüm maddeler için elde edilen α değeri o ölçeğin toplam güvenilirliğini gösterir ve genel kabul bu değerin, 0.7 ve büyük olması yönündedir (Kılıç, 2016). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .890 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının yorumlanması için alanyazında farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Yaygın kabul edilen yaklaşıma ait sınıflamaya göre (Kılıç,2016), ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sonuçları ve yorumları şu şekildedir.

Çizelge 4. *Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının yorumları ve moydö'den elde edilen değerler ile karşılaştırılması*

Güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa)	Yorum	Boyut	Elde Edilen Sonuç	Elde Edilen Sonuca İlişkin Yorum
≥0.9	Mükemmel	1.Boyut	.800	İyi
0.7≤α<0.9	İyi	2.Boyut	.700	İyi
0.6≤α<0.7	Kabul edilebilir	3.Boyut	.723	İyi
0.5≤α<0.6	Zayıf	4. Boyut	.652	Kabul edilebilir
α<0.5	Kabul edilemez	5.Boyut	.616	Kabul edilebilir
		Toplam	.890	Kabul edilebilir

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının yorumlarına bakıldığında tüm boyutların iyi ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir (Özdamar, 1999).

DFA sonucu ulaşılan faktör yükleri ve hata varyansı değerleri üzerinden bileşik güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bileşik güvenirlik katsayıları Çizelge 5'te verilmiştir.

Ölçümlerin test-tekrar test güvenirliğini tespit etmek için 40 öğretmen adayının verisi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına 6 hafta ara ile iki uygulama gerçekleştirilmiştir. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak, birinci ve ikinci uygulama arasındaki tutarlılığı ortaya koymak amaçlanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayıları .923 bulunmuştur. Genel olarak güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümler güvenilir kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Huyun, 2012). Bununla birlikte madde sayısı az olan ölçekler için .60'ın üzerindeki güvenirlik katsayılarının ölçüt olarak alınabileceği ifade edilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2006; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Çizelge 5 incelendiğinde MOYDÖ'de hesaplanan tüm güvenirlik katsayılarının bu ölçütü karşıladığı görülmektedir. Güvenirlik analizine yönelik faktörler bazındaki sonuçlar Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. *MOYDÖ'den elde edilen ölçümler için bileşik güvenirlik ve test-tekrar test yöntemleriyle hesaplanan güvenirlik katsayıları*

Alt Ölçekler	Bileşik Güvenirlik	Test Tekrar Test
Fark Etme	.792	.705
Eleştirel Düşünme	.719	.754
Sorgulama	.737	.660
Bilme	.686	.608
Hayata Aktarma	.628	.812
Toplam	.928	.923

Madde Analizi

MOYDÖ'nün ayırt edicilik düzeyini ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanarak %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarına bakılmış ve madde analizi sonucunda ulaşılan bulgulara Çizelge 6'da yer verilmiştir.

Çizelge 6. *MOYDÖ madde analizi sonuçları*

Madde No	Madde	Düzeltilmiş Madde	Ortalama	Standart Sapma	t
M28	,884	,568	4,09	,90	9,79
M25	,886	,504	4,18	,88	8,96
M24	,883	,589	4,21	,90	11,24
M12	,886	,509	4,27	,81	9,94
M17	,884	,546	4,10	,99	10,39
M23	,883	,584	4,20	,93	12,91
M4	,887	,467	4,16	,94	10,31
M3	,887	,465	4,37	,83	9,89
M1	,886	,505	4,30	,85	11,11
M5	,893	,327	4,15	1,18	9,72
M7	,883	,588	4,18	,94	11,79
M38	,881	,629	3,92	1,12	13,85
M37	,882	,621	3,95	1,06	13,94
M44	,889	,431	3,76	1,16	11,35
M48	,886	,479	4,15	1,0	9,34
M33	,887	,444	4,53	,86	7,47
M34	,886	,466	4,47	,95	7,88
M41	,887	,441	4,35	,91	9,90
M35	,886	,481	4,00	,97	8,78
M36	,886	,484	4,14	,95	7,13
M21	,887	,464	4,16	,94	7,72
p<.001					

Çizelge 6'daki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin F1 için 8,96 ile 12,91, F2 için 9,72 ile 11,79; F3 için 9,34 ile 13,94; F4 için 7,47 ile 9,90; F5 için 7,13 ile 8,78 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan analiz doğrultusunda her bir maddeye ait alt ve üst gruptaki katılımcıların puanları arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. Çizelge 6'ya göre düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar, F1 için .50 ile .59; F2 için .33 ile .59; F3 için .43 ile .63; F4 için .44 ile .47; F5 için .46 ile .48 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu yorumlanırken, ölçülecek özelliği ayırt etme ve iç tutarlık açısından değeri .30 ve üzerinde yer alan maddeler yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğin alt boyutlarındaki tüm maddeler bu ölçütü karşılamaktadır. Bunun yanı sıra herhangi bir madde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin güvenirlik katsayısının yükselip yükselmediğine de bakılmıştır. Bütün bu sonuçlardan yola çıkarak ölçekte bulunan tüm maddelerin yeterince ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu ölçekteki maddeler; beşli Likert tipi bir derecelendirme ile çalışma grubundaki katılımcılara uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 iken, en düşük puan 21'dir. Yüksek puan medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksekliğini ifade ederken, düşük puan azlığını ifade etmektedir. Ölçekten alınan ham puanlar tek başına bireyin ölçülen nitelik açısından durumunun ne olduğu hakkında bilgi vermekte yetersiz kalacağından bireyin aldığı puan örneklem grubuna ait diğer değerlerle karşılaştırıldığında anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla bu ölçeği kullanacak araştırmacılar bir karşılaştırma yapmak istediklerinde şu yolu izleyebilirler. Öncelikle ölçekten alınan verilerin ortalama değeri, sonrasında ise standart sapmaları hesaplanarak bu aralıkta kalan öğrenciler orta düzey, bu aralığın üstünde kalanlar yüksek, altında kalanlar ise düşük düzey olarak yorumlanabilir (Warmbrod, 2014).

MOYDÖ'nün ölçümlerinden elde edilen yorumların yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA'dan faydalanılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %54'ünü açıklayan ve 21 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen varyans oranının sosyal bilimler alanında kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2020; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Kuramsal yapı ve faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri dikkate alınarak oluşan beş faktör sırasıyla "fark etme,

eleştirel düşünme, sorgulama, bilme ve hayata aktarma" olarak adlandırılmıştır. Alanyazında rastlanan yansıtıcı düşünme ölçeklerine bakıldığında, araştırmada bulunan faktörler ile benzer faktör isimlerine ulaşıldığı görülmektedir. Başol ve Evin Gencel (2013); "*alışkanlık, anlama, yansıtma, kritik yansıtma*", Kızılkaya ve Aşkar (2009) "*sorgulama, nedenleme, değerlendirme*", Dalgıç (2011) *"bilgi ve tecrübe transferi, sosyal paylaşım ve etkileşim, sorgulama ve değerlendirme, profesyonel gelişim*, Semerci (2007) ise *"sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış"* olarak farklı sayı ve isimlerde alt faktörden oluşan ölçekler geliştirmişlerdir.

Alanyazında yer alan medya okuryazarlığı ölçeklerine bakıldığında ise; "*erişim, analiz, değerlendirme ve iletişim*" (Erişti ve Erdem, 2017), "*farkındalık ve bağımlılık*" (Korkmaz ve Yeşil, 2011), "*fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim ve eleştirel üretim*" (Koç ve Barut, 2016) gibi farklı sayıda ve isimde alt boyutlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek (MOYDÖ) sadece medya okuryazarlığı ya da sadece yansıtıcı düşünme becerileri dikkate alınarak geliştirilen bir ölçek değildir. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin her birinin hem yansıtıcı düşünme hem de medya okuryazarlığı becerisini yansıtan ifader içermesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla alanyazında yer alan çalışmalara nazaran farklı boyutlar içermesi olası bir durumdur.

AFA sonrasında ortaya çıkan ölçüm modelinin doğrulanıp doğrulanmadığına DFA ile bakılmıştır. DFA'da ulaşılan bulgular, MOYDÖ'ye ilişkin beş faktörlü yapıya ait uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlardan yola çıkarak MOYDÖ'den elde edilen ölçümlerden yapı geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

MOYDÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenirliğine, Cronbach Alfa, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemleriyle bakılmıştır. Ölçümlerin Cronbach Alfa güvenirliği toplamda .89 iken alt faktörler için .80 ile .62 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Bileşik güvenirlik katsayıları toplamda .93 iken MOYDÖ alt faktörlerinden elde edilen ölçümler için .79 ile .63 arasında değişmektedir. Ölçümlerin test tekrar test güvenirliği ise ölçek toplamında .92 iken alt faktörler bazında .81 ile .61 arasında değişmektedir. Genel olarak güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümler güvenilir kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Huyun, 2012). Bununla birlikte madde sayısı az olan ölçekler için .60'ın üzerindeki güvenirlik katsayılarının ölçüt olarak alınabileceği ifade edilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2006; Sipahi, Yurtkoru, ve Çinko, 2010). MOYDÖ'de hesaplanan tüm güvenirlik katsayılarının bu ölçütü karşıladığı görülmektedir.

MOYDÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek için yapılan madde analizi sonucunda düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .33 ile .63 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin; ölçekte yer alan tüm maddelere bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda MOYDÖ'de yer alan tüm maddelerin yeterli düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir.

Alanyazında geliştirilen medya okuryazarlığı ölçekleri (Karaman ve Karataş, 2009; Chang ve Diğ. , 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Ashley, Maksl ve Craft, 2013; Koç ve Barut, 2016; Banaz, 2017; Erişti ve Erdem, 2017; Kaplan, 2017) hitap ettiği kesimin medya okuryazarlığı becerilerini ölçmeyi amaçlarken bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte katılımcıların medya okuryazarlığı becerilerini ne kadar hayatlarına yansıtabildikleri ya da aktarabildiklerini ölçmek amaçlanmıştır. Bir becerinin ne olduğuna dair sahip olduğumuz bilgiyle o beceriyi hayatımızda kullanmamız farklı anlamlara gelmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde geçerlik ve güvenirliği yapılan bu ölçeğin alana katkı sağlayacağı düşünülmekte ve araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, MOYDÖ'nün sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler ortaya koyan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak medya okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme becerisinin tüm öğretmenlerin hatta bireylerin sahip olması gereken bir beceri olduğunu düşündüğümüzde bu ölçeği farklı alanlardaki öğretmen adaylarının ve bireylerinin kullanabileceği de düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism Mass Communication Educator, 68*(1), 7-21.

Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri* (Giresun ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. Gazi Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 16(3), 1-24.

Başol, G. & Gencel, İ. E. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamda Eğitim Bilimleri, 13*(2), 929-946.

Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology,* 31, 419-456.

Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). Significance Tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice, 4*(2), 231-239.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carlsson, U. (2019). Understanding media and ınformation literacy (MIL) in the digital of democracy. Göteborg: Department of Journalism, Media and Communication (JMG).

Ceran, E. (2017). Deneyimlerimizden öğrenmek: Yansıtıcı düşünme. N. Kuyumcu (Ed.) Kuram *iyide sınıfta ne yapmalı? Öğretmenin el kitabı* içinde (ss. 226-253). İstanbul: E Yayınları.

Chang, C.S., Lıu, E. Z.F., Lee, C.Y., Chen, N.S., Hu, D.C., & Lın, C.H. (2011). Developing and vaidating a media literacy self-evaluation scale (mlss) for elementary school students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(2), 63-71.

Cheung, C.K. (2016). *Media literacy education in Chine*. Springer.

Çiğdem, H. & Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 475-493.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

DeVellis, R. F. (2015). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Tarık Totan, Çev.) Ankara: Nobel.

Dewey, J. (1933). *How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Lexington: Columbia University.

Dolapçıoğlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.

Domino, G. & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Erişti, B. & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology, 8*(3), 249-267.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* Sage Publications.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Huyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.

Freire, P. & Giroux, H. A. (1989). Pedogogy, popular culture and public life: an ıntroduction. H. A. Giroux, & R. Simon (Ed.*), Popular culture: Schooling and Everyday Life (Critical Studies in Education)* İçinde. Praeger.

Gedik, H. D. & Altun, A. (2015). Sosyal bilgilerde güncel olaylar ve medya okuryazarlığı. B. Tay, & A. Öcal (Ed.) Özel *öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (511-553). Ankara: Pegem Akademi.

Gillmor, D. (2008). *Principles for a new media literacy*. Berkman.

Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington: The Aspen Institute.

Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Karaman, M. K. & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online, 8*(3), 798-808.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD), 6*(1), 47-48.

Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 82-92.

Koç, M. & Barut, E. (2016). Development and validation of new media literacy scale (nmls) for university students. *Computers in Human Behavior, 63,* 834-843.

Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 110-126.

Kuş, Z. (2017). Reflective thinking in social studies curricula. In W. Wu, E. Koçoğlu, & Ö. Akman (Eds.) , *New approaches in social studies* education (I) (pp.187-202). ISRES Publishing.

Loughran, J. J. (1996*). Developing Reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Washington D.C.

MEB. (2014). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/11160806_9_cizelgeveesaslar.pdf adresinden 15.03.2023 tarihinde alındı.

Masterman, L. (2005). *Teaching the media*. Routledge.

NAMLE. (2007). https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/ adresinden 03.08.2020 tarihinde alındı.

Osterman, K. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. Education and Urban Society (22), 133-152.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Allen Unwin.

Scheıbe, C. & Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media lıteracy critical thinking in a multimedia world.* Corwin.

Schwarz, G. (2011). Literacy expanded: The role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly, 28*(2), 111-119.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(3), 1369-1376.

Sezer, N. & Sert, N. Y. (2019). *Medya okuryazarlığı üzerine*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Sönmez, V. & Alacapınar, F.G., (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sipahi, B., Yurtkoru, S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Sperry, C. & Baker, F. W. (2016). Media literacy. *Social Education National Council for the Social Studies*, *80*(3), 183–185.

Stein, L. & Prewett, A. (2009). Education in the social studies: Teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly, 36*(1), 131-148.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership, 56*(5), 50-54.

Warmbrod, J. R. (2014). Reporting and interpreting scores derived from likert-type scales. *Journal of Agricultural Education*, 55(5), 30-47.

Yong, A. G. & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: focusing on explaratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9*(2), 79-94.

Youngbauer, V. W. (2011). *The ımplementation of media literacy ın the social studies curriculum*. The Pennsylvania State University. ProQuest.

A Phenomenological Research of the Problems Encountered in Teaching Turkish as a Foreign Language in Ukraine[1]

Assoc.Prof.Dr. Cafer Çarkıt
Gaziantep University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4126-2165
carkit@gantep.edu.tr

Kadir Korkutan (Lecturer)
Shakarim University of Semey - Kazakhstan
ORCID: 0000-0002-8944-872X
kk11004@mail2.gantep.edu.tr

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language in Ukraine has gained importance in recent years. In this research, the reasons for students to learn Turkish as a foreign language in Ukraine and the problems faced by students and teachers/instructors in the process of teaching Turkish as a foreign language are discussed. The aim of the research is to identify and classify these problems and to contribute to the necessary studies on the solution of the problems. Phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches, was used in the research. Thus, it was aimed to make an in-depth analysis of the problems faced by Turkish teachers/instructors and students in the process. For this purpose, a working group including both students and teachers/instructors was formed. There are 9 students and 7 teachers/instructors in the study group. The data of the research were collected through interviews and focus group interviews. The obtained data were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis approaches. The findings were presented by dividing them into themes and sub-themes. In the study, it was determined that students and teachers/instructors faced problems in the learning and teaching processes of reading comprehension, listening comprehension, speaking and writing skills. It was concluded that these problems stemmed from reasons such as differences in alphabets and language families, pronunciation difficulties, speaking and listening anxiety, low motivation, limited opportunities to practice, lack of materials and inappropriate learning environments. In addition to these, it was determined that the distance education process carried out due to the Covid 19 epidemic and the war tension between Ukraine and Russia caused problems in the process. Based on the research findings, it is recommended to offer internship opportunities in Turkey to students learning Turkish in Ukraine and to implement exchange programs between Turkish and Ukrainian universities.

Keywords: *Foreign language teaching, Turkish teaching, Turkish teacher, Turkish Lecturer, Ukraine*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. -236-253

Research Article

Received: 2022-11-04
Accepted: 2023-04-06

Suggested Citation

Çarkıt, C., & Korkutan, K. (2023). A phenomenological research of the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language in Ukraine, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 236-253. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1199635

[1] This study was presented as an oral presentation at the Symposium on Mother Tongue and Bilingualism in the Turkish Diaspora held on 04.06.2023.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Today, languages taught as mother tongue and foreign language are expressed as languages with advanced usage area. When examined in general, it is seen that these languages are the most frequently used languages in art, technology, education and international communication (Karababa Candaş, 2009). In this sense, the desire to learn a language by different individuals other than their own speakers cannot be considered independently of the perception of that country in the world's educational, cultural, political and economic fields (Durmuş, 2013). As a matter of fact, the acceptance of a language as a target language is directly related to its being seen as a center of attraction in these areas. In this context, it can be stated that the number of languages that are accepted as a target language and taught as a foreign language is quite low compared to the number of languages spoken in the world. With its wide range of speaking and deep-rooted history, Turkish appears as a target language taught as a foreign language in many countries of the world. Ukraine is one of the countries where Turkish is taught as a foreign language. Especially in recent years, with the increase in diplomatic and economic relations between Ukraine and Turkey, the demand for Turkish in Ukraine has also increased. This situation is seen as an important factor for Turkish to show its existence as a strong language among the world languages. Teaching Turkish as a foreign language in Ukraine is carried out by teachers and lecturers assigned by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. In addition, activities aimed at teaching Turkish as a foreign language are carried out at the Kyiv Yunus Emre Institute. This situation shows that Turkish is a target foreign language that is desired and demanded to be learned in Ukraine and that the Turkish state has carried out important studies in order to respond to this demand. It is seen that some studies have been done in the literature regarding the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language. (Karababa Candaş, 2009; Şengül, 2014; Moralı, 2018; Yağcı, 2017; Maden and İşcan, 2011; Nurlu and Kutlu, 2015; Kaldirim and Degeç, 2017). When the studies are examined, it is seen that the problems differ according to the regions where Turkish is taught as a foreign language or the characteristics of the students who learn Turkish as a foreign language. At this point, it is important to present these problems correctly in order to eliminate the problems encountered. When the literature is examined, it is seen that there has not been a large study on the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language in Ukraine. Accordingly, it is thought that there is a need for such a study to be conducted in the field. In general, teaching Turkish as a foreign language in many countries of the world, especially in Ukraine, is important in terms of the value of Turkish. However, in terms of providing a qualified education in the process, the problems encountered should be determined accurately and clearly, and then solutions should be sought for these problems. In this study, the problems encountered in the process of teaching Turkish as a foreign language in Ukraine are investigated in the context of student and teacher/instructor views. However, with the determination of these problems, it is aimed to constitute an important resource for the detection and solution of similar problems encountered in the process of teaching Turkish as a foreign language, which are carried out in different countries of the world in general, especially in Ukraine. Based on all these, the research questions were structured as follows:

- What are the reasons for Ukrainian students to learn Turkish?
- What are the problems experienced by university students studying Turkish as a foreign language in Ukraine?
- What are the problems experienced by the teachers/instructors in the process of teaching Turkish as a foreign language in Ukraine?

Method: Considering the purpose and problems of the research, phenomenology design, one of the qualitative methods, was used in the research. The study of phenomenology is defined as "discovering the common meaning of the lived experience of several people regarding a phenomenon or concept" (Creswell, 2021, p. 79). In this study, it is aimed to reveal the problems faced by students and teachers/instructors in the process of teaching Turkish as a foreign language at the university level in Ukraine within the framework of the lived experiences of the relevant participants. The study group of the research consists of 9 Ukrainian students who are studying Turkish as a foreign language at universities in Ukraine, determined by purposive sampling, and 7 teachers/instructors, 1 of whom is Ukrainian and 6 of them Turkish, who teach Turkish as a foreign language at universities in Ukraine.

Participants in the study group declared that they participated in the research voluntarily. In the study, a semi-structured interview form consisting of 5 questions developed by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained during the study were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis methods.

Conclusions: The politically developed good relations between Turkey and Ukraine are effective in creating an interest and desire to learn Turkish in this country. Ukrainian students, who think that they will find a job after learning Turkish, have a desire to learn Turkish. The fact that students who come into contact with Turkish in some way like the language is also effective in creating a desire to learn. Again, Turkish TV series and teacher advice appear as the main factors influencing students' learning Turkish in Ukraine. It has been determined that students learning Turkish as a foreign language in Ukraine have time problems during the first reading and listening process of the text. Inability to reach sufficient speed in the reading process and the fast speech of the speakers during the listening process appear as reading and listening problems. In addition, due to the polysemy feature of Turkish words, students have problems understanding these words. It has been determined that especially students have difficulties in understanding metaphorical words. In the writing process, it was determined that the students experienced problems in creating texts of the desired length, especially due to the inadequacy of the writing of case suffixes and possessive suffixes, the spelling of Turkish-specific sounds and the inadequacy of the vocabulary. It is seen that it is difficult and complex to construct sentences in Turkish, speaking anxiety, and the lack of adequate practice and practice in the speaking learning process are seen as the problems experienced by the students in the learning process of speaking skills. It has been determined that the main problems encountered by students learning Turkish as a foreign language in Ukraine are the problems experienced due to the Covid-19 epidemic and the distance education process. In addition, the anxiety of speaking with an accent and making mistakes, the inability to practice Turkish in social life, the inadequacy of source books and materials in the target language are among the important problems experienced by the students in the process. One of the most important problems experienced by the teachers/instructors who teach Turkish as a foreign language at universities in Ukraine during the teaching process is that the courses are held online due to the Covid-19 outbreak. It has been determined that communication problems are frequently encountered in these lessons and this causes problems. In addition, the lack of Turkish source books and materials in libraries has been identified as another problem. Another problem was expressed by the teachers that the universities that teach Turkish as a foreign language in Ukraine have insufficient relations with the universities in Turkey and that the students have limited opportunities to do internships in Turkish. In this sense, it has been determined that Ukrainian students learning Turkish cannot effectively use the exchange programs of universities in Turkey.

Suggessions: According to the results of the research the following suggestions can be listed: Professional Turkish lessons are seen as a necessity in the process of teaching Turkish as a foreign language in Ukraine. In this sense, vocational Turkish courses should be included in the course catalogs of universities and these demands of students should be answered. Turkish reading books should be prepared according to the level of language, taking into account the regional and language characteristics for teaching Turkish as a foreign language, and students' access to these books should be facilitated. In the process of teaching Turkish as a foreign language, care should be taken to ensure that students learn the Latin alphabet completely and recognize the Turkish sounds in the Latin alphabet at the basic level. Learning processes of students learning Turkish as a foreign language in Ukraine should be supported with rich learning materials. Students learning Turkish in Ukraine should be offered the opportunity to do an internship in Turkey. In this sense, it would be beneficial to prepare a mutual and effective internship program between countries. Students' Turkish learning processes should be supported with purposeful exchange programs between Ukrainian and Turkish universities.

Ukrayna'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Fenomenolojik Bir Araştırması[2]

Doç. Dr. Cafer Çarkıt
Gaziantep Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4126-2165
carkit@gantep.edu.tr

Kadir Korkutan (Okutman)
Semey Şakarim Üniversitesi – Kazakistan
ORCID: 0000-0002-8944-872X
kk11004@mail2.gantep.edu.tr

Özet

Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda önem kazanmaktadır. Bu araştırmada Ukrayna'da öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme gerekçeleri ile birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğrenciler ile öğretmenlerin/okutmanların karşılaştıkları sorunlar ele alınmaktadır. Araştırmanın amacı karşılaşılan bu sorunları tespit edip sınıflandırmak ve sorunların çözümüne ilişkin gerekli çalışmaların yapılmasına katkı sağlamaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Böylelikle Türkçe öğretmenleri/okutmanları ile öğrencilerin süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Bu amaçla hem öğrencileri hem de öğretmenleri/okutmanları kapsayan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda 9 öğrenci ve 7 öğretmen/okutman yer almaktadır. Araştırmanın verileri görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel veri çözümleme yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular tema ve alt temalara ayrılarak sunulmuştur. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin/okutmanların okuma anlama, dinleme anlama, konuşma ve yazma becerilerinin öğrenim ve öğretim süreçlerinde sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların, alfabe ve dil ailelerinin farklılığı, telaffuz güçlüğü, konuşma ve dinleme kaygısı, motivasyon düşüklüğü, pratik yapma olanaklarının sınırlı olması, materyal eksikliği ve uygunsuz öğrenme ortamları gibi nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte Covid 19 salgını nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci ile Ukrayna'nın Rusya ile yaşadığı savaş gerginliğinin de süreçte sorunlar yaşanmasına neden olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle Ukrayna'da Türkçe öğrenen öğrencilere Türkiye'de staj olanağı sunulması ve Türkiye ile Ukrayna üniversiteleri arasında değişim programlarının uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil öğretimi, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni, Türkçe okutmanı, Ukrayna.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 236-253

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-04
Kabul: 2023-04-06

Önerilen Atıf

Çarkıt, C., & Korkutan, K. (2023). Ukrayna'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların fenomenolojik bir araştırması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 236-253. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1199635

[2] Bu çalışma 04.06.2022 tarihinde düzenlenen Türk Diasporasında Ana Dili ve Çift Dillilik Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Günümüzde ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi yapılan diller, kullanım alanı gelişmiş diller olarak ifade edilmektedir. Geniş konuşma sahası ve köklü geçmişiyle Türkçe dünyanın birçok ülkesinde yabancı dil olarak öğretilen hedef bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Çarkıt ve Kavcar, 2021). Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitle ise yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenler olarak sınıflandırılmaktadır (Memiş, 2021, s. 14). Bu anlamda Ukrayna, Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretildiği ülkelerden biridir. Günümüz Ukrayna sınırları göz önüne alındığında, Ukrayna'da Türkçe öğretiminin ilk olarak 1809 yılında Akmescit (Simferepol) Okulunda başladığı görülmekle birlikte üniversite düzeyinde ilk defa Doğu Dilleri kürsülerini açan Harkov Üniversitesinde 1829 yılında başladığı söylenebilir (Andriienko, 2014, s. 63; Sofiienko, 2019, s. 3). Bu tarihten günümüze kadar, kesintiler olmakla birlikte, Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine devam edilmiştir. Özellikle son yıllarda Ukrayna ve Türkiye arasındaki diplomatik ve ekonomik ilişkilerin artmasıyla birlikte Ukrayna'da Türkçeye olan rağbet de artmıştır. Nitekim bir dilin yabancı dil olarak öğrenilme isteği hedef dilin sanat, teknoloji, eğitim, uluslararası iletişim gibi alanlarda gelişmişliği (Karababa Candaş, 2009) ve dilin konuşulduğu ülkenin kültürel, politik ve ekonomik algısıyla ilişkilidir (Durmuş, 2013). Bu durum Türkçenin dünya dilleri arasında güçlü bir dil olarak varlığını göstermesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Ukrayna'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen öğretmen ve okutmanlar tarafından Lviv Ulusal Ivan Franko Üniversitesi, Harkov H. S. Skovoroda Ulusal Pedagoji Üniversitesi, Kiev Taras Şevçenko Üniversitesi, Kiev Millî Dil Bilim Üniversitesi, Kiev V. I. Vernadsky Taurida Millî Üniversitesi, Odessa Milli Meçkinov Üniversitesi ve Ternopil Batı Ukrayna Üniversitesinde yapılmaktadır. Ayrıca Kiev Yunus Emre Enstitüsünde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Bu durum Türkçenin Ukrayna'da öğrenilmek istenen, talep edilen hedef bir yabancı dil olduğunu ve bu talebe cevap verebilmek adına Türkiye tarafından önemli çalışmalar gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında başlangıç seviyesi için A1 ve A2, orta seviye için B1 ve B2, ileri seviye için ise C1 ve C2 kurları belirlenmiştir (TMV, 2020). Belirlenen bu kurlara yönelik Türkçe öğretimi için Ukrayna genelinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Seti kullanılmaktadır. Derslerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak dört temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Çünkü yabancı bir dili bilmenin en önemli göstergesi o dilde sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmektir (İşcan, 2011). Bu anlamda Türkçe öğrenmeyi talep eden Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanan bireyler olarak yetiştirilmeleri ve ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim sürecine dâhil edilmeleri hedeflenmektedir. Bunlara rağmen süreçte farklı sorunlarla da karşılaşılmakta, bu sorunların çözümlenebilmesi için doğru bir şekilde tespit edilip ortaya konulması bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik alan yazında birtakım çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda Türkben (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaptığı araştımada 280 lisansüstü tez incelemiş ve bunlardan 21 araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir. Ancak bu sorunlara ilişkin tespitlerde bulunmamıştır. Uzdu-Yıldız ve Kahhaleh (2022), yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin telaffuz, gramer, özgüven, konuşma kaygısı ve ifade etme sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Karababa Candaş (2009) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin Türkiye'de bu alanda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurmuştur. Şengül (2014) araştırmasında Türkiye'de Türkçe öğrenen C1 düzeyi 45 öğrenciye dikte yoluyla yazma çalışması yaptırmış ve yaşanılan alfabe sorunlarını tespit etmiştir. Doğan (2019) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB bünyesine çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları incelediği çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yeterli eğitimi almadıklarını belirtmiştir. Moralı (2018) çalışmasında Suriyeli mülteci çocuklara yönelik gerçekleştirilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları PICTES projesinde görev yapan öğretmen görüşleri çerçevesinde ele almıştır. Kanat (2022) da çalışmasında uyum sınıflarında görev alan 6 Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğrenen 9. sınıf 39 Suriyeli öğrencinin görüşlerine yer vermiş ve yaşanan sorunları dile getirmiştir. Yağcı (2017) araştırmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları Belarus örneği bağlamında incelemiştir. Maden ve İşcan (2011) çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları Hindistan örneği

kapsamında ele almıştır. Nurlu ve Kutlu (2015) araştırmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi A1 seviyesinde karşılaşılan yazma sorunlarını Afganistan örneğinde incelemiştir. Kaldırım ve Degeç (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerin yaşadıkları dinleme sorunlarını ele almıştır. Genel anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanılan bu sorunların, dilin öğrenildiği ülke özelinde de ayrıca çalışılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bölgelere ya da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özelliklerine göre sorunların farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu noktada karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için bu sorunların doğru bir şekilde ortaya konulması önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde Ukrayna'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik birtakım araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Andriienko (2014) çalışmasında Ukrayna'da Türkçe öğretiminin tarihine ve Türkoloji bilimine katkı sağlayan bilim adamlarının çalışmalarına yer vermiştir. Palii (2016) Türkçe ve Ukraynaca dil yapılarını karşılaştırdığı çalışmasında iki dilin söz dizimleri hakkında bilgi vermiştir. Timkova (2018) Türkçeden Ukraynacaya sözlü çeviri sırasında yaşanılan zorlukları incelediği çalışmasında sözlü çeviri öğretiminin temel ilkelerini ortaya koymuş ve telaffuz sorunlarından bahsetmiştir. Açık ve Takıl (2019) çalışmalarında, Ukrayna'da Türkçe öğrenen 24 öğrenci ile çalışmış ve öğrencilerin temel dil becerilerini edinme ve Türkçe kaynak bulmada yaşadıkları sıkıntılara değinmiştir. Khomeniuk (2020) Kiev'de Türkoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olan 183 öğrencinin katıldığı anket verilerini incelemiş ve öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunları saptamıştır. Karadavut (2020) çalışmasında Ukrayna'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunları ele almış ve öğrencilerin biçim bilgisi, sesletim, anlam ve cümle bağlamında sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Sofiienko (2018), yapmış olduğu çalışmada Ukraynalı öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarını incelemiş ve çalışmasında 152 öğrenci ve 3 öğretmeni araştırmaya dâhil etmiştir. Katsion (2018) çalışmasında Ukraynalı öğrencilere karşılığı olmayan Türkçe sözcüklerin öğretilmesi sürecine odaklanmış ve bu süreçte yaşanan sorunları belirlemiştir. Ukrayna'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde Türkiye'den resmi yollarla görevlendirilen ve ana dili Türkçe olan öğretmenlerin/okutmanların ve bu öğretmenlerden/okutmanlardan Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerin süreçte yaşadıkları sorunları kapsamlı bir şekilde ele alan bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın bu konudaki ihtiyaca cevap vereceği düşünülmektedir.

Genel olarak dünyanın birçok ülkesinde, özel olarak Ukrayna'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi Türkçenin görmüş olduğu değer açısından önemli bulunmaktadır. Bununla birlikte süreçte nitelikli bir eğitim gerçekleştirilebilmesi açısından karşılaşılan sorunlar doğru ve açık bir şekilde belirlenmeli daha sonra ise bu sorunlara yönelik çözüm yolları aranmalıdır. Bu çalışmada Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar öğrenci ve öğretmen/okutman görüşleri bağlamında araştırılmaktadır. Çalışma bu yönüyle Ukrayna özelinde yapılan diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Nitekim diğer araştırmalarda sorunlar ya öğrenci ya da öğretmen olmak üzere tek bir boyut üzerinden ele alınmakta ya da söz dizimi, sesletim, anlam, cümle, çeviri ve Türkçeye yönelik tutum bakımından incelenmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmada bu sorunların tespiti ile özelde Ukrayna olmak üzere genelde dünyanın farklı ülkelerinde gerçekleştirilen ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan benzer sorunların tespiti ve çözümü için önemli bir kaynak oluşturması hedeflenmektedir. Bütün bunlardan hareketle araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

- Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleri nelerdir?
- Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin süreçte yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin/okutmanların süreçte yaşadıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı ve problemleri dikkate alınarak araştırmada nitel yöntemlerden fenomonoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, önyargılardan ve varsayımlardan arınmış insan deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır (Van Manen, 2007). Fenomenoloji çalışması, "birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetme" (Creswell, 2021, s. 79) olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda fenomonoloji deseni farkında olunan fakat ayrıntısına ulaşılamayan kavramları derinlemesine ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Ukrayna'da üniversite düzeyinde gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin/okutmanların karşılaştıkları sorunların ilgili katılımcıların yaşanmış deneyimleri çerçevesinde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

2. Çalışma Grubu

Fenomenoloji çalışmalarında veri kaynakları, araştırmanın problemini yaşayan ve bu konuda bilgi verebilecek kişi ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen ve Ukrayna'daki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 9 Ukraynalı öğrenci ile Ukrayna'daki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan 1'i Ukraynalı, 6'sı Türk olmak üzere toplam 7 öğretmenden/okutmandan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak kişilere yönelik ilgili alanda aktif görev yapıyor olması, kur düzeyi, sınıf seviyesi gibi önceden belirlenen ölçütler dikkate alındığından araştırmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme modeli kullanıldığı ifade edilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de; öğretmenlere/okutmanlara ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 1. *Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler*

Öğrenciler	Cinsiyet	Kur Düzeyi	Sınıf Seviyesi
Öğrenci 1	Kadın	C1	Yüksek Lisans
Öğrenci 2	Kadın	B1	Lisans 3. Sınıf
Öğrenci 3	Kadın	B1	Lisans 3. Sınıf
Öğrenci 4	Kadın	B2	Lisans 3. Sınıf
Öğrenci 5	Kadın	C1	Yüksek Lisans
Öğrenci 6	Kadın	C1	Yüksek Lisans
Öğrenci 7	Kadın	B2	Lisans 3. Sınıf
Öğrenci 8	Kadın	B1	Lisans 3. Sınıf
Öğrenci 9	Kadın	C1	Yüksek Lisans

Çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde B1 ve üzeri kurlarda yer alan öğrencilerin seçilmesine araştırmanın problem durumu gereği özellikle dikkat edilmiştir. Çünkü bu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme deneyimleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca görüşmeler Türkçe yapıldığı için bu öğrencilerin deneyimlerini daha rahat ortaya koyabilecekleri planlanmıştır.

Tablo 2. *Çalışma grubunda yer alan eğitimcilere ilişkin bilgiler*

Eğitimciler	Cinsiyet	Unvanı	Çalıştığı Kurum
Eğitimci 1	Erkek	Öğretmen	Harkiv H. S. Skovoroda Ulusal Pedagoji Üniversitesi
Eğitimci 2	Erkek	Okutman	Lviv Ulusal İvan Franko Üniversitesi
Eğitimci 3	Erkek	Okutman	Kiev Taras Şevçenko Millî Üniversitesi
Eğitimci 4	Erkek	Öğretmen	Ternopil Batı Ukrayna Ulusal Üniversitesi
Eğitimci 5	Kadın	Öğretmen	Lviv Ulusal İvan Franko Üniversitesi
Eğitimci 6	Kadın	Okutman	Odessa Millî Meçnikov Üniversitesi
Eğitimci 7	Erken	Okutman	Odessa Millî Meçnikov Üniversitesi

3. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. "Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine,

tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Fenomenoloji araştırmalarında görüşme ele alınan konunun derinlemesine analizinde önemli bir veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu çerçevede hazırlanan 9 sorudan oluşan taslak görüşme formu 3 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve "uygun" / "uygun değil" şeklinde değerlendirilmiştir. Uzmanlar tarafından görüş birliğine varılan 5 soru görüşme formuna alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde görüşülen kişilerin talebi ve uygunluk durumuna göre yüz yüze veya online görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüş ve katılımcılar gönüllü katılım formunu imzalamışlardır.

4. Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Patton'a (2014) göre nitel araştırma sürecinde araştırmacı elde ettiği bulguları içerik analizi ile tema ve alt temalara ayırır böylece araştırmanın örüntüsünü ortaya koymuş olur. İçerik analizinin temel amacı elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen/okutman ve öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş böylece problem durumu çerçevesinde araştırmanın örüntüsü elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada doğrudan alıntılarda öğrenci ve öğretmenlere/okutmanlara kodlar verilmiştir. Buna göre öğrenciler (Ö, 1; Ö, 2; Ö, 3... vb); Öğretmenler/Okutmanlar (E, 1; E, 2; E, 3 ... vb) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın raporlanması esnasında doğrudan alıntılarda öğrencilerin cevaplarında görülen ek yanlışları anlama müdahale edilmeden düzeltilmiştir. Örnek bir düzeltme aşağıya alınmıştır:

> Cevap: "*Türk **diziler** birkaç yıl önce **Ukrayna** çok popüler oldu. Birkaç dizi izledikten sonra **Türkçe** çok sevdim" (Ö, 8).*
>
> Düzeltilmiş Cevap: "*Türk **dizileri** birkaç yıl önce **Ukrayna'da** çok popüler oldu. Birkaç dizi izledikten sonra **Türkçeyi** çok sevdim" (Ö, 8).*

BULGULAR

Bulgular başlığı altında çalışma grubunu oluşturan Ukrayna'da Türkçe öğrenen Ukraynalı üniversite öğrencileri ile Ukrayna'da Türkçe öğretimi alanında çalışan Ukraynalı ve Türk öğretmenlerin/okutmanların görüşleri ayrı ayrı kategorize edilerek sunulmuştur. Böylelikle Ukrayna'da öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi tercih sebepleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların farklı boyutlarda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1. Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ukraynalı üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme gerekçeleri

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın içerik analizi neticesinde elde edilen ilk tema "Tercih sebebi" temasıdır. Bu temada Ukraynalı öğrencilerin neden Türkçe öğrenmeyi tercih ettikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Temaya yönelik elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmeyi tercih etme sebeplerine ilişkin görüşleri*

Tema	Alt tema	f
Tercih Sebebi	Türkiye ile Ukrayna arasındaki stratejik ilişkiler	3
	İş bulmak	2
	Türkçeyi sevmek	2
	Türk dizileri	1
	Öğretmen tavsiyesi	1

Tablo 3'te ortaya konan verilere göre Türkiye ile Ukrayna arasındaki politik olarak geliştirilen stratejik ve iyi ilişkiler bu ülkede öğrencilerin Türkçeye ilgi duyup öğrenme isteği oluşturmalarında etkili

olmaktadır. Yine Türkçe öğrenince iş bulacağını düşünen Ukraynalı öğrenciler Türkçe öğrenme isteği duymaktadırlar. Türkçe ile bir şekilde temas eden öğrencilerin dili sevmeleri de öğrenme isteği oluşturmalarında etkili olmaktadır. Yine Türk dizileri ve öğretmen tavsiyesi Ukrayna'da öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde etkili temel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Temayla ilgili elde edilen görüşlerden bir bölümü aşağıda sunulmuştur:

> *Gelecekte kimin için çalışmak istediğimi uzun zamandır düşünüyordum. Ve tek bir şey biliyordum- mesleğim dil çalışmalarıyla ilgili olacak. Seçimimi yapmak zordu çünkü benzersiz ama aynı zamanda popüler bir dil öğrenmek istediğimi anladım. Okul öğretmenim bana Türkçe düşünmemi tavsiye etti. Sözlerinden sonra Türk diline, kültürüne, geleneklerine ilgi duymaya başladım ve âşık olduğumu anladım. Şimdi de üniversitede Türkolog olmak için yoluma devam ediyorum. Ve bu beni gerçekten mutlu ediyor (Ö, 3).*
>
> *Türk dizileri birkaç yıl önce Ukrayna'da çok popüler oldu. Birkaç dizi izledikten sonra Türkçeyi çok sevdim. Sonra Türkçe öğrenebileceğim bir yer aradım. Şimdi burada Türkçe öğrenmeye başladığım için ne kadar mutluyum (Ö, 8).*
>
> *Türk dili ve Türk kültürü benim için çok ilginç. İleride Türkçe ile ilgili bir iş bulmak istiyorum. Ben de Türkiye'yi ziyaret etmek ve muhtemelen oraya taşınmak istiyorum (Ö, 4).*
>
> *Önceden Fransızca öğrenmek istedim ama Türkçeyi duyduğum zaman ondan bayıldım. Bu yüzden onu seçtim ve şimdi onu seçtiğim için çok mutluyum (Ö, 2).*
>
> *Ukrayna ve Türkiye arasındaki ilişki son zamanlarda hızlı bir şekilde gelişmeye başlamıştır. Dolasıyla zaman geçtikçe bu alanında Türkçeyi bilen uzmanlara ihtiyaç duyulur. Bu nedeniyle tercihim Türkçe olmuştur (Ö, 9).*

2. *Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ukraynalı üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar*

Araştırmanın içerik analizi neticesinde elde edilen ikinci tema "Temel Dil Becerileri Sorunları" temasıdır. Bu temada Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde temel dil becerilerinin öğrenimi bağlamında yaşadıkları sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Temaya yönelik elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerinin öğrenimine ilişkin arşılaştıkları sorunlar*

Tema	Alt tema	Kod	f
Temel Dil Becerilerinin Öğrenimine İlişkin Sorunlar	Okuma/ Anlama Sorunları	Metnin ilk okumada anlaşılamaması/ zaman sorunu	3
		Türkçede çok anlamlılıktan/kelime bilgisi yetersizliğinden kaynaklı anlama sorunları	3
		Yavaş okuma	2
		Türkçenin kelime ve cümle yapısından kaynaklı anlama sorunları	1
	Yazma Sorunları	Hâl ve iyelik eklerinin yazımında yaşanan sorunlar	3
		Türkçeye özgü seslerin yazımında yaşanan sorunlar	2
		Sözcük dağarcığının yetersizliğinden kaynaklı istenen uzunlukta metin yazamama sorunu	2
		Türkçe söz diziminin karmaşık görülmesinden kaynaklı yazma sorunları	1
	Dinleme/İzleme	Hızlı konuşmadan kaynaklı dinleme/izleme içeriğinin anlaşılmaması sorunu	7
		Dinleme/izleme içeriğinin ilk dinlemede/izlemede anlaşılamaması/ zaman sorunu	3
	Konuşma Sorunları	Türkçe cümle kurmanın zor ve karmaşık görülmesinden kaynaklı konuşma sorunları	4
		Konuşma kaygısı	2
		Konuşmada pratik yetersizliği	2
		Cümle yapısının ana dilden farklı olmasından kaynaklı konuşma sorunları	1

Tablo 4'te ortaya konan veriler Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma/anlama ve dinleme/izleme anlama sürecinde zaman sorunu yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciler ilk okunması ya da dinlenmesi/izlenmesi sürecinde metni/içeriği anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Okuma sürecinde yeterli hıza ulaşılamaması ve dinleme/izleme sürecinde konuşmacıların hızlı konuşmaları da okuma/anlama ve dinleme/anlama sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlarla birlikte Türkçe kelimelerin çok anlamlılık özelliğinden dolayı okuma anlama sorunu ile karşılaşılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin özellikle mecaz anlamlı sözcük ve söz gruplarını okuma ve anlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Yazma bağlamında ise öğrencilerin özellikle hâl ekleri ve iyelik eklerinin yazımı, Türkçeye özgü seslerin yazımı ve sözcük dağarcığının yetersizliğinden kaynaklı olarak istenen uzunlukta metin oluşturamama sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Türkçe cümle kurmanın zor ve

karmaşık görülmesi, konuşma kaygısı, konuşma öğrenimi sürecinde yeterli pratik ve uygulama yapma olanağının bulunmaması konuşma becerisinin öğrenimi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olarak görülmektedir. Temayla ilgili elde edilen görüşlerden bir bölümü aşağıda sunulmuştur.

Metinlerden bir kerede bilgi almak benim için zor, sadece onları dikkatlice okumak için biraz zamana ihtiyacım var (Ö, 4).

Okuma alanında başarılı bir öğrenci olmak için kelimelerle alakalı büyük bir çalışmanın yapılması gerekmektedir. Cümleyi ya da metni anlayabilmek için belirli bir kelime hazinesine sahip olmak gerekir. Dolayısıyla daimî bir şekilde sözlük ile çalışmak bazen zordu (Ö, 6).

Daha hızlı okumak istiyorum. Metinde bazı kelimeleri bilmiyorum bu yüzden bazen anlam ile problem vardır (Ö, 8).

Yazmamda basit kelimeler ve dil bilgisini kullanıyorum. Yeterli uzun metni yazamıyorum (Ö, 2).

Yazma alanında karşılaştığım sorun cümle yapısıdır. Ukraynaca ve Türkçe arasında cümle yapısında büyük farklılık olduğu için büyük cümlelerin düzgün bir şekilde kurulması zordu (Ö, 6).

Yazma beceri alanında karşılaştığım sorunlardan biri grameri bazen doğru bir biçimde kullanmadıklarımdır. Özellikle hâl ekleri ve isim tamlamasını ana dilimden farklı olduğu için yanlış kullandığım oluyor (Ö, 9).

Türk insanlar biraz hızlı konuşuyorlar ve bu yüzden onları anlamıyorum (Ö, 2)

Bence asıl sorun, Türklerin genellikle çok hızlı konuşuyorlar. Ayrıca şunu da fark ettim, örneğin sadece bir öğretmenle uzun süre konuşursam, Türkçe konuşan diğer insana alışmam zor oluyor (Ö, 3).

İlk defa dinlerken metni tam olarak anlayamıyorum, bu yüzden bir veya iki defadan fazla dinlemem gerekiyor (Ö, 7).

... bir videoyu izlediğimde konuşmalar tek ayrılmaz ses olarak geliyordu, hızlıca kelimeleri ayırmak oldukça zordur (Ö, 9).

Biraz utanıyorum ve bazı kelimelerin telaffuzu benim için zor (Ö, 1).

Karmaşık cümleler kurmakta pek iyi değilim (Ö, 4)

Cümle yapısı (Ukrayna dilinin farklı bir mantığı olması nedeniyle). Örneğin: Türkçe, "Ben arkadaşımla spor yapıyorum"; Ukraynaca ise "Ben yapıyorum spor ile arkadaşım" (Ö, 5).

Yavaş ve doğru konuşmaya çalışıyorum ama çok fazla kelime bilmemiz gerekiyor çok konuşmak için ve konuşmada daha fazla pratik yapmak istiyorum. Bu biraz zor oluyor (Ö, 7).

Araştırmanın içerik analizi neticesinde elde edilen üçüncü tema "Öğrenme Süreci Sorunları" temasıdır. Bu temada Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde genel olarak yaşadıkları sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Temaya yönelik elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar*

Tema	Alt tema	f
Öğrenme Süreci Sorunları	Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar	5
	Aksanlı konuşma kaygısı	4
	Hata yapma kaygısı	3
	Türkçe ders sayısının yetersizliği	3
	Motivasyon eksikliği	2
	Ukraynaca-Türkçe sözlük, kaynak kitap ve materyal yetersizliği	2
	Ülkedeki savaş gerginliği	2
	Türkiye'den arkadaş bulma güçlüğü	1

Tablo 5'te ortaya konan veriler Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların başında Covid-19 salgını nedeniyle ve uzaktan eğitim sürecine bağlı yaşanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında aksanlı konuşma ve hata yapma kaygıları, sosyal hayatta Türkçe pratiği yapamama, ana dilde kaynak yetersizliği de öğrencilerin süreçte yaşadıkları önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Öğrenciler Türkçe ders sayısının programdaki diğer derslere oranla az olduğunu dile getirmişlerdir. Ülkede yaşanan savaş gerginliği de öğrencilerin süreçteki motivasyonlarını düşüren bir sorun olarak tespit edilmiştir.

Öğretim sürecinde yaşadığım sorunlar Covid 19 pandemisinin başlamasıyla ilgilidir. Maalesef, 3. sınıftan beri yeteri kadar yüz yüze eğitim alamadık (Ö, 6).

Bazen öğretmenler veya öğrenciler online derslerde kötü internete sahiptir (Ö, 4).

Telaffuzumu geliştirmek istiyorum. Türkçeyi güçlü bir Ukrayna aksanıyla konuştuğumu düşünüyorum (Ö, 8).

Ukraynaca üzerine Türkçeyi açıklayan ve anlatan kitapların olmaması büyük sıkıntıydı. Kaliteli Ukraynaca – Türkçe sözlük eksik olduğu için kelimenin doğru çevirisini araç diller üzerinden yapmak zorunda kalıyorum (Ö, 9).

Haftada birkaç ders yapılır. Ders programında sadece üç ders var (Ö, 2).

Ders programımızda Türkçe az olabilir ve program diğer derslerle doludur (Ö, 3).

Bana kalırsa, daha fazla metin yazarak karmaşık cümleler oluşturmayı tercih etmeliyiz (Ö, 5).

Türkiye'den arkadaş bulmak çok zor (Ö, 1).

Ülkemde savaş var. Bu beni kötü hissettiriyor (Ö, 7)

3. Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin/ okutmanların karşılaştıkları sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten Türk ve Ukraynalı öğretmenlerin/okutmanların görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın içerik analizi neticesinde elde edilen dördüncü tema "Temel Dil Becerileri Sorunları" temasıdır. Bu temada Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin/okutmanların temel dil becerilerinin öğretimi bağlamında yaşadıkları sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Temaya yönelik elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. *Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların temel dil becerilerinin öğretimine ilişkin karşılaştıkları sorunlar*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Temel Dil Becerileri Sorunları	Okuma/Anlama Sorunları	Yavaş okuma ve okuduğunu doğru anlamlandırmada yaşanan güçlük	5
		Alfabe farklılığı nedeniyle okumada zorlanma ve okuma bozukluğu sorunları	4
		Kur düzeylerine uygun Türkçe okuma kaynağı yetersizliği	1
	Yazma Sorunları	Yazma kaygısı	2
		Yazım yanlışları	2
		Öğrencilerin el yazılarını anlamlandırmada yaşanan güçlük	1
		Uzaktan eğitim nedeniyle yazma çalışmalarında anında düzeltme yapılamaması sorunu	1
	Dinleme/İzleme Anlama Sorunları	Dinleme/izleme sürecinde yavaş anlamlandırma. Dinleme/izleme içeriklerindeki konuşmaların hızlı bulunması. Zaman sorunu	4
		Amaca uygun materyal yetersizliği	2
		Yetersiz kelime bilgisi	2
	Konuşma Sorunları	Konuşma kaygısı	3
		Türkçe ses içeren sözcüklerin telaffuzu	2
		Türkçe konuşmada pratik yetersizliği	2

Tablo 6'da ortaya konan verilerden hareketle Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenler/okutmanlar Türkçe okuma becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi sürecinde birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede öğrencilerin genelde yavaş okuma sorunu ile birlikte okuduklarını doğru anlamlandırma sorunu yaşadıklarını vurgulamışlardır. Alfabe farklılığından kaynaklı olarak özellikle temel seviye kurlarında okuma bozukluklarının sık karşılaşılan okuma sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin kur seviyelerine uygun okuma yapabilmeleri için ders kitapları harici okuma kitaplarının yetersiz olduğu öğretmenler/okutmanlar tarafından ifade edilmiştir.

Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenler/okutmanlar, Ukrayna'da Türkçe yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde de çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygısı bu anlamda yaşanan sorunların başında gelmektedir. Yine Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı ile ses olaylarına dayalı yazım kurallarının Ukraynalı öğrencilerin yazma çalışmalarında yazım yanlışlarına yol açtığını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin yazma çalışmalarında eklerin yazımı, ses olaylarından kaynaklı yazımlar ile ayrı ve bitişik yazılan kelimelerin yazımında sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Ukrayna'da Kiril alfabesinin kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin Latin alfabesindeki el yazılarının okunması ve anlamlandırılmasının güçlüğü karşılaşılan bir diğer yazma sorunu olarak görülmektedir. Bu anlamda öğretmenler/okutmanlar öğrencilerin Latin alfabesi ile yazmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yine yazma sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yazma

çalışmalarına yönelik anında düzeltme uygulamasının yapılamamasıdır. Öğretmenlere göre bu durum yazma sorunlarının artmasına neden olmaktadır.

Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenler/okutmanlar, Ukrayna'da Türkçe dinleme/izleme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde de çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Dinleme/izleme sürecinde yavaş anlamlandırma ve dinleme/izleme içeriklerindeki konuşmaların hızlı bulunması bu sorunların başında gelmektedir. Öğrenciler özellikle temel düzey kurlarda dinleme/izleme içeriklerindeki konuşmaları hızlı bulmakta ve bu içerikleri anlamlandırmada zorlanmaktadır. Bu durumun sürece zaman sorunu olarak yansıdığı öğretmenler/okutmanlar tarafından ifade edilmiştir. Yine dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak yeterli içeriğin olmaması dinleme/izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde karşımıza çıkan bir diğer sorun olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe 'de yeterli kelime bilgilerinin olmaması dinleme/izleme sürecini daha da zorlaştırmaktadır. Okuma sürecinde sözlükten rahat bir şekilde yararlanan öğrenciler dinleme sürecinde kelimeyi görmediği için sözlükten yararlanmakta zorlanmakta ve bu durumda dinleme/izleme içeriğini anlamlandırmada güçlük yaşamaktadırlar.

Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenler/okutmanlar, Ukrayna'da Türkçe konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde de çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygısı bu anlamda yaşanan sorunların başında gelmektedir. Öğrencilerin Ukrayna'da eğitim almaları Türkçe öğretmenleri/okutmanları dışında ana dili Türkçe olan konuşmacılarla pratik yapmalarının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu durumda öğrencilerin yeterli Türkçe konuşma pratiği yapamadıkları ve bu durumda Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde güçlük yaşandığı öğretmenler/okutmanlar tarafından ifade edilmiştir. Yine öğretmenler/okutmanlar öğrencilerin özellikle Türkçe 'ye özgü sesler içeren kelimelerin telaffuzunda zorlandıklarını bu anlamda konuşma sürecinde telaffuz hataları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Temayla ilgili elde edilen görüşlerden bir bölümü aşağıda sunulmuştur.

Alfabe farklılığı nedeniyle (Kiril/Latin) özellikle temel düzey kurlarda öğrencilerimin okumakta zorlandıklarını söyleyebilirim (E, 1).

... öğrenciler okuma esnasında c, ğ, ü, ö, ı seslerini çıkarmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu anlamda okuma bozuklukları ile karşılaşıyorum (E, 2).

Yazma konusunda internet ve mobil uygulamalar üzerinden ödevlendirme yapılabilmektedir ancak yazma sonunda sınıf ortamındaki anında düzeltme yapılamamaktadır. Bu durum yazma sorunlarını artırmaktadır (E, 4).

Türkçenin sondan eklemeli yapısı özellikle eklerin yanlış kullanılmasına neden olmakta bu da yazma sürecinde yazım yanlışları olarak karşımıza çıkmaktadır (E, 6).

Dinleme becerisi ve dinlediğini anlama sürecinde yeni başlayan öğrenciler için kelime bilgisinin kısıtlı olmasından kaynaklı sıkıntılar olmaktadır (E, 5).

...internet olanağı olduğu için çok fazla dinleme ve izleme yaptırılabilir ancak bu materyaller kur düzeylerine uygun hazırlanmış materyaller değildir bu yüzden derste verimli bir biçimde kullanılamamaktadır (E, 6).

Dinleme/izleme öğrencilerin en zorlandıkları alan. Bazen 2-3 kez tekrar dinleme yaptırıyorum. Dinlemeyi okumaya göre daha yavaş anlamlandırıyorlar. Konuşmaları özellikle temel seviye kurlarda çok hızlı buluyorlar (E, 7).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle etkileşimim çok sınırlıdır. Bu şartlar altında konuşma becerilerine öğretim setleri ve kendi yapmış olduğum çalışmalarla devam edilmektedir. Bu da süreci zorlaştırmaktadır (E, 4).

Konuşma becerisinin geliştirilmesindeki en büyük engel öğrencilerdeki özgüven yetersizliği, öğrencilerin yanlış konuşma endişesi ile derste çekingen davranmalarıdır (E, 6).

Araştırmanın içerik analizi neticesinde elde edilen beşinci tema "Öğrenme Süreci Sorunları" temasıdır. Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan üniversitelerde görevli öğretmenlerin/okutmanların öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan üniversitelerde görevli öğretmenlerin/okutmanların öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri*

Tema	Alt Tema	f
Öğretme Süreci Sorunları	Çevrimiçi derslerin iletişim problemlerine neden olması	7
	Türk kültürü ile ilgili materyallerdeki yetersizlikler	4
	Kütüphanelerde Türkçe kaynak yetersizliği	3
	Teknolojik araçların eski ve dillerinin Ukraynaca olması	3
	Seçmeli Türkçe derslerinde öğrenci motivasyonun düşüklüğü	2
	Öğrenci değişim programları ve staj alanındaki yetersizlikler	2
	Sınıf kütüphanelerinin yetersizliği	2

Tablo 7'de ortaya konan verilerden hareketle Ukrayna'daki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin/okutmanların öğretim sürecinde yaşadıkları en büyük sorun Covid-19 salgını nedeniyle derslerin çevrimiçi devam etmesidir. Bu derslerde iletişim sorunlarının sıklıkla yaşandığı belirtilmektedir. Bunun yanında kütüphanelerde Türkçe kaynak yetersizliği olduğu görülmektedir. Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren üniversitelerin Türkiye'deki üniversitelerle olan ilişkilerinin yetersiz olması ve Türkçe alanında staj yapma imkânının kısıtlı olması da bir başka sorun olarak dile getirilmiştir. Bu anlamda Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerin Türkiye'deki üniversitelerin değişim programlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı üniversitelerde Türkçe dersinin seçmeli olmasından kaynaklanan motivasyon sorunları da bulunmaktadır. Bu derslerde öğrencilerin motivasyonlarının zorunlu Türkçe derslerine nazaran daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak Türk kültürünün tanıtımına yönelik materyal sıkıntısı yaşanmaktadır. Öğretmenler/okutmanlar Türk kültürünü tanıtmak için yerel kıyafetler, Türk müziğine ait çalgılar, geleneksel eşyalar vb.ne ihtiyaç duyduklarını bu materyallerin bulunmadığı için istenen düzeyde derslerde Türk kültürünü tanıtmaya yönelik faaliyetler gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler/okutmanlar kişisel eşyalarından ya da çabaları neticesinde ulaştıkları materyaller ile bunu yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Temayla ilgili elde edilen görüşlerden bir bölümü aşağıda sunulmuştur.

Kendi bilgisayarım dışındaki bilgisayarları kullanmak zorunda kaldığımda Kiril harfli klavye kullanma, elektronik postamı açamama, çıktı alamama gibi kısa süreli ve küçük sorunlar yaşamıştım (E, 1).

Üniversitenin dersi programa yerleştirmesiyle ilgili sorun yaşıyorum. Seçmeli ders niteliğinde Türkçe dersi programa dâhil edilmiş. Bu durum öğrencileri çabalamaya sevk etmiyor. Öğreticiyi zor durumda bırakıyor (E, 4).

... en büyük sorun, salgın sebebiyle iki yıldır devam eden karantina şartlarıdır. Özellikle temel seviyelerdeki yabancı dil öğretimi açısından olumsuz etkilerini çok fazla yaşadım. A1 seviyesinde bir sınıfta yüz yüze derslerde aşabileceğiniz birçok iletişim problemini çevrimiçi derslerde aşmak çok zor oluyor. Yeni bir kelime öğretirken onun kalıcılığını sağlamak üzere sınıf ortamında kullanabileceğimiz jest ve mimikleri veya tahtayı online derslerde kullanamıyoruz (E, 3).

Sınıftaki kitaplıkta yeterince Türkçe kaynak bulunmamaktadır. Bu sorunu her okutman kendi imkânları ve deneyimleriyle aşmaya çalışmaktadır. Erişilebilen farklı kaynakların pdf dosyaları ile bu eksiklik bireysel çabalarla giderilmeye çalışılmaktadır (E, 2).

Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerin değişim programları aracılığı ile Türkiye'ye gönderilmesi alanında sıkıntı yaşamaktayız. Öğrencilerin Türkiye'de staj yapma imkânı bulabilmesi için imkânların sağlanmasını diliyoruz (E, 5).

Özellikle dilin kültür içinde verilmesinin gerekliliği düşünülecek olursa Türk kültürü ile ilgili materyallerin yetersizliği önemli bir sorundur (E, 6).

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin/okutmanların görüşlerine odaklanmaktadır. Çalışmada Ukrayna'da öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi tercih etme sebepleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların farklı boyutlarda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Süreçte hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin/okutmanların karşılaştıkları sorunlar ele alınmaktadır. Böylelikle karşılaşılan bu sorunların çözümüne ilişkin gerekli uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ukraynalı üniversite öğrencilerinin Türkçeyi iki ülke arasındaki olumlu ilişkiler, iş bulabilme, Türk dizilerini sevme ve

öğretmen tavsiyesi gibi nedenlerle tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Türkçenin Ukrayna'da öğrenciler tarafından öğrenilmek istenen önemli bir yabancı dil olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Alanda yapılan diğer çalışmalarda da bu durumu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkünüdür. Nitekim Açık ve Takıl'a (2019) göre de Türkçe, Ukrayna'da prestijli bir dil olarak görülmektedir. İşigüzel ve Novikava (2022) Belaruslu öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin benzer sebeplerle Türkçe öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışmada öğrencilerin iş bulmak, Türk kültürünü sevmek, dil öğrenme isteği gibi sebeplerle Türkçe öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sofiienko'nun (2019, s. 45) yapmış olduğu çalışmada ise Ukraynalı üniversite öğrencilerinin en çok Ukrayna (%36.84) ve Türkiye'de (%18.42) iş bulabilmek amacıyla Türkçe öğrendikleri ortaya konulmaktadır. Bu sonuçlara göre Ukrayna'da Türkçe öğretimi sürecinde mesleki Türkçe derslerinin bir gereksinim olarak görüldüğü ifade edilebilir. Bu anlamda mesleki Türkçe dersleri üniversitelerin ders kataloglarında mutlaka yer almalı ve öğrencilerin bu taleplerine cevap verilmelidir.

Araştırmada Ukraynalı öğrencilerin ve öğretmenlerin/okutmanların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde temel dil becerilerinin öğrenimi/öğretimi bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Bu anlamda Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğreten katılımcıların temel dil becerileri bağlamında okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarının tamamında birtakım sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Buna göre yazma ve konuşma beceri alanlarında öğrencilerin en çok Türkçe cümle kurmakta özellikle de uzun cümleler kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin ana dilleri ile hedef dilin yapılarının farklı olması ve bu dillerin farklı dil ailelerine ait olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Palii (2016) de çalışmasında Slav ve Türk dilleri arasında özellikle sözdizimi noktasında uyuşmazlıklar olduğunu dile getirmektedir. Karadavut (2020) iki dildeki alfabe ve sesletim farklılığı nedeniyle özellikle ö, ü ve ğ seslerinin telaffuzunda sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Khomeniuk (2020) da bu seslere ek olarak k (ince ve kalın), n (nazal), t, r ve c sesleri ile uzun okunması gereken ünlülere dikkat çekmiştir. Kanat (2022) ile Açık ve Takıl (2019) da çalışmalarında benzer bir biçimde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en sık sorun yaşadıkları becerilerin yazma ve konuşma becerileri olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca araştırmada öğrencilerin yazma ve konuşma kaygılarının da bu sorunların ana nedenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu kaygıların, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde özgüvenlerini düşürdüğü ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu sorunların aşılmasında öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak Türkçe ifade edebilmeleri için fırsatlar sunulması son derece önemlidir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken eğlenebilmeleri ve motivasyonlarını koruyabilmeleri amacıyla yaratıcı ve ilgi çekici etkinlikler düzenlenebilir. Öğrenciler Türkçe şarkılar söyleyebilir, film/dizi izleyebilir, oyunlar oynayabilir ve Türkçe konuşan arkadaşlar edinebilirler.

Dinleme/izleme beceri alanınada özellikle ana dili olarak Türkçe konuşanların konuşma hızlarının Ukraynalı öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırmada sorunlar yaşamalarına yol açtığı tespit edilmiştir. Khomeniuk (2020) çalışmasında Ukrayna'da Türkçe öğrenen öğrencilerin, temel dil becerileri arasında en çok zorlandıkları becerinin dinleme (%43,2) olduğunu tespit emiştir. Timkova (2018) da konuşma hızının öğrencilerin dinleme becerilerinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Ukrayna'da Türkçe konuşan kişilerle pratik yapma olanağının sınırlı olması bu sorunun aşılmasında önemli bir engel teşkil etmektedir. Bu sorunun giderilebilmesi için amaca uygun ve farklı konuşma hızlarında dinleme/izleme materyallerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Palii (2016) Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde dinleme sorunlarının temel seviyede yaşandığını ve zamanla çözüldüğünü belirtmiştir. Bu ilerlemenin gerçekleşebilmesi için ise temel seviyede etkili ve işlevsel dinleme/izleme içeriklerinin hazırlanmasının önemini vurgulamıştır. Bu açıdan araştırma sonuçları ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Okuma beceri alanında ise hem öğrenciler hem de öğretmenler/okutmanlar tarafından metnin ilk okumada anlaşılamadığı ve yavaş okuma problemi yaşandığı belirtilmektedir. Bununla birlikte hem okuma bozuklukları hem de okuduğunu anlamlandırmada yaşanan sorunlar bu alanda yaşanan başlıca problemler olarak görülmektedir. Melanlıoğlu (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi konusunda düzey, ilgi, ihtiyaç, kültürel etkileşim ve becerilere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de (2020) fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma ya da serbest zaman etkinliği olarak okuma arasında temel farklılıklar bulunduğu ifade edilmektedir. Bu durumda metin seçimi ile birlikte öğrencilerin okuma amaç ve şeklinin de bu sorunun giderilmesinde göz önünde

bulundurulması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda kur düzeylerine göre okuma kitapları hazırlanması ve bu kitaplara öğrencilerin erişimlerinin kolaylaştırılması önem arz etmektedir.

Hint-Avrupa dil ailesinin Slav dilleri kolunda yer alan Ukrayna'da Kiril alfabesi kullanılmaktadır. Türkçe derslerinde öğrenciler yabancı oldukları bir alfabe sistemiyle karşılaşmaktadırlar. Tunçel (2013) bu durumun farklı ses ve dil karakterleri ile karşılaşan yabancı dil öğrencilerinde tedirginliğe yol açabileceğini ifade etmektedir. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe öğretiminin önemli bir yeri vardır ve süreç içerisinde başta yazma olmak üzere temel dil becerilerinin tamamı bu durumdan etkilenmektedir (Erol, 2016). Araştırma sonucuna göre Türkçe öğrenen öğrencilerin özellikle okuma/anlama ve yazma beceri alanlarında alfabe farklılığı nedeniyle zorlandıkları görülmektedir. Bu sonuç Katsion (2018); Sofiienko (2019), Khomeniuk (2020), Karadavut'un (2020) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda temel düzey kurlarda öğrencilerin Latin alfabesini eksiksiz olarak öğrenmelerine, Latin alfabesinde yer alan sesleri tanımalarına ve özellikle telaffuz güçlüğü çeken öğrencilerin, öğretmen gözetiminde, okuma egzersizleri yapmalarına özen gösterilmelidir.

Araştırmada, Türkçe öğrenme sürecinde filoloji fakülteleri dışında seçmeli ders olarak okutulan Türkçe derslerinde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu öğretmenler/okutmanlar tarafından ifade edilmiştir. Nitekim Masgoret ve Gardner (2003) yabancı dil öğrenim sürecinde motivasyonun etkili bir faktör olduğunu ve süreçte önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte olumlu motivasyon ve tutuma sahip olan öğrencilerin ders sürecinde yüz yüze kaldıkları zorluklar nedeniyle kaygılanmaya başladıkları, dil öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve motivasyonlarının düştüğü; dahası, bazı öğrencilerin başta istekli ve meraklı olmalarına rağmen, bunların yabancı dil öğrenme sürecini yarıda kestikleri görülmektedir (Şengül, 2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevli olan öğretmen ve okutmanların bu durumun bilincinde olmaları son derece önemli bulunmaktadır.

Araştırmaya göre Türkçe öğrenme ve öğretme sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler/okutmanlar tarafından uzaktan eğitime bağlı sorunlar yaşandığı dile getirilmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde özellikle konuşma becerisi özelinde iletişime bağlı kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Dil öğrenme sürecinde yaşanan kaygı bireyin iletişim kurmada yetersiz ve içe dönük olarak algılanmasına neden olmaktadır (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2018, s. 83). Yüz yüze etkileşim olmaması nedeniyle en büyük sorun konuşma becerisinde görülmektedir (Trajanaviç, Domazet, ve Biljana, 2007). Ortak bir sorun olarak başkaca alanlarda da uzaktan eğitim sürecinde öğretmen öğrenci iletişiminde problemlerin olduğunu tespitleyen araştırmalar (Bakırcı, Ertuş Tunç ve Cengiz, 2023; Demirbilek, 2021; Deniz ve Bağçeci, 2022; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022; Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı, 2021; Yavuz ve Toprakçı, 2021) vardır. Bu temelde öğrencilerin telaffuz hatalarının ve konuşma kaygılarının temel sebepleri arasında uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu iletişim ve etkileşim sorunları gösterilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim sürecinde planlamanın önemli bir yeri vardır. Büyükikiz (2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde içerik ve planlamanın uzaktan eğitime, hedef kitlenin dil seviyesine ve Türkçe öğrenme amacına uygun olarak yapıldığında öğrencilerin istenilen seviyelere ulaşılmasının daha kolay olacağını belirtmektedir. Bu noktada süreçte karşılaşılan öğrenme sürecine yönelik problemlerin aşılması için sürecin iyi bir plan ve program doğrultusunda yürütülmesi önem arz etmektedir. Yine dil öğretiminde görsel, işitsel ve teknolojik araçların kullanımı, birden çok duyu organına hitap etmesi dolayısıyla, öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve öğretimin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Alver, 2019, s. 15). Ancak uzaktan eğitimde teknolojinin tam olarak kullanılamaması, uzaktan öğretim yapan öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitimlerinin olmaması ve materyallerin niteliksizliği dil eğitiminde sorunlara neden olmaktadır (European Commission, 2014, s. 1). Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilgisayar ve internet destekli öğretim, interaktif dil öğretim sınıfları ile web 2.0 araçlarının kullanımına önem verilmesi yerinde olacaktır (Çangal, 2022). Bunun yanında uzakatan eğitimde öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi eksiklileri ve teknolojiye uyum sağlamalarındaki yetersizliklerin de sorun teşkil ettiği belirtilmektedir (Ağaoğlu ve Bavlı, 2023). Bu çerçevede düzenlenecek öğretmen eğitimleri, oluşturulacak çoklu öğrenme ortamları ve geliştirilecek nitelikli materyaller karşılaşılan problemlerin azalmasına hizmet edecektir.

Sonuç olarak Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin zengin öğrenme materyalleri ile öğrenme süreçlerinin desteklenmesine, motivasyonlarının yüksek tutulmasına yönelik uygulamalara, yüz yüze etkileşimli Türkçe öğrenme ortamlarına, etkili bir staj programına ve amaca hizmet eden değişim programları ile Türkçe öğrenme süreçlerinin desteklenmesine ihtiyaçlarının olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin/okutmanların yeterli materyal, ekipman ve teknolojik araçlarla desteklenmesine, teknoloji destekli dil öğretim sınıflarına ve görev öncesi etkili bir hazırlık sürecinden geçirilerek çalışma ortamlarına hazırlanmalarına gereksinim duydukları söylenebilir. Ayrıca uzaktan Türkçe öğretimi alanında öğretmenlere/okutmanlara eğitim verilmesi ve bu alana özgü nitelikli materyallerin geliştirilmesi gerekliliği söz konusudur. Gerçekleştirilecek bu uygulamalar Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların azaltılmasında ve giderilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları, Türkiye'nin yanı sıra diğer ülkelerdeki Türkçe öğretmenleri/okutmanları ve öğrencileri için de bir örnek teşkil edebilir. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları, farklı ülkelerdeki Türkçe öğretmenleri için bir rehber ve kaynak olarak da kullanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Açık, F., & Takıl, N. B. (2019, Aralık). Ukrayna'da Türkçe öğretimi. İçinde M. Başaran, S. Aydın, T. Özbek & M. Erol (Edt.). *VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 1-8). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası.

Ağaoğlu, A., & Bavlı, B. (2023). Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi: Ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonu, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(1), 1-19. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944

Alver, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas alınan ilkeler ile kullanılan yöntem ve teknikler. İçinde İ. Erdem, B. Doğan & H. Altunkaya (Edt.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (s. 13-42)*. Ankara: Pegem Akademi.

Andriienko, D. (2014). *Ukrayna'da Türkçe öğretimi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Avrupa Konseyi (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme- Tamamlayıcı cilt*. Strasbourg: Avrupa Konseyi.

Bakırcı, H. , Ertuş Tunç, Ü. & Cengiz, E. (2023). Uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri / Opinions of fifth grade students on science lessons taught through distance education. *e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 14 (1) , 171-186. DOI: 10.19160/e-ijer.1212400

Büyükikiz, K. K. (2021). Bir dünya dili olarak Türkçe: Kime nasıl öğretiriz? İçinde E. Boylu (Edt.). *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı (s. 5-8)*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (S. B. Demir & M. Bütün Çev. Edt.). 6. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çarkıt, C., & Kavcar, Ş. (2021). Instructors' opinion on the use of concept maps for improving vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(3). 1497-1510. https://eric.ed.gov/?id=EJ1308240

Çangal, Ö. (2022). Teknoloji tabanlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. İçinde E. Boylu & L. İltar (Edt.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Politika, program, yöntem ve öğretim (s. 169-214)*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (1) , 1-15. DOI: 10.19160/ijer.786303

Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables / Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (6) , 45-64. DOI: 10.19160/e-ijer.1168784

Doğan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar (Esenyurt örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228. https://doi.org/10.14520/adyusbd.488

Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. İçinde F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Edt.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar (s. 177-211)*. Ankara: Pegem Akademi.

European Commission (2014). Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. A report submitted by ICF. London.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 2011 (4) , 29-36. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoess/issue/8538/105970

İşigüzel, B., & Novikava, Y. (2022). Belaruslu bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motiflerinin belirlenmesi. *International Journal of Language Academy,* 10 (2), 89-97. https://doi.org/10.14222/Turkiyat4170

Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, *7*(1), 19-36. http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2017.71.1

Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities, 7*(18), 74-90. http://dx.doi.org/10.46872/pj.497

Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 265-277.

Karadavut, G. (2020). Ukraynalılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 1*(46), 188-198. https://doi.org/10.17498/kdeniz.691433

Katsion, İ. (2018). Ukraynalı öğrencilere karşılığı olmayan Türkçe sözcüklerin öğretilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 1*(2), 125-138. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/40118/502610

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(1), 55–73. Erişim bağlantısı: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20

Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language, 3*(1), 5-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/50307/617644

Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(5), 23. https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16226/169931

Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning, 53*(1), 167-210. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227

Melanlıoğlu, D. (2017). Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. İçinde H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin & D. Melanlıoğlu (Edt.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 2. Cilt (s. 111-186)*. Kesit Yayınları.

Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları.* Ankara: Pegem Akademi.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(15), 1426-1449. https://doi.org/10.26466/opus.443945

Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye a1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 25*(2), 67-87. https://dergipark.org.tr/en/pub/khobilim/issue/34217/378219

Palii, O. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkçe ve Ukraynaca dil yapılarının karşılaştırılması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (Fourth Edition). London: Sage Publications.

Sofiienko, I. (2019). *Türkiye Türkçesi öğrenen Ukraynalıların Türkiye Türkçesine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(1), 325-339. https://doi.org/10.7884/teke.245

Şengül, K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum. İçinde H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı (s. 81-109)*. Ankara: Pegem Akademi.

Timkova, T. (2018). Ukraynalı öğrencilere Türkçeden sözlü çeviri öğretiminde ortaya çıkan zorluklar. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language,1*(2), 83-91. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/40118/502603

TMV. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Ankara: Türkiye Maarif Vakfı Yay.

Toprakçı, E. ve Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. TrDoi: https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943 Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2615800

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z.B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk lisesi örneği). *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(2), 41–61. https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40

Trajanaviç, M., Domazet, D., & Biljana, M. I. (2007). Distance learning and foreign language teaching. Balkan Conferance in Informatic, Bulgaria, 441-451. https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190064/filename/441-452.pdf

Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (ydt) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 729-745.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(4), 2464-2479. https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511185

Uzdu-Yıldız, F. & Kahhaleh, H. (2022). Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorlukların analizi (Sistematik derleme). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 5*(2), 76-91. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/74178/1164934

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice, 1*(1), 11-30. https://doi.org/10.29173/pandpr19803

Varışoğlu, M. C., & Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme kaygısı. İçinde A. Şahin (Edt.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (s. 77-92)*. Ankara: Pegem Akademi.

Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, *65*(1), 191-199. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399813

Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi / Karaelmas Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120-139. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Opinions of Gifted Students on Augmented Reality Application in Social Studies Course[1]

Tuğçe Özden Çınar (Öğretmen)
Ministry of National Education – Türkiye
ORCID: 0000-0002-1056-4251
tugceozdencinar@gmail.com

Prof. Dr. Hakkı Yazıcı
Afyon Kocatepe University – Türkiye
ORCID: 0000-0001-8631-6126
hyazici@aku.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tamer Kaya
Afyon Kocatepe University – Türkiye
ORCID: 0000-0001-5803-8755
mtkaya@*aku.edu.tr*

Abstract

This research aims to determine the opinions of gifted students about AR applications in social studies courses. Within the scope of the research, qualitative research was carried out on augmented reality applications with gifted students attending the Science and Art Center in the Aegean Region in the 2020-2021 academic year within the framework of the social studies course and worked with 29 students. In this research, the basic qualitative research method, and one of the qualitative research designs, was used, and the data required for the research were collected using the "Student Interview Form". Descriptive analysis was applied to qualitative data. In the findings obtained as a result of the research, it was found out that the students wanted AR technology to be used by teachers and students, that they had a more enjoyable process in the courses that they used AR, that they thought that the information learned in this way was more permanent and that the use of AR in courses had results that would positively affect the learning process, such as making the class easier to understand and saving it from boringness. However, it was also pointed out that there is a process that includes negative aspects such as unattractive content, radiation, obligation to have a device like a tablet/a phone, and possibility to have internet connection problems while using AR. As a result, it has been predicted that using activities enriched by using AR in social studies courses will have positive effects on the learning process and the development of students. As a result, it has been predicted that the use of activities enriched by using AR in social studies courses will have positive effects on the learning process and the development of students, but a preventive approach will be preferred before and during the use of AR by the educators, and the efficiency of the education-teaching process will be increased.

Keywords: *Augmented reality, Gifted students, Science and art center, social studies teaching.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 254-271

Research Article

Received: 2023-01-18
Accepted: 2023-04-06

Suggested Citation

Özden Çınar, T., Yazıcı, H. & Kaya, M.T. (2023). Opinions of gifted students on augmented reality application in social studies course, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 254-271. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1238478

[1] This study was produced from the first author's master's thesis.

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Teaching is a profession that requires constant renewal and development, as a new student population comes in front of teachers every year and these students are affected by the changes in time. As a matter of fact, learning environments should be updated by adapting to this change under the leadership of teachers, and some innovations brought by age in terms of learning tools should be included in the classroom. In this sense, the use of technological tools and applications in training and education processes and the effect of technology on learning environments and students have increased in recent years. For example, there used to be a recorder to record voice, a camera to take pictures and videos, and a video player to watch the videos. In addition, it could be mentioned that many tools such as telephone, calculator, and agenda were needed. However, today, all of these can be used via smartphones and in a very practical way. In addition to the fact that many features that people need and use are gathered on smartphones, it can be said that new applications that have never been known and used before have increased in number. As a result, a new application or a new technology enters our lives every day. Many examples of these new-generation technologies can be given such as robots, the internet of objects, cloud computing, simulation systems, image processing, face recognition, cyber security, artificial intelligence, metaverse, and augmented reality. When examined, it can be seen that these technologies are designed for needs and to be used in different areas of daily life, or the technology used in one area is adapted for use in education. In addition, there are technologies such as augmented reality that can be used in many independent areas of life.

Augmented reality is a technology system that combines real and virtual and provides real-time interaction and three-dimensional imaging (Azuma, 1997). In other words, it is a technology that enriches the environment by placing digital elements such as sound, image, animation, and hologram produced by the computer on the environment in real-time with a smartphone, tablet, or virtual reality glasses, and that makes objects and phenomena that cannot be physically placed in real life, virtually perceptible in augmented reality thanks to this new environment (Bingöl, 2018). Milgram and Kishino (1994) define augmented reality as "It is a real environment where digital media products are used instead of real-world objects." When the usage areas of augmented reality are considered, areas such as health, gastronomy, real estate, construction, games, museums, shopping, decoration, cosmetics, and more are encountered. It is possible to find out in the literature that medical students benefit from mobile augmented reality applications in anatomy courses (Küçük, et al., 2015), there is an increase in the use of augmented reality in the marketing and advertising sector (Aytekin, et al., 2019), menus supported by augmented reality in gastronomy tourism have a positive effect on the experience value of the users (Karabıyık Yerden et al., 2020). Traditional learning methods and environments are thought to be insufficient to respond to the differing expectations of generation z, who were born and raised in a digital age (Somyürek, 2014). At the same time, new perspectives on education, instead of being a teacher- or student-centered, aim to bring the qualities desired in the student to the level of determining standards (Alpar, et al., 2007). For example, a relationship can be established between the P21 skills of creative thinking and the application of innovation, and augmented reality with information, media, and technology skills (Cansoy, 2018), because it is predicted that the use of augmented reality technology in the education process will improve these qualities expressed in structure.

In the studies carried out to determine the activity areas and services of the Ministry in the "MEB 2019-2023 Strategic Plan", in which the Ministry of National Education also took some measures to emphasize the qualities desired to be formed in students in the face of the changing lifestyle and the developing world; Development of electronic class content, Aiming to raise individuals equipped with the skills that people of the changing age should have, Ensuring that technological opportunities are used effectively and widely throughout the country in training and education and that it reaches every student, With the prepared digital content, items such as ensuring that all students and teachers in our country have equal learning and teaching opportunities and that learning goes beyond the classroom walls (MEB, 2019) are included. These statements of the Ministry reveal that in today's world, training, and education activities cannot be considered independently of the digitalization movement and information technologies.

Student characteristics are important for the success of education. Although each of them has different needs, interests, development, socio-cultural levels, conditions and forms of upbringing, levels, learning maps (Tomlinson, 2014; Uygur, 2022) common interests such as orientation towards technology can also be mentioned. This interest and orientation can be useful especially in the design of educational environments in order to increase educational success. In this context, one of the most effective tools that can be presented to students is content designed with augmented reality. These contents also provide advantages in terms of being accessible repeatedly by students.

The Covid-19 epidemic has affected teachers (Deniz ve Bağçeci, 2022; Kavuk ve Demirtaş, 2021), students (Bakırcı, Ertuş Tunç ve Cengiz, 2023), parents (Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022), and school administrators (Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı, 2021) in education processes (Eken, vd., 2020; Yavuz ve Toprakçı, 2021) in Turkey and around the world. For this reason, the changes that occurred in the digital world and learning environments (Kırmızıgül, 2020), especially during and after the Covid-19 epidemic period, required thinking about the importance of benefiting from information technologies and digital tools while planning educational activities and contents (Ayvacı, Özbek & Sevim, 2018). Educators using Augmented Reality technology as a complement or supplement to the curriculum, to enrich the lecture with visuals and videos, or to attract students' attention to the class are among the results of the research (Boz, 2019). There are also many studies that show that the use of this technology has positive effects on the learning process. If we touch on some of them, according to Özarslan (2011), activities enriched with augmented reality focus on providing instant interactions without abstracting students from the real-world environment during the teaching practice and can make this process more enjoyable and meaningful. Activities using augmented reality allow verbal (printed and audio) and audio-visual (stationary, animated) contents to be enriched and conveyed in a way that appeals to more than one sense organ (Taşkıran et al., 2015). This will provide a more permanent and more enjoyable learning environment for students, and as a result, it will have a positive effect on learning motivation. Since some children who were born into a technological world use AR, which is used in many fields, for various purposes and with differentiated content in some courses and project applications in schools, it can be predicted that developing content using augmented reality will also have beneficial results for educators. As Önal (2017) revealed in his study, using augmented reality technology in the classroom environment increases the rate of participation in the class and supports group work, makes learning fun, increases motivation, and provides effective and permanent learning. Augmented reality can be used to embody abstract concepts and enriches the subjects with 2d models, 3d models, animations, and videos (Protopars, 2022). In a study, the negative motivational sources of the social studies course were investigated and as a result, it was concluded that the students found the class boring, did not like the social studies course and its subjects, did not like the verbal courses, did not like the social studies course to be based on rote, found the social studies course complex, and did not understand the class (Tünkler, 2019). The researchers thought that augmented reality technology would be an alternative to make the social studies course more attractive, and it was also predicted that this technology would be very suitable for use in this class. For this reason, it was aimed to determine the opinions of gifted students about augmented reality applications in social studies coursees. This research will be important in terms of giving ideas and providing experience to educators who are considering using augmented reality or alternative learning methods and will contribute to the literature in this sense.

Based on all these, it is aimed to examine the opinions of the students in terms of the use of augmented reality technology in the social studies course. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the participant views on the definition of augmented reality?
2. What are the aspects that the participants like about using augmented reality in the social studies course?
3. What are the aspects that the participants dislike about using augmented reality in the social studies course?
4. What kind of difficulties did the participants encounter when using augmented reality in the social studies course?
5. In which the other subjects do the participants think that augmented reality can be used in the social studies course?
6. What are the suggestions of the participants for the more efficient and correct use of augmented reality in the social studies course?
7. How do the participants think that using augmented reality in the social studies course will benefit them in the future?

METHOD

In this section, the research design, study group, data collection tool, data collection, and the method followed in data analysis are explained.

1. Research Design

The basic qualitative research method was preferred in this study, in which the views of gifted students on augmented reality applications in the social studies course were examined. Data were collected by using the student interview form to collect qualitative data. The primary purpose of basic qualitative research is to reveal and interpret data about how participants make sense of the research topic in their minds (Merriam,2013). In this study, it was tried to reach information about the augmented reality experiences of the participants and information on how they made sense of these experiences and how they comprehended them.

2. Research Study Group

Research's study group consists of gifted students who continue their education Science and Art Center in the Aegean Region in the 2020-2021 academic year. Since one of the researchers works at mentioned Science and Art Center, convenience sampling was chosen. In the convenience sampling, the researcher chooses a situation that is close (Yıldırım and Şimşek, 2016) and more accessible (Ekiz, 2013), so it is aimed to prevent time loss (Büyüköztürk et al., 2013). For the research, one-on-one interviews were conducted with 29 students, and while these students were selected, students in the Attainment Target field who had been actively participating in the social studies course for at least two years were preferred.

3. Data Collection Tool

A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect the data. In order to prepare the interview form, first of all, the body of literature was searched and the examples were examined (Kunduz, 2013; Altınışık, 2021; Kalyoncu, 2021; Gürcan, 2021, Ekiçi, 2021). The researcher created a pool of questions after the body of the literature review. Before finalizing the designed questions, the opinions of 3 experts who have at least the title of Associate Professor from the fields of Educational Sciences, Computer Instructional Technologies Education, and Turkish Education were consulted. The questions were formed within the framework of "Augmented Reality", "Student Suggestions Regarding Augmented Reality" and "social studies course and Augmented Reality". A total of 7 questions were included in the form. These questions are:

1. What is augmented reality, and how do you define this concept?
2. What were the aspects that you liked the most in using augmented reality in social studies course, can you tell us why you like them?
3. What were the aspects that you disliked the most in using augmented reality in social studies course, can you tell us why you don't like them?
4. What kind of difficulties did you encounter when using augmented reality in your social studies course? How did you solve these problems?
5. In which other subjects that you have covered in the social studies course, can augmented reality be used?
6. What would you recommend for a more efficient and more accurate use of augmented reality in social studies course?
7. How does using augmented reality in your social studies course benefit you in the future?

4. Data Collection

Ethics committee approval was obtained from Afyon Kocatepe University in order to apply the data collection tool used in the study to Science and Art Center students. In addition, since the application would be made in Science and Art Center and in order to examine and approve the scales to be used, necessary permissions were obtained from the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education. Necessary explanations about the application were made by the researcher to the students. Individual interviews were held at Science and Art Center social Studies workshop with 29 students who continue their education in the fields of General Mental Ability at Science and Art Center. It was held between 15 February-15 April 2021, in the 2020-2021 academic year. The factor in the prolongation of this process, which took longer than expected, is the transition between distance education and face-to-face education with the decisions of full closure-partial closure due to covid-19.

5. Data Analysis

Individual interviews were conducted with the students in order to collect the opinions of the students in the study group about augmented reality. The interviews conducted by the researcher were transcribed and the statements were transferred to the paper. Descriptive analysis was preferred in the analysis of the interviews. The purpose of the descriptive analysis is to present the data obtained as a result of the interview and observation to the reader in an organized and interpreted way. Data were classified, summarized, and interpreted according to predetermined themes. A cause-effect relationship was established between the findings and, if necessary, comparisons were made between the cases (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

The answers given by the students were recorded with the voice recording program of the smartphone, and the use of the voice recording program greatly reduced the risk of incomplete or inaccurate data. During the interview, it was tried not to be influenced by the researcher while the students were answering the questions. It has also been observed that the fact that a teacher they have already known and attended a class asks questions makes the students feel comfortable. During the interpretation of the data, attention was paid to the consensus of the researcher and his/her advisor, and the main topics obtained from the students' statements were presented in tables with frequencies and percentages. For reliability, Miles and Huberman's (1994) Percentage of Agreement (P) = Consensus/ (Agreement + Disagreement)x 100 formula was used. Accordingly, the reliability rate was determined as P= 154/ (154+14)x 100= ~92%. There are opinions that the percentage of consensus calculated for the reliability of qualitative research should be 70% (Miles & Huberman, 1994) and above. Accordingly, it can be stated that qualitative research results are reliable. In addition, code names were given to the students participating in the interview in order to keep their names safe within the scope of the research.

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the analysis of the answers to the sub-problems created in order to reveal the students' views on augmented reality are included.

1- The opinions on the definition of augmented reality

As can be seen in Table 1, the participants' views on the concept of "augmented reality" are as follows when ranked from the most frequently emphasised to the least: Obtaining 3D images from digital media, Making an image look real, Animating objects in a digital environment, Concretization, A technology that offers the possibility to see an image closer/in more detail, A technology that allows you to see some existing products and make more comfortable decisions.

Table 1. *Findings regarding the definition of augmented reality*

Opinions on the definition of augmented reality	N
Obtaining 3D images from digital media	14
Making an image look real	7
Animating objects in a digital environment	5
Concretization	2
A technology that offers the possibility to see an image closer/in more detail	1
A technology that allows you to see some existing products and make more comfortable decisions	1

The participants mostly explained the question of what augmented reality is and how you define this concept as *"Obtaining 3D images from digital media"*. While Ahmet expressed this as *"Being able to see images in 3D as if they were real on a screen"*, Çiğdem expressed it as *"the technology that integrates augmented reality virtual universe into the physical world"*. After obtaining a 3D image from the digital environment as an opinion, it is given to show an image as real at most. While Caner expressed this as *"It shows the image in the virtual environment as real with different methods"*, Rana stated that *"Augmented reality shows the buyer in 3D as an example how the goods and toys we will buy on devices such as phones and tablets will look"*. The least preferred views on the definition of the concept of augmented reality by the participants are concretization, a system that allows obtaining multidimensional visuals using some tools, a technology that offers the possibility of seeing an image closer/in more detail, a technology that allows to see some existing products and make decisions more

easily and a technology that shows an object that is not there as if it were there. What attracts the most attention of the researchers is that each participant has an idea about augmented reality technology, all of them have used this technology more than once, and they have enough experience to offer a description. These, in some way, have been considered as proof that this technology has attracted their attention.

2- The opinions on the liked aspects of using augmented reality in the social studies course

As can be seen in Table 2, the most stated opinions about the liked aspects of using augmented reality in the social studies course are increasing memorability and being enjoyable. While Kamil for the memorability stated "*Instead of trying to visualize any subject in our minds, it should be explained more permanently and clearly by seeing*", Lila said "*The class would be more fun and the information would be more permanent. At the moment, I can't give myself much to the class and the information is not permanent.* While İncila for being enjoyable expressed it as "*Making the class more enjoyable*", the participant expressed it as "*I think it would be fun*".

Table 2. *Findings regarding liked aspects of using augmented reality in social studies course*

Liked aspects of using augmented reality	N
Increasing memorability	11
Being enjoyable	13
Concretization	8
Being interesting	7
Being an important alternative for the narrative of historical subjects	4
Provides 3D vision and analysis	3
Making it clearer and more understandable	2
Providing an unusual/unconventional teaching process	2
Offering the opportunity to see the places where it is not possible to go as if they were there	1

The least expressed opinions of the participants about the most liked aspects of augmented reality are its adaptation to the social studies course is pleasing, adding excitement to the class, facilitating visualization, encouraging, and providing the opportunity to see places where it is not possible to go as if they were there.

The opinions of the participants can actually be a starting point for educators. Augmented reality emerges as an alternative that students will like and keep their interest alive in situations where content that students find boring or complex, have difficulty in concretizing, where educators want to add a difference to the process, or where content related to places where it is not easy to reach is required to be brought to the classroom environment.

3- The opinions on the disliked aspects of using augmented reality in the social studies course

As can be seen in Table 3, the participants mostly stated that there is no aspect that they dislike about the augmented reality application in the social studies course. It was stated that they did not like the fact that the content was not interesting, having to hold the phone or tablet while using the technology in question, and using the same images repeatedly. Ahmet, one of the participants, said *"Actually, there is nothing that I don't like much. However, it is a bit bad that it has started to be used recently, and I wish it had been used in the past"*, while Mete stated, *"I don't like seeing only the outer surface for spaces, it would be better to develop a technology that we can enter in architectural spaces"*.

Table 3. *Findings regarding disliked aspects of using augmented reality in social studies course*

Disliked aspects of using augmented reality	N
If an AR is used about places, also wanting to enter that space	2
Content not being attractive	1
Radiation emission	1
Having to use it with the help of a device such as a tablet/a phone, not with the naked eye	1
Not producing better content by employing the latest technologies	1
Images being the same	1

It is seen that there is a student who emphasizes the threat of technology to human health, and from this point of view, the limited use of technology in the classroom environment should be underlined. In addition, it is predicted that the use and repetition of many similar contents or the same visuals in the process of preparing the augmented reality will reduce the positive effect we expect to create on students. Therefore, it was considered valuable to take the necessary steps to make the content interesting and interesting.

4- Opinions on difficulties did their encounter while using augmented reality in social studies course

As can be seen in Table 4, when looking at the difficulties encountered while using augmented reality, it is seen that the problem of internet connection and disconnection when the camera angle is not correct. In addition, for the augmented reality that can be prepared with different programs, it is also stated that students experience inexperience because each program works with a different interface.

Table 4. *Findings regarding difficulties encountered when using augmented reality in social studies course*

Difficulties encountered	N
Having trouble connecting to the internet	4
Disconnection when the angle of the camera is not correct	4
Inexperienced when using the menu for the first time	3
Having problems in terms of choosing due to the multitude of options while designing an AR application	1

Based on the opinions of the students, the researchers emphasized the importance of using augmented reality with measures such as downloading the application and printing out the images, especially in schools where there is a problem with connecting to the Internet from time to time. Based on these opinions, it has been realized that it is important for the educator who will use augmented reality to have experienced the working principles of the application that s/he will use before the class so that the flow is not interrupted during the class.

5- Opinions on which topics augmented reality can be used in the social studies course

As can be seen in Table 1, the students' views on which topics of social studies course the augmented reality can be used on are as follows, wars and ancient civilizations in the field of history and climates in the field of geography.

Table 5. *Findings on which other topics covered in social studies course can be used with augmented reality*

Field	Subjects	N
History	Wars	11
	Ancient civilizations	4
	Ottoman Empire	3
	History of civilizations	3
	Conquest of Istanbul	1
	Historical places	1
	Independence War	1
	Mehmed the Conqueror	1
	Ataturk	1
Geography	Climates	5
	Maps	2
	Landforms	2
	Environment	1
	Water	1
	Population	1
Architectural	How to make items	1
	The architectural structure of cities	1
General	Can be used on any subject	5

As seen in Table 5, the participants stated that augmented reality applications in the social studies course can be used mostly in the history course. Among the subjects of history, they expressed their opinion that it can be used mostly in the narrative of wars. Gaye, one of the participants, expressed her

view as "*being able to watch the wars that took place in the past or to see them directly from the eyes of a soldier*". The second most stated view among the subjects of history is the subjects of ancient civilizations. Toprak expressed his opinion as *"Ancient civilizations"*. The most preferred subject in geography subjects is climate. Barış expressed this situation as *"It can be used in the explaining of climate"*. The other most preferred subject in geography is maps. Ahmet expressed this situation as *"It can be related to the subject of maps"*. Some participants think that augmented reality can be used in general, all subjects. Sezin expressed this situation as *"It can be used in all subjects"*. Researchers have focused on this subject with the thought that this technology is very suitable for use in this course, and it has been seen that the views of the participants also support this idea.

6- The suggestions of the participant to use augmented reality more efficiently and more accurately in the social studies course

As seen in Table 6, the most repeated opinion in the suggestions of the participants regarding the use of augmented reality in the social studies course is that augmented reality should be used more in the courses.

Table 6. *Findings regarding suggestions for the use of augmented reality in social studies courses*

Suggestions	N
More AR should be used in social studies courses	17
It should be used in subjects with a lot of abstract concepts.	3
Teachers should research these technologies	1
Students should be given time to explore these applications	1
In the process of learning these technologies, teachers should be understanding toward students.	1
More descriptive content should be created for first-time users	1
It should be used in appropriate subjects and by spending appropriate time.	1
It should be designed in a way that students can use with their own tablets and phones.	1
It should be used on the big screen	1
Textbooks should be made specifically for augmented reality	1
Students should be encouraged to use such applications.	1

It was found that the participants suggested the use of augmented reality in order to be able to understand and concretize the subject easily, especially in subjects where abstract concepts are abundant. In addition, the participants emphasized that both teachers and students need time and experience to discover this technology. One participant emphasized the selection of the appropriate subject and period of time for the use of augmented reality and revealed that the time allocated to the class cannot be used efficiently if the application is made in a period of time that is not suitable for using augmented reality.

7- Opinions on the future benefits of using augmented reality in social studies course

As can be seen in Table 7, the participants' views on the future benefits of using augmented reality in social studies course are as follows when ranked from the most frequently emphasised to the least: Ensuring permanent learning, Providing easy understanding, Adapting to the age, Being functional in professional life, Developing 3D design skills, Ensuring success, Having foreknowledge about the issues to be encountered in the future, Enabling to use of AR technologies in different areas encountered in daily life.

Table 7. *Findings regarding the future benefits of using augmented reality in social studies course*

Future Benefits	N
Ensuring permanent learning	13
Providing easy understanding	5
Adapting to the age	4
Being functional in professional life	3
Developing 3D design skills	2
Ensuring success	2
Having foreknowledge about the issues to be encountered in the future	2
Enabling to use of AR technologies in different areas encountered in daily life	2

When the participants' views on the future contribution of using augmented reality in the social studies course were examined, it was seen that the focus was mostly on permanent learning. This is because augmented reality, which adds 3 dimensions to the content of the class, includes both sound and image, and it is thought to be related to the level of attention, which ensures high readiness of the students. Among the views expressed, the least used ones are that using this application improves the way of thinking, provides ideas for new inventions, and better understands historical information.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In this research, it has been studied to determine how gifted students will view augmented reality applications in social studies courses.

When the views on the definition of augmented reality were examined, it was seen that concepts such as animation in the digital environment, obtaining 3D images, and concretization were emphasized, and it was seen that all of the participants had in-depth ideas about the technology and its usage areas. This situation, which is experienced as a result of the fact that the augmented reality technology has attracted the attention of the participants, supports the idea that augmented reality technology will be an alternative to making the social studies course, which is one of the aims of the research, more attractive.

When the views of the participants about the liked aspects of using augmented reality in the social studies course are examined, statements such as being interesting, entertaining, memorable, and embodying abstract issues draw attention. Based on the emphasis of the participants on attractiveness, it was thought that augmented reality would be an effective way out for students who do not like the social studies course and its subjects (Tünkler, 2019). Balog and Pribeanu also stated in 2010 that augmented reality technology can be used to increase students' interest and participation in the learning process. Similar results were obtained in the study of Cai et al. (2013). In the findings, it was seen that the highest frequency value had the property of being entertaining. With the research conducted by Durak and Karaoğlan Yılmaz (2019), it was revealed that the focus was on providing students with the most entertaining learning environment regarding augmented reality education processes. As a result of the study of Wojciechowski and Cellary (2013), it was concluded that the students enjoyed this process. The participants' mention of memorability was thought to be in parallel with the research conducted by Durak and Karaoğlan Yılmaz (2019) and Sun et al. (2019), and it was seen that augmented reality made the learning process effective. This enabled to reach the foresight that this technology can be functional in terms of easy understanding and permanent learning. It is thought that the frequently repeated opinion that the use of augmented reality applications will provide permanent learning is due to the fact that augmented reality applications add dimension to the activity in terms of both sound and image because it is known that effective learning is permanent (Seven & Engin, 2008) to the extent of the sensory organs addressed by the student. Aslan (2021), as a result of his research, concluded that learning will be more permanent depending on the application of augmented reality technology. Similar results were obtained in the studies of Timur and Özdemir (2018), Baysan and Uluyol (2016), Korucu et al. (2016).

Considering the disliked aspects of the process of using augmented reality in the social studies course, the sameness of the visuals in the content was emphasized, it was thought that the reason for this was the lack of knowledge and experience of the educators about this technology (Uzun Hazneci, 2019; Osuna et al., 2019).

Considering the difficulties encountered while using augmented reality in the social studies course, it was seen that the participants focused on the technical problems experienced. In the study conducted by Taşkıran et al. (2015) and Lu and Liu de (2014), the participants also mentioned the difficulties of technical use in some situations when augmented reality was used.

It was predicted by the researchers that augmented reality technology would be very suitable for use in the social studies course, and the comments of the participants about which subjects augmented reality can be used in the social studies course supported this prediction. Participants expressed many

different topics, and one of the participants stated that augmented reality could be used in all subjects of this class.

Based on the curiosity of how the use of augmented reality in the social studies course would contribute to the students, the students were provided to express their opinions and it was noted that they emphasized easy understanding, permanent learning, and saving the class from boringness.

As a result, it can be said that the use of enriched activities using augmented reality in the social studies course will have positive effects on the learning process and the improvement of the students. According to the results of the research, it was seen that the students' views on the use of technological products and activities prepared using augmented reality in the social studies course were positive. Based on this information, suggestions for teachers and researchers based on the findings obtained are as follows:

Suggestions: The content of the augmented reality-supported materials to be developed for use in the social studies course should be remarkable, and the originality of the selected images and designs should be given importance. It should be preferred to support the augmented reality supported materials to be developed for use in the social studies course with the technological developments in the field. Even if they are used for educational purposes, the duration and form of use of technological tools should be limited by taking into account the physical damage that technology will cause. Teachers should increase their technical equipment and knowledge levels in order to produce materials with augmented reality technology. Activities using augmented reality technology can be developed for many of the social studies course learning outcomes by field teachers. Augmented reality technology can be used in order to make content that contains abstract concepts or that the students are not likely to see or experience easy to understand and to increase the permanence of learning. In order for students to experience such technologies, they can be provided with opportunities/time within the scope of school activities. In cases where the augmented reality application is used for the first time, students can gain experience by being explanatory and showing them to have it done. The risk factors such as the misuse of mobile devices brought into the classroom environment for an augmented reality-based activity by students, the distraction of some students by augmented reality, the failure of applications to always succeed, and the negative impact of technical difficulties on the motivation for the class can be taken into consideration by teachers. It may be beneficial for those responsible to take a precautionary approach to the training and education process supported by augmented reality technology. It is noteworthy that the number of studies dealing with the social studies course and augmented reality together is low. In order to contribute to the literature, products can be designed for different grades and different learning outcomes, and research can be conducted on how these will affect the classroom environment and students in various dimensions, Since there are not many studies in terms of gifted students and augmented reality, research can be carried out in this field.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasına Yönelik Görüşleri [2]

Tuğçe Özden Çınar (Öğretmen)
Millî Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1056-4251
tugceozdencinar@gmail.com

Prof. Dr. Hakkı Yazıcı
Afyon Kocatepe Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8631-6126
hyazici@aku.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tamer Kaya
Afyon Kocatepe Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-5803-8755
mtkaya@*aku.edu.tr*

Özet

Öğretmenlik, her yıl yeni bir öğrenci kitlesinin öğretmenlerin karşısına çıkması ve bu öğrencilerin zaman içerisindeki değişimlerden etkilenmesi nedeniyle sürekli yenilenme ve gelişim gerektiren bir meslektir. Nitekim öğrenme ortamları da öğretmenlerin öncülüğünde bu değişime uyum sağlayarak güncellenmeli, öğrenme araçları açısından çağın getirdiği bazı yeniliklere derslerde yer verilmelidir. Bu araştırmanın amacı da, söz konusu yeniliklerden biri olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullanılan artırılmış gerçeklik (AG) uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde 2020- 2021 eğitim- öğretim yılında Ege Bölgesi' ndeki bir Bilim ve Sanat Merkezi' ne devam etmekte olan özel yetenekli öğrencilerle artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik bir nitel araştırma gerçekleştirilmiş ve 29 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmış, araştırma için gerekli olan veriler "Öğrenci Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler üzerinde betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda; öğrencilerin AG teknolojisinin öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmasını istedikleri, AG kullandıkları derslerde daha eğlenceli bir süreç yaşadıkları, bu yolla öğrenilen bilgilerin de daha kalıcı olduğunu düşündükleri; derslerde AG kullanılmasının daha kolay anlamayı sağlaması, dersi sıkıcılıktan kurtarması gibi öğrenme sürecini olumlu etkileyecek sonuçları olduğu ifadelerine rastlanmıştır. Bununla birlikte AG kullanılırken çekici olmayan içerik, radyasyon yayması, tablet/ telefon gibi bir araç yardımıyla kullanılmak zorunda olunması, internet bağlantı sorunu yaşanması gibi olumsuzluklar da içeren bir süreç olduğuna da dikkat çekilmiştir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinde AG kullanılarak zenginleştirilmiş etkinlikler kullanılmasının öğrenme süreci ve öğrencilerin gelişimine olumlu etkileri olacağı, ancak eğitimciler tarafından AG kullanmadan önce ve kullanım sırasında oluşabilecek olumsuzluklar konusunda önleyici bir yaklaşım tercih edilerek eğitim- öğretim sürecinin veriminin artırılacağı öngörüsüne ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Artırılmış gerçeklik, Özel yetenekli öğrenciler, Bilsem, Sosyal bilgiler öğretimi.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 254-271

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-18
Kabul: 2023-04-06

Önerilen Atı

Çınar, T. Ö., Yazıcı, H. ve Kaya, M.T. (2023). Özel yeteneklı öğrencilerin sosyal bılgıler dersınde artırılmış gerçeklik uygulamasına yönelık görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 254-271. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1238478

[2] Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Genişletilmiş Özet

Problem: Eğitimin başarıya ulaşmasında öğrencinin özellikleri önemlidir. Her birinin farklı ihtiyaçları, ilgileri, gelişimleri, sosyo- kültürel düzeyleri, yetiştirilme şart ve biçimleri, seviyeleri, öğrenme haritaları olmakla birlikte (Tomlinson, 2014; Uygur, 2022) teknolojiye yönelim gibi ortak ilgilerinden de söz edilebilir. Bu ilgi ve yönelim eğitsel başarıyı artırmak adına özellikle eğitim ortamlarının desenlenmesinde işe yarayabilir. Bu bağlamda öğrencilere sunulabilecek en etkili araçlardan biri de yine artırılmış gerçeklikle tasarlanmış içeriklerdir. Bu içerikler öğrenciler tarafından tekrar tekrar ulaşılabilir olması bakımından da avantaj sağlamaktadır.

Türkiye'de ve dünyada Covid-19 salgını eğitim süreçlerini (Eken, vd., 2020; Yavuz ve Toprakçı, 2021), öğretmenleri (Deniz ve Bağçeci, 2022; Kavuk ve Demirtaş, 2021), öğrencileri (Bakırcı, Ertuş Tunç ve Cengiz, 2023), velileri (Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022; ve okul yöneticilerini (Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı, 2021) etkilemiştir. Bu nedenle özellikle Covid-19 salgını dönemi ve sonrasında dijital dünyada ve öğrenme ortamlarında meydana gelen değişimler (Kırmızıgül, 2020), eğitim- öğretim faaliyetlerini ve içeriklerini planlarken bilişim teknolojilerinden ve dijital araçlardan yararlanmanın önemi üzerine düşünmeyi gerektirmiştir (Ayvacı, Özbek & Sevim, 2018). Yapılan araştırmalar artırılmış gerçekliği kullanan eğitimcilerin de müfredat tamamlayıcı veya destekleyici olarak, ders anlatımını görsel ve videolarla zenginleştirmek üzere ya da öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla bu teknolojiyi kullandıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır (Boz, 2019). Bu teknolojinin kullanılmasının öğrenme sürecine pozitif etkileri olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma da mevcuttur. Bunlardan bazılarına değinecek olursak; Özarslan'a (2011) göre artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş etkinlikler öğretim uygulaması süresince öğrencileri gerçek dünya ortamından soyutlamadan, anlık etkileşimlerle öğrenmenin sağlanmasına odaklanmakta ve bu süreci daha eğlenceli ve anlamlı kılabilmektedir. Artırılmış gerçeklik kullanılan etkinlikler, sözel (basılı ve sesli) ve görsel-işitsel (durağan, hareketli) içeriklerin birden fazla duyu organına hitap edecek biçimde zenginleştirilerek aktarılabilmesine olanak sağlar (Taşkıran vd., 2015). Bu da öğrenciler için hem daha kalıcı hem de daha keyifli bir öğrenme ortamı sunacak, bunun sonucu olarak da öğrenme motivasyonuna olumlu etki oluşturacaktır. Teknolojik bir dünyaya doğmuş olan bazı çocuklar, pek çok alanda kullanılan AG'yi, okullarda bazı derslerde ve proje uygulamalarında çeşitli amaçlarla ve farklılaştırılmış içeriklerle kullanmakta olduğundan eğitimciler için artırılmış gerçeklik kullanarak içerik geliştirmenin de faydalı sonuçları olacağı öngörülebilir. Zira Önal' ın (2017) çalışmasında ortaya koyduğu üzere, artırılmış gerçeklik teknolojisini ders ortamında kullanmak; derse katılım oranını artırmakta ve grup çalışmasını desteklemekte, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmekte, motivasyonunu artırmakta ve etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Artırılmış gerçeklik soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılabilmekte; konuların 2b modellerle, 3b modellerle, animasyonlarla, videolarla zenginleşmesini sağlamaktadır (Protopars, 2022).

Tüm bunlardan hareketle artırılmış gerçeklik teknolojisinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı bağlamında öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Artırılmış gerçekliğin tanımına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmada katılımcıların beğendiği yönler nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmada katılımcıların beğenmediği yönler nelerdir?
4. Katılımcılar Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanırken ne tür zorluklarla karşılaşmışlardır?
5. Katılımcılar Sosyal Bilgiler dersinde işledikleri başka hangi konularda artırılmış gerçeklik kullanılabileceğini düşünmektedir?
6. Artırılmış gerçekliğin Sosyal Bilgiler dersinde daha verimli ve daha doğru biçimde kullanılması için katılımcıların önerileri nelerdir?
7. Katılımcılar Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmanın kendilerine gelecekte nasıl bir yarar sağlayacağını düşünmektedir?

Yöntem: Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analizlerinde izlenen yöntem açıklanmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde özel yetenekli öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel verileri toplamak için öğrenci görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Merriam' a göre (2013) temel nitel araştırmanın öncelikli amacı; katılımcıların araştırma konusunu zihninde nasıl anlamlandırdığıyla ilgili verileri açığa çıkarmak ve bunları yorumlamaktır. Bu araştırmada da katılımcıların artırılmış gerçeklik deneyimleriyle ilgili bilgilere ulaşılmaya çalışılmış ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları, nasıl kavradıkları üzerine bilgilere ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Ege Bölgesi' ndeki bir Bilim ve Sanat Merkezi' nde eğitimine devam eden özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacılardan birinin sözü edilen Bilim ve Sanat Merkezi' nde çalışıyor olmasından dolayı kolay ulaşılabilir durum örneklemesi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, yakın (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve daha kolay erişilebilir (Ekiz, 2013) olan bir durum seçer böylelikle zaman kaybını önlemek (Büyüköztürk ve Diğ., 2013) hedeflenir. Araştırma için 29 öğrenci ile birebir görüşme gerçekleştirilmiş, bu öğrenciler seçilirken en az iki yıldır Sosyal Bilgiler dersine aktif olarak katılan Genel Yetenek alanındaki öğrenciler tercih edilmiştir.

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için öncelikli olarak alanyazında tarama yapılarak, örnekler incelenmiştir (Kunduz, 2013; Altınışık, 2021; Kalyoncu, 2021; Gürcan, 2021, Ekiçi, 2021). Araştırmacı alanyazın taramasının ardından soru havuzu oluşturmuştur. Tasarlanan sorulara son hali verilmeden önce Eğitim Bilimleri, Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanlarından en az Doçent Doktor unvanına sahip 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Sorular "Artırılmış Gerçeklik", "Artırılmış Gerçeklik İle İlgili Öğrencilerin Önerileri" ve "Sosyal Bilgiler Dersi ve Artırılmış Gerçeklik" ekseninde oluşturulmuştur. Formda toplam 7 soruya yer verilmiştir. Bu sorular şunlardır;

1. Artırılmış gerçeklik nedir, bu kavramı nasıl tanımlarsın?
2. Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmada en beğendiğin yönler neler oldu bunları neden beğendiğinle birlikte anlatabilir misin?
3. Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmada en beğenmediğin yönler neler oldu, bunları neden beğenmediğini anlatır mısın?
4. Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanırken ne tür zorluklarla karşılaştın? Bu sorunları nasıl çözdün?
5. Sosyal Bilgiler dersinde işlediğiniz başka hangi konularda artırılmış gerçeklik kullanılabilir?
6. Artırılmış gerçekliğin Sosyal Bilgiler dersinde daha verimli ve daha doğru biçimde kullanılması için ne önerirsin?
7. Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçekliği kullanmak sana gelecekte nasıl bir yarar sağlar?

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri' ne uygulanması amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi' nden etik kurul izni alınmıştır. Bunun yanında Bilim ve Sanat Merkezi' nde uygulama yapılacağından ve kullanılacak ölçeğin incelenip onaylanması amacıyla Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nden de gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere, uygulamaya dair gerekli açıklamalar yapılmıştır. BİLSEM' deki Genel Zihinsel Yetenek alanlarında eğitimini sürdüren 29 öğrenciyle Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler atölyesinde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 2020- 2021 Eğitim- Öğretim yılında 15 Şubat- 15 Nisan 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Beklenenden daha uzun süren bu sürecin uzamasındaki etken covid- 19 sebebiyle yaşanan tam kapanma- kısmi kapanma kararlarıyla uzaktan eğitim- yüz yüze eğitim arasında geçişler yaşanmasıdır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin artırılmış gerçekliğe yönelik görüşlerini toplamak amacıyla öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmelerin transkripsiyonu yapılarak ifadeler kâğıda aktarılmıştır. Görüşmelerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlamış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğrencilerin verdikleri cevaplar akıllı telefonun ses kayıt programı ile kaydedilmiş, ses kayıt programı kullanılması verilerin eksik ya da yanlış olma riskini büyük ölçüde azaltmıştır. Görüşme esnasında, öğrencilerin soruları yanıtlarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmış; hali hazırda önceden tanıdıkları ve dersine katıldıkları bir öğretmenin soruları yöneltiyor olmasının öğrencilerin kendini rahat hissetmesini sağladığı da gözlenmiştir. Verilerin yorumlanması aşamasında araştırmacı ve danışmanının görüş birliği içinde olmasına dikkat edilmiş ve öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak elde edilen ana başlıklar frekans ve yüzdelerle birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur. Güvenirlik için Miles ve Huberman' ın (1994) Uzlaşma Yüzdesi (P)= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x 100 formülünden yararlanılmıştır. Buna göre güvenirlik oranı P= 154/ (154+ 14)X 100= ~%92 olarak tespit edilmiştir. Nitel araştırmaların güvenirliliği için hesaplanan uzlaşma yüzdesinin %70 (Miles ve Huberman, 1994) ve üzerinde olması gerektiği yönünde görüşler vardır. Buna göre nitel araştırma sonuçlarının güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca görüşmeye katılan öğrencilerin isimlerinin araştırma kapsamında güvende tutulması amacıyla kendilerine kod isimler verilmiştir.

Bulgular: Artırılmış gerçeklik nedir, bu kavramı nasıl tanımlarsınız sorusuna katılımcıların en çok "dijital ortamdan 3 boyutlu görüntü elde edilmesidir" şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Diğer bir görüş olarak ise bir görselin gerçek gibi gösterilmesi verilmiştir. Katılımcılar tarafından artırılmış gerçeklik kavramının tanımına yönelik en az tercih edilen görüşler somutlaştırma, bazı araçları kullanarak çok boyutlu görsel elde etmeye yarayan bir sistem, bir görseli daha yakından/daha ayrıntılı görebilme olasılığı sunan bir teknoloji, var olan bazı ürünleri görüp daha rahat karar almayı sağlayan bir teknoloji ve orda bulunmayan bir nesneyi ordaymışçasına göstermek şekildedir.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmada beğenilen yönlere dair en çok belirtilen görüş akılda kalıcılığı arttırmasına ve eğlenceli olmasına yöneliktir. Katılımcıların artırılmış gerçekliğin en çok beğenilen yönlerine dair en az ifade ettikleri görüşler; Sosyal Bilgiler dersine uyarlanmasının hoşa gitmesi, derse heyecan katması, zihninde canlandırmayı kolaylaştırması, teşvik edici olması, gitmenin mümkün olmadığı yerleri ordaymış gibi görme olanağı sağlaması şeklindedir.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulamasına yönelik beğenilmeyen yönlere katılımcılar çoğunlukla beğenmediğim yönü yok şeklinde görüş bildirmiştir. İçeriğin ilgi çekici olmamasını, söz konusu teknolojiyi kullanma süresince telefon ya da tableti elinde tutmak zorunda kalma, aynı görsellerin sık tekrar edilerek kullanılmış olması gibi durumları beğenmedikleri ifadelerine ulaşılmıştır.

Artırılmış gerçeklik kullanırken karşılaşılan zorluklara katılımcıların çoğu herhangi bir zorlukla karşılaşılmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan bazıları zorlukla karşılaşmıştır. Katılımcılar arasında en çok karşılaşılan sorun internet bağlantısı sorunu ve kameranın açısı doğru olmadığında kopukluk yaşanması şeklindedir.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının en çok tarih dersinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Tarih konuları içerisinde de en çok savaşların anlatımında kullanılabileceğine dair görüş bildirmişlerdir. Tarih konularından ikinci en çok belirtilen görüş ilkçağ medeniyetleri konularıdır. Coğrafya konularında en çok tercih edilen konu iklimler konusudur. Bazı katılımcılar ise artırılmış gerçekliğin genel, bütün konularda kullanılabileceği görüşündedir.

Sosyal Bilgiler dersinde daha verimli ve daha doğru biçimde kullanılması için Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik önerilerde en çok tekrar edilen görüş derslerde artırılmış gerçeklik kullanılmasıdır. İfade edilen görüşlerden hareketle katılımcıların daha çok derste kullanılmasına yönelik önerilerde bulundukları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçekliği kullanmak sana gelecekte nasıl bir yarar sağlar? sorusuna dair ifade ettikleri görüşler incelendiğinde bunun en çok kalıcı öğrenmeye yarayacağı ifade edilmiştir. İfade edilen görüşler arasında en az kullanılanlar bu uygulamayı kullanmanın düşünce tarzını geliştirmesi, yeni icatlar için fikir edinmeyi sağlaması ve tarihi bilgileri daha iyi anlama şeklindedir.

Sonuç Tartışma: Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin nasıl olacağını belirlemek üzere çalışılmıştır.

Artırılmış gerçekliğin tanımı ile ilgili görüşler incelendiğinde dijital ortamda canlandırma, 3 boyutlu görüntü elde etme, somutlaştırma vb kavramlara vurgu yapıldığı görülmüş ve katılımcıların tamamının söz konusu teknolojiyle ve kullanım alanlarıyla ilgili derinlemesine fikir sahibi olduğu görülmüştür. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin katılımcıların ilgisini fazlasıyla çekmiş olmasının bir sonucu olarak yaşanan bu durum araştırmanın amaçlarından biri olan Sosyal Bilgiler dersini daha çekici hale getirmek için artırılmış gerçeklik teknolojisinin bir alternatif olacağı düşüncesini destekler niteliktedir.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçekliğin kullanılmasının beğenilen yönleri ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde; ilgi çekici, eğlenceli, akılda kalıcı, soyut konuları somutlaştırması gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Katılımcıların ilgi çekiciliğe yaptığı vurgudan hareketle Sosyal Bilgiler dersini ve konularını sevmeyen (Tünkler, 2019) öğrenciler için artırılmış gerçekliğin etkili bir çıkış yolu olacağı düşünülmüştür. Balog ve Pribeanu da 2010 yılında öğrencilerin öğrenme sürecine ilgi va da katılımlarını artırmak üzere artırılmış gerçeklik teknolojisinden yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Cai ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgularda en yüksek frekans değerinin eğlenceli olma özelliğinde olduğu görülmüştür. Durak ve Karaoğlan Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırma ile de öğrencilerin artırılmış gerçeklik içeren eğitim süreçleriyle ilgili en çok eğlenceli öğrenme ortamı sunmasına odaklanıldığı ortaya konmuştur. Wojciechowski ve Cellary' nin (2013) çalışması sonucunda da öğrencilerin bu süreçten keyif aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların akılda kalıcılığa değinmesi de yine Durak ve Karaoğlan Yılmaz (2019) ile Sun ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmayla paralellik gösterdiği düşünülmüş ve artırılmış gerçekliğin öğrenme sürecini etkili hale getirdiği ifadesine yer verdiği görülmüştür. Bu da kolay anlama, kalıcı öğrenme konusunda bu teknolojinin işlevsel olabileceği öngörüsüne ulaşmayı sağlamıştır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılmasının kalıcı öğrenmeyi sağlayacağına dair sıklıkla tekrarlanan görüş, artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkinliğe hem ses hem görüntü anlamında boyut katmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira etkili bir öğrenmenin, öğrencide hitap ettiği duyu organları ölçüsünde kalıcı (Seven ve Engin, 2008) olduğu bilinmektedir. Aslan (2021) da yaptığı araştırma sonucunda, öğrenmenin daha kalıcı olmasının artırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamasına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Timur ve Özdemir (2018), Baysan ve Uluyol (2016), Korucu vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanma sürecindeki beğenilmeyen yönlere bakıldığında içerikteki görsellerin aynılığına vurgu yapılmıştır, bunun sebebinin eğitimcilerin bu teknolojiyle ilgili bilgi birikimi ve deneyiminin olmaması (Uzun Hazneci, 2019; Osuna ve arkadaşları, 2019) olduğu düşünülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanırken karşılaşılan zorluklara bakıldığında katılımcıların yaşanan teknik sorunlara eğildikleri görülmüştür. Taşkıran ve arkadaşları (2015) ile Lu ve Liu de (2014) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar artırılmış gerçeklik kullanılan bazı hallerde teknik kullanım zorluğu yaşanmasından söz etmiştir.

Araştırmacılar tarafından artırılmış gerçeklik teknolojisinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmaya çok uygun olduğu öngörülmüştür. Zira katılımcıların Sosyal Bilgiler dersinde işlenen hangi konularda artırılmış gerçeklik kullanılabileceğine dair yorumları bu öngörüyü desteklemiştir. Katılımcılar, pek çok farklı konuyu dile getirmiş; katılımcılardan biri de bu dersin bütün konularında artırılmış gerçeklik kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanmanın öğrencilere ne gibi katkılar sağlayacağı merakından hareketle öğrencilerin görüş bildirmesi sağlanmış ve kolay anlama, kalıcı öğrenme, dersi sıkıcılıktan kurtarma hususlarına vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanılarak zenginleştirilmiş etkinlikler kullanılmasının öğrenme sürecine ve öğrencilerin gelişimine olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Araştırma sonucuna göre Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik kullanılarak hazırlanmış teknolojik ürünlerin ve etkinliklerin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin ise olumlu olduğu görülmüştür. Bu bilgiden hareketle öğretmenler ve araştırmacılar için elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan öneriler şöyledir;

Öneriler: Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmak üzere geliştirilecek artırılmış gerçeklik destekli materyallerin içeriklerinin dikkat çekici olmasına, seçilen görsellerin ve tasarımların orijinalliğine önem

verilmelidir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmak üzere geliştirilecek artırılmış gerçeklik destekli materyallerin alandaki teknolojik gelişmelerle desteklenmesi tercih edilmelidir. Eğitim amaçlı da kullanılsa teknolojik araçların kullanım süresi ve biçimine teknolojinin vereceği fiziksel zararlar da göz önünde bulundurularak sınırlama getirilmelidir. Artırılmış gerçeklik teknolojisiyle materyaller üretebilmek için öğretmenler teknik donanım ve bilgi düzeylerini artırmalıdır. Alan öğretmenleri tarafından Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının pek çoğu için artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı etkinlikler geliştirilebilir. Soyut kavramların bulunduğu ya da öğrencilerin gidip görme veya deneyimleme olasılığı olmayan içeriklerin kolay anlaşılır olabilmesi ve öğrenmede kalıcılığın artırılabilmesi için artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılabilir. Öğrencilerin bu vb teknolojileri deneyimleyebilmesi için, okul etkinlikleri kapsamında, onlara imkân sağlanabilir/ zaman tanınabilir. Artırılmış gerçeklik uygulamasının ilk kez kullanılacağı durumlarda açıklayıcı davranılarak gösterip yaptırma yoluyla öğrencilerin deneyim elde etmesi sağlanabilir. Artırılmış gerçeklik içerikli bir etkinlik yapılmak üzere ders ortamına getirilen mobil cihazların öğrenciler tarafından amaç dışı kullanılması, artırılmış gerçekliğin bazı öğrencilerin dikkatini dağıtabilmesi, uygulamaların her zaman başarıya ulaşmaması, teknik sıkıntıların derse yönelik motivasyonu olumsuz etkilemesi gibi risk unsurları öğretmenler tarafından göz önünde bulundurularak artırılmış gerçeklik teknolojisiyle desteklenen eğitim- öğretim sürecine önlemsel yaklaşmaları yararlı olabilir. Sosyal Bilgiler dersi ve artırılmış gerçekliğin birlikte ele alındığı çalışmaların sayıca az olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazına katkı sağlamak adına farklı sınıf düzeyleri ve farklı kazanımlar için ürünler tasarlanabilir ve bunların ders ortamına ve öğrencilere çeşitli boyutlarda nasıl etki edeceği üzerine araştırmalar yürütülebilir. Özel yetenekli öğrenciler ve artırılmış gerçeklik bağlamında çok sayıda çalışmaya rastlanmamış olduğundan bu bağlamda araştırmalar yürütülebilir.

REFERENCES/KAYNAKLAR

Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, *4*(1), 19-31.

Altınışık, D. (2021). *Canlılarda enerji dönüşümleri ünitesine yönelik artırılmış gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Aslan, S. (2021). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ders başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Aytekin, P., Yakın V. ve Çelik, B. H. (2019). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin pazarlamadaki yeri, *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 10*(39), Doı: 10.5824/Ajit-E.2019.04.000

Ayvacı, H. Ş. Özbek, D. &. Sevim, S. (2018). Etkileşimli tahtaların öğretime entegrasyonu konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Trabzon ili örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 1-13.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, *6*(4), 355-385.

Balog, A. ve Pribeanu, C. (2010). Öğrencilerin Artırılmış gerçeklik öğretim platformunu kabul etmelerinde algılanan keyfin rolü: Bir yapısal eşitlik modelleme yaklaşımı. *Bilişim ve Kontrol Çalışmaları,* 19(3), 319-330.

Baysan, E. & Uluyol, Ç. (2016). Arttırılmış gerçeklik kitabının (ag-kitap) öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve eğitim ortamlarında kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *7*(14), 55-78.

Bakırcı, H. , Ertuş Tunç, Ü. & Cengiz, E. (2023). Uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri / Opinions of fifth grade students on science lessons taught through distance education. *e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 14 (1) , 171-186. DOI: 10.19160/e-ijer.1212400

Bingöl, B. (2018). Yeni bir yaşam biçimi: artırılmış gerçeklik (AG). *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, (1), 44-55.

Boz, M. S. (2019). *Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cai, S., Chiang, F. K., & Wang, X. (2013). Using the augmented reality 3d technique for a convex imaging experiment in a physics Course. *International Journal of Engineering Education*, *29*(4), 856-865.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 3112-3134.

Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables / Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (6) , 45-64. DOI: 10.19160/e-ijer.1168784

Durak, A. Ve Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2019). Artırılmış gerçekliğin eğitsel uygulamaları üzerine ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 468-481.

Eken, Ö., Tosun, N. Ve Tuzcu Eken, D. (2020). Covıd-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 113– 128.

Ekici, M. (2021). A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies*, *26*(3), 3327-3346.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Endüstri 4.0. https://www.Endustri40.Com/Artirilmis-Gerceklik-Augmented-Reality/ (Erişim Tarihi: 11.11.2021).

Eryılmaz, S. ve Özaydın Aydoğdu, Y. (2019). Yükseköğretim kurumlarında artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(5), 2129 – 2140.

Gürcan, İ. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin eğitimde artırılmış gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Kalyoncu, F. (2021). *Bilgisayar sistemlerinin temel kavramlarına yönelik artırılmış gerçeklik uygulamasının tasarlanması ve geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Karabıyık Yerden, N., Değerli, B., Uydacı, M. ve Ergün Tuncay, İ. (2020). Deneyimsel pazarlamada gastronomi turizmi açısından artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının deneyim değeri üzerine etkisi: Artırılmış gerçeklik menü uygulaması üzerine bir araştırma. *Beykoz Akademi Dergisi*, *8*(1), 174-193.

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(1), 55–73. Erişim bağlantısı: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covıd-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci, *Asead 7*(5), 283-289.

Korucu, A.T., Gençtürk, T. ve Sezer, C. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. In *XVIII. Akademik Bilişim Conference*, Aydın.

Kunduz, N. (2013). *Animasyonlarla öğretimin ve eğitsel oyunların "çöktürme titrimetrisi" konusunda akademik başarı üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, S., Kapakin, S. ve Göktaş, Y. (2015). Tıp Fakültesi öğrencilerinin mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğrenimine yönelik görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 316-323.

Lu, S.-J., & Liu, Y.-C. (2014). Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. *Environmental Education Research, 21*(4), 525-541.

Merriam, S. B. (2013). Qualitative research a guide to desing and ımplementation (Tran., Ed.: S. Turan). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Lmt. Şti*.

Milgram, P. & Kıshıno, F. (1994). A taxonomy of mixed reality. *Ieıce*.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019) T.C. millî eğitim bakanlığı 2019 – 2023 stratejik planı Http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_ Dosyalar/2019_12/31105532_Milli_Eyitim_Bakanlyyy_2019-2023_Stratejik_Plany __31.12.Pdf (Erişim Tarihi: 07.07. 2021).

Osuna, J. B., Gutiérrez-Castillo, J., Llorente-Cejudo, M. & Ortiz, R. V. (2019). Difficulties in the ıncorporation of augmented reality ın university education: visions from the experts. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 8(2), 126-141.

Önal, N. (2017). Artırılmış gerçeklik eğitim uygulaması ilköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkiler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(5), 2847-2857.

Özarslan, Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium Proceedings Book*. Elâzığ, ss. 726-729.

Protopars, (2022). https://www.protopars.com/augmented-reality-artirilmis-gerceklik-avantajlari-ve-dezavantajlari/ (Erişim Tarihi: 25.03.2022).

Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 189-212.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme; artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, *4*(1), 63- 84.

Sun, M., Wu, X., Fan, Z. & Dong, L. (2019). Augmented reality based educational design for children. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14(3), 51-60.

Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Akademik Bilişim*, *462*, 467.

Timur, B. ve Özdemir, M. (2018). Fen Eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2018*(10), 62-75.

Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim.* İstanbul: Redhouse Yayınları.

Toprakçı, E. ve Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. TrDoi: https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943 Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2615800

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z.B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk lisesi örneği). *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(2), 41–61. https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40

Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.

Uygur, M. (2022). Using information and communication technologies in education: exploring the views of classroom teachers (a mixed-method research), E-International Journal of Educational Research, 13(5).

Uzun Hazneci, Ö. (2019). Güncel artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanımı üzerine bir inceleme. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu. Samsun, ss. 499-508.

Wojciechowski, R. & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in arıes augmented reality environments. Computers & Education, 68, 570-585.

Yavuz, B. & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi / Karaelmas Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120-139. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Effect of Mind and Intelligence Games on Reading Skills and Reading Attitudes of Primary School First Grade Students[1]

Gökhan Şen (MA- Teacher)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8032-2082
gokhansen_1905@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Sibel Yazıcı
Afyon Kocatepe University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1238-0720
syazici@aku.edu.tr

Abstract

The aim of this research is to reveal the effect of mind and intelligence games on primary school first grade students' reading skills and reading attitudes. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consists of 36 first grade students studying at Selcuklu Primary School in Iscehisar district of Afyonkarahisar province in the 2021-2022 academic year. There are 18 students in the experimental and control groups. Groups were determined by criterion sampling method. Criteria in sample selection; primary school 1st grade students did not play intelligence games and the control group was the researcher's own class. Data collection tools used in the research; The rubric for assessing reading comprehension through reading comprehension is Prosodic reading scale, Attitude towards reading scale and Reading assessment form. The implementation process continued for 10 weeks with the pre-test and post-test processes. During the application process, verbal intelligence games such as resfebe, anagram, word generation game, word hunt, memory cards games were used. Whether the data showed normal distribution or not, analyzed with Shapiro-Wilk Test, Skewness and Kurtosis values, it was concluded that the data were normally distributed. The research data were analyzed using the SPSS package program; percentage, frequency, arithmetic mean, dependent groups t-test and independent groups t-test. As a result of the research, it was determined that there were statistically significant differences in reading comprehension skills, prosodic reading, reading speed and reading attitudes of the experimental group students to whom mind and intelligence games were applied compared to the control group students. However, no significant difference was found in the reading errors of the experimental and control groups, and it was concluded that gender did not reveal a significant difference

Keywords: *Primary school, 1st grade students, Mind and intelligence games, Reading comprehension, Reading attitude, Fluent Reading*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 272-288

Research Article

Received: 2022-10-26
Accepted: 2023-04-08

Suggested Citation

Şen, G. & Yazıcı, S. (2023). The effect of mind and intelligence games on reading skills and reading attitudes of primary school first grade students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (2), 272-288. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1194085

[1] This study was produced from the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: High-level skills such as problem solving, multidimensional thinking and reasoning are among the targeted outcomes of education processes at schools. In particular, such skills help to develop cognitive skills such as critical thinking, problem solving and creative thinking, as well as mental and motor skills. They are also very effective for students to discover the world, reach information, gain self-skills and self-esteem, apply different solutions and strategies, and develop positive attitudes and behaviors. In addition to making active thinking effective, these skills contribute to brain-based learning (Yağlı, 2019). Primary school students are still in the age of play in terms of their developmental levels. Therefore, it is important to make lesson plans and educational environments suitable for their developmental characteristics. For the development of academic success and the acquisition of certain skills, teachers should actively include games in their course planning (Yüksel, 2019). In this respect, interest in mind and intelligence games has been increasing in our country and in the world in recent years, while in-service training courses on these subjects have been organized for teachers by the Ministry of National Education, inter-school competitions are organized and efforts are made to teach them as an elective course in schools (Demirel, 2015). In addition to being tools that improve students' high-level skills, the mind and intelligence games can contribute to the development of their reading skills if they are used effectively and consciously from the first grade of primary school. Based on these assumptions the study attempts to answer the following research question: do mind games have an effect on primary school first grade students' reading skills and attitudes towards reading?

***Method*:** A quasi-experimental design, one of the quantitative research methods, was used in the study. While testing the cause-effect relationship in the experimental design, which aims to test the cause-effect relationship between independent variables and dependent variables, it is necessary to increase the validity of the study findings, to reach clear results and to control all undesirable variables. The effectiveness of a new training method technique can be revealed with experimental designs (Ekiz, 2017). The participants were 36 first grade primary school students attending a public school in Iscehisar district of Afyonkarahisar province during the school year of 2021-2022. They were chosen using the criterion sampling technique which is part of the purposeful sampling. The participants were grouped as control and experiment subjects, and each group included 18 students. The criteria used in the sampling were as follows: they should not have any experience with any intelligence game and attend the first grade. Those students taught by one of the authors were grouped as control subjects.

In order to test the comprehension skills of the participants the Rubric for assessing reading comprehension through reading comprehension developed by Rasinski and Padak (2005) was employed. The rubric was adapted into Turkish by Akyol, Rasinski, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya (2014). The prosodic reading skills of the students were tested using the scale of prosodic reading developed by Keskin and Baştuğ (2011). The students' attitudes towards reading was tested using the scale of reading attitudes developed by McKenna and Kear (1990) and adapted into Turkish by Kocaarslan (2016). In addition the evaluation form for reading (on reading errors and loud reading prosody) and the percentage of word recognition developed by Akyol et. al. (2014) (Number of words read correctly/Total words read x 100)] were employed. The Cronbach's Alpha realibility coefficients of these tools were found: Rubric for assessing reading comprehension through reading comprehension (0,735), scale of prosodic reading (0,907), the scale of reading attitudes (0,949) and evaluation form for reading (0,834). Given that all coeeficients were found to be higher than 0,70, it is safe to argue that the measurement tools were all reliable (Kılıç, 2016). The data obtained from the these tools were analyzed with the SPSS (version 26.00) statistical package program. In line with the sub-problems of the research, the Skewness and Kurtosis values were checked to determine whether the data showed a normal distribution. Since the group size was less than 50, the Shapiro-Wilk test was employed for this purpose (Bursal, 2017). The pretest and posttest mean scores of the experimental and control groups were tested separately. To see whether the difference in scores is significant or not, the Independent Samples T-Test which is part of the parametric analysis techniques is used to compare the scores of the same group from related measurements and to test whether there is a significant difference, the Paired Samples T-Test and descriptive statistics were used.

***Conclusions*:** In the study, the effects of the mind and intelligence games on the reading skills and reading attitudes of primary school 1st grade students were examined. According to the pre-test results, there is no significant difference between the prosodic reading scores, reading speeds, reading errors and reading comprehension skill scores of both groups. This shows that the groups were the same in terms of their academic achievement levels. Cognitive closeness between the experimental and control groups is important for the interpretation and comparison of post-test scores. It was determined that there was a significant difference between the fluent reading skills (prosodic reading, reading speed and reading errors) and post-test achievement scores of the experimental and control groups in terms of prosodic reading skills and reading speeds. This situation indicates that the mind and intelligence games can have a positive effect on students' reading speed and prosodic reading skills. In the study by Bektaş (2020) a similar finding is reported: educational games have positive effects on the first grade primary school students' literacy education. There is a significant difference in the comprehension post-test scores of the control and experiment subjects. Therefore, mind and intelligence games have positive effects on the students' comprehension skills. Demirkaya and Masal (2017) found that intelligence games are effective in improving students' thinking skills. When the relationship between reading comprehension skills and thinking skills is evaluated, it seems that the mind and intelligence games can also affect the development of different skills. It was reported that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups' reading attitudes. This finding suggests that the mind and intelligence games can affect students' reading attitudes and increase their desire to read. Kula (2019) concluded that intelligence games not only increase the self-confidence of primary school 2nd grade students, but also increase their active participation and motivation towards the lesson. It was found that gender did not create a significant difference between reading skills and reading attitudes based on the involvement in the mind and intelligence games.

***Suggestions*:** Depending on the findings obtained from the study, the following suggestions can be made: The experimental studies on mind and intelligence games can also be carried out in different student groups, at different levels and in different courses. Awareness activities can be carried out for school administrators, families and teachers about mind and intelligence games. The inclusion of mind games as a compulsory or elective course in teacher training programs may contribute to early awareness. Appropriate material support can be provided for each lesson by creating mind and intelligence games classes or rooms at schools. In order to ensure the spread of mind and intelligence games, competitions and events can be organized by provincial and district national education directorates and school directorates. Content can be enriched in educational portals such as EBA and ÖBA that teachers and students use in education.

Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi [2]

Gökhan Şen (Öğretmen- YL)
Milli Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8032-2082
gokhansen_1905@hotmail.com

Doç. Dr. Sibel Yazıcı
Afyon Kocatepe Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1238-0720
syazici@aku.edu.tr

Özet

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfa başlayan deney grubu ve kontrol gruplarında 18'er öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, örneklem seçiminde mevcutları ve sosyo ekonomik düzeyleri eşdeğer olan sınıflar belirlenmiştir. Araştırma da dört farklı değerlendirme ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunlar; Okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği, Prozodik okuma ölçeği, Okumaya yönelik tutum ölçeği ve Okumayı değerlendirme formudur. Uygulama, ön test ve son test süreçleri ile birlikte 10 hafta devam etmiş, sözel zekâ oyunlarından resfebe, anagram, kelime üretme oyunu, sözcük avı, hafıza kartları oyunları kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiş (Skewness ve Kurtosis değerleri ve Shapiro-Wilk Testi ile), verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın analizinde SPSS paket programı kullanılmış; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Bağımsız Gruplar T-Testi ve Bağımlı Gruplar T-Testi ile veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunları, deney grubu öğrencilerinin; Okuduğunu Anlama, Prozodik Okuma, Okuma Hızı ve Okuma Tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkarmış fakat okuma hatalarına yönelik bir etkide bulunmamıştır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunlarının cinsiyete yönelik etkisine bakıldığında; Okuduğunu Anlama Becerisi, Prozodik Okuma, Okuma Hızı ve Okuma Tutumları üzerinde bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: : *İlkokul, 1.sınıf öğrencileri, Akıl ve zeka oyunleri, Okuma tutumu, Okuduğunu anlama, Akıcı okuma*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 272-288

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-26
Kabul: 2023-04-08

Önerilen Atıf

Şen, G. ve Yazıcı, S. (2023). Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 272-288. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1194085

[2] Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Oyun hoş vakit geçirmek üzere bireysel veya birlikte gerçekleştirilen bedensel, zihinsel ve duyuşsal faaliyetler olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Oyun insanın varoluşuyla birlikte ortaya çıkmış ve bugün de varlığını sürdüren haliyle yaşam boyu devam eden bir yaşantı haline gelmiştir (Diken, 2014). Yetişkinleri de kapsayan özelliğinin yanı süre oyun, çocukların rahatlamasını sağlayan ve kendilerini ifade etmelerine fırsat veren önemli bir araçtır (Ören ve Avcı, 2004). Öyle ki oyun oynanarak çevre keşfedilmeye başlanır ve karşılaşılan nesneler sayesinde zihinsel beceriler harekete geçirilebilir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Bu nedenle oyun temelli eğitim metodu, okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılması gereken yöntemler arasındadır (Aşuluk, 2020). İlkokul öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alındığında henüz oyun çağında bulunmaları, ders planlamalarının ve eğitim ortamlarının buna uygun hâle getirilmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Akademik başarının gelişmesi ve birtakım becerilerin edinilmesi için öğretmenlerin planlamalarında oyunlara aktif olarak yer vermeleri gerekmektedir (Yüksel, 2019). Oyunlar, öğrencilerin dersten sıkılmaya başladıkları ve dikkatlerinin dağıldığı zamanlarda öğrenme ortamlarını ilgi çekici hâle getiren ve kalıcı öğrenmeye destek sağlayan etkinliklerdir (Sitompul ve Juliana, 2020). Ülkemizde 2005 yılında geleneksel eğitim anlayışının yerini yapılandırmacı eğitim anlayışına bırakmasıyla birlikte öğrencilerin aktif olarak öğretim sürecinde rol almaları önem kazanmış ve oyun temelli eğitim metodu öğretimde kullanılmaya başlanmıştır.

Zekâ oyunları insanların doğru kararlar almasına katkı sağlayabilen ders etkinlikleridir. Ayrıca zekâ oyunları, karşılaşılan problemlere hızlı ve pratik çözüm yolları üreterek bireylerin kendi potansiyellerinin farkında olmalarına destek sunabilmektedir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Oyunlar, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerinin yanında zararlı alışkanlıklardan korunmalarına katkıda bulunabilmekte, karar verme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst bilişsel becerileri kazanmalarına katkı sağlayabilmektedir (Demirel, 2015). Çok boyutlu düşünme ve akıl yürütme gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilen akıl ve zekâ oyunları, üst düzey düşünme becerilerin yanında sosyalleşme, özerklik, milli ve evrensel değerleri geliştirmede de oldukça etkilidir (Sadıkoğlu, 2017). Bu nedenle öğrencilerin daha okul öncesi dönemde veya ilkokul yıllarında akıl ve zekâ oyunları ile tanışmaları; erken yaşlardan itibaren bilişsel gelişimlerine ve beceri elde etmelerine katkıda bulunacaktır (Marangoz ve Demirtaş, 2017).

İlkokul Türkçe dersinin amaçları arasında; anlatma, anlama, sözcük dağarcığının ve hayal dünyasının geliştirilmesi, etkili bir şekilde ana dilini kullanabilme, dil bilinci ve dil sevgisini kazandırma yer almaktadır. Akıl ve zekâ oyunları okuma öğretiminin amacı olan düşünme, anlama, dil ve iletişim becerileri, sorgulama, analiz-sentez ve zihinsel becerileri geliştirmektedir (Güneş, 2007). Ayrıca öğrencilerin özgün düşünebilme ve okuduğunu anlama becerisi edinmelerine olumlu yönde etkide bulunabilmektedir (Sadıkoğlu, 2017). Okuma ve anlama becerilerinin kalıcı hâle gelmesine ve eğlenerek öğrenilmesine katkı sağlayan akıl ve zekâ oyunları, Türkçe dersi öğretim hedeflerinin somutlaştırılarak kazanılmasını, motivasyonunun artmasını, derslerin verimli geçmesini ve derse karşı olumlu tutum geliştirilmesini de kolaylaştırmaktadır (Kurt, Yüksel ve Savaş, 2021). Akıl ve zekâ oyunları oynayan çocukların akademik başarıları artarken aynı zamanda bireyler arası etkileşim ve iletişim de gelişebilmektedir. Zhu (2012), zekâ oyunlarının öğrenciler arasında arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Gençay, Ercan, Yunus ve Metin (2019) yaptıkları çalışmada, zekâ oyunlarının çocukların (12-15 yaş) saldırganlık davranışında büyük oranda düşüş meydana getirebildiğini ortaya koymuşlardır. Tüm bunlar zekâ oyunlarının çocukların akademik başarısının yanında kişilik gelişimlerine ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunabildiğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların; öğretmen görüşleri (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017; Sargın ve Taşdemir, 2020; Yılmaz ve İkikardeş, 2020) ve öğrencilerin; geometrik düşünme becerilerine etkisi (Dokumacı Sütçü, 2018), uzamsal becerilerine etkisi (Zeybek ve Saygı, 2018; Alexiou & Schippers, 2018; Liu, Huang, Yu ve Dou, 2020), saldırganlık davranışlarına etkisi (Gençay vd., 2019), liderlik becerilerine etkisi (Zengin, 2018), kavram öğretimine etkisi (Çağır ve Oruç, 2020), problem çözme becerilerine etkisi (Kurbal, 2015; Demirel ve Karakuş Yılmaz, 2015), okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Aşuluk, 2020) konularında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmalar göstermektedir ki akıl ve zekâ oyunlarıyla ilgili çalışmalar daha çok öğrencilerin beceri elde etmelerine olan etkilerine yöneliktir. Bununla birlikte okuma becerileri ve tutumlarının edinildiği 1. sınıf öğrencilerine etkisini değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 1. Sınıf öğrencilerinin oyun çağında oldukları dikkat alınırsa okuma becerileri elde etmelerinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisinin belirlenmesi, ders etkinliği olarak kullanılmasına katkı sağlayabilecek ve uygulayıcılara yol gösterici olabilecektir. Bu noktalardan hareketle araştırmada; "Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?" problem cümlesi doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf *deney ve kontrol* öğrencilerinin *akıcı okuma becerileri* ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf *deney ve kontrol* öğrencilerinin *okuduğunu anlama becerileri* ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf *deney ve kontrol* öğrencilerinin *okuma tutumları* ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin *cinsiyetlerine göre* ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin toplanması ile veri analizine yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Yöntemi

Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel modelde amaç, deneysel işlemin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bunun için çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının okuma becerileri olarak akıcı okuma, okuma hızı, prozodik okuma, okuduğunu anlama ve okuma tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilecektir.

Araştırmanın yarı deneysel deseninin simgesel görünümü Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü*

Gruplar	Ön Test	Uygulama Tarihleri	Uygulama Süreci	Uygulama Tarihleri	Son Test	Uygulama Tarihleri
Deney Grubu	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4	14.02.2022-18.02.2022	Sekiz haftalık akıl ve zekâ oyunları uygulaması	21.02.2022 05.05.2022	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4	09.05.202-13.05.2022
Kontrol Grubu	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4		Millî Eğitim Bakanlığı ilkokul 1. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı		OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4	

*1 OADR: Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği
*2 POÖ: Prozodik Okuma Ölçeği
*3 OHHPF: Okumayı Değerlendirme Formu
*4 OYTÖ: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Tablo 1'de görüldüğü üzere İlkokul 1. sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney gruplarına Okuduğunu Anlama, Prozodik Okuma, Okumayı Değerlendirme Formu ve Okuma Tutum Ölçekleri 14.02.2022- 18.02.2022 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 8 haftalık süre boyunca Türkçe dersleri deney grubunda akıl ve zekâ oyunları ile kontrol grubunda Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile işlenmiştir. Süre sonunda her iki gruba 09.05.2022-13.05.2022 tarihleri arasında son test uygulaması yapılmıştır.

2. Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesi Selçuklu İlkokulunda öğrenim görmekte olan 36 1. sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. İlgili ilkokul, araştırmacılardan birinin görev yaptığı okul olması dolayısıyla uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Böylece uygun örneklemedeki amaç olan para, zaman ve iş gücü kaybı önlenmek istenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Okulda mevcut üç birinci sınıftan ikisi deney ve kontrol grupları olarak amaçlı örnekleme yöntemine bağlı ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmadaki gözlem birimlerinin belirli kriterlere sahip olaylar, kişiler, durumlar ve nesnelerden oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu noktada ölçüt; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı aynı okulda bulunan, mevcutları eşdeğer olan sınıflardır. Bu ölçütlere uygun olarak 18'er öğrenciden oluşan 1-B sınıfı deney grubu ve 1-C sınıfı kontrol grubu olarak seçilmişlerdir. Yarı deneysel desende, gruplar doğal olarak deney ve kontrol gruplarına atandıklarından kontrol ve deney grupları belirlenirken herhangi bir yansız atama kullanılmamıştır. Gruplar okulda nasıl oluşmuşsa var olan şubelerdeki şekliyle çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Bu seçim seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlar için çok iyi bir alternatif olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, gruplara ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	10	55,56	9	50	19	52,78
Erkek	8	44,44	9	50	17	47,22
Toplam	**18**	**100**	**18**	**100**	**36**	**100**

Tablo 2'ye göre deney grubunda %55,46 (f=10) kız öğrenci, %44,44 (f=8) erkek öğrenci, toplam 18 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise %50 (f=9) kız öğrenci ve %50 (f=9) erkek öğrenci, toplam 18 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin %52,78'inin kız (f=19), %47,22'sinin (f=17) erkek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı, başarı düzeyleri ve öğrenci sayıları gibi birçok alanda birbiriyle benzerlik göstermektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilen ve Akyol vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği*"; Prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen "*Prozodik Okuma Ölçeği*"; okuma tutumların ölçülmesi için McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye çevrilen "*Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*; öğrencilerin okuma hızlarının ve okuma hatalarının ölçülmesi için de "*Okumayı Değerlendirme Formu*" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda belirtilen esaslar dâhilinde değerlendirmeye dâhil edilmişlerdir:

Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği: Rubrikten alınacak 3 ve altındaki puanlar öğrencinin metni tam olarak anlamadığını ve metinle ilgili bilgileri hatırlamadığı yönünde değerlendirilmiştir. Öğrencinin uygulamalar sonucunda Rubrikten aldığı puanların 4-6 puan aralığında olması beklenmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,735 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenirlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Kılıç, 2016).

Prozodik Okuma Ölçeği: Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Puanlar, 0,1,2,3,4 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60' tır. Toplam puanın yarısını (%50) alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. 15 maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlığını belirlemek için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve 0,907 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenirlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Kılıç, 2016).

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: 20 maddeden oluşan ölçekte okumadan zevk alma (1-10. maddeler) ve akademik okuma (11-20. maddeler) olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçek, Jim Davis tarafından tasarlanan "Garfield" kedi karakterinin dört farklı his durumundan oluşmaktadır. Çok mutlu, biraz mutlu, biraz üzgün ve çok üzgün his durumları Garfield resimleri ile temsil edilmiştir. Derecelendirilmesi 1-4 puan arasındadır. Tutum ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve 0,949 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenirlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Kılıç, 2016).

Okumayı Değerlendirme Formu: Formda; Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı, Okuma Hataları ve Sesli Okuma Prozodisi bölümleri bulunmaktadır. Kelime Tanıma Yüzdesi, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin okunan toplam kelime sayısına bölümünden elde edilen yüzde olarak hesaplanmaktadır. Öğrencinin okuma hızı belirlenirken 60 saniyede sesli okumada okunan toplam kelime sayısı ve doğru okunan kelime sayısı hesaplanmaktadır. Okuma hatalarında ise atlayarak okuma, ekleme yaparak okuma, tekrarlı okuma, yanlış okunan kelime sayıları tespit edilmektedir. Sesli okuma prozodisi, ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyuttan alınan puan toplamı okul yılı sonunda sekiz ve altında ise öğrencinin okuma prozodisinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Akyol vd., 2014). Değerlendirme formunun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,834 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenirlik göstergesi olarak görülmektedir (Kılıç, 2016).

4. Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Kurulundan (17.12.2021 tarihli, 67216 sayılı karar) ve Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (11.01.2022 tarihli, 41044841 sayılı karar) gerekli izinler alınmıştır. Çalışma, ilkokul 1. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden öğrencilerin harf öğrenimlerini, tamamlayıp serbest okuma süreçlerine geçişi beklenmiştir. Bu nedenle uygulama, eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın asıl uygulaması yapılmadan önce araştırma sürecinde meydana gelebilecek aksaklıkları belirlemek ve giderebilmek amacıyla 17.01.2022-21.01.2022 ve 07.02.2022-11.02.2022 tarihleri arasında farklı bir okulda iki haftalık pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama akıl ve zekâ oyunları ile ilgili belge sahibi bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmiş, pilot uygulama için kullanılan sınıfın örneklem kitlesine yakın bir mevcuda sahip olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama her gün bir ders saati olarak, toplam 10 ders saati içerisinde tamamlanmıştır. Böylece hem akıl ve zekâ oyunlarının hem de araştırmanın veri toplama araçlarının işlerliği test edilmiştir. Veriler sınıf öğretmeni tarafından toplanmıştır. Pilot uygulamada akıl ve zekâ oyunlarının kullanım süreleri dışında işlerlikle ilgili bir sorun ortaya çıkmamış bu durum deneysel çalışmada dikkate alınmıştır. Asıl uygulama sekiz haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Süre boyunca deney grubuna Türkçe derslerinde haftada beş ders saati olmak üzere toplam 40 ders saati sözel zekâ oyunlarından; resfebe, anagram, kelime üretme oyunu, sözcük avı, hafıza kartları oyunları oynatılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise Türkçe dersi yıllık planına uygun olarak öğretimlerine devam etmiş, hatta zekâ oyunlarıyla ilgili herhangi bir etkileşimde bulunmamalarına dikkat edilmiştir. Çalışma ön test ve son test süreçleri ile birlikte; 21 Şubat 2022-05 Mayıs 2022 tarihleri arasında toplam 10 hafta devam etmiştir.

5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS (versiyon 26.00) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Bursal, 2017). Dağılımların normalliğini belirlemek için $p>0,05$ değeri temel alınmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda $p>0,05$ değer dağılımının normal olduğu, anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Testlerden elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Deney ve kontrol grubunun normal dağılımına ilişkin shapiro-wilk testi normallik değerleri*

Boyutlar	Grup	Testler	İstatistik	SD	P*
Okuduğunu Anlama	Deney	Ön test	0,886	36	0,33
		Son test	0,850	36	0,080
	Kontrol	Ön test	0,875	36	0,051
		Son test	0,924	36	0,153
Prozodik Okuma	Deney	Ön test	0,953	36	0,481
		Son test	0,927	36	0,173
	Kontrol	Ön test	0,992	36	1,00
		Son test	0,928	36	0,176
Okuma Hızı	Deney	Ön test	0,952	36	0,452
		Son test	0,931	36	0,200
	Kontrol	Ön test	0,948	36	0,396
		Son test	0,926	36	0,166
Doğru Okuma	Deney	Ön test	0,929	36	0,185
		Son test	0,866	36	0,16
	Kontrol	Ön test	0,846	36	0,070
		Son test	0,856	36	0,11
Okuma Tutumu	Deney	Ön test	0,908	36	0,80
		Son test	0,896	36	0,049
	Kontrol	Ön test	0,945	36	0,352
		Son test	0,887	36	0,35

*p<,05

Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları Shapiro- Wilk testi puanları yer almaktadır. Dağılımların normalliğini belirlemek için p>0,05 değeri temel alınmış, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları Shapiro-Wilk testi puanları p>0,05 değerinden büyük olduğu ve normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin "-1 ile +1" değerleri arasında olması değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Tabachnick & Fidell (2013)'e göre ise verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin "-1,5 ile +1,5" arasında olması gerekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılımına ilişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubunun Normal Dağılımına İlişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) Değerleri*

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
Okuduğunu Anlama	Ön test	-0,271	-0,664	-0,452	-0,389
	Son test	-0,677	-0,370	-0,204	-0,596
Prozodik Okuma	Ön test	-0,002	-0,266	-0,073	-0,088
	Son test	-0,641	-0,255	0,526	0,335
Okuma Hızı	Ön test	-0,450	-0,841	-0,185	-1,255
	Son test	-0,751	0,033	-0,338	-1,157
Doğru Okuma	Ön test	0,295	0,527	1,295	1,454
	Son test	0,210	-0,472	0,482	-0,188
Okuma Tutumu	Ön test	-0,384	-1,202	0,028	-0,996
	Son test	-1,052	0,888	-0,453	-1,302

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının okuduğu anlama, prozodik okuma, okuma hızı, doğru okuma ve okuma tutumu ön test ve son testlerden almış oldukları puanların Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelendiğinde, çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerlerinin "-1,5 ile +1,5" arasında yer aldığı ve verilerin normal dağılıma sahip oldukları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları ayrı ayrı test edilmiştir. Puan farkının anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi (Independent Samples T-Test) aynı grubun ilişkili ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında ve anlamlı fark olup olmadığını test etmek için Eşli Gruplar t-testi (Paired Samples T-Test) ve betimsel istatistik kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri temelinde elde edilen verilerin istatiksel analizlerle biçimlenen bulgularına yer verilmiştir.

1- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf deney ve kontrol öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ön ve son test puan karşılaştırmaları

Deney ve kontrol gruplarının "Akıcı okuma becerileri" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımlı Gruplar T-Testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. *Deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma puanlarına ilişkin ön test t- testi sonuçları*

Gruplar	N	x̄	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	1,83	0,43	34	0,129	0,898
Kontrol Grubu	18	1,81	0,42			

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(34)=0,129, p=0,898>0,05]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası prozodik okuma ön test puanları arasında farklılık saptanmamıştır. Deney grubunun ön test puan ortalaması x̄=1,83, kontrol grubunun ön test puan ortalaması x̄=1,81'dir Bu puanlar, deney grubundaki öğrencilerle akıl ve zekâ oyunları oynanmadan önce deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin prozodik okuma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediklerine işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. *Deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma puanlarına ilişkin ön test ve son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

Gruplar	Testler	N	x̄	S	Sd	t	p*
Deney Grubu	Ön Test	18	1,83	0,43	17	19,23	0,001*
	Son Test		3,57	0,11			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	1,81	0,42	17	0,839	0,413*
	Son Test		1,86	0,42			

*p<,05

Tablo 6'da deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=19,23, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise prozodik okuma düzeyi farklılığı yoktur [t(17)=0,839, p=0,413>0,05]. Akıl ve zekâ oyunları oynanan deney grubunun ön testten aldıkları puanların ortalaması x̄=1,83 iken son testten aldıkları puanların ortalaması x̄=3,57 olarak belirlenmiştir. Buna göre akıl ve zekâ oyunlarının prozodik okuma becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmektedir. Akıl ve zekâ oyunları oynanmayan kontrol grubunun prozodik okuma becerisi ön testten aldıkları puanların ortalaması x̄=1,81 iken son test puan ortalamaları x̄=1,86'dır. Buna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. *Deney ve kontrol gruplarının okuma hızı puanlarına ilişkin ön test t-testi sonuçları*

Gruplar	N	x̄	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	52,72	17,13	34	0,541	0,592
Kontrol Grubu	18	49,39	19,77			

Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu ile kontrol grubunun ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t(34)=0,541, p=0,592>0,05]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası okuma hızı ön test puanları arasında farklılık söz konusu değildir. Okuma hızı ön test puan ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu ön test puan ortalamasının x̄=52,72, kontrol grubu ön test puan ortalamasının x̄=49,39 olduğu görülmektedir. Bu puanlar, deney grubundaki öğrencilerle akıl ve zekâ oyunları oynanmadan önce deney

ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin prozodik okuma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediklerine işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. *Deney ve kontrol gruplarının okuma hızı puanlarına ilişkin ön test ve son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

Gruplar	Testler	N	x̄	S	Sd	t	p*
Deney Grubu	Ön Test Son Test	18	52,72 75,28	17,13 16,28	17	21,87	0,001*
Kontrol Grubu	Ön Test Son Test	18	49,36 56,00	19,77 19,35	17	15,92	0,001*

*p<,05

Tablo 8'de deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=21,87, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun da ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [t(17)=15,92, p=0,001<0,05]. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunda ön test başarı ortalaması x̄=52,72 iken son test ortalaması x̄=75,28 olmuş ve 23 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Bu sonuca göre akıl ve zekâ oyunları okuma hız becerisi üzerinde bir etkide bulunabilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubunun okuma hızında da anlamlı bir fark oluşmuş, ön test x̄= 49,36 iken son test x̄=56,00 olup puan ortalamalarında yedi puanlık bir artış meydana gelmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test okuma hata puanlarına ilişkin T- Testi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. *Deney ve kontrol gruplarının okuma hatalarına ilişkin ön test t-testi sonuçları*

Gruplar	N	x̄	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	2,72	1,07	34	0,687	0,497*
Kontrol Grubu	18	2,44	1,34			

Tablo 9'da deney grubunun ön test okuma hataları ile kontrol grubunun ön test okuma hataları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(34)=0,687, p=0,497>0,05]. Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı bir fark söz konusu değildir. Deney grubu öğrencilerinin okuma hata miktarları x̄=2,72 iken kontrol grubu öğrencilerinin x̄=2,44'dür. Bu puanlar, deney grubundaki öğrencilerle akıl ve zekâ oyunları oynanmadan önce deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin prozodik okuma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediklerine işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları okuma hataları puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. *Deney ve kontrol gruplarının okuma hataları puanlarına ilişkin ön test ve son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

Gruplar	Testler	N	x̄	S	Sd	t	p*
Deney Grubu	Ön Test Son Test	18	2,72 0,67	1,07 0,59	17	-8,74	0,001
Kontrol Grubu	Ön Test Son Test	18	2,44 0,83	1,34 0,87	17	-6,46	0,001

*p<,05

Tablo 10'da deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=-8,74, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [t(17)=-6,46, p=0,001<0,05]. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, okuma hatalarında anlamlı düzeyde bir azalma meydana geldiği görülmektedir.

2- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf deney ve kontrol öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ön ve son test puan karşılaştırmaları

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan "okuduğunu anlama becerileri" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımlı Gruplar T-Testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuduğunu anlama puanlarına ilişkin T-Testi Sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. *Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön test t-testi sonuçları*

Gruplar	N	x̄	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	2,72	0,96	34	-0,175	0,862
Kontrol Grubu	18	2,78	0,94			

Tablo 11'de deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(34)=-0,175, p=0,862>0,05]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası okuduğunu anlama ön test puanları arasında bir fark söz konusu değildir. Deney grubunun ön test puan ortalaması x̄=2,72, kontrol grubunun ön test puan ortalaması x̄=2,78'dir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları sayısal açıdan birbirine yakındır.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön test ve son test Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. *Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön test ve son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

Gruplar	Testler	N	x̄	S	Sd	t	p*
Deney Grubu	Ön Test	18	2,72	0,96	17	22,04	0,001
	Son Test		4,94	0,99			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	2,78	0,94	17	2,67	0,16
	Son Test		3,22	1,11			

*p<,05

Tablo 12'de deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=22,04, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise okuduğunu anlama beceri düzeyi farklılığı yoktur [t(17)=2,67, p=0,16>0,05]. Akıl ve zekâ oyunlarının oynandığı deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların ortalaması x̄=2,72 iken son testten aldıkları puanların ortalaması x̄=4,94 olmuştur. Akıl ve zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirmiştir. Akıl ve zekâ oyunları oynanmayan kontrol grubunun okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puan ortalaması x̄=2,78, son test puan ortalaması x̄=3,22'dir. Ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

3- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf deney ve kontrol öğrencilerinin okuma tutumları ön ve son test puan karşılaştırmaları

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan "okuma tutumları" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımlı Gruplar T-Testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları okuma tutumları puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13. *Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları puanlarına ilişkin ön test t-testi sonuçları*

Gruplar	N	x̄	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	2,58	0,34	34	0,107	0,914
Kontrol Grubu	18	2,60	0,46			

Tablo 13'te deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(34)=0,107, p=0,914>0,05]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası okuma tutumu ön test puanları arasında fark söz konusu değildir. Deney grubunun ön test puan ortalaması x̄=2,58 iken kontrol grubunun x̄=2,60'dır. Bu puanlar, deney grubundaki öğrencilerle akıl ve zekâ oyunları oynanmadan önce deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin prozodik okuma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediklerine işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları okuma tutumları puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları Tablo14'te görülmektedir.

Tablo 14. *Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları puanlarına ilişkin ön test ve son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

Gruplar	Testler	N	x̄	S	Sd	t	p*
Deney Grubu	Ön Test	18	2,58	0,34	17	18,04	0,001
	Son Test		3,77	0,09			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	2,60	0,46	17	3,38	0,054
	Son Test		2,76	0,49			

*p<,05

Tablo 14'te deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=18,04, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında da okuma tutumu düzeyi farklılığı söz konusudur [t(17)=3,38, p=0,054>0,05]. Akıl ve zekâ oyunları oynanan deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puanların ortalaması x̄=2,58 iken son testten aldıkları puanların ortalaması x̄=3,77 olmuştur. Bu açıdan akıl ve zekâ oyunlarının okuma tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülürken, kontrol grubunun okuma tutum ön test x̄=2,60 ve son test x̄=2,76 puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4- Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön ve son test puanı karşılaştırmaları

Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımsız Gruplar T-Testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle gösterilmiştir.

Deney grubunun cinsiyete göre ön test puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. *Deney grubunun cinsiyete göre ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Beceriler	Cinsiyet	N	x̄	S	Sd	t	p
Prozodik Okuma	Kız	10	1,97	0,40	16	1,65	0,118
	Erkek	8	1,65	0,43			
Okuma Hızı	Kız	10	50,10	18,50	16	-0,05	0,964
	Erkek	8	50,50	18,01			
Okuma Hataları	Kız	10	3,00	1,16	16	1,25	0,230
	Erkek	8	2,38	0,92			
Okuduğunu Anlama	Kız	10	2,40	0,97	16	-1,68	0,113
	Erkek	8	3,13	0,84			
Okuma Tutumu	Kız	10	2,59	0,38	16	-0,22	0,827
	Erkek	8	2,63	0,27			

Tablo 15'te deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Prozodik okuma [t(16)=1,65, p=0,118>0,05], okuma hızı [t(16)=-0,05, p=0,964>0,05], okuma hataları [t(16)=1,25, p=0,230>0,05], okuduğunu anlama [t(16)=-1,68, p=0,113>0,05] ve okuma tutumu [t(16)=-0,22, p=0,827>0,05] puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem kız hem de erkek öğrenciler birbirine yakın başarı puanları elde etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. *Deney grubunun cinsiyete göre son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Beceriler	Cinsiyet	N	x̄	S	Sd	t	p
Prozodik Okuma	Kız	10	3,57	0,10	16	0,238	0,815
	Erkek	8	3,58	0,13			
Okuma Hızı	Kız	10	73,90	17,62	16	-0,391	0,701
	Erkek	8	77,00	15,44			
Okuma Hataları	Kız	10	0,70	0,68	16	0,259	0,799
	Erkek	8	0,63	0,52			
Okuduğunu Anlama	Kız	10	4,70	1,05	16	-1,174	0,257
	Erkek	8	5,25	0,89			
Okuma Tutumu	Kız	10	3,76	0,11	16	-0,743	0,468
	Erkek	8	3,79	0,06			

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Prozodik okuma [t(16)=0,238, p=0,815>0,05], okuma hızı [t(16)=-

0,391, p=0,701>0,05], okuma hataları [t(16)=0,259, p=0,799>0,05], okuduğunu anlama [t(16)=-1,174, p=0,257>0,05] ve okuma tutumu [t(16)=-0,743, p=0,468>0,05] puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler birbirine yakın başarı puanları elde etmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış, sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Çalışma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi için deney ve kontrol grupları arasında denkliğin sağlanması gerekmektedir. Bunun için grupların Prozodik Okuma Puanları, Okuma Hızları, Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerilerine ait ön test puanları değerlendirilmiş ve gruplar arasında bilişsel açıdan bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Grupların bilişsel açıdan birbirine yakınlığı, son test puanlarının yorumlanması ve karşılaştırılması açısından dikkate değerdir. Çağır (2020), ön test puanlarında gruplar arası başarı farkının olmasının son test puan karşılaştırmaları açısından sorun çıkarabileceğini belirtmektedir. Marangoz ve Demirtaş (2017)'ın zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aşuluk (2020)'un zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelediği çalışmasında da, grupların ön test puanları benzerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde akıl ve zekâ oyunlarının, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve tutumlarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum oyunun ilkokul öğrencilerinin beceri gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Benzer bir sonuç Bektaş (2020)'ın çalışmasında da ortaya çıkmış, eğitsel oyunların ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde okuma becerilerini geliştirmelerine etki sağladığı belirlenmiştir. Kırbaş ve Koparan Girgin (2018)'in yaptıkları çalışmada ise ilkokul öğretmenlerinin derslerde aktif olarak oyun kullanmalarının kalıcı ve aktif öğrenmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu katkı sağlamış, deney grubunun prozodik okuma ve okuma hızı son test başarı puanlarını arttırmıştır. Akyol (2014), akıcı okumanın birden fazla becerinin aynı anda işe koşulmasıyla gerçekleştiğini, okuma alıştırmaları ile gelişebildiğini, otomatik kelime tanıma, kelimeleri doğru okuma ve prozodik özellikleri etkin bir şekilde ortaya koyma davranışlarını kapsadığını belirtmişlerdir. Bu durumda akıl ve zekâ oyunları birden fazla beceriyi aktifleştirerek akıcı okuma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yağlı (2019) ve Altun (2017) çalışmalarında, zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat düzeylerini ve görsel algı becerilerini arttırdığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte okuma hatalarının giderilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının yeterli etkiye sahip olmadığı deney ve kontrol gruplarının ön test- son test sonuçları değerlendirildiğinde görülmektedir.

Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etki meydana getirmiş, deney grubunun son test puanları üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Aşuluk (2020) 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisine olumlu etkide bulunduğunu tespit etmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin çıkarımda bulunma, değerlendirme, analiz etme gibi düşünme becerilerini kapsadığı dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunlarının düşünme becerisinin gelişimine de katkı sağladığı söylenilebilir. Demirkaya ve Masal (2017), zekâ oyunlarının düşünme becerisinin gelişmesine etkide bulunduğunu çalışmalarında tespit etmişlerdir. Kul ve Kel (2021) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını, derse karşı olumlu tutum geliştirme ve akademik başarıyı arttırmaya yardımcı olduğunu sonuç olarak belirlemişledir.

Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin okuma tutumları üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği, deney grubunun son test puanları değerlendirildiğinde görülmektedir. Okuma becerileri yönünde ortaya çıkan olumlu tutum ilgi ve isteğin artmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Erkan (2019), sosyal bilgiler dersinde oyun kullanımının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırarak derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Alkaş vd. (2017)'ın öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, zekâ oyunları oynayan öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargılarının gidererek azaldığını ve hatta olumlu tutum geliştirdiklerini belirlemişlerdir. Demirel ve Karakuş Yılmaz (2016)'ın akıl oyunlarının etkisini öğrenci

görüşlerinden hareketle araştırdıkları çalışmalarında, ders başarısı ve ilgisini arttıran oyunların sosyalleşme ve eğlenerek öğrenmeye katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Scully ve Roberts (2002), derslerin eğlenceli aktivitelerle işlenmesinin konuları kalıcı hâle getirdiğini ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk alıp motivasyon seviyelerini yükselttiğini belirlemişlerdir. Dolayısıyla akıl ve zekâ oyunları derse karşı ilgiyi arttırarak, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmede ve özgüven sağlamada etkili olabilmektedir. Kula (2019)'nın ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, zekâ oyunları motivasyonu arttırarak derse aktif katılımı sağlamada ve özgüveni arttırmada önemli bir yere sahiptir.

Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin okuma becerileri ve tutumları üzerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark meydana getirmediği, deney grubunun son test puanları değerlendirildiğinde görülmektedir. Cinsiyetin oyunla öğretimde dikkate alınmaması gerektiği Korkmaz (2018)'ın oyunla öğretim ilişkisini değerlendirdiği çalışmasında da ifade edilmiştir. Bununla birlikte Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015)'in ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yaşa ve cinsiyete göre okuduğunu anlama becerilerini inceledikleri çalışmalarında, kızlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durum cinsiyetin okuma becerilerine yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının 1. sınıf öğrencilerinin oyunla öğrenmelerine ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarını derslerde kullanmak öğrencileri daha ilgili ve istekli hâle getirerek beceri edinmelerini kolaylaştırmakta, dikkat ve özgüvenlerini arttırmaktadır. Dempsey vd., (2002), akıl ve zekâ oyunlarının başarılı olma ve istenilen hedefe ulaşmada önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının derslerde kullanılması, alternatif bir etkinlik aracı olarak geleneksel yöntemin dışına çıkmaya imkân sağlayabilmektedir. Hays (2005), oyun yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin anlatım yönteminden çok daha etkili olduğunu çalışmasında tespit etmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul birinci sınıftan itibaren derslerde etkin bir şekilde kullanılması ilerleyen sınıflarda beceri elde edilmesi ve geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Demirel (2015), akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin erken yaşlarda beceriler elde etmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara, Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarına aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Araştırmacılara yönelik; akıl ve zekâ oyunlarının beceri ve tutum geliştirmeye etkisi farklı örneklem kitleleri (öğretmen, idareci, veli, farklı öğrenci grupları vd.) ve cinsiyet değişkeni kullanılarak değerlendirilebilir, akıl ve zekâ oyunları kullanmanın mesleki ve kişisel gelişime etkisi incelenebilir, akıl ve zekâ oyunlarının beceri veya tutum geliştirmeye etkisi farklı öğretim programları üzerinden ele alınabilir, sözel zekâ oyunlarının diğer beceriler ve dersler üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik; okul yöneticilerine, ailelere ve öğretmenlere akıl ve zekâ oyunlarıyla ilgili farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir, okullarda akıl ve zekâ oyunları sınıfları veya odaları oluşturularak uygun materyal desteği sağlanabilir, akıl ve zekâ oyunlarının yaygınlaşmasının sağlanabilmesi için okul müdürlükleri ve il, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yarışmalar, etkinlikler düzenlenebilir, akıl ve zekâ oyunlarıyla teknolojik araçlar bütünleştirilerek çevrimiçi zekâ oyunlarının kullanımı yaygınlaştırılabilir, Eğitim Bilişim Ağı, Öğretmen Bilişim Ağı gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimde kullandıkları eğitim portallarında akıl ve zekâ oyunlarıyla ilgili içerikler zenginleştirilebilir.

Yükseköğretim kurumlarına yönelik; akıl ve zekâ oyunlarının öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer alması sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akyol, H., Rasinski, T. V., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2014). *Okumayı değerlendirme.* Pegem Akademi.

Alexiou, A., & Schippers, M. C. (2018). Digital game elements, user experience and learning: a conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2545-2567. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9730-6

Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018494

Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma eğitiminde eğitsel oyunların 1.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020*). Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166. https://doi.org/10.19126/suje.70062.

Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Çağır, S., & Oruç, Ş. (2020). Intelligence and Mind Games in Concept Teaching in Social Studies. *Participatory Educational Research,* 7(3), 139-160. https://doi.org/10.17275/per.20.39.7.3

Demirel, Ö. (2015). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Pegem Akademi.

Demirel, T., & Karakuş Yılmaz, T. (2019). The effects of mind games in math and grammar courses on the achievements and perceived problem-solving skills of secondary school students. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1482-1494. https://doi.org/10.1111/bjet.12624.

Demirkaya, C. ve Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(3), 600-610. https://doi.org/10.19126/suje.340730.

Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168. https://doi.org/10.1177/1046878102332003

Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.

Diken, İ. (2014). *Erken çocukluk eğitimi.* Pegem Akademi.

Dokumacı Sütçü, N. (2018). Geometrik-mekanik zeka oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences,* 7(14), 154-163.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Erkan, A. (2019). *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGram-Hill Publishing.

Gençay, Ö. A., Ercan, G. Ü. R., Gençay, S., Yunus, G. Ü. R., Metin, T. A. N. ve Gençay, E. (2019). Zekâ oyunlarının 12-15 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, *3*(1), 36-43.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.

Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion.* Orlando, FL: Naval Air Warfare Center.

Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011, Mayıs). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sivas.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders,* 6(1), 47-48. https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823.

Kırbaş, Ş. ve Koparan Girgin D. (2018). İlkokulda eğitsel oyun tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies,* 65, 521-538.

Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online,* 15(4), 1217-1233. https://doi.org/10.17051/io.2016.25140

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 324- 342.

Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

Kul, B. ve Kel, S. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: eğitmenlerin görüşleri, *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 4(3), 207-225. https://doi.org/10.47477/ubed.840868

Kula, S. S. (2019). Zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim*, 49(225), 253-282.

Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kurt, H., Yüksel, İ. ve Savaş, M.A. (Ed.). (2021). *Temel eğitimde zekâ oyunları ile eğlenerek öğreniyorum (2. sınıf örneği).* Nobel Yayıncılık.

Liu, X., Huang, H., Yu, K., & Dou, D. (2020). Can video game training improve the two-dimensional mental rotation ability of young children?. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 305- 317). Springer, Cham.

Marangoz, D. ve Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research,* 10(53), 612-621. https://doi.org/10.17719/jisr.20175334149

Ören, F. Ş. ve Avcı, D. E. (2004). Eğitsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "Güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 0(18), 67-76.

Sadıkoğlu, A.(2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Sargın, M., & Taşdemir, M. (2020). Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Bir durum çalışması). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(75), 1444-1460. https://doi.org/10.17755/esosder.653817.

Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, expository writing, and reading aloud: Playful literacy in the primary grades. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 93-99.

Sitompul, S. N., & Juliana, J. (2020). The effect of puzzle game on students vocabulary achievement for non-english department students. *Jurnal Mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial dan Kependidikan*, 1(1), 181-191.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi. Pegem Akademi Yayınevi, 3.Baskı

Yağlı, M. C. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Yılmaz, Ş. ve İkikardeş, N.Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin zeka oyunları dersine dair görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 14(1), 528-576. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.671642

Yüksel, H. (2019). *Türkçe dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların ders başarısı ve motivasyonlara etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.

Zengin, L. (2018). Akıl oyunları uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(68), 568-579.

Zeybek, N., & Saygı, E. (2018). Apartmanlar oyununun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerine olan etkisi. *Abant İzzet Baysal.Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 2541-2559. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504903

Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching and Research*, *3*(4), 801-805.

Examining Teachers' Organizational Happiness and Organizational Commitment

Assist. Prof. Dr. Halil Karadaş
Mardin Artuklu University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-0855-3702
halilkaradas@artuklu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali Akın
Mardin Artuklu University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-9387-0149.
mehmetaliakin@artuklu.edu.tr

Abstract

During this study, it is aimed to examine the level of relationship between teachers' organizational happiness and organizational commitment and the differentiation of teachers' perceptions of organizational happiness and organizational commitment according to independent variables. This research was carried out in two stages as Study 1 and Study 2, and so mixed design was preferred in this context. First of all, within the scope of Study 1, teachers' organizational happiness and organizational commitment perception levels were examined with quantitative research methods. Also, with the qualitative research carried out within the scope of Study 2, the situations related to the perception level of organizational happiness and organizational commitment were tried to be examined in depth. As a result of the quantitative study carried out in the first stage of the study, it was found that teachers' perceptions of organizational happiness and organizational commitment did not differ significantly according to gender and education level; On the other hand, it has been concluded that it differs according to the variable of place of duty and seniority in teaching. In the qualitative research, it has been revealed that the situations that make teachers happy about their profession are establishing a family atmosphere at school, doing the teaching profession with pleasure, bringing the physical simplicities of the school to a sufficient level, reducing the class sizes to a reasonable level and establishing positive communication with the organization members in the school. Regarding the teachers' levels of commitment, it was concluded that the school's financial opportunity is insufficient, the parents' have a disinterested attitude, the classrooms are overcrowded, the physical, social and cultural conditions of the school are inadequate, the children have behavioral disorders and the school is not clean enough. Various suggestions were made by synthesizing the results obtained in the two parts of the research.

Keywords: *School, Teacher, Organizational happiness, Organizational commitment*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 289-309

Research Article

Received: 2023-02-03
Accepted: 2023-04-08

Suggested Citation

Karadaş, H. & Akın, M. A. (2023). Examining teachers' organizational happiness and organizational commitment, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 289-309. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1247022

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The concept of happiness is thought to have existed since the day human beings were created. Actually, scientists argue that happiness is the purpose of creation of human beings (Bülbül & Giray, 2011) and they explain organizational happiness as the happiness of organizational employees as a whole (Bulut, 2015). Employees who feel happy in the organization become productive in the corporation, produce qualified goods and services, and concentrate their potential energies more on their work (Gavin & Mason, 2004). Being happy in organizations has many advantages for the individual and the organization. Because individuals who are happy in the organization can progress faster, receive positive support from their co-worker, be more effective in generating creative and new ideas, and interact healthier with their friends and superiors (Pryce-Jones, 2010). Therefore, since organizational happiness can make individuals peaceful and happy, it can be said that these individuals will search learning constantly and achieve significant success (Akduman & Yüksekbilgili, 2015; Fredrickson, 2003).

Increasing the quality of teaching activities carried out in educational organizations can be achieved with teaching personnel who perform at a high level, work devotedly and are happy in business life (Karamustafaoğlu, 2022). Teachers who are happy in schools can establish better relationships with students and their families. It can also be said that establishing positive relationships with students will increase teachers' happiness level (Ayyıldız & Kahveci, 2022). If teachers practice their profession in a peaceful and comfortable environment, they will contribute more to the institution they work for. Because the fact that happiness is important individual and organizational aspect and this makes it important to consider the happiness of teachers who train young people, who are the future of societies, and to increase the level of happiness of teachers (Arslan, 2018). It is thought that these individuals will not make sacrifice in doing the work of the organization. Happy teachers will be more positive and more willing to make an effort. Also, it can be said that teachers who make an effort to be happy will be more committed to the school. It can also be thought that teachers who feel connected to the school and as a part of the school can make more sacrifice in line with the goals of the school.

The positive effects of organizational happiness on employees make a positive contribution to the progress and development of the organization (Keyes et al., 2002). From the point of view of educational institutions, the high level of organizational commitment of teachers means that they perform willingly, efficiently and diligently in their education levels. This process of teachers' organizational commitment is also related to their organizational happiness (Bakan, 2018). As an educational organization, the most important difference of the school from other organizations is that its both input and output is human (Bursalıoğlu, 2002). It is assumed that teachers who feel happy and peaceful in the organization and who have a high level of organizational commitment will work harder and make self-sacrifice in line with the goals of the school. Therefore, based on the hypothesis that organizational happiness is a significant predictor of organizational commitment, it is thought that there is a positive and strong relationship between organizational happiness and organizational commitment. Within the scope of this research, it will be described how the increase in teachers' happiness perception levels and the implementation of practices that will make them happy will affect teachers' organizational commitment.

Method: This research was conducted in two stages, Study 1 (quantitative) and Study 2 (qualitative). In this context, the mixed method was preferred. Mixed method is the studies in which both methods are used together to get better results, instead of examining the studied phenomena only with quantitative or qualitative data due to the complexity of the nature of the problems experienced in social sciences (Saldana, 2011; Creswell & Clark, 2018). Explanatory sequential pattern was preferred among the mixed method designs in the research. The exploratory sequential pattern is based on the collection and analysis of quantitative data first, and then the implementation of the qualitative phase in the context of the findings (Creswell & Clark, 2018). In the quantitative phase of this study, teachers' organizational happiness and commitment levels were determined according to participant perceptions. Then, in the qualitative phase, it was aimed to examine the findings in depth. Within the scope of Study 1, there are 502 participants working in public schools in the Artuklu district of Mardin. In the qualitative dimension of the research, criterion sampling, one of the types of purposeful sampling technique, was used to form the study group. In criterion sampling, care is taken to select people who are thought to have the

qualifications determined for the problem (Büyüköztürk et al., 2011). Thus, the study group consisted of 30 participants.

Findings: When the findings of Study 1 are analyzed, it can be concluded that teachers' perceptions of organizational happiness and organizational commitment do not show significant difference according to the gender variable and teachers feel happy and peaceful in their work. The level of commitment to the institution they work for does not show a significant difference in terms of being male or female. According to the place of duty variable, there is no significant difference between organizational happiness and organizational commitment perceptions, except for the harmony sub-dimension of organizational commitment. When the findings related to the education level were examined, it is seen that the organizational happiness and organizational commitment perceptions of the participants did not show significant difference according to the education level variable. When the findings related to the seniority variable are examined, it is seen that the organizational happiness perception level does not show significant difference according to the seniority period. However, it is seen that there is a significant difference in terms of organizational commitment. When the findings of Research 1 were examined, a significant difference was found in favor of school administrators in all dimensions of organizational happiness and organizational commitment according to the job title variable of teachers' perceptions of organizational happiness and organizational commitment.

A significant part of the participants on the theme of Happy Situations stated that "There is a family atmosphere at school, they enjoy their job, they have adequate physical facilities and ideal class sizes, there are technological and economic opportunities at school, and they communicate positively with their environment". Regarding the theme of Situations That Lead to Unhappiness, it was observed that a significant part of the participants expressed their views on "insufficient financial resources of the school, indifference of parents, inadequacy of financial opportunities, overcrowded classes and inadequacies in the physical, social and cultural conditions of the school".

In engagement-enhancing situations theme, it is seen that a significant part of the participants expressed their opinion as "to be respected by parents and students, to be respected by stakeholders, to have a family atmosphere at school, to be able to communicate well with parents, to value teachers, to ensure harmony among stakeholders in the school." In the theme of Situations that Reduce Commitment, a significant part of the participants stated that "negative reactions from parents, insufficient physical structure and necessary equipment of the school, decrease in the reputation of teachers in the eyes of parents, limited school facilities, damage to the reputation of the teaching profession, lack of economic authority to schools, not meeting their needs and indifference of parents" appear to have expressed an opinion.

It is seen that there is a positive and low level relationship between teachers' organizational happiness levels and the harmony sub-dimension of organizational commitment. On the other hand, it is seen that organizational happiness explains approximately 12% of the total variance regarding the harmony dimension of organizational commitment. Also, it is seen that there is a positive relationship between teachers' organizational happiness levels and the identification sub-dimension of organizational commitment. Moreover, it is seen that organizational happiness explains about 63% of the total variance regarding the identification sub-dimension of organizational commitment. In addition, it is seen that there is a positive relationship between teachers' organizational happiness levels and the internalization sub-dimension of organizational commitment. Also, it is seen that organizational happiness explains approximately 96% of the total variance regarding the internalization sub-dimension of organizational commitment.

Suggestions: In the context of the results obtained in the research, some suggestions were made to maximize teachers' organizational happiness and organizational commitment levels. For this reason, it is important to strengthen the teachers economically, to enrich the teaching environment in terms of physical tools and equipment, to be sensitive about cleaning, to organize activities such as out-of-school trips and entertainment. All of them will make teachers feel valued. In addition, it will be extremely beneficial to create a climate of love by holding teacher-parent-student meetings so that parents and students show the necessary respect to teachers. In order to correct the misperception that has emerged

against teachers in the media recently, activities such as cinema and theater that will emphasize the social importance of teaching and social media platforms should be shared and the necessary sensitivity should be shown. Moreover, in order to prevent teachers from establishing warm relations with each other and discriminating against each other, political and trade union discrimination in schools should be minimized. In this context, social activities can be organized to spend time together in extracurricular times such as evenings and weekends in order to melt the different opinions of school administrators and teachers in one pot.

Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Halil Karadaş
Mardin Artuklu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-0855-3702
halilkaradas@artuklu.edu.tr)

Assist. Prof. Dr. Mehmet Ali Akın
Mardin Artuklu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-9387-0149
mehmetaliakin@artuklu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyinin ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgüt bağlılık algılarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma Çalışma 1 (nicel) ve Çalışma 2 (nitel) olarak iki aşamada yürütülmüş olup, bu kapsamda karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri Mardin Artuklu ilçesindeki eğitim paydaşlarından toplanmıştır. Çalışma 1 kapsamında öncelikle nicel araştırma yöntemleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algı düzeyleri incelenmiştir. Çalışma 2 kapsamında yapılan nitel araştırma ile örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algı düzeyine ilişkin durumlar derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve öğretmenler ile okul yöneticilerinden oluşan 30 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında yapılan nicel çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; buna karşın görev yeri ile öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan nitel araştırmada ise öğretmenlerin mesleğe ilişkin mutlu olmalarını sağlayan durumların okulda aile ortamının tesis edilmesi, öğretmenlik mesleğinin severek yapılması, okulun fiziki imkânlarının yeterli düzeye getirilmesi, sınıf mevcutlarını makul düzeye çekilmesi ve okuldaki paydaşlarla pozitif iletişim kurulması şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bağlılık algı düzeylerine ilişkin olarak okulun maddi imkânlarının yetersiz olması, velilerin ilgisizliği, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması, okulun fiziki, sosyal ve kültürel şartlarının yetersiz olması, çocuklarda davranış bozukluklarının olması ve okulun yeterince temiz olmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın iki safhasında ulaşılan sonuçların sentezlenmesiyle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okul, Öğretmen, Örgütsel mutluluk, Örgütsel bağlılık*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 289-309

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-03
Kabul: 2023-04-08

Önerilen Atıf

Karadaş, H. ve Akın, M. A. (2023). Öğretmenlerın örgütsel mutlukları ıle örgütsel bağlılıklarının incelenmesı, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 289-309. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1247022

GİRİŞ

Günümüz örgütleri hedeflerine varmak ve diğer örgütlerle etkili bir şekilde rekabet edebilmek için çalışanlardan, rutin işlerin dışına çıkarak gayret sarf etmelerini ve enerjilerini bir bütün olarak örgütleri için harcamalarını beklemektedirler. Örgütlerin bunu sağlamak için çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılaması ve müreffeh bir yaşam sunmaları gerektiği ifade edilir (Karamustafaoğlu, 2022; Yıldız, 2013). Çalışanların fedakârlık göstererek hizmet ettikleri örgütler için çabalamaları, kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Kendini mutlu ve huzurlu hisseden çalışanlar, örgütün maddi ve manevi değerlerine daha bağlı olur ve niteliği yüksek mal ve hizmet üretmek için uğraşırlar. Ancak örgütlerin, örgütsel amaçları benimsemiş fedakâr ve üretken bireylere sahip olma yolunda ilk olarak, bireylerin mutlu olmalarını sağlamaları gerekmektedir (Pryce-Jones, 2010; Gavin ve Mason, 2004).

Bireylerin örgüt içinde mutsuz olması bireyi psikolojik ve sosyal yönden etkilemektedir. Bu etki, bireyin anlamlı bir hayat yaşayamaması adanmışlık duygusunu hissedememe gibi birtakım problemlere neden olmaktadır. Söz konusu durum, bireyin kendini işine yeterince verememesine ve sunulan hizmetin kalitesinin düşümesine yol açmaktadır (Çetin ve Fıkırkoca, 2010). Dolaysıyla insanın mutluluğu veya mutsuzluğu örgütler açısından her zaman önemini korumaktadır. Çünkü mutlu olmak insanların hayatlarının belki de başat amacıdır. Bireylerin mutluluğunu göz önünde bulunduran ve bunu arttırmayı amaçlayan örgütler etkililiği ve verimliliği yakalamak açısından diğer örgütlerden daha başarılı olurlar. Bu durum söz konusu örgütlerin hedeflerine ulaşmasını da kolaylaştırmaktadır (Özgen, 2005).

Okul, toplumun eğitim amacına ulaşması için oluşturulmuş insan (yöneticisi, öğretmeni vb.) ve madde (bina araç ve gereç, program vb.) kaynağından oluşan bir örgüttür (Toprakçı, 2017). Her ne kadar diğer örgütlerden amacı (Toprakçı, 1995), teknolojisi (Toprakçı, 1996), işbölümü (Toprakçı, 2001-a) ve kendisini etkileyen güç merkezleri (Toprakçı, 2001-b) itibariyle bazı farklılıklar gösterse de okullar da hedeflerine varmak için çalışanlardan, rutin işlerin dışına çıkarak gayret sarf etmelerini ve enerjilerini bir bütün olarak okul ve öğrenciler için harcamalarını bekleyebilmektedirler. Buna rağmen öğretmenlerin motivasyonları kendilerinden rutin beklentileri yerine getirmelerinin beklendiği zamanlar da bile düşebilmektedir. Öğretmenler örgütsel hedeflere ulaşmak için sarf ettikleri çabayı sonraları kendilerini okul içinde mutlu hissetmedikleri için daha az göstermektedirler. Çalışanların mutsuzlukları örgütsel bağlılıklarının azalmasına; işten ayrılmayla sonuçlanabilir. Bu sebeple eğitim örgütlerinin, öğretmenlerin mutluluk düzeyini arttırmaya önem vermelerinin ve bu yönde çeşitli uygulamalara gitmelerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıracağı düşünülmektedir. Zira kendini örgüt içinde mutlu/huzurlu hisseden ve örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda daha çok çalışacağı ve özveride bulunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla örgütsel mutluluğun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu hipotezinden hareketle, örgütsel mutluluk ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Örgüt çalışanlarının, işe başladıkları ilk dönemlerdeki motivasyonları zamanla düşebilir. Dolayısıyla çalışanlar örgüte ilk katıldıkları dönemlerde örgütsel hedeflere ulaşmak için sarf ettikleri çabayı sonraları iş doyumu eksikliği, mutsuzluk gibi çeşitli nedenlerle daha az göstermektedirler. Çalışanların mutsuzluk, iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarının azalması; işten ayrılma, yalnızlık duygusuna kapılma, adaletsizliğe uğrama düşüncesi ve mesleki tükenmişlikle sonuçlanabilmektedir (Korkut, 2019). Çünkü mutlu olma gayesi bireysel, örgütsel ve toplumsal açıdan yaşama olumlu katkılar sunmaktadır. Mutluluk konusunda yapılan bir araştırmaya göre, kendilerini mutsuz hisseden çalışanların iş dünyasına yıllık 300 milyar dolar civarında ekonomik kayba sebep olduğu bulgulanmıştır. Aynı araştırmaya göre çalışanların yaklaşık %20'sinin (25 milyon) mutsuz olduğu ve bunların yıllık yaklaşık 87 milyon gün işlerine devam etmediği; yaklaşık 14 milyon günü de hasta olarak geçirdikleri tespit edilmiştir (Bulut, 2015). Çalışanların kendilerini mutlu hissetmelerinin oluşturacağı sinerjinin bireysel, örgütsel ve toplumsal katkıları göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Diğer yandan bireylerin işlerinde tatmin olamaması, kendilerini ve hayatlarını anlamlandıramaması, adanma duygusu gibi psikolojik açıdan bireyi motive eden duyguları hissedememesi örgütsel birtakım problemler doğurmaktadır. Söz konusu problemler kişiyi mutsuz etmekte ve bireyin yaşam doyumunu olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, 2011; Çetin ve Fıkırkoca, 2010). Öte yandan kendilerini mutlu ve sağlıklı hisseden çalışanlar hizmet ettikleri örgütlerde işlerini daha nitelikli yapmakta ve doğal olarak icra ettikleri görevlerde daha başarılı olmaktadırlar. Bu çalışanlar, kendilerini mutlu hissetmeyen kişilere nazaran daha kolay iş sahibi olmakta ve kariyerlerinde daha hızlı

ilerleyebilmektedirler. Ayrıca kendilerini mutlu hisseden çalışanlar örgüt içindeki arkadaşlarıyla daha kolay kaynaşabilir ve iş birliği yapabilirler (Frey ve Stutzer, 2001). Bu durum bütün örgütler için önemli olduğu gibi; eğitim örgütleri için daha da önemlidir.

Eğitim örgütlerinde yürütülen öğretim faaliyetlerinin niteliğinin arttırılabilmesi, yüksek düzeyde performans gösteren fedakârca çalışan ve iş yaşamında mutlu olan öğretim kadrolarıyla başarılabilir (Karamustafaoğlu, 2022). Eğitim kurumlarında mutlu olan öğretmenler öğrenciler ve aileleri ile daha iyi ilişkiler kurabilir. Ayrıca öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmanın öğretmenlerin mutluluk düzeylerini attıracağı da söylenebilir (Ayyıldız ve Kahveci, 2022). Eğer öğretmenler mesleklerini huzurlu ve rahat bir ortamda icra ederlerse çalıştıkları kuruma daha çok katkı yapacaklardır. Zira bireysel ve örgütsel açıdan mutluluğun önemli olduğu gerçeği, toplumların geleceği olan gençleri yetiştiren öğretmenlerin mutluluklarını göz önüne almayı ve öğretmenlerin mutluluk düzeylerini arttırmayı önemli hale getirmektedir (Arslan, 2018). Bu bireylerin örgütün işlerini yapmakta fedakârlık göstermeyecekleri düşünülmektedir. Ayrıca mutlu olan bireylerin daha pozitif oldukları ve örgütsel çaba harcama noktasında daha istekli olacakları; öte yandan mutlu olması yönünde çaba harcanan öğretmenlerin okula daha fazla bağlı olacağı söylenebilir. Kendilerini okula bağlı ve okulun bir parçası gibi hisseden öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda daha fazla fedakârlık yapabilecekleri de düşünülebilir.

Mutluluk kavramının, insanoğlunun yaratıldığı günden beri var olduğu düşünülmektedir. Hatta bilim adamları mutluluğun insanoğlunun yaratılma amacı olduğunu öne sürer (Bülbül ve Giray, 2011) ve örgütsel mutluluğu da örgüt çalışanlarının bir bütün olarak mutlu olma durumu olarak ifade ederler (Bulut, 2015). Örgütsel mutluluk, örgüt içinde bireyin, potansiyelini en üst düzeyde kullanabileceği kadar kendini iyi hissetmesidir (Pryce-Jones, 2010). Örgüt içinde kendisini mutlu hisseden çalışanlar, süreç içinde örgütte verimli olmakta, nitelikli mal ve hizmet üretmekte ve potansiyel enerjilerini işlerine daha çok yoğunlaştırmaktadırlar (Gavin ve Mason, 2004). Örgütlerde bireylerin mutlu olmalarının birey ve örgüt açısından birçok faydası vardır. Çünkü örgüt içinde mutlu olan birey daha hızlı ilerleyebilir, paydaşlarından olumlu destek alabilir, yaratıcı ve yeni fikir üretmekte daha etkili olabilir, arkadaş ve üstleriyle daha sağlıklı etkileşimde bulunabilir (Pryce-Jones, 2010). Dolayısıyla örgütsel mutluluğun bireyleri huzurlu ve mutlu kılabileceğinden hareketle bu bireylerin devamlı bir öğrenme arayışında olacağı ve önemli başarılar yakalayacağı söylenebilir. Çalışanlarının mutlu olmasına çabalayan örgütlerde bu durumun uzun vadede örgütlerin lehine olacağı söylenebilir. Zira mutlu çalışanların örgütsel verimliliğe önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015). Olumlu duygulara sahip olmayla ilgili yapılan bir çalışmada olumlu duygulara sahip olmanın diğer bir ifadeyle mutlu olmanın, bireylerin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasına destek olduğu ifade edilmektedir (Fredrickson, 2003).

Bireyin bir organizasyon aidiyet duygusu taşıması, özelde bireyin genelde ise organizasyonun faydasınadır (Koç, 2009). Günümüzün ekonomik zorluklar ve değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmede örgütlerin işleri bir hayli zorlaşmaktadır. Örgütlerin bu zorluklarla baş edebilmesi, çalışanların mutluluklarını sağlamaları ve onların ihtiyaçlarını karşılamalarını gerektirmektedir. Bu şekilde örgütün hedeflerini kendi hedefi gibi benimsemesi olarak ifade edilebilen örgütsel bağlılığın, örgütlerin ayakta kalabilmeleri açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Kanter (1968) örgütsel bağlılık kavramını, bireyin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına gayret etmesi, Mowday ve diğerleri (1979) ise bireyin kendi davranışları vasıtasıyla örgütle olan bağını kuvvetlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadırlar. Bu bağlamda örgütsel bağlılık; davranışsal ve tutumsal bağlılık şeklinde iki boyut şeklinde ifade edilebilmektedir (Mowday ve diğerleri, 1979). Diğer yandan normatif, duygusal ve devam bağlılığı şeklinde bir sınıflama da literatürde belirtilmektedir (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Örgütsel bağlılık, çalışanların hizmet verdiği örgüte karşı hissettiği manevi bağ şeklinde ifade edilebilir (Yıldız, 2013). Bu bağ birey ile örgüt arasında bir bakıma oluşan sinerjiyi açıklamaktadır. Örgütsel bağlılık kişinin içinde bulunduğu örgüte karşı aidiyet hissetmesiyle açıklanabilir (Koç, 2009). Örgütsel bağlılık, bireyin örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesini, örgütsel görevleri üstlenmeyi ve örgüte karşı sadakat duymayı gerektirmektedir (Dale ve Fox 2008). Becker (2017) örgütsel bağlılığı; kişinin örgütle karşılıklı olarak sözleşme yaptıkları bir süreç şeklinde ifade etmektedir. Buna göre örgütsel bağlılık "bilinçli bir taraf tutma davranışı" şeklinde ifade edilmektedir.

Örgütsel mutluluğun, çalışanlarda oluşturduğu olumlu etkiler, örgütün ilerleme ve gelişmesine olumlu katkı sağlamaktadır (Keyes ve diğerleri, 2002). Eğitim kurumları açısından bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olmasının, onların bulundukları öğretim kademelerinde istekli, verimli ve gayretli bir şekilde performans sergilemesini ifade etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin bu süreç, onların örgütsel mutluluklarıyla da ilişkilidir (Bakan, 2018). Bir eğitim örgütü olarak okulun diğer örgütlerden en önemli farkı, girdi ve çıktısının da insan olmasıdır (Bursalıoğlu, 2002). Kendini örgüt içinde mutlu/huzurlu hisseden ve örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda daha çok çalışacağı ve özveride bulunacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel mutluluğun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu hipotezinden hareketle, örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin mutluluk algı düzelerinin artmasının ve mutlu olmalarını sağlayacak uygulamalara gidilmesinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını nasıl etkileyeceği betimlenecektir.

YÖNTEM

Bu araştırma Çalışma 1 (nicel) ve Çalışma 2 (nitel) olmak üzere iki aşamada yapılmıştır. Bu kapsamda karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, sosyal bilimlerde, yaşanan problemlerin doğasının karmaşık olması nedeniyle, çalışılan olguları yalnızca nicel veya nitel veriler ile incelemek yerine, daha iyi sonuçlar almak için her iki yöntemin birlikte kullanıldığı (Saldana, 2011; Creswell ve Clark, 2018) çalışmalardır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Açımlayıcı sıralı desen ilk önce nicel verilerin toplanıp çözümlenmesini, sonrasında elde edilen bulgular bağlamında nitel aşamanın uygulanmasına dayanmaktadır (Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırmanın nicel aşamasında katılımcı algılarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk ile bağlılık düzeyleri tespit edilmiş; nitel aşamasında ise ulaşılan bulguların derinlemesine incelemesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma 1 kapsamında, 2022-2023 öğretim yılında Mardin İli Merkez Artuklu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 2993 öğretmenden random örnekleme türüyle seçilen 530 katılımcılar yer almaktadır. Hatalı doldurulduğu değerlendirilen formların çıkarılmasından sonra 502 katılımcıdan toplanan veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Örneklemde yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgilere tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma 1'deki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler (N=502)*

Demografik Özellikler	Grup	*f*	%
Görev unvanı	Öğretmen	413	82
	Yönetici	89	18
Görev yeri	Okul öncesi	51	10
	İlkokul	128	26
	Ortaokul	192	38
	Lise	131	26
Eğitim düzeyi	Lisans	434	87
	Lisansüstü	68	13
Kıdem (yıl)	0-5	204	41
	6-10	128	25
	11-15	71	14
	16 ve üzeri	99	20
	Toplam	502	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların görev unvanına göre; 413'ünün (%82) öğretmen ve 89'unun (%18) yönetici; görev yerine göre, 51'inin (%10) okul öncesinde, 128'inin (%26) ilkokulda, 192'sinin (%38) ortaokulda ve 131'inin (%26) lisede görev yaptığı; eğitim düzeyine göre, 434'ünün (%87) lisans, 68'inin (%13) lisansüstü mezunu; hizmet yılına göre, 204'ünün (%41) 0-5 yıl, 128'inin (%25) 6-10 yıl, 71'inin (%14) 11-15 yıl ve 99'unun (%20) 16 ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniği türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip olduğu düşünülen kişilerin seçilmesine özen gösterilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri,

2011). Çalışma grubu 30 katılımcıdan oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Çalışma 2'ye ilişkin demografik bilgiler (N=30)*

Demografik Özellikler	Grup	*f*
Görev unvanı	Öğretmen	18
	Yönetici	12
Kıdem (Yıl)	0-5	10
	6-10	6
	11-15	8
	16 ve üzeri	6
	Toplam	30

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan katılımcıların 18'inin öğretmen, 12'sinin Yönetici; 10 kişinin 0-5 yıl aralığında, 6 kişinin 6-10 yıl aralığında, 8 kişi 11-15 yıl aralığında ve 6 kişi ise 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma 1'de Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen Oxford Mutluluk Ölçeği ile Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Oxford Mutluluk Ölçeği tek boyutlu bir ölçek olup altılı likert ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ancak yaptığımız araştırmada daha uygun analizler yapmak için ölçeğin beş likert şeklinde kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının Cronbach alfa değerini Hills ve Argyle (2002) 0,91 olarak rapor etmişlerdir. Oxford Mutluluk Ölçeği'nin bu çalışmaya ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0,93 olarak bulunmuştur. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise üç boyuttan oluşmaktadır. Balay (2000) tarafından Örgütsel Bağlılık Ölçeği; "Uyum" (8 madde) "Özdeşleşme" (8 madde) ve "İçselleştirme" (11 madde) şeklinde üç alt boyut ve toplam 27 madde şeklinde rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Uyum için 0.79, Özdeşleşme için 0.89 ve İçselleştirme boyutu için ise 0.93 şeklinde rapor edilmiştir.

Çalışma 2'deki katılımcılarla yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce alanyazın taranmıştır. Toplanan bilgiler analiz edilerek görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarından uygunluk görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından ve Türkçe öğretmenlerinden gelen öneriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorulara son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma 1'in verileri Google form üzerinden çevrim içi olarak toplanmıştır. Katılımcı algılarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerine ilişkin analizleri yapılmadan önce, hatalı veri kontrolleri yapılmıştır. Hatalı olduğuna karar verilen veri toplama araçlarının elenmesinden sonra araştırma problemlerine yanıt bulmak için betimsel istatistik analizler yapılmıştır. Veri toplama aracındaki ölçekler analiz edilirken analizler yapılmadan önce normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılma durumunu tespit etmek amacıyla tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım testlerine başvurularak, tek değişkenli normallik dağılımının tespiti için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çoklu regresyon analizi için değişkenlerin normal dağılım göstermesi, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenlerle ilişkisinin doğrusal olması (Büyüköztürk 2020; Pallant, 2020) gibi vasrayımlar incelenmiştir. Sonuçların uygunluğu test edildikten sonra analizler yapılmıştır.

Çalışma 2'de yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 sorudan oluşmaktadır:

- Okulunuzda sizi mutlu eden hususları örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Okulunuzda mutsuz olmanıza yol açan hususları örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Çalıştığınız kuruma ilişkin bağlılık düzeyinizi arttıran etmenleri açıklayabilir misiniz?
- Çalıştığınız kuruma bağlılığınızı azaltan hususları açıklayabilir misiniz?

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak yerlerde gerçekleştirildi. Verilerin analizi aşamasında öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ulaşılan metinler kodlanıp, çeşitli kategorilere ve temalara ayrılmıştır (Saldaña, 2019). Verilerin kategorileştirilme aşamasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık durumlarına ilişkin kodlamalar yazılmıştır.

Ulaşılan kodlar kategoriler halinde sınıflandırılmıştır. Kategorileştirme işleminden sonra öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ve örgütsel bağlılık durumlarına ilişkin temalar yazılmıştır.

Çalışma 2'nin iç geçerliğini sağlamak için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüşmelerde doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerliği güçlendirilmiştir. Güvenirlik çalışmaları nitel araştırmalarda farklı şekillerde yapılabilir. Araştırmacının alan notlarını detaylı bir şekilde kaydetmesi ve bunları yazıya özenli bir şekilde aktarması güvenirliği arttırmaya ilişkin bir girişim olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Katılımcı algılarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerini betimlemeyi amaçlayan bulgular, Çalışma 1 ve Çalışma 2 şeklinde ayrı ayrı verilmiştir.

1.1 *Çalışma 1'e İlişkin Bulgular*

Çalışma kapsamında demografik geğişkenlere ilişkin yapılan analizler ayrı ayrı başlıklarda ve tablolarda gösterilmiştir.

1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Cinsiyet değişkeni baz alındığında öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları*

		Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	sd	T	P
Örgütsel Mutluluk		*Kadın*	241	3.23	.32	500	.869	.39
		Erkek	261	3.20	.33			
Örgütsel Bağlılık	*Uyum*	*Kadın*	241	2.12	.88	500	-.057	.95
		Erkek	261	2.13	.92			
	Özdeşleşme	*Kadın*	241	3.32	.89	500	-1.366	.17
		Erkek	261	3.43	.93			
	İçselleştirme	*Kadın*	241	3.81	.76	500	-1.522	.13
		Erkek	261	3.91	.75			

Tablo 3'e göre cinsiyet değişkeni baz alındığında öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin grupların aritmetik ortalamalarına göre kadınların aritmetik ortalamasının (X=3.23); erkeklerin aritmetik ortalamasının (X=3.20) *değerleriyle orta düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi analiz bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı [t(500)=.869, p=.39] görülmektedir.*

Tablo 3'e göre cinsiyet değişkeni baz alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin grupların aritmetik ortalamalarına göre *uyum alt boyutunda* kadınların aritmetik ortalamasının (X=2.12), erkeklerin aritmetik ortalamasının (X=2.13) *değerleriyle yetersiz düzeyde*; *özdeşleşme alt boyutunda* kadınların aritmetik ortalamasının (X=3.32), erkeklerin aritmetik ortalamasının (X=3.43) *değerleriyle orta düzeyde* ve *içselleştirme alt boyutunda* kadınların aritmetik ortalamasının (X=3.81); erkeklerin aritmetik ortalamasının (X=3.91) *değerleriyle orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analiz bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığının uyum alt boyutunda [t(500)=-.057, p=.95] değerleriyle, özdeşleşme alt boyutunda [t(500)=-1.366, p=.17] değerleriyle ve içselleştirme alt boyutunda [t(500)=-1.522, p=.13] değerleriyle katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.*

1.1.2. Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Görev Yeri değişkeni baz alındığında öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Görev yeri değişkenine ilişkin analiz sonuçları*

		Görev Yeri	N	$\overline{X}$	Ss	F	P	Fark
Örgütsel Mutluluk		Okul Öncesi	51	3.23	.28	.145	.93	
		İlkokul	128	3.22	.31			
		Ortaokul	192	3.22	.34			
		Lise	131	3.20	.34			
		Toplam	502	3.22	.33			
Örgütsel Bağlılık	*Uyum*	Okul Öncesi	51	2.37	1.03	6.932	.00	2>3 2>4
		İlkokul	128	2.36	.97			
		Ortaokul	192	1.99	.84			
		Lise	131	1.98	.78			
		Toplam	502	2.12	.89			
	Özdeşleşme	Okul Öncesi	51	3.37	.91	1.693	.17	
		İlkokul	128	3.24	.96			
		Ortaokul	192	3.47	.88			
		Lise	131	3.38	.89			
		Toplam	502	3.38	.91			
	İçselleştirme	Okul Öncesi	502	3.71	.89	1.460	.23	
		İlkokul	51	3.80	.70			
		Ortaokul	128	3.92	.71			
		Lise	192	3.90	.80			
		Toplam	502	3.86	.75			

Tablo 4'e göre görev yeri değişkeni baz alındığında katılımcıların örgütsel mutluluk algılarına ilişkin grupların aritmetik ortalamalarına göre okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.23); ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.22); ortaokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.22) ve lisede görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.20) *değerleriyle orta düzeyinde olduğu görülmektedir*. Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda görev yapılan öğretim kademelerine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında [$F_{(3-529)}$=.145, p=.93] *anlamlı fark görülmemektedir.*

Tablo 4'e göre örgütsel bağlılık bulgularına bakıldığında okul öncesinde aritmetik ortalamanın (X=2.37); ilkokulda aritmetik ortalamanın (X=2.36); ortaokulda aritmetik ortalamanın (X=1.99) ve lisede aritmetik ortalamanın (X=1.98) *değerleriyle yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda katılımcı algılarının örgütsel bağlılığın Uyum alt boyutunda [$F_{(3-529)}$=6.932, p=.00] değerleriyle okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın Özdeşleme alt boyutunda [$F_{(3-529)}$=1.693, p=.93] değerleriyle ve İçselleştirme alt boyutunda [$F_{(3-529)}$=1.460, p=.93] değerleriyle katılımcı algıları arasında görev yapılan okul türüne göre aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.*

1.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim düzeyi değişkeni baz alındığında öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin analizler sonuçları*

		Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	SS	Sd	T	P
Örgütsel Mutluluk		Lisans	434	3.21	.31	500	-1.150	.25
		Lisansüstü	68	3.28	.44			
Örgütsel Bağlılık	*Uyum*	Lisans	434	2.10	.87	500	-1.121	.26
		Lisansüstü	68	2.24	1.0			
	Özdeşleşme	Lisans	434	3.38	.89	500	-.174	.86
		Lisansüstü	68	3.40	1.0			
	İçselleştirme	Lisans	434	3.87	.74	500	.604	.55
		Lisansüstü	68	3.81	.80			

Tablo 5'e göre eğitim düzeyi değişkeni baz alındığında grupların aritmetik ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.21) ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.28) *değerleriyle orta düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analiz bulgularına ilişkin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı fark olmadığı [t(500) = -1.150, p=.25] görülmektedir.*

Tablo 5'e göre eğitim düzeyi değişkeni baz alındığında grupların aritmetik ortalamalarına göre *uyum alt boyutunda lisans mezunlarının aritmetik ortalamasının (X=2.10), lisansüstü mezunlarının aritmetik ortalamasının (X=2.24) değerleriyle yetersiz düzeyde; özdeşleşme alt boyutunda lisans mezunlarının aritmetik ortalamasının (X=3.38), lisansüstü mezunlarının aritmetik ortalamasının (X=3.40); içselleştirme alt boyutunda lisans mezunlarının aritmetik ortalamasının (X=3.87); lisansüstü mezunlarının aritmetik ortalamasının (X=3.81) değerleriyle orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analiz bulgularına göre lisans ve lisansüstü mezunlarının örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda [t(500)=-1.121, p=.26] değerleriyle, özdeşleşme alt boyutunda [t(500)=-.174. p=.86] değeriyle ve içselleştirme alt boyutunda [t(500)=-.604. p=.55] değeriyle aralarına anlamlı fark bulunmamaktadır.*

1.1.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Kıdem değişkeni baz alındığında katılımcı algılarına göre örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. *Kıdem değişkenine ilişkin analizler sonuçları*

		Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	F	P	Fark
Örgütsel Mutluluk		0-5	204	3.20	.31	.829	.47	
		6-10	128	3.21	.34			
		11-15	71	3.26	.36			
		16 ve üzeri	99	3.25	.32			
		Toplam	502	3.22	.33			
Örgütsel Bağlılık	**Uyum**	0-5	204	1.98	.77	3.302	.02	2>1
		6-10	128	2.27	1.01			
		11-15	71	2.21	.96			
		16 ve üzeri	99	2.17	.91			
		Toplam	502	2.12	.89			
	Özdeşleşme	0-5	204	3.43	.87	2.144	.09	
		6-10	128	3.24	.93			
		11-15	71	3.29	.99			
		16 ve üzeri	99	3.51	.88			
		Toplam	502	3.38	.91			
	İçselleştirme	0-5	204	3.77	.71	6.363	.00	1<4 2<4
		6-10	128	3.76	.82			
		11-15	71	3.92	.80			
		16 ve üzeri	99	4.14	.64			
		Toplam	502	3.86	.75			

Tablo 6'a göre kıdem değişkeni baz alındığında grupların aritmetik ortalamalarına göre kıdem 0-5 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.20); kıdem 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.21); 11-15 yıl aralığında kıdem olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.26) ve kıdem 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=3.25) *değerleriyle orta düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analiz bulgularına ilişkin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark olmadığı* [$F_{(3-529)}$=.829, p=.47] *görülmektedir.*

Tablo 6'ya göre kıdeme ilişkin örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda kıdem 0-5 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=1.98); kıdem 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=2.37); kıdem 11-15 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=2.21) ve kıdem 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (X=2.17) *değerleriyle yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) bulgularına göre katılımcı algılarının örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda [$F_{(3-529)}$=3.302, p=.02] değerleriyle, kıdem 0-5 yıl ile 6-10 yıl arasında ve kıdem 6-10 yıl olan katılımcıların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın özdeşleme alt boyutunda [$F_{(3-529)}$=2.144, p=.09] değerleriyle anlamlı fark bulunmamıştır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerin kıdem 0-5 yıl (X=3.77); 6-10 yıl (X=3.76) ve 11-15 (X=3.92) değerleriyle orta düzeyde ancak kıdem 16 yıl ve üzeri olanların (X=4.14) değerleriyle yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans (Anova) analiz bulgularına göre özdeşleşme alt boyutunda [$F_{(3-529)}$=6.363, p=.00] değeriyle kıdem 16 yıl ve üstü katılımcılarla kıdem 0-5 yıl ile 6-10 yıl olan katılımcılar arasında ancak hizmet yılı 16 ve üstü olan katılımcıların lehine anlamlı fark bulunmuştur.*

1.1.5. Görev Unvanı Değişkenine İlişkin Bulgular

Görev unvanı değişkeni baz alındığında öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve bağlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 7'te gösterilmiştir.

Tablo 7. *Görev unvanına ilişkin analiz sonuçları*

		Unvan	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	P
Örgütsel Mutluluk		Öğretmen	413	3.20	.32	500	-2.507	.01
		Yönetici	89	3.30	.37			
Örgütsel Bağlılık	*Uyum*	Öğretmen	413	2.15	.90	500	1.289	.20
		Yönetici	89	2.01	.89			
	Özdeşleşme	Öğretmen	413	3.34	.90	500	-2.209	.03
		Yönetici	89	3.57	.95			
	İçselleştirme	Öğretmen	413	3.78	.75	500	-5.670	.00
		Yönetici	89	4.26	.65			

Tablo 7'e göre örgütsel mutluluğa ilişkin öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının (X=3.20); okul yöneticilerinin aritmetik ortalama puanlarının (X=3.30) değerleri ile orta düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analiz bulgularına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel mutluluk algı düzeyleri arasındaki anlamlı farkın [$t_{(500)}$=-2.507, p=.01] okul yöneticilerinin lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin grupların aritmetik ortalamalarına göre uyum alt boyutunda öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının (X=2.15), okul yöneticilerinin aritmetik ortalama puanlarının (X=2.01) değerleriyle yetersiz düzeyde; özdeşleşme alt boyutunda öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının (X=3.34), okul yöneticilerinin aritmetik ortalama puanlarının (X=3.57) değerleriyle orta düzeyde; içselleştirme alt boyutunda öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının (X=3.78) değerleriyle orta düzeyde ve okul yöneticilerinin aritmetik ortalama puanlarının (X=4.26) değerleriyle yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analiz bulgularına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılarının uyum alt boyutunda [$t_{(500)}$=1.289, p=.20] değerine göre anlamlı fark görülmemektedir. Ancak örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutundaki anlamlı farkın [$t_{(500)}$=-2.209, p=.03] değeri ile içselleştirme alt boyutundaki anlamlı farkın [$t_{(500)}$=-5.670, p=.00] değerleriyle okul yöneticilerinin lehine olduğu görülmektedir.

1.2 *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Katılımcıların örgütsel mutluluk algılarının, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için örgütsel mutluluk algı düzeyi puanlarının ortalaması ile örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları için regresyon analizi ile yapılmış olup bulgular tablo 12'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının örgütsel bağlılığın boyutlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi*

	Örgütsel Mutluluk	B	Standard	β	T	p	r
Uyum	*Sabit*	1.157	.392		2.950	.00	
	Örgütsel Mutluluk	.300	.121	.110	2.480	.01	.110
	R=.110, R^2=.012, $F_{(1.500)}$=6.150, p=.01						
Özdeşleşme	*Sabit*	1.147	.387		2.964	.03	
	Örgütsel Mutluluk	.693	.120	.251	5.796	.00	.251
	R=.251, R^2=.063, $F_{(1.500)}$=33.597, p=.00						
İçselleştirme	*Sabit*	1.579	.315		5.017	.00	
	Örgütsel Mutluluk	.710	.097	.310	7.300	.00	.310
	R=.310, R^2=.096, $F_{(1.500)}$=53.286, p=.00						

Tablo 12'e göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleriyle örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde (r=.110) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan örgütsel mutluluğun, örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin toplam varyansın (R^2=.012) yaklaşık olarak %12 'sini açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleriyle örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutu arasında pozitif yönde (r=.251) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan örgütsel mutluluğun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın (R^2=.063)

yaklaşık olarak %63'ünü açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleriyle örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutu arasında pozitif yönde (r=.310) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan örgütsel mutluluğun, örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın (R^2=.096) yaklaşık olarak %96'sını açıkladığı görülmektedir.

1.3 *Çalışma 2'ye İlişkin Bulgular*

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin daha detaylı verilere ulaşabilmek için katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılığa ilişkin olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.3.1. Örgütsel Mutluluğa İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına ilişkin bulguların *mutlu eden* ve *mutsuz olmaya yol açan durumlar* olmak üzere 2 ayrı temada yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 8. *Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına ilişkin bulgular*

Mutlu Eden Durumlar	Öğretmen	Yönetici	Toplam
Okulda aile ortamının olması	16	10	26
İşini severek yapma	15	10	25
Fiziki imkânların yeterli olması	12	10	22
Sınıf mevcutlarının ideal olması	15	6	21
Okulun teknolojik ve ekonomik imkânlara sahip olması	15	5	20
Okuldaki paydaşlarla olan olumlu iletişim	12	8	19
Okulundaki ortamın sevgi ve saygıya dayalı olması	11	7	18
Tüm personellerin özveriyle çalışması	8	10	18
Öğrencinin derse etkin katılımı	14	0	14
Öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları	13	0	13
Okul yönetiminin anlayışlı ve çözüm odaklı olması	12	0	12
Okulun hijyenik olması	9	2	11
Isınma elektrik su gibi problemlerinin olmaması	5	3	8
Öğrencilere faydalı olduğumu hissetme	5	2	7
Öğrencilerin okulu çok sevmeleri	5	1	6
Yöneticilerin verdiği güven ve destek	5	0	5
Okula ulaşımın kolay sağlanıyor olması	3	1	4

*$n_{öğretmen}$ = 18, $n_{yönetici}$ = 12

Tablo 8'e bakıldığında, *Mutlu Eden Durumlar temasına* ilişkin katılımcıların önemli bir kısmının *"Okulda aile ortamının olması, işini severek yapma, fiziki imkânların yeterli olması ve sınıf mevcutlarının ideal olması, okulun teknolojik ve ekonomik imkânlara sahip olması, okuldaki paydaşlarla olan olumlu iletişim ve okulundaki ortamın sevgi ve saygıya dayalı olması"* şeklinde görüş ifade ettikleri görülmektedir. *Öğretmenleri mutlu eden durumlar* temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıya alınmıştır:

> *"Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışarak birlikte hareket etmeleri ve idarenin anlayışlı ve çözüm odaklı olması beni mutlu eden hususlardan biridir. Okul yönetiminin öğretmenlere karşı adil olması, öğrenci ve veliler ile doğru bir iletişim kurmanın sağlanması, öğretmenler ve öğrenciler ile birlikte okul dışı faaliyetler yapılması beni mutlu eden diğer hususlardır" (Öğretmen Gizem).*
>
> *"Okulumda çalışma ortamının sevgi, saygı çerçevesinde ve profesyonelliğe dayalı çalışma sisteminin oluşması beni çok mutlu ediyor. Beni en çok mutlu eden kısım ise herkesin ne yapıp ne yapmayacağını biliyor olmasıdır. Öğrencilerin eskiye göre okulu daha çok sevmeleri ve öğrenmeye daha istekli olmaları beni ayrıca mutlu ediyor. Velilerin okula ilgilerinin artması ayrıca çok mutluluk verici. Öğretmenlerin derse severek girmeleri, öğrenciler için kaynak temin edip, onlara yardımcı olmaları oldukça mutlu edici durumlardır" (Yönetici Bekir).*
>
> *"Okulun fiziki şartlarının dersin işleyişine uygun olması, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve çalışanların bizlere saygılı olması mutlu ediyor. Okuldaki duyarlı çalışanların, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini dikkate alıp öğrencilere ek yardım sağlanması, kurumda çalışan herhangi bir kişinin acısına, sevincine ortak olup beraber hareket edilmesi de mutlu eden durumlardır" (Öğretmen Betül).*

Tablo 9. *Öğretmenlerin mutsuz olmasına neden olan durumlar*

Mutsuz olmaya yol açan durumlar	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Toplam**
Okulun maddi imkânlarının yetersiz olması	15	12	27
Velilerin ilgisizliği	15	9	24
Maddi olanakların yetersizliği	10	12	22
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	16	5	21
Okulun fiziki sosyal ve kültürel şartlarındaki yetersizlikler	12	8	20
Çocuklardaki davranış bozuklukları	12	5	17
Öğrencilerin derse ilgisizliği	13	3	16
Okulun yeterince temiz olmaması	11	4	15
Okulda huzursuz bir ortamın olması	9	2	11
Medyanın öğrenciyi haklı öğretmeni haksız göstermesi	11	3	14
Okul yönetiminin adil olmaması	13	0	13
Yöneticilerin öğretmenin işine karışması	9	0	9
Yardımcı personellerin yetersizliği	3	5	8
Okulda sevgi saygı ortamının yokluğu	7	0	7
Farklı sendikalara üye öğretmenler arsında gerginlik oluşması	5	1	6
Niteliksiz okul yönetimi anlayışı	2	0	4
İş birliğine dayalı yönetimin olmaması	4	1	5
Okul idaresinin öğretmenler üzerine baskı kurması	4	0	4

*$n_{öğretmen}$ = 18, $n_{yönetici}$ = 12

Tablo 9'a göre *Mutsuz Olmaya Yol Açan Durumlar* temasına ilişkin katılımcıların önemli bir kısmının "*okulun maddi imkânlarının yetersiz olması, velilerin ilgisizliği, maddi olanakların yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve okulun fiziki, sosyal ve kültürel şartlarındaki yetersizlikler*" vb. konularında görüş ifade ettikleri görülmüştür. *Öğretmenleri mutlu eden durumlar* temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıya alınmıştır:

> *"Farklı sendikalara üye olan öğretmenler arsında gözle görülür bir ayrılığın olması mutsuzluğa sebep olmaktadır. Ayrıca sınıfların çok kalabalık olması iyi bir eğitimin önüne geçtiği gibi, işimizi sevmenin önüne geçmektedir" (Öğretmen Elif).*
>
> *"Bazı velilerin öğrencilerini hiç umursamamaları, çocuklarını eğitimden mahrum etmeleri beni çok üzmektedir. İlçe Milli Eğitimin şeffaf ve adil davranmaması ve her okula eşit imkânlar sunmaması ise beni çok mutsuz ediyor" (Yönetici Bekir).*
>
> *"Öğretmenin maddi kaygı içine düşecek kadar az maaş alması mutsuzluk etkenidir. Geçim derdi, kira derdi olan bir öğretmenin bu düşüncelerle mesleğini sağlıklı bir şekilde icra etmesi mümkün değildir. Basında çıkan haberler genelde öğrenciyi haklı çıkarıp okul idaresi ve öğretmenlerini hedef aldığı için öğretmenleri endişelendirmektedir" (Öğretmen Ali).*
>
> *"Öğrencilerin başarısızlıkları ve disiplinsizlikleri, okul eşyalarına zarar vermeleri, kavga etmeleri çok üzücü. Öğrencilerin durumunu bir kere bile sormayan velilerin, tablet kampanyası zamanı kitleler halinde okula teşrif etmeleri beni bir hayli üzmüştü. Elektronik bir cihazın, insanın kendi evladından daha değerli görüldüğü bir ortamda eğitim ve öğretim konusunda sorun yaşanılması kaçınılmazdır" (Öğretmen Demet).*

1.3.2. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bulguların *bağlılığı arttıran* ve *bağlılığı azaltan durumlar* olmak üzere 2 ayrı temada yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 10. *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıran durumlar*

Bağlılığı Arttıran Durumlar	**Öğretmen**	**Yönetici**	**Toplam**
Veli ve öğrencilerden saygı görmek	16	11	27
Paydaşlardan saygı görmek	18	5	23
Okulda aile ortamının bulunması	15	5	20
Velilerle sağlıklı bir iletişim kurabilme	15	5	20
Yönetimin öğretmenlere değer vermesi	16	2	18
Okuldaki paydaşlar arasındaki uyum	12	6	18
Okulda adalet kültürünün olması	10	4	14
Öğretmen arkadaşların iyi niyetli veya dürüst olması	7	3	10
Okulda çalışma süresinin uzunluğundan dolayı alışmak	8	0	8
Severek ve isteyerek göreve gelmek	7	0	7
İdarenin olumlu tutumu	5	0	5

*$n_{öğretmen}$ = 18, $n_{yönetici}$ = 12

Tablo 10'a göre *Bağlılığı Arttıran Durumlar* temasına ilişkin katılımcıların önemli bir bölümünün "*Veli ve öğrencilerden saygı görmek, paydaşlardan saygı görmek, okulda aile ortamının bulunması, velilerle sağlıklı bir iletişim kurabilme, yönetimin öğretmenlere değer vermesi, okuldaki paydaşlar arasındaki uyum, öğrencilerin saygılı olması ve okulda adalet kültürünün olması*" şeklinde görüş beyan ettikleri görülmektedir. *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıran durumlar* temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıya alınmıştır;

> *"Okul yönetiminin öğretmenine değer vermesi, okuldaki tüm çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı, güler yüzlü olması, farklı düşüncelere sahip olsa da dışlamaması kurumsal bağlılığımı arttırıyor" (Öğretmen Ali).*
>
> *"Öğrenci ve öğretmenlerle saygı ve sevgi çerçevesi içinde iyi ilişkiler kurmak, çalıştığım kuruma ait bağlılığımı arttırır. Bunun yanında okul yönetiminin biz öğretmenlere değer vermesi, suçlu muamelesinde bulunmaması genel olarak öğretmenleri kuruma daha çok bağladığı düşüncesindeyim." (Öğretmen Elif).*
>
> *"Mesleğime bağlı olmamın sebebi ailemdir. Babam, hangi işi yaparsan yap, sanki babanın işini yapıyormuş gibi sadık ol, düzgün yap diyerek büyüttü bizi. O yüzden benimseyerek yapıyorum işimi. İdarenin bizlere ilişkin olumlu tutumu, öğretmen arkadaşlarımızın dayanışma içinde olması ve tabii öğretmenlik mesleği aşkı bağlılığımı arttırıyor." (Öğretmen Yasemin).*
>
> *"Samimi arkadaş ortamı, özverili çalışan personellerin varlığı, velilerin ilgili olması ve öğrencilerimizin sorumluluklarını yerine getirmesi bağlılığımı arttıran etkenlerdir" (Yönetici Salih).*
>
> *"Öğrencilerin beni sahiplenmesi, bana karşı olumlu tavır sergilemeleri, öğretmenler odasında verimli vakit geçirdiğim anlar beni okula bağlayan etmenlerdir" (Öğretmen Sevim).*

Tablo 11. *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını azaltan durumlar*

Bağlılığı Azaltan Durumlar	Öğretmen	Yönetici	Toplam
Velilerden gelen olumsuz tepkiler,	16	8	24
Okul fiziki yapısının ve gerekli donanımlarının yetersiz olması,	14	7	21
Velilerin öğretmene değer vermemesi,	13	4	19
Okul imkânlarının kısıtlı olması,	10	7	17
Öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırılması,	14	2	16
Okullara ekonomik yetki verilmemesi ve ihtiyaçlarının karşılanmaması,	5	10	15
Yönetiminin öğretmenlere hak ettiği değeri vermemesi,	14	0	14
Öğretmenin veli ve idareden saygı görmemesi,	14	0	14
Velilerin ilgisizliği,	9	5	14
Sınıf mevcutların çok kalabalık olması,	9	4	13
Ders programının uygun bir şekilde yapılmaması,	10	0	10
Üst yöneticilerin çalışmaları takdir etmemesi,	4	6	10
Öğrencilerin akademik başarısızlıkları	8	1	9
Temizlik personellerin işini gereğiyle yapmaması	5	3	8
Yönetimin öğretmene gereksiz iş yükü vermesi	7	0	7

*$n_{öğretmen}$ = 18, $n_{yönetici}$ = 12

Tablo 11'e göre, *Bağlılığı Azaltan Durumlar* temasına ilişkin katılımcıların önemli bir bölümünün "*Velilerden gelen olumsuz tepkiler, okulun fiziki yapısının ve gerekli donanımlarının yetersiz olması, öğretmenlerin velilerin gözünde itibarlarının azalması, okul imkânlarının kısıtlı olması, öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırılması, okullara ekonomik yetki verilmemesi, ihtiyaçlarının karşılanmaması ve velilerin ilgisizliği*" şeklinde görüş beyan ettikleri görülmektedir. *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltan durumlar* temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıya alınmıştır;

> *"Öğrencilerin akademik başarısızlıkları, istikrarsız ve kaotik çevre mesleğe ilişkin bağlılığı azaltır. Diğer yandan çocuklarını umursamayan ve her defasında öğretmeni suçlayan veli profili mesleğe ilişkin olumsuz yargılar taşımamıza sebep olmaktadır. Diğer yandan zorbalık, adaletsizlik, yalan, şeffaf olmayan anlayışlar, görmezden gelmeler, iletişimsizlik görürsem bu mesleğe olan bağlılığım azalır" (Öğretmen Mehmet).*
>
> *"Okullara yeterince maddi kaynak verilmemesi, var olan kaynakların kullanılması noktasında okullara yetki verilmeyip, uygun ihtiyaçların karşılanmaması, çocukların okula verdikleri zararlar, velilerin iletişim problemi gibi durumlar bağlılığı azaltıyor" (Yönetici Zafer).*
>
> *"Öğretmenin veli ve idareden saygı görmemesi ve sürekli azarlanması okula olan bağlılığımı azaltıyor. Okul idaresi ile öğretmenler arasında sürekli bir tartışma ve çözümsüz problemlerin oluşması, okulda*

görevli personelin işini yapmaması, herhangi bir düzen ve disiplinin olmaması okuluma karşı bağlılığımı azaltan hususlar arasındadır" (Öğretmen Emine).

"Öğrencilerin bazen saygısız olması, ders işleyiş esnasında öğrencilerin çok rahat başka arkadaşlarına küfür, hakaret edebilmeleri, ders giriş-çıkışlarına dikkat etmeme rağmen acil bir işten dolayı (öğrenciler için fotokopi çekme ihtiyacı veya nöbetçi öğretmen olduğum için kişisel ihtiyaçları karşılama esnasında) derse geç girince, okul yönetimi tarafından bu durumların göz önüne alınmadan uyarılmam benim bağlılığımı çok düşürüyor" (Öğretmen Ahmet).

"İdarenin sürekli öğretmeni suçlayıcı tarzda hareket etmesi, deneme sonuçlarına bakarak öğrencinin başarısızlığından tamamen öğretmeni sorumlu tutması, öğrencinin dersi ve öğretmeni önemsemeden saygısızca tavırlarda bulunması yaşadığım bazı olumsuz durumlardır. Sadece görev bilinci ile hareket eden, öğretmenlik ile gönül bağı bulunmayan kişiler ile aynı kurumda çalışmak, okula olan bağlılığımı azaltmaktadır" (Öğretmen Sevim).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışma 1'e ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusundan hareketle, öğretmenlerin örgütsel açıdan kendilerini mutlu, huzurlu hissetmeleri ile çalıştıkları kuruma ilişkin bağlılık düzeylerinin kadın ve erkek olmaları açısından anlamlı fark arz etmediği sonucu çıkarılabilir. Literatürde araştırma bulgularımızla örtüşen bulgular olduğu gibi, farklı bulgular da bulunmaktadır. Ayyıldız ve Kahveci, (2022), Karamustafaoğlu (2022), Gürbüz (2020), Korkut (2019), Demircan (2019), Aliustaoğlu, (2019); Korkmaz, (2017) ve Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmalarda kadın ve erkekler arasında örgütsel mutluluk algısının cinsiyete göre değişmediği bulgularına ulaşılmıştır. Ancak Aytaç (2021) örgütsel mutluluk algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aytaç (2021) kadın okul yöneticilerin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çelikten ve Çanak (2014) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm algı düzeyine ilişkin anlamlı fark bulgusuna ulaşılmıştır.

Görev Yeri değişkenine göre örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun dışında örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürdeki çalışmalar (Ayyıldız ve Kahveci, 2022; Karamustafaoğlu 2022; Arslan, 2021; Bulut, 2015) görev yerinin örgütsel mutluluğa ilişkin değişmediğini ortaya koyarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Örgütsel bağlılığın uyum boyutunda ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre puanları nispeten yüksek bulunmuştur. Uyum boyutundaki maddelerin örgütsel bağlılığın negatif içerikli davranışları ölçen maddelerden oluştuğundan hareketle, ilkokul öğretmenleri diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini çalıştıkları kuruma ve öğretmenlik mesleğine daha az bağlı hissettikleri sonucu çıkarılabilir. Kuvvet (2019) tarafından okul müdürleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada okul türü değişkenine göre örgütsel bağlılık algı düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiş, ayrıca Bulut (2015)'un araştırmasına göre de orta öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinde okul türü değişkenine ilişkin anlamlı fark görülmemiştir. Diğer taraftan alanyazında örgütsel bağlılık algısının görev yeri değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği çalışmalara rastlanmaktadır (Aksakal, 2020; Koçak, 2019).

Eğitim düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin kendilerini örgütsel açıdan mutlu ve örgüte bağlı hissetmelerinin eğitim düzeyleri açısından farklılık arz etmediği söylenebilir. Karamustafaoğlu'nun (2022) yaptığı çalışma, araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Ayrıca Taşdan ve Tirkayi (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Literatürdeki birçok araştırma örgütsel bağlılık açısından incelendiğinde araştırma sonucumuza benzer bir şekilde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı yönünde sonuçlar vermektedir (Aliustaoğlu, 2019; Rabindarang ve diğerleri, 2014).

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde örgütsel mutluluk algı düzeyinin hizmet sürelerine göre farklılık arz etmediği; buna karşın örgütsel bağlılık açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, öğretmemelerin görev yaptıkları kıdem arttıkça örgütsel bağlılık algı

düzeylerinin artması da manidardır. Bu bulgulardan hareketle öğretmen ve okul yöneticilerinin meslekte geçirdikleri yıllar arttıkça kendilerini çalıştıkları kuruma ve öğretmenlik mesleğine daha çok bağlı hissettikleri sonucu çıkarılabilir. Literatürde yapılan çalışmalarda araştırma bulgularıyla örtüşen bulgular elde edilmiştir (Demircan, 2019; Kalkandelen, 2019; Olgungül, 2017). Ancak farklı sonuçlara rastlamak da mümkündür. Örneğin kıdem değişkenine ilişkin (Karamustafaoğlu 2022; İncekara, 2020; Bulut, 2015; Günce, 2013) tarafında yapılan çalışmalarda, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmeyen sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık algılarının görev unvanı değişkenine göre örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılığın tüm boyutlarında, okul yöneticilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara bakılarak okul yöneticilerinin öğretmenlere nazaran örgütsel açıdan daha mutlu oldukları ve çalıştıkları kuruma ilişkin bağlılık düzeylerinin daha güçlü olduğu sonucuna ulaşabilir. Literatürde bu konuya ilişkin görev unvanı değişkeninin çalışıldığı araştırmaya rastlanmadığı için literatür mukayesesi yapılamamıştır.

Çalışma 2'de ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleğe ilişkin mutlu olmalarını sağlayan durumların "okulda aile ortamının tesis edilmesi, öğretmenlik mesleğini severek yapma, okulun fiziki imkânların yeterli olması, sınıf mevcutlarının çok fazla olmaması, okulun ekonomik imkânlara sahip olması, okuldaki paydaşlarla pozitif iletişim kurulması şeklinde olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin üst düzey yönetim kademelerinin öğretmenlerin yukarıda sıralanan beklentilerini dikkate alarak uygulamalarına yön vermeleriyle, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha mutlu ve huzurlu olacakları sonucu çıkarılabilir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin ekonomik açıdan iyi bir düzeyde olmalarının, onların tatminlerini ve dolayısıyla mutluluk algılarını arttırdığı yönünde bulgular bulmak mümkündür. Literatürde yöneticiler tarafından takdir edilmek, saygı ve hürmet görmek ile öğrencilerle olumlu ilişkilerin kurulmasının da öğretmenlerin mutluluk algıları ile örgütsel bağlılıklarını arttıracağı yönünde çalışmalar (İncekara, 2020) yer almaktadır. Diğer taraftan elde edilen bulgulardan hareketle "okulun maddi imkânlarının yetersiz olması, velilerin ilgisizliği, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması, okulun fiziki, sosyal ve kültürel şartlarında yetersizlik olması, çocuklarda davranış bozukluklarının olması, öğrencilerin derse ilgisiz olması, okulun yeterince temiz olmaması ve okulda huzursuz bir ortamın olması" durumlarının öğretmenlerin mesleklerini icra ederken mutsuz olmalarına sebep olan konular olduğu sonucu çıkarılabilir. Alanda yapılmış bazı çalışmalarda (İncekara, 2020; Bulut, 2015) elde edilen bulgular da bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Çalışma 1'de yapılan analizler ve Çalışma 2'de katılımcı görüşlerinden ulaşılan sonuçlardan hareketle, katılımcıların örgütsel mutluluk algılarının, örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen veya okul yöneticileri kendilerini çalıştıkları kurumda mutlu ve huzurlu hissederlerse, çalıştıkları kurumu bir aile ortamı gibi algılayabilir ve kendilerini çalıştıkları kuruma adayabileceklerdir. Örneğin bağlılığın negatif davranışlarını ölçen uyum boyutu ile örgütsel mutluluk arasında negatif yönde bir ilişkinin olması, diğer taraftan örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin varlığı, yukarıda savunulan düşünceyi doğrulamaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile literatürdeki çalışma bulguları tutarlılık göstermektedir. İncekara (2020), Demircan (2019) ve Uyaroğlu (2019) tarafından yapılan araştırmalarda örgütsel mutluluk algı düzeyi yükselen öğretmenlerde örgütsel bağlılık algı düzeyinin de aynı yönde yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde her iki konuyu karşılaştıran çalışma sınırlı sayıdadır. Bu sonuçlarına dayanarak örgütsel mutluluk algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık algılarının da yüksek olacağı ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeylerini en üst seviyeye çıkarmak adına birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bunun için öğretmenlerin ekonomik olarak güçlendirilmesi, öğretim ortamının fiziki araç, gereç ve donanım açısından zenginleştirilmesiyle, temizlik noktasında hassasiyet gösterilmesi, okul dışı gezi, eğlence gibi etkinliklerin yapılması önem arz etmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaktır. Ayrıca veli ve öğrencilerin öğretmelere gereken saygıyı göstermeleri hususunda öğretmen-veli-öğrenci buluşmaları yapılarak sevgi ikliminin tesis edilmesi son derece yararlı olacaktır. Son zamanlarda öğretmenlere karşı medyada oluşan yanlış algıyı düzeltmek adına öğretmenliğin toplumsal önemini konu edinecek film ve tiyatro gibi etkinlikler ile sosyal medya platformlarında konuya ilişkin

paylaşımlara yer verilip gereken hassasiyet gösterilmelidir. Diğer yandan öğretmenlerin birbiriyle sıcak ilişkiler kurma ve ayrıştırıcı davranışlarda bulunmalarını engellemek amacıyla okullarda siyasal ve sendikal ayrımların yapılmasını en aza indirilmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda, okul yöneticileri öğretmenlerin farklı görüşlerinin bir potada erimesini sağlamak için, akşam ve hafta sonları gibi ders dışı zamanlarda birlikte zaman geçirecek sosyal aktiviteler yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Aliustaoğlu, S. (2019). *Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksakal, H, İ., (2020). *İlköğretim okullarında örgütsel sinisizm ve örgütsel maneviyatın örgütsel bağlılık üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize

Akduman, G ve Yüksekbilgili, Z. (2015). *İnsan kaynaklarında yeni bir vizyon: Mutluluk yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Allen, N. J and Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, *63*(1), 1-18.

Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Aslan, M ve Ağıroğlu Bakır, A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *25*(1), 189-206.

Aytaç, M. S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Ayyıldız, Ş ve Kahveci, G. (2022). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarıan göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, *9*(29), 15-31.

Bakan, İ. (2011). Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar. *Ankara: Gazi Kitabevi*.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Becker, H. S. (2017). Notes on the Concept of Commitment. In *Sociological Work* (pp. 261-274). Routledge.

Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (16. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bülbül, Ş ve Giray, S. (2011). Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege Academic Review*, *11*.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, M. ve Çanak, M. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 4 (6), 45-78.

Çetin, F ve Fıkırkoca, A. (2010). Rol Ötesi Olumlu Davranışlar Kişisel ve Tutumsal Faktörlerle Öngörülebilir mi? *A.Ü. Sbf Dergisi, 65*(4): 41-66.

Dale, K ve Fox, ML. (2008). Leadership style and organizational commitment: Mediating effect of role stress. *Journal of Managerial issues*, 109-130.

Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Doğan, S ve Özdemir, A. (2016). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin değişime karşı dirençleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bakırköy ilçesi örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, *11*(3), 929-952.

Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Oxford Mutluluk Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Üniversite Öğrencilerinde İncelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, *25*(4), 297-304.

Frey, B. ve Stutzer, A. (2001). Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being. *New Jersey: Princeton University Press*.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist,* 91(4), 330-335.

Gavin, J. H and Mason, R. O. (2004). The Virtuous Organization: The Value of Happiness in the Workplace. *Organizational dynamics*, *33*(4), 379-392.

Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hills, P ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences, 33*(7), 1073-1082.

İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi).

Olgungül, F. K. (2017). *Örgütsel bağlılık ve çalışma süresi ilişkisi üzerine bir araştırma: devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdasli, K., Kanten, S ve Kanten, P. (2009). Yöneticilerin kariyer ilerleme arzusu ile örgütsel bağlılıklarının, akıl hocalığı eğilimlerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, *14*(3).

Özgen, K. M. (2005). Farabi'nin Mutluluk Anlayışı, Yayımlanmış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kalkandelen, C. (2019). *Örgütsel bağlılık ile algılanan kuurmsal destek ilişkisinin lüks konsepte hizmet veren bir otelde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499-517.

Karamustafaoğlu, N. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul imajı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Kastamonu Üniversitesi).

Keyes, C. L., Shmotkin, D and Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, *82*(6), 1007.

Koç, H. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(28), 200-211.

Koçak, O. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.

Korkmaz, C. (2017). *Örgütsel bağlılık, örgütsel adalet ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kuvvet, A. B. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Meyer, J. P., Allen, N. J and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, *78*(4), 538.

Mowday, RT., Steers, RM and Porter, LW. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, *14*(2), 224-247.

Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Routledge.

Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.

Rabindarang, S., Bing, K. W and Yin, K. Y. (2014). The impact of demographic factors on organizational commitment in. *Malaysian Journal of Research*, *2*(1), 56-61.

Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (3. Baskı). (Çev. Ed. A. T. Akcan ve S. N. Şad). Ankara: Pegem.

Taşdan, M ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 33*(147), 54-70.

Toprakçı, E. (1995) Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 1, ss: 113-120 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108751

Toprakçı, E. (1996). Okul örgütünün teknoloji açısından kendine özgü yönleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi,* Yıl: 2, Sayı: 1, 139-149. Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/teknoloji-acisindan.pdf

Toprakçı, E. (2001-a) İşbölümü açısından okulu diğer örgütlerden ayıran özellikler, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(122), 3-10. Erişim: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5262

Toprakçı, E. (2001-b). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 26(26), 277-287. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108501

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)

Uyaroğlu, E. S. (2019). *Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluğa etkisi: Eğitim sektörü örneği* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2011). Kötümserlik ve mutsuzluk izlekleri çerçevesinde guy de maupassant'ın romancılığı: Bir hayat örneği ve flaubert etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, *35*(2).

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, *8*(6).

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. Baskı). London: Sage Publications.

Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale: A Validity and Reliability Study

Assoc. Prof. Dr. Servet Atik
Inonu University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2841-6182
servet.atik@inonu.edu.tr

Mücahit Düzdemir (Teacher-MA Stud.)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6368-867X
mucahit.duzdemir@gmail.com

Abstract

Teachers' perceptions, awareness and attitudes towards students with special needs are important in terms of influencing their approaches, behaviors and roles in the teaching process. In this context, the aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that measures teachers' attitudes towards students with special needs. In accordance with the aim of the study, the "Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale" was developed as a trial and validity and reliability studies of this scale were conducted. Within the scope of validity studies, content and construct validity analyzes were carried out in the research. In order to ensure the content validity, interviews were held with the teachers, the literature was reviewed, and expert opinion was sought for the items in the measurement tool. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed for the construct validity. For the reliability study, Cronbach's Alpha coefficient and item-total correlations were used for internal consistency, while test-retest correlation was used for internal consistency over time. As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale had a three-factor structure consisting of 12 items in total. The values obtained from the confirmatory factor analysis showed that the model-data fit was acceptable for the scale. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found to be ".91" for the behavior and compliance dimension, ".61" for the responsibility and adaptations dimension, ".72" for the emotion and awareness dimension and ".67" for the entire study. As a result of the test-retest reliability of the scale, the correlation coefficient between the two applications was ".85". The results of the research showed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine teachers' attitudes towards students with special needs.

Keywords: *Student with special needs, Teacher attitude, Teacher roles, Special education, Scale development.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 310-332

Research Article

Received: 2022-09-27
Accepted: 2023-04-11

Suggested Citation

Atik, S. & Düzdemir, M. (2023). Teachers' attitudes towards students with special needs scale: A validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research, 14*(2), 310-332. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1180828

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

People around the world may look alike, but they are not the same. Every living being that comes into the world is "unique". Each individual in a society or each child in the same age group has unique individual characteristics that distinguish them from others. For example, while some children may be active, others may be calm; some may have blonde hair while others may have black hair; some may learn slowly while others may learn quickly, etc. While some of these differences do not affect the child's ability to perform life functions; some may cause inadequacy in the child's cognitive behaviors, communication skills, motor functions, social-emotional characteristics and prevent the child from performing daily life functions (Metin, 2018); and some may appear as superior abilities or potential in physical, cognitive, social, emotional etc. development areas (Baykoç Dönmez, 2018).

Individuals with special needs who are affected by intense differences in one or more developmental areas should benefit equally from all citizenship rights, just like other members of society. The most important of the citizenship rights that need to be provided are that these individuals benefit equally from all kinds of services provided to citizens, that they can live independently without needing anyone in society and that they can fully participate in social life (Ertem, 2010). The services to be provided to individuals with special needs are very important for their development and at the same time, every day that passes without benefiting from these services is considered a loss for both these individuals and the society they are in, and it is accepted that missed opportunities cannot be recovered. Thus, the education of individuals with special needs is among the subjects on which sensitivity is shown and serious policies are formed within the framework of individual differences (Korucu, 2005). Thus, considering the individual differences of individuals with special needs, their education is among the issues on which serious policies have been developed and handled with sensitivity (Camcı Erdoğan, 2021).

As stated in Article 42 of the Constitution of the Republic of Turkey (1982), education cannot be deprived of anyone's right to education and learning. It is a constitutional obligation for all citizens to benefit equally from this right, and it is of great importance for the whole society, especially individuals with special needs who will benefit from this right. The opportunity to have access to high-quality education and lifelong learning equally enables individuals with special needs to raise their living standards and fully participate in social life (Ertem, 2010). For this reason, it is very important to provide comprehensive education to individuals with special needs (Ulutaşdemir, 2007).

In the Special Education Services Regulation (2021), "Individual in Need of Special Education" is defined as an individual who differs significantly from his or her peers in terms of individual and developmental characteristics and educational qualifications for various reasons. Training programs developed to meet the educational and social needs of these individuals and the education carried out in appropriate environments with specially trained personnel is called "Special Education". The scope of special education services should be perceived as providing education in the most appropriate environments to meet their special education needs and providing education in the least restrictive environments (Cavkaytar, 2012). The least restrictive educational environment is defined as "the educational environment in which a student can be together with his or her family and peers the most and his or her educational needs can be met in the best way" (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). In general terms, these environments can be sorted from the least restrictive to the most restrictive as inclusive, special education classroom, special education school, home and hospital education.

The number of students benefiting from special education services in formal education is over 425 thousand (ERG, 2020). Considering the students who are out of compulsory education age and who cannot benefit from formal education due to health problems and various reasons, it is seen that these numbers have reached very serious levels. Considering these numbers, the importance of the services and the education to be provided in terms of the needs and potentials of these individuals becomes apparent because the level of education is an indicator that directly affects the quality of life (Aydıner Boylu & Paçacıoğlu, 2016). In other words, the quality of life of students depends on the quality of education.

Quality in education depends on many factors such as students, teachers, parents, school administrators and education administrators (McLaughlin & Talbert, 2006). However, although each factor is equally important for students' learning and academic success, teachers who are primarily responsible for the teaching and learning process have a special importance (Boonen et al., 2014; Knight & Wiseman, 2005; Penuel et al., 2007). Qualities such as teachers' professional development and competence level, content knowledge, personality traits, communication skills, classroom management skills, and attitudes affect and shape the teaching processes. Especially, it can be said that the awareness and positive attitudes of administrators, teachers and support staff towards individuals with special needs will increase the effectiveness and efficiency of special education practices in education and school environments.

Attitude is the whole of the tendencies that vary between negative and positive, consisting of the synthesis of features such as prejudices, feelings, thoughts, ideas, beliefs and doubts of the individual in the face of a situation (Thurstone, 1928). Attitude is a concept attributed to individuals and is their assessment of people, objects and events. These assessments affect a person's thoughts, feelings, and behaviors (Aşan et al., 2015). Although every attitude does not turn into behavior, there is an attitude behind every behavior (Tutar, 2018). Attitudes towards individuals with special needs affect special education positively or negatively (Akçamete, 2019). Changing and developing attitudes towards individuals with special needs, which is one of the biggest transformations in special education over time, has also led to the development of services and opportunities offered to these individuals. As a matter of fact, transformations in attitudes are seen as a prerequisite for changes in the services provided (Gargiulo, 2012).

The importance of teachers' attitudes towards students, the qualifications of teachers, the methods and techniques used in the teaching environment, and the arrangements and changes to be made in line with the expectations and needs of the students emerge. Thus, it can be stated that the arrangements for students with special needs in schools can both enable them to benefit from educational activities at a high level and reduce many negativities in terms of school. In terms of students with special needs, teachers' perceptions, awareness and attitudes towards students with special needs are also important for affecting the teacher's approach, behavior and roles in this process. As a matter of fact, teacher attitudes are reflected in their behaviors in various ways and have an significant effect in many areas such as the areas of mental, social and emotional development of students (Kargın, 2002).

The positive attitudes of the teachers and all the arrangements they will make to minimize the limitations of the students reflect the respect for the individual and the human being as well as providing an effective educational environment. It is important for teachers who will work with individuals with special needs to develop a creative perspective in order to meet the needs of a single student when necessary (Gürel Selimoğlu & Arslan Armutçu, 2020). It is a necessity for teachers to have understanding and appropriate attitude, as well as knowledge and skills, in order to provide them with a reliable and contributing learning environment by considering the needs of all children (Hornby, 2014). Teachers' positive attitudes are important in terms of integrating students with special needs into educational environments and enabling them to be active members of the class (Baştuğ & Servi, 2021). If a teacher thinks that students with special needs will not improve no matter what they do, it may cause them not to make enough effort for the student. Therefore, this negative attitude of the teacher may negatively affect the child's development (Akçamete, 2009).

In the literature review, it was observed that different studies were conducted on attitudes towards students with special needs. There are studies on the attitudes towards the education of disabled individuals (Kösterlioğlu, 2013), the attitudes of teachers towards inclusive education (Akman & Okyay, 2004; Atay, 1995; Bayar vd., 2015; Batu vd., 2004; Demirezen & Akhan, 2016; Engin vd., 2014; Fakolade vd., 2009; Forlin vd., 2011; Gözün & Yıkmış, 2004; Güleryüz, 2014; Köse, 2018; Özbaba, 2000; Parasuram, 2006; Vaz vd., 2015; Yıldırım Erişkin vd., 2012; Yiğiter, 2005), the attitudes of teacher candidates towards inclusive education (Avramidis vd., 2000; Costello & Boyle, 2013; Dalğar, 2011; Fırat, 2014; Güleryüz & Özdemir, 2015; Kayhan vd., 2012; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004), the attitudes of teacher candidates towards special education (Brownlee & Carrington, 2000; Sarı & Bozgeyikli, 2003), the attitudes of teachers towards individuals with special needs (Çolak & Çetin, 2014; Daşbaş vd., 2013; Karademir vd., 2018), the

attitudes of teacher candidates towards individuals with special needs (Atalay & Atalay, 2017; Akyıldız, 2017; Çitil vd., 2018; Tavil & Özyürek, 2009; Uçar vd., 2019; Yaralı, 2015). As a result, it has been observed that there are a limited number of studies aimed at determining the attitudes of teachers towards students with special needs (Pesen & Demirhan, 2021). In addition, it has been determined that the measurement tools used in these studies have been developed with a broader perspective to determine the attitudes towards individuals with special needs, and that there is no measurement tool specifically developed for determining the attitudes of teachers towards individuals with special needs. Itis thought that this research will contribute to this gap in the literature. Based on the idea of how important the attitudes of teachers towards individuals with special needs are in special education, it is thought that this study can serve as a source for future studies in this field. In this context, the aim of the research is to develop a valid and reliable measurement tool that measures teachers' attitudes towards students with special needs.

METHOD

This study, which aims to develop the "Teachers' Attitudes towards Students with Special Needs Scale" and includes validity and reliability analyzes, is a descriptive study in the survey model.

1. Study Group

In this study, validity and reliability studies were carried out on three independent study groups during the development of the scale. Information about the study groups is given below.

1.1 The First Study Group: This study group consists of 462 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The data obtained from this study group were used in the exploratory factor analysis of the scale used in the research and in determining the Cronbach's internal consistency reliability. When the forms filled by the teachers were examined, it was seen that one form was incompletely filled. This form was removed and the remaining 461 forms were analyzed. It was determined that 242 of this study group were female (%52.5), while 219 were male (%47.5) and 359 of them attended the classes of students with special needs (%78), while 102 of them had not attended the classes of students with special needs before (%22).

1.2 The Second Study Group: This study group consists of 351 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The data obtained from this study group were used to determine the confirmatory factor analysis results of the scale used in the research. It was determined that 199 of this study group were female (%57), while 152 were male (%43) and 277 of them attended the classes of students with special needs (%79), while 74 of them had not attended the classes of students with special needs before (%21).

1.3 The Third Study Group: This study group consists of 85 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The data obtained from this study group were used to determine the test-retest reliability results of the scale used in the research. It was determined that 46 of this study group were female (%54), while 39 were male (%46) and 58 of them attended the classes of students with special needs (%68), while 27 of them had not attended the classes of students with special needs before (%32).

2. Measurements

2.1 Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale Development Process: While developing the trial scale form, first of all, the literature was reviewed and a draft item pool was generated by making use of similar scales (Yaralı, 2015; Rosenbaum et al., 1986; Cullen et al., 2010; Köstereliogğlu, 2013; Korkut et al., 2016; Süngü et al., 2020). 30 items were placed in the draft item pool and as a result of the arrangements made on the draft items, expert opinion was sought for 22 items in accordance with the aim of the research. A pilot application was made to a group of 30 people with the draft form created as a result of the feedback received from 8 expert faculty members working in Selçuk University, the Department of Special Education of Aydın Adnan Menderes University, Inonu University, Hatay Mustafa Kemal University, Fırat University, the Institute of Educational Sciences of Bilecik Şeyh

Edebali University and the Child Development Department of İnönü University. Scale items were examined in terms of word choices and sentence lengths, and each and all of the scale items were evaluated in terms of content and construct validity. As a result of the opinions of the expert faculty members and the examinations made on the pilot study, it was decided to add 1 item, which was thought to be suitable for the purpose of the measurement tool, and to rearrange 4 items, and the trial scale form consisting of 23 items was completed. Then, validity and reliability studies were started.

It was decided to score the scale with a 5-point response format. After EFA and CFA, the scale includes 12 items scored between 1-5 and ranging from "strongly disagree" to "strongly agree" (see Appendix: Teachers' Attitudes towards Students with Special Needs Scale). The highest score that can be obtained from the entire scale is 12 and the lowest score is 60.

3. Data Collection and Analysis:

The scale to be developed in this study was examined in terms of content and construct validity. For the content validity, interviews were held with the teachers, the literature was reviewed and expert opinion was sought for the items in the scale. Before the data obtained in the study were analyzed, descriptive statistics were conducted to determine whether there were any mistakes in the data entry and whether the kurtosis and skewness values of the items ranged between "+1.00" and "-1.00" (Morgan et al., 2004). In the analysis, it was also checked whether there were extreme values in the data set. As a result of the analysis, it was determined that the kurtosis and skewness values for the data set ranged between "0.15" and "0.29", and there were no extreme values in the data set. Construct validity is one of the most important features regarding the validity of the scores obtained from the scale in the process of developing or adapting a measurement tool. Construct validity tests the validity of inferences made about unobservable variables through observable variables (Çokluk et al., 2010). In social sciences, factor analysis technique is frequently used to test the construct validity of the scales (Büyüköztürk, 2010). The two main methods used in factor analysis are exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis. In EFA, researchers try to define or summarize the data set by gathering the variables that are related to each other in the early stages of their research (Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). In CFA, on the other hand, it is aimed to test the hypothesis or theory regarding the structure formed from the relationship between the variables with complex and high-level analyzes (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2012). In this research, first EFA and then CFA were conducted to determine the construct validity of the scale of teachers' attitudes towards students with special needs. Before conducting EFA, the suitability of the data for factor analysis was examined by considering Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, Bartlett's test of sphericity and Anti-Image correlation matrix. In EFA, the factor loadings of the items, the consistency of the items in terms of meaning and content, the common factor variances for each item, the eigenvalues of the factors, the total variance explained and the line graph drawn according to the eigenvalues were taken into consideration in eliminating the items that could not measure the same structure and determining the number of important factors (Büyüköztürk, 2010; Çokluk et al., 2010; Kline, 1994; Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). EFA analyzes were conducted using SPSS 26. While conducting the EFA analysis, varimax, one of the most frequently used orthogonal rotation techniques in social sciences (Büyüköztürk, 2010), was used. In order to evaluate the model-data fit regarding the factor structure obtained as a result of EFA, CFA was also conducted. CFA analyzes were conducted using AMOS 24. The maximum likelihood method was used in the analysis. In the interpretation of the goodness of fit values obtained from the confirmatory factor analysis, some generally accepted criteria in the literature were used. In the literature, "χ^2/df" ratio of 2 or less, GFI, AGFI, NNFI and CFI values of ".95" or above, RMSEA, RMR and SRMR values of ".05" or below are considered as evidence of good model-data fit. On the other hand, "χ^2/df" ratio of between 2 and 5, GFI, AGFI, NNFI and CFI values of ".90" or above, RMSEA, RMR and SRMR values of less than ".08" are considered as evidence of acceptable model-data fit (Brown, 2006, Çokluk et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012). For reliability studies, corrected item-test correlation coefficients, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were found.

FINDINGS

Exploratory factor analysis was conducted for the construct validity of the scale of teachers' attitudes towards students with special needs. The suitability of the data for factor analysis was examined by considering Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, Bartlett's test of sphericity and Anti-Image correlation matrix. The diagonal values of the Anti-Image correlation matrix for the scale indicated all items had values greater than ".50" (Field, 2009), and these values were between ".67" and ".93". In addition, after it was determined that the data obtained as a result of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of sphericity were suitable for factor analysis (Kaiser Meyer Olkin = .78, Bartlett's Test of Sphericity= 1944.24, p = .00), Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to determine the factor structure of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, items in an irrelevant dimension, items with a factor loading value below ".30" and items with a high loading value in more than one dimension (Büyüköztürk, 2010) were eliminated and a 12-item scale consisting of three dimensions was obtained. The results are given in Table 1.

Table 1. *Exploratory Factor Analysis Results*

Items	Dimensions			Common Factor Variance	Item-Test Correlations
	1	2	3		
1. I believe that students with special needs have difficulty in following social rules.	**.90**			.81	87
2. I believe that students with special needs have difficulty in following school rules.	**.93**			.89	89
3. I believe that students with special needs have difficulty in following classroom rules.	**.90**			.83	84
4. I think that students with special needs have more behavioral problems than students with normal development.	**.68**			.53	.58
10. I believe that students with special needs need more attention than students with normal development.		**.74**		.52	.64
11. I believe that arrangements should be made in the school/ classroom according to the needs of students with special needs.		**.67**		.60	.51
12. I believe that administrators have more responsibilities in schools with special needs students.		**.65**		.44	.52
18. I believe that teachers of different fields should have sufficient knowledge and skills regarding the education of students with special needs.		**.50**	.38	.40	.43
20. The thought of working with special needs students worries me.			**.75**	.59	.65
22. I enjoy communicating with special needs students.			**.71**	.55	.58
23. I read books, magazines, articles and newspapers about individuals with special needs.			**.76**	.58	.54
7. I believe that it is beneficial for students with normal development that students with special needs are educated in general education schools.			**.50**	.32	.40
Eigenvalue	3.10	1.76	2.15		
Total Variance Explained (%58.422)	25.85	14.62	17.95		
Cronbach's Alpha	.91	.61	.72		
Cronbach's Alpha (for the entire scale)		.67			

It was determined that the factor loadings of the items in the scale ranged from ".50" to ".93", common factor variances ranged from ".32" to ".89", and the corrected item-test correlations ranged from ".40" to ".89". It was found that 12 items in the scale explained 58.42% of the total variance and the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was. 67. In the process of naming the factors in the scale, the contents of the items in the same factors were examined and the first factor was named behavior and compliance, the second factor was responsibility and adaptations, and the third factor was emotion and awareness. The three-dimensional structure of the scale obtained after the exploratory factor analysis was tested using confirmatory factor analysis (CFA) (Figure 1). The goodness of fit values for the confirmatory factor analysis are as follows: χ^2/df=2.71, GFI=0.94, AGFI=0.90,

NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI= 0.95, RMSEA=0.07, RMR=0.07, SRMR=0.08. When the values obtained as a result of the confirmatory factor analysis are evaluated in terms of the criteria used in the literature, it can be said that they have acceptable and good fit.

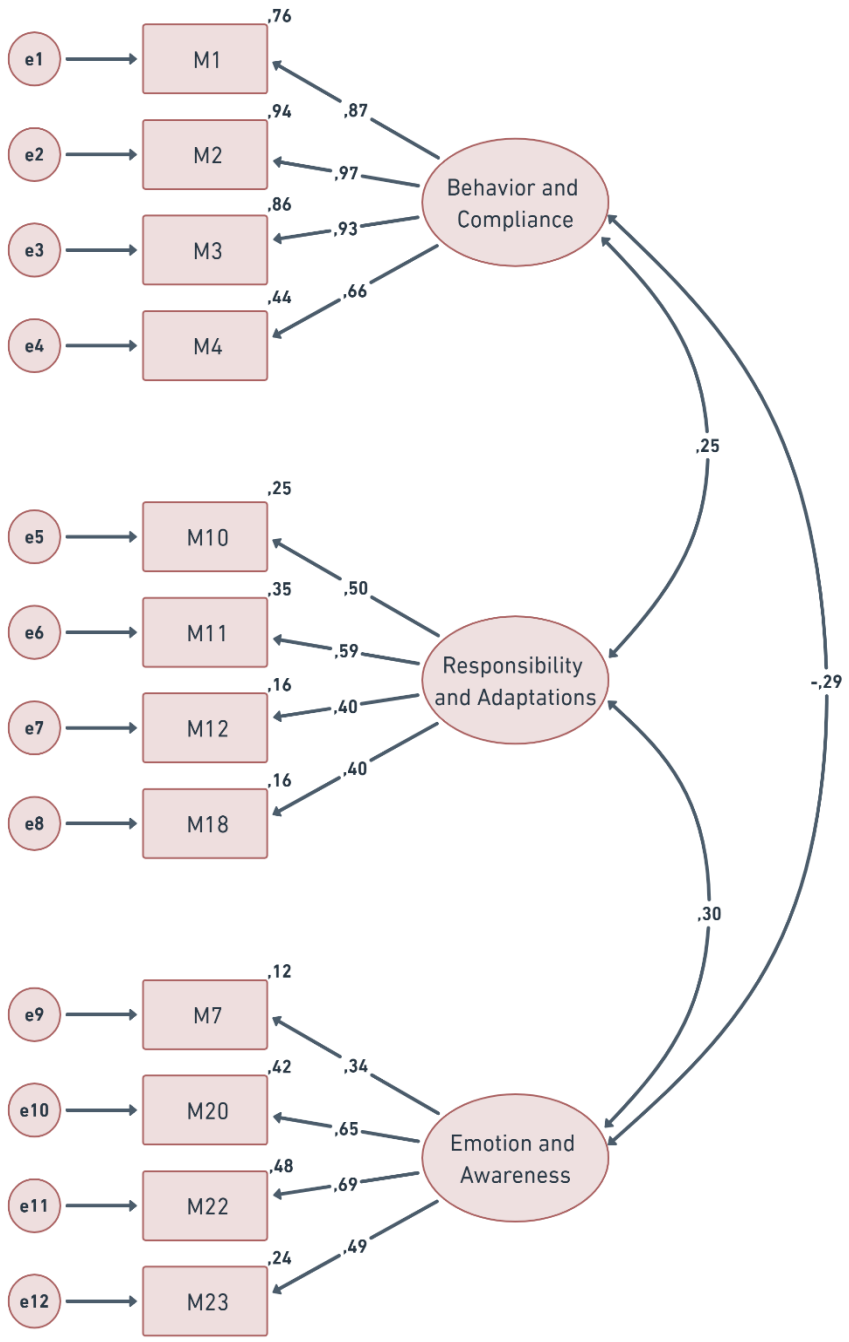


Figure 1. *Tested Model*

As a result of the analysis conducted for the reliability studies of the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were ".67" for the first study group and ".74" for the second study group. Kline (2010), stated that the reliability coefficient is excellent around ".90", very good around ".80", adequate around ".70" and insufficient below ".50". Based on the findings obtained from the research, it can be said that the internal consistency coefficients of this study are adequate.

In the study, in order to determine the consistency of the scale over time, the measurement tool was conducted twice with an interval of 15 days to 85 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. As a result of the analysis of these data, the arithmetic averages, standard deviations, internal consistency coefficients and test-retest reliability coefficients of the scale are given in Table 2.

Table 2. *Test-retest reliability analysis results for the scale*

Application	$\overline{X}$	Sd	r	Cronbach's Alpha
I. Application	3.87	7.67	.85	.81
II. Application	3.84	7.58		.81

As can be seen in Table 2, the arithmetic average of the scores obtained from the first application was 3.87, the standard deviation was 7.67 and the internal consistency coefficient was .81. The arithmetic average of the scores obtained from the second application was 3.84, the standard deviation was 7.58 and the internal consistency coefficient was .81. The correlation coefficient between the scores obtained from the first and second applications was found to be .85. In the light of these findings, it can be said that the scale is consistent over time.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In In the research, it was aimed to develop a scale to determine the attitudes of teachers towards students with special needs. For this reason, a theoretical framework was established in accordance with the aims of the study by revealing the role of teachers' attitudes towards individuals with special needs as an effective school component. Later, similar scales in the literature were examined and it was determined that there were a limited number of studies revealing the "attitudes of teachers towards students with special needs". Ultimately, the scale development process was initiated and for this purpose, the literature was first reviewed and a draft item pool was generated by using similar scales (Yaralı, 2015; Rosenbaum et al., 1986; Cullen et al., 2010; Köstereliogğlu, 2013; Korkut et al., 2016; Süngü et al., 2020). 30 items were placed in the draft item pool and as a result of the arrangements made on the draft items, expert opinion was sought for 22 items in accordance with the aim of the research. 23 items were determined in line with expert opinions and the scale became ready for pre-application. Later, as a result of EFA conducted for validity studies, it was seen that 12 items were grouped under three factors (Table 1). It was determined that the factor loadings of the items in the scale ranged from ".50" to ".93", common factor variances ranged from ".32" to ".87", and 12 items in the scale explained 58.42% of the total variance. Corrected item-test correlation coefficients were also found for the item validity and homogeneity of the scale. It was determined that the corrected item-test correlations ranged from ".40" to ".89" and the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was .67.

CFA was conducted to test the structure of the scale obtained as a result of EFA. The goodness of fit values for the confirmatory factor analysis are as follows: χ^2/df=2.71, GFI=0.94, AGFI=0.90, NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI=0.95, RMSEA=0.070, RMR=0.07, SRMR=0.08. When the CFA results are evaluated, it can be said that the measurement tool has acceptable values and goodness of fit indexes according to the literature (Brown, 2006, Çokluk et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012).

In the study, in order to determine the consistency of the scale over time, the measurement tool was conducted twice with an interval of 15 days to 85 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. As a result of the analysis on the data obtained from these applications, the correlation coefficient between the two applications was found to be ".85" (Table 2). According to this correlation coefficient, it can be stated that the scale is consistent over time.

The findings obtained from the validity and reliability studies conducted during the research revealed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in determining teachers' attitudes towards students with special needs.

According to Batu (2008), students with special needs experience the most intense interaction with their teachers in adapting to the school social environment and in the following processes. One of the most important components in the success level of special education practices in terms of the effect on the roles and behaviors of teachers is teacher attitudes. Positive attitudes of teachers can contribute significantly in many areas of development (Kargın, 2002) in meeting students' needs, making the most of opportunities and services, and providing a reliable and effective learning environment (Hornby,

2014), while negative attitudes can have negative consequences for their development (Akçamete, 2009). From this point of view, determining the attitudes of teachers towards individuals with special needs, supporting their awareness levels, activities that change attitudes positively, and studies to be carried out in this field have the potential to increase the quality and quality of education altogether. For this reason, studies to be carried out in this field are important in terms of increasing the quality of education and services offered to individuals with special needs, thus increasing the quality of life of these individuals.

This scale is expected to reveal a different perspective for researchers in the studies conducted to determine teachers' attitudes towards students with special needs. In this direction, it can be said that getting a high score on this scale is sufficient to determine that teachers' attitudes towards students with special needs are positive. It is thought that this scale can be used in our country to address the attitudes of teachers towards students with special needs in a multidimensional way.

It can be said that this research has some limitations. In the study, teachers' attitudes towards students with special needs were determined according to their individual perceptions. This research is limited to the teachers reached within the scope of the study group in the 2021-2022 academic year. In addition, the scale is limited to the dimensions of behavior and compliance, responsibility and adaptations, and emotion and awareness.

Based on the findings obtained as a result of the research, some suggestions have been developed for practitioners and researchers. After determining the attitudes of teachers, it is recommended to organize activities to improve attitudes positively and to organize educational activities that increase the knowledge level, awareness and sensitivity of teachers who have not attended the classes of students with special needs. In addition, it can be said that it would be beneficial to conduct studies on the education level of students with special needs, the type of disability of the students and the placement decisions of the students. Furthermore, studies can be conducted to determine the attitudes of other stakeholders of the school towards students with special needs.

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Doç. Dr. Servet Atik
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2841-6182
servet.atik@inonu.edu.tr

Mücahit Düzdemir (Öğretmen-YL Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6368-867X
mucahit.duzdemir@gmail.com

Özet

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, farkındalıkları ve tutumları, öğretim sürecinde öğretmenin yaklaşımı, davranış ve rollerini etkilemesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin farkındalıkları ve olumlu tutumlarının özel eğitim uygulamalarının etkililiğini verimliliğini arttıracağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma amacı doğrultusunda denemelik "Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği" geliştirilmiş ve bu ölçek formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği incelemesi yapılmıştır. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, alan yazın incelenmiş, ölçme aracında yer alan ifadeler uzman görüşüne sunulmuştur. Yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach's Alpha katsayısı ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 461, doğrulayıcı faktör analizi için 351 ve test-tekrar test korelasyonu için 85 öğretmenden oluşan üç farklı çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam 12 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı davranış ve uyum boyutu için ".91", sorumluluk ve uyarlamalar boyutu için ".61" ve duygu ve farkındalık boyutu için ".72" olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar testi sonucunda iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ".85" olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarının belirlenmesinde yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Özel gereksinimli öğrenci, Öğretmen tutumu, Öğretmen rolleri, Özel eğitim, Ölçek geliştirme.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 310-332

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-09-27
Kabul: 2023-04-11

Önerilen Atıf

Atik, S. ve Düzdemir, M. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 310-332. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1180828

GİRİŞ

Dünya üzerindeki insanlar birbirlerinin benzeri olabilir, fakat aynısı değildir. Dünyaya gelen her canlı "tek"tir. Bir toplumdaki her bireyin ya da aynı yaş grubunda bulunan her bir çocuğun onu diğerlerinden ayırt eden, farklı kılan kendine özgü bireysel özellikleri vardır. Örneğin bazı çocuklar hareketliyken bazıları sakin olabilir; bazıları sarı saçlıdır, bazıları siyah saçlıdır; bazıları yavaş öğrenirken bazıları da hızlı öğrenir, vb. Bu farklılıklardan kimisi çocuğun yaşam fonksiyonlarını yerine getirebilmesini etkilemezken; kimisi çocuğun bilişsel davranışlarında, iletişim becerilerinde, motor işlevlerinde, sosyal-duygusal özelliklerinde yetersizliğe neden olup çocuğun günlük yaşam fonksiyonlarını yerine getirememesine neden olabilmektedir (Metin, 2018); kimisi de fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal vb. gelişim alanlarında üstün yetenek veya potansiyel olarak karşımıza çıkmaktadır (Baykoç Dönmez, 2018).

Bir veya birden fazla gelişim alanında yoğun farklılıklardan etkilenen özel gereksinimli bu bireylerin vatandaşlık haklarının tamamından, tıpkı toplumun diğer üyeleri gibi, eşit bir şekilde yararlanmalıdırlar. Bu bireylerin, vatandaşlara sağlanan her türlü hizmetten eşit şekilde yararlanmaları, toplum içinde herhangi bir kimseye gereksinim duymadan kendi başına yaşayabilmeleri ve toplumsal hayata tamamıyla katılabilmeleri, sağlanması gereken vatandaşlık hakları içerisinde en önemlileridir (Ertem, 2010). Özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetler, onların gelişimi için çok önemlidir ve aynı zamanda bu hizmetlerden yararlanmadan geçen her gün, bu bireyler için olduğu kadar içerisinde bulundukları toplum için de kayıp olarak nitelendirilmekte ve kaçırılan fırsatları geri getirmenin mümkün olmadığı kabul edilmektedir. Bu bağlamda kritik dönem geçildiğinde bireyin alacağı hizmet ya çok etkili olmamakta ya da beklendik sonucu gösterememektedir. Gereken hizmetlerin de çok nitelikli yani çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde olması gerekir (Korucu, 2005). Bu bağlamda, üzerine ciddi politikalar geliştirilen ve hassasiyetle ele alınan konular arasında, özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak eğitimleri yer almaktadır (Camcı Erdoğan, 2021).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982), 42. maddesinde, eğitim ve öğrenim hakkından kimse yoksun bırakılamaz şeklinde ifade edildiği gibi eğitim, öğrenim hakkından tüm vatandaşların eşit şekilde istifade etmesi, anayasal bir zorunluluk olmakla beraber bu haktan yararlanacak başta özel gereksinimli bireyler olmak üzere toplumun tümü için büyük bir önem arz etmektedir. Yüksek kalitede eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye eşit düzeyde erişebilme imkânı, özel gereksinimli bireylerin hayat standartlarının yükselmesini ve toplumsal yaşama tamamen katılabilmelerini sağlar (Ertem, 2010). Bu nedenle özel gereksinimli bireylere kapsamlı bir eğitimin verilmesi çok önemlidir (Ulutaşdemir, 2007).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (2021), "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey" çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bireylerin, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve bu programları gerçekleştirmek için yetiştirilmiş personeller ile uygun ortam ve koşullarda sürdürülen eğitimleri de "Özel Eğitim" şeklinde isimlendirilmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin kapsamı, onların özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olarak algılanmalıdır (Cavkaytar, 2012). "En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve akranları ile en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı" olarak tanımlanmaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). En az kısıtlayıcı ortam, aynı zamanda öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır (Eripek, 2005). Genel hatlarıyla bu ortamlar en az kısıtlayıcı olandan en kısıtlayıcı olana göre; kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, evde ve hastanede eğitim şeklinde sıralanabilir.

Örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı 425 binin üzerindedir (ERG, 2020). Zorunlu eğitim çağı dışında olanlar, sağlık problemleri ve çeşitli nedenlerle örgün eğitimden yararlanamayan öğrenciler de düşünüldüğünde bu sayıların çok ciddi seviyelere ulaştığı görülmektedir. Bu sayılar göz önüne alındığında bu bireylerin gereksinimleri ve potansiyelleri düşünüldüğünde sunulacak olan hizmetlerin ve verilecek eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim düzeyi yaşam kalitesini doğrudan belirleyen bir göstergedir (Aydıner Boylu & Paçacıoğlu, 2016). Bir başka deyişle öğrencilerin yaşam kalitesi, verilecek eğitimin kalitesine bağlıdır.

Eğitimin kalitesi; öğretmen, öğrenci, veli, okul ve eğitim yöneticileri gibi pek çok bileşene bağlıdır (McLaughlin & Talbert, 2006). Ancak bu bileşenlerin her biri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve akademik başarıları için eşit oranda önem taşısa da öğrenme-öğretme süreçlerinin birincil sorumluları olmaları yönüyle öğretmenler, farklı bir öneme sahiptirler (Boonen vd., 2014; Knight & Wiseman 2005; Penuel vd., 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterlilik düzeyi, alan bilgisi, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, sınıf yönetimi becerileri, tutumları gibi nitelikler öğretim süreçlerini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Özellikle eğitim ve okul ortamlarında yöneticilerin, öğretmenlerin ve destek personellerinin, özel gereksinimli bireylere ilişkin farkındalıkları ve olumlu tutumlarının özel eğitim uygulamalarının etkililiğini verimliliğini arttıracağı söylenebilir.

Tutum bir durum karşısında bireyin; önyargıları, hisleri, düşünceleri, fikirleri, inançları, şüpheleri gibi özelliklerinin sentezlenmesinden oluşan olumsuzluk ile olumluluk arasında değişim gösteren eğilimlerinin toplamıdır (Thurstone, 1928). Tutum, bireye atfedilen ve onun, insanlar, nesneler ve olaylarla ilgili değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmeler, kişinin düşünce, duygu ve davranışlarını etkiler (Aşan vd., 2015). Her tutum davranışa dönüşmese de her davranışın arkasında tutum vardır (Tutar, 2018). Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar özel eğitimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Akçamete, 2019). Özel eğitimdeki zaman içerisindeki en büyük dönüşümlerden olan, özel gereksinimli bireyler hakkında değişen ve gelişen tutumlar, bu bireylere sunulan hizmet ve fırsatların da gelişmesini sağlamıştır. Nitekim tutumdaki dönüşümlerin, sunulan hizmetlerdeki değişikliklerin ön şartı olarak görülmektedir (Gargiulo, 2012).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları, öğretmenin sahip olduğu donanım ve nitelikler, öğretim ortamında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılacak düzenleme ve değişikliklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik düzenlemelerin hem onların eğitim faaliyetlerinden üst düzeyde yararlanmalarına hem de okul açısından birçok olumsuzluğu azaltabileceği ifade edilebilir. Özel gereksinimli öğrenciler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, farkındalıkları ve tutumları da bu süreçte öğretmenin yaklaşımı, davranış ve rollerini etkilemesi bakımından önemlidir. Nitekim, öğretmen tutumları çeşitli yollardan davranışlarına yansır ve öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal gelişim alanları gibi birçok alanda anlamlı bir etkiye sahiptir (Kargın, 2002).

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlara ilişkin farklı araştırmaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlar (Köstereliogğlu, 2013), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları (Akman & Okyay, 2004; Atay, 1995; Bayar vd., 2015; Batu vd., 2004; Demirezen & Akhan, 2016; Engin vd., 2014; Fakolade vd., 2009; Forlin vd., 2011; Gözün & Yıkmış, 2004; Güleryüz, 2014; Köse, 2018; Özbaba, 2000; Parasuram, 2006; Vaz vd., 2015; Yıldırım Erişkin vd., 2012; Yiğiter, 2005), öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları (Avramidis vd., 2000; Costello & Boyle, 2013; Dalğar, 2011; Fırat, 2014; Güleryüz & Özdemir, 2015; Kayhan vd., 2012; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004), öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumları (Brownlee & Carrington, 2000; Sarı & Bozgeyikli, 2003), öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları (Çolak & Çetin, 2014; Daşbaş vd., 2013; Karademir vd., 2018), öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının (Atalay & Atalay, 2017; Akyıldız, 2017; Çitil vd., 2018; Tavil & Özyürek, 2009; Uçar vd., 2019; Yaralı, 2015) incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının (Pesen & Demirhan, 2021) belirlenmesinin amaçlandığı sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının daha geniş bir perspektifle özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların belirlenmesi maksadıyla geliştirilmiş olduğu, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının belirlenmesinde kullanılmak için özel olarak geliştirilmiş bir ölçme aracının mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının özel eğitimde ne denli önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bu alanda bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

"Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği" geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik analizlerini içeren bir ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır.

1. Çalışma Grubu

Ölçeğin geliştirilme sürecinde kullanılacak olan veriler birbirlerinden bağımsız üç farklı çalışma grubundan elde edilmiştir ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bunlar üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışma gruplarının detaylarına ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1.1. Birinci Çalışma Grubu: Bu çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 462 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde ve Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirliğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan formlar incelendiğinde bir formun eksik doldurulduğu tespit edilmiş ve bu eksik form elenerek geriye kalan 461 form üzerinden analiz yapılmıştır. Bu çalışma grubunun 242'si kadın (%52.5), 219'u erkek (%47.5); 359'unun özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmiş (%78), 102'sinin daha önce özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş (%22) olduğu belirlenmiştir.

1.2. İkinci Çalışma Grubu: Bu çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 351 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu çalışma grubunun 199'u kadın (%57), 152'si erkek (%43); 277'sinin özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmiş (%79), 74'ünün daha önce özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş (%21) olduğu belirlenmiştir.

1.3. Üçüncü Çalışma Grubu: Bu çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 85 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik sonuçlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu çalışma grubunun 46'sı kadın (%54), 39'u erkek (%46); 58'inin özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmiş (%68), 27'sinin daha önce özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş (%32) olduğu belirlenmiştir.

2. Veri Toplama Aracı

2.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği Geliştirme Süreci: Denemelik ölçek formu geliştirilirken ilk olarak yazın taranmış ve benzer ölçeklerden (Yaralı, 2015; Rosenbaum vd., 1986; Cullen vd., 2010; Köstereliogu, 2013; Korkut vd., 2016; Süngü vd., 2020) de yararlanarak taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak madde havuzuna 30 madde yerleştirilmiş ve taslak maddeler üzerinde yapılan düzenlemeler sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun olacak biçimde 22 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Selçuk Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim; İnönü Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve İnönü Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde görev yapan 8 uzman öğretim üyesinden alınan dönütler neticesinde oluşturulan taslak form ile 30 kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte maddeleri sözcük seçimleri ve cümle uzunlukları incelenmiş, ölçek maddelerinin her biri ve bütünü kapsam ve yapı geçerliliği açısından değerlendirilmiştir. Uzman öğretim üyelerinin görüşleri ve pilot çalışma üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, ölçme aracının amacına uygun olduğu düşünülen 1 maddenin eklenmesine ve 4 maddenin yeniden düzenlenmesine karar verilerek 23 maddeden oluşan denemelik ölçek formu hazır hale getirilmiş ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Ölçeğin 5'li dereceleme ile puanlanmasına karar verilmiştir. AFA ve DFA'dan sonra oluşan ölçekte "Hiç Katılmıyorum"dan "Tamamen Katılıyorum"a doğru sıralanan 1-5 arasında puanlanan 12 madde yer almaktadır (bkz. Ek Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği). Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12; en yüksek puan 60'tır.

3. Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmada geliştirilmek istenen ölçek kapsam geçerliği ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir. Kapsam geçerliği için alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, alan yazın incelemesi yapılmış, ölçekte yer ifadeler uzman görüşüne sunulmuştur. Çalışmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce, veri girişi esnasında yanlışlık yapılıp yapılmadığı ve maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin "+1.00" ile "-1.00" (Morgan vd., 2004) arasında olup olmadığını tespit etmek üzere betimsel istatistikler yapılmıştır. Analizlerde ayrıca kullanılan veri seti içerisinde uç değerler bulunup bulunmadığına da bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde veri seti için basıklık ve çarpıklık değerlerinin 0.15-0.29 değerleri arasında değiştiği bulgulanmış ve veri seti içerisinde uç değer mevcut olmadığı belirlenmiştir. Ölçme aracı geliştirme veya uyarlama süreci içerisinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine ilişkin bakılması gereken en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılan çıkarımların geçerliliğini gözlenebilen değişkenler vasıtasıyla test eder (Çokluk vd., 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla sıklıkla faktör analizi tekniğinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinde başlıca iki yöntem kullanılmaktadır. Bunlar açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizidir. AFA'da araştırmacı araştırmanın henüz ilk safhasında aralarında ilişki bulunan değişkenleri bir araya getirerek elindeki veri setini tanımlamaya ya da özetlemeye çalışır (Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). DFA'da ise değişkenler arasındaki bulunan ilişkiden yola çıkılarak oluşturulmuş olan yapıya ilişkin hipotezi ya da teoriyi karmaşık ve üst düzey analizlerle sınamak amaçlanır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2012). Bu araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek maksadıyla ilk aşamada AFA, devamında da DFA yapılmıştır. AFA'ya geçilmeden önce, eldeki verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi dikkate alınmıştır. AFA yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin çıkartılması ve önemli faktör sayısını belirlenmede, maddelerin faktör yükleri, maddelerin anlam ve içerik bakımından tutarlılığı, maddelerin her birine ilişkin ortak faktör varyansları, faktörlerin özdeğerleri, açıklanan toplam varyans ve öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010; Kline, 1994; Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). AFA, SPSS 26 kullanılarak yapılmıştır. AFA yapılırken, sosyal bilimlerde kullanılan dik döndürme tekniklerinin en yaygınlarından biri olan "varimax" (Büyüköztürk, 2010) kullanılmıştır. AFA soncunda otaya çıkan faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla da DFA yapılmıştır. DFA AMOS 24 kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında alan yazında genel kabul gören bazı ölçütlerden faydalanılmıştır. Alanyazında; "χ^2/Sd" oranının 2'den küçük ya da eşit olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin ".95" ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise ".05" ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; "χ^2/Sd" oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin ".90" ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise ".08" den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları bağlamında ise, düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test korelasyon katsayıları incelenmiştir.

BULGULAR

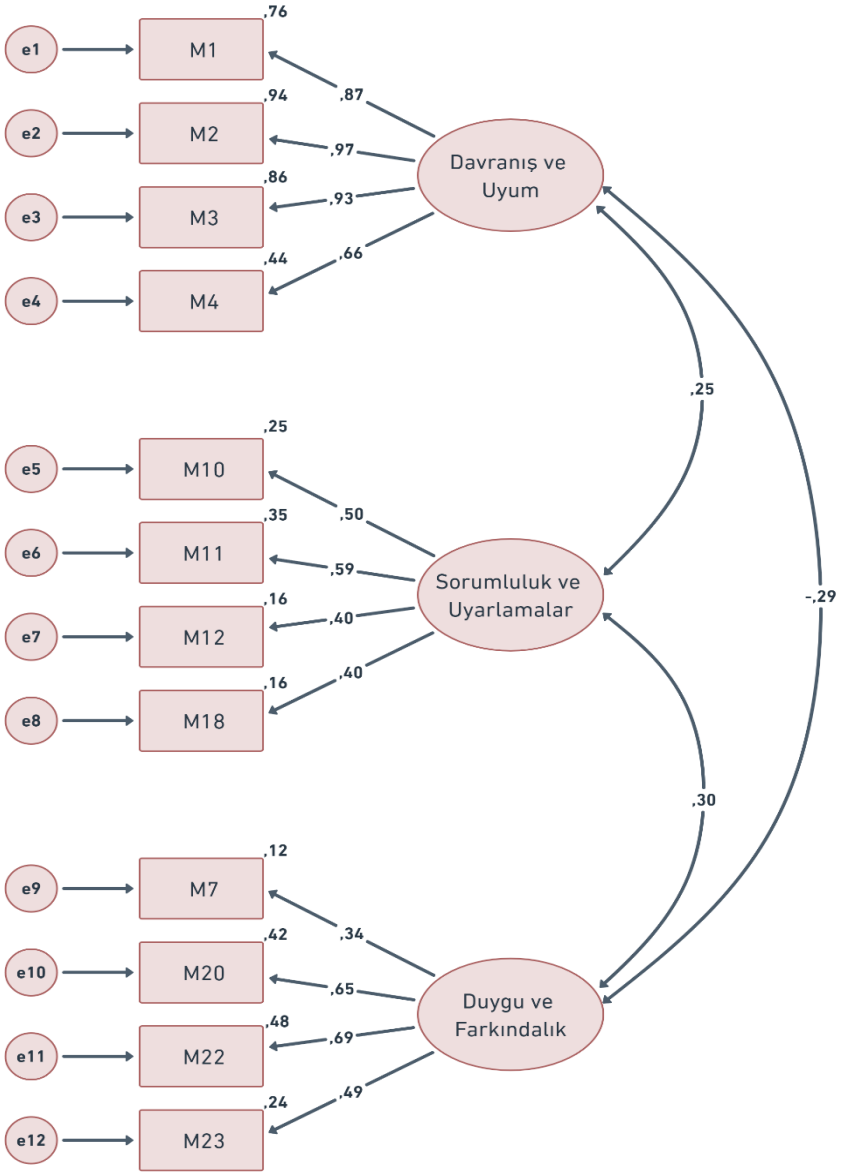
Bu kısımda Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplanmış olan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi değerlendirilerek belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Anti-Image korelasyon matrisinin köşegen değerlerinin ".50"ten büyük değerler aldığı (Field, 2009), bu değerlerin ".67-.93" arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen

verilerin faktör analizine (Kaiser Meyer Olkin = .78, Bartlett's Test of Sphericity= 1944.23, p = .00) uygun olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ilgisiz bir boyuta girdiği görülen maddeler; faktör yük değeri ".30"un altında kalan maddeler; birden fazla boyutta yüksek yük değeri aldığı görülen maddeler (Büyüköztürk, 2010) elendikten sonra geriye üç boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Boyutlar 1	Boyutlar 2	Boyutlar 3	Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
1. Özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal kurallara uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum.	**.90**			.81	87
2. Özel gereksinimli öğrencilerin okul kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum.	**.93**			.89	89
3. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum.	**.90**			.83	84
4. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla davranış problemi gösterdiklerini düşünüyorum.	**.68**			.53	.58
10. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla ilgiye ihtiyaç duydukları kanısındayım.		**.74**		.52	.64
11. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre okulda/sınıfta düzenlemeler yapılması gerektiğine inanırım.		**.67**		.60	.51
12. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda yöneticilerin sorumluluklarının fazla olduğuna inanıyorum.		**.65**		.44	.52
18. Farklı branş öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği kanısındayım.		**.50**	.38	.40	.43
20. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak düşüncesi beni endişelendirir.			**.75**	.59	.65
22. Özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurmaktan hoşlanırım.			**.71**	.55	.58
23. Özel gereksinimli bireylere ilişkin kitap, dergi, makale ve gazete okumaktan hoşlanırım.			**.76**	.58	.57
7. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim görmesinin normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı olduğuna inanıyorum.			**.50**	.32	.40
Özdeğer	3.102	1.76	2.15		
Açıklanan Toplam Varyans (%58.42)	25.85	14.62	17.95		
Croanbach's Alpha	.91	.61	.72		
Croanbach's Alpha (ölçeğin tamamı için)		.67			

Ölçekte yer alan maddelerin taşıdıkları faktör yüklerinin ".50" ile ".93" arasında değiştiği, faktör ortak varyanslarının ".32" ile ".89" arasında değiştiği ve düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ise ".40" ile ".89" arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte bulunan 12 maddenin toplam varyansın %58.42'sini açıkladığı; ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayının ise .67 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörler isimlendirilirken, aynı faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri incelenmiş ve yapılan inceleme neticesinde uzmanların görüşlerinden de yararlanılarak birinci faktör "davranış ve uyum", ikinci faktör "sorumluluk ve uyarlamalar" ve üçüncü faktör "duygu ve farkındalık" şeklinde isimlendirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir (Şekil 1). Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri şöyledir: χ^2/df=2.71, GFI=0.94, AGFI=0.90, NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI= 0.95, RMSEA=0.07, RMR=0.07, SRMR=0.08. Doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen değerler alanyazında kullanılan kriterler açısında değerlendirildiğinde kabul edilebilir ve iyi uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 1. *Test Edilen Model*

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlerin neticesinde, birinci çalışma grubu için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ".67"; ikinci çalışma grubu için ise bu değerin ".74" olduğu belirlenmiştir. Kline (2010), güvenirlik katsayısının genel itibarıyla ".90" civarında mükemmel, ".80" civarında çok iyi, ".70" civarında yeterli, ".50"nin altında kaldığında da yetersiz olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının düzeyinin "yeterli" olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada ayrıca ölçeğin zaman karşı tutarlılığını belirlemek üzere, ölçme aracı 15 günlük ara ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 85 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda hesaplanan aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, iç tutarlılık katsayıları ve ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenirlik analizi sonuçları*

Uygulama	$\overline{X}$	ss	r	Cronbach's Alpha
I. Uygulama	3.87	7.67	.85	.81
II. Uygulama	3.84	7.58		.81

Tablo 2 incelendiğinde yapılan ilk uygulamadan alınan aritmetik ortalamanın 3.87, standart sapmanın 7.67 ve iç tutarlık katsayısının .81 olduğu görülmektedir. İkinci uygulamadan alınan puanların aritmetik ortalaması 3.84 standart sapması 7.58 ve iç tutarlık katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci uygulamalardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısının da .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının üstlendiği rol ortaya konularak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra alan yazın taranarak geliştirilen benzer ölçekler irdelenmiş ve "öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum" durumunu ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Nihayetinde ölçek geliştirme aşamasına geçilmiş ve bu amaçla ilk olarak yazın taranmış ve benzer ölçekler (Yaralı, 2015; Rosenbaum vd., 1986; Cullen vd., 2010; Köstereliogğlu, 2013; Korkut vd., 2016; Süngü vd., 2020) incelenerek ve onlardan da istifade edilerek bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak madde havuzuna 30 madde yerleştirilmiş ve taslak maddeler üzerinde yapılan düzenlemeler sonrasında araştırmanın amaçlarına uygun olduğu belirlenen 22 madde bir araya getirilip uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ve pilot uygulama doğrultusunda 23 madde belirlenerek ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA sonucunda 12 maddenin üç faktör altında toplandığı görülmüştür (Tablo 1). Bu faktörler "Davranış ve Uyum", "Sorumluluk ve Uyarlamalar", "Duygu ve Farkındalık" olarak kavramsallaştırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".50" ile ".93" arasında değer aldığı, faktör ortak varyanslarının ise ".32" ile ".89" arasında değiştiği ve ölçekte yer alan 12 maddenin toplam varyansının %58.42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak ayrıca düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ".40" ile ".89" arasında değiştiği; ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayının ise .67 olduğu bulgulanmıştır (Tablo 1).

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi soncunda elde edilen 12 maddeden oluşan 3 faktörlü yapıyı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri şöyledir: χ^2/df=2.71, GFI=0.94, AGFI=0.90, NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI= 0.95, RMSEA=0.07, RMR=0.07, SRMR=0.08. DFA sonuçları değerlendirildiğinde ölçme aracının alanyazında kabul gören değerlere (Brown, 2006, Çokluk et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012) ve uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Bunun yanı sıra araştırmada ölçeğin zamana karşı tutarlılığını tespit etmek üzere ölçme aracı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde öğretmene görev yapmakta olan 85 katılımcıya 15 gün arayla uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ".85" olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 2). Bu korelasyon katsayısına göre ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sırasında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Batu (2008)'ya göre, özel gereksinimli öğrenciler, okul sosyal ortamına uyum göstermede ve daha sonrasındaki süreçlerde en yoğun etkileşimi öğretmenleri ile yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin rol ve davranışlarındaki etkisi bakımından da özel eğitim uygulamalarının başarı düzeyinde en önemli bileşenlerden birisi öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin olumlu tutumları, öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasında, imkân ve hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasında, güvenilir ve etkin bir öğrenme ortamı sağlanmasında (Hornby, 2014), birçok gelişim alanında belirgin düzeyde katkı sağlayacağı (Kargın, 2002) gibi; olumsuz tutumları da gelişimleri açısından negatif sonuçlar doğurabilmektedir (Akçamete, 2009). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi, farkındalık düzeylerinin desteklenmesi ve tutumları olumlu yönde değiştirici faaliyetler, bu alanda yapılacak çalışmalar, eğitimin kalitesini, niteliğini topyekûn artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle bu

alanda yapılacak çalışmalar özel gereksinimli bireylere sunulan eğitimin, hizmetlerin dolayısıyla da bu bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması açısından önem arz etmektedir.

Geliştirilen bu ölçeğin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin yapılan çalışmalarda, araştırıcılar için farklı bir bakış açısı ortaya koyacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda geliştirilmiş olan bu ölçekte yüksek puan almak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğunun belirlenmesinde yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin, ülkemizde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarının çok boyutlu olarak ele alınması amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Araştırma, alanyazında ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır. Araştırmada, öğretmenlerin bireysel algılarına göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları belirlenmiştir. Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılında çalışma grubu kapsamında ulaşılan öğretmenler ile sınırlıdır. Ayrıca geliştirilen ölçek davranış ve uyum, sorumluluk ve uyarlamalar, duygu ve farkındalık boyutları ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak uygulamacılar ve araştırmacılar için birtakım öneriler geliştirilmiştir. Öğretmen tutumları belirlendikten sonra, tutumları olumlu yönde geliştirici faaliyetler ve özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerini, farkındalık ve duyarlılıklarını artırıcı eğitim faaliyetleri ve etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu öğrenim kademesi özelinde, öğrencilerin gereksinimleri özelinde, araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Ayrıca okulun diğer paydaşlarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akçamete, A.G., (2009), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık.

Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (2. Baskı, ss.2-31). Anı Yayıncılık.

Akman, B. & Okyay, Ö. (2004, 1-3 Ekim). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.

Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17*(39), 141-175. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.338158

Alexander, C., & Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools, 15*(3), 390-396. https://doi.org/10.1002/1520-6807(197807)15:3%3C390::AID-PITS2310150316%3E3.0.CO;2-S

Altıparmak, S., & Yıldırım Sarı H. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 110-116.

Aşan, Ö., Aydın, E. M., & Can, H. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitabevi.

Atalay, T. D., & Atalay, Ö. (2017). Edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 20-29 https://doi.org/10.30900/kafkasegt.335214

Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşıtları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs ın the ordinary school. *Teaching And Teacher Education, 16*(3), 277-293. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1

Aydıner Boylu, A. & Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 8*(15), 137-150. https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.266011

Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştuğ, Y. E. & Servi, C. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi: Bir karma desen incelemesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları* Dergisi, 8(3), 770-787. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.957732

Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* (ss.89-107). Pegem

Akademi Yayıncılık.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayınları.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082

Bayar, A., Özaşkın, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 175-186. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556

Baykoç Dönmez, N. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (2. Baskı, ss.415-438). Anı Yayıncılık.

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87–94, 120. https://doi.org/10.1177/002221949502800203

Boonen, T., Damme, J. V., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement. 25*(1), 126-152. https://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.

Brownlee, J., & Carrıngton, S. (2000), opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme design to change attitudes towards disability for pre-service teachers, *Support for Learning, 15*(3), 99-105. https://doi.org/10.1111/1467-9604.00157

Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri.* Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Camcı Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(2), 283-306. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2012). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. Diken, H.İ.(Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (6. Baskı, ss.3-29). Pegem Akademi Yayıncılık.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4), 129-143. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8

Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report. *Online Submission.*

Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 815-833. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431449

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 29*(1), 191-211.

Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 288163) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Daşbaş, S., Kesen, N. F., & Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum, 23*(1), 39-46.

Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.

Eğitim Reformu Girişimi. (2020) *Eğitim İzleme Raporu 2020*. https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/

Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(13), 27-44. https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003

Ergüden, A.D. (2008) *Dışlanma açısından bedensel engelli bireylerin yaşantılarının incelenmesi* (Tez Numarası:

254823) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi, 44(*525), 14-19.

Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni, 13*(40), 17-25

Ertem, S. (2010). *Avrupa birliği ülkelerinde engellilere ilişkin güncel politikalar ve uygulamalar*. İzmir Ticaret Odası Yayınları.

Fakolade, O.A., Adeniyi, S.O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(3), 155-169.

Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (18), 597-628. https://doi.org/10.14520/adyusbd.808

Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss.* (3rd ed.). Sage.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50-65. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682

Gargiulo, R. M. (2012) *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Sage.

Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(02) ,65-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000081

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 361911) [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3), 53-64.

Gürel Selimoğlu, Ö. & Arslan Armutçu, O. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler – 2. H.İ. Diken, (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss.76-105). Pegem Akademi Yayıncılık.

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. Springer.

Karademir, T., Açak. M., Türkçapar, Ü., & Eroğlu, H. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 20*(3), 103-112.

Kargın, T. (2002). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 34*(1), 93-104.

Kayhan, N., Şengül, A., & Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 268-278.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Knight, S.L., & Wiseman, D.L. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 10*(4), 387-405. https://doi.org/10.1207/s15327671espr1004_3

Korkut, A., Keskin, İ., & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 133-155.

Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından* (Tez Numarası: 190581) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Köse, A. (2018). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 530945) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Köstereliogğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 211-226.

Kuzu S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 300577) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lago-Delello, E. (1998). Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance.

Exceptional Children, 64(4), 479–492. https://doi.org/10.1177/001440299806400404

Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(4), 467–478. https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve stu-dent achievement*. Teacher College Press.

Metin, E. N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (2. Baskı, ss.1-14). Anı Yayıncılık.

Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation*. (2nd ed.). Psychology Press.

Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 23-33. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000076

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* (Tez Numarası: 102378) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Kitabevi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020), T.C. Resmî Gazete, 31152, 11 Haziran 2020.

Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişime dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(20), 147-167.

Özyürek, M. (1995). *Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği.* Gazi Üniversitesi Yayınları.

Pallant, J. (2011). *PSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest, Allen & Unwin.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society, 21*(3), 231-242. https://doi.org/10.1080/09687590600617352

Penuel W. R., Fishman B. J., Yamaguchi R., & Gallagher L.P. (2007). What makes professional development effective? strategies that foster curriculum ımplementation. *American Educational Research Journal. 44*(4):921-958. https://doi.org/10.3102/0002831207308221

Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 141-158. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology, 11,* 517-530. https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517

Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 183-203.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling.* Routledge Press.

Süngü, B., Özer, D., & Hamarat, B. (2020) Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi, 2*(1), 11-26.

Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20*(3), 767-779.

Şenel, H.G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 68-75. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000036

Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Tabachnick B., G., & Fidel., S. (2012). *A practical approach to using multivariate analyses*. Pearson.

Tavil, Y. Z., & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi, 13*(39), 265-276.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology, 33*(4), 529-554. https://doi.org/10.1086/214483

Tutar, H. (2018). Tutumlar ve davranışlar. H. Tutar (Ed.) *Davranış bilimleri* (4. Baskı, ss.141-180). Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). T.C. Resmî Gazete (17863, 9/Kasım/1982)

Uçar, D. E., Yıldızer, G., Özböke, C., Yılmaz, İ., & Kocaekşi, S. (2019). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının öğretmenlik branşları ve cinsiyetleri açısından incelenmesi: Anadolu üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1), 1-13.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engellilerin eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5), 119-130.

Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, et al. (2015) Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the ınclusion of students with disabilities. *Plos One 10*(8): e0137002. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002

Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. *Behavioral Disorders, 21*(3), 253-255.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 431-455.

Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kıraç, S. & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(193), 200-213.

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 158642) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ek / Appendix
Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği / Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale

Boyut İsimleri / Dimensions	Ölçek Maddeleri / Items of the Scale	Hiç Katılmıyorum (Strongly Disagree) (1)	Az Katılıyorum (Slightly Agree) (2)	Kısmen Katılıyorum (Partially Agree) (3)	Çoğunlukla Katılıyorum (Mostly Agree) (4)	Tamamen Katılıyorum (Strongly Agree) (5)
Davranış ve Uyum / Behavior and Compliance	**1.** Özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal kurallara uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum. *(I believe that students with special needs have difficulty in following social rules.)*	○	○	○	○	○
	2. Özel gereksinimli öğrencilerin okul kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum. *(I believe that students with special needs have difficulty in following school rules.)*	○	○	○	○	○
	3. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum. *(I believe that students with special needs have difficulty in following classroom rules.)*	○	○	○	○	○
	4. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla davranış problemi gösterdiklerini düşünüyorum. *(I think that students with special needs have more behavioral problems than students with normal development.)*	○	○	○	○	○
Sorumluluk ve Uyarlamalar / Responsibility and Adaptations	**5.** Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla ilgiye ihtiyaç duydukları kanısındayım. *(I believe that students with special needs need more attention than students with normal development.)*	○	○	○	○	○
	6. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre okulda/sınıfta düzenlemeler yapılması gerektiğine inanırım. *(I believe that arrangements should be made in the school/ classroom according to the needs of students with special needs.)*	○	○	○	○	○
	7. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda yöneticilerin sorumluluklarının fazla olduğuna inanıyorum. *(I believe that administrators have more responsibilities in schools with special needs students.)*	○	○	○	○	○
	8. Farklı branş öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği kanısındayım. *(I believe that teachers of different fields should have sufficient knowledge and skills regarding the education of students with special needs.)*	○	○	○	○	○
Duygu ve Farkındalık / Emotion and Awareness	**9.** Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim görmesinin normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı olduğuna inanıyorum. *(I believe that it is beneficial for students with normal development that students with special needs are educated in general education schools.)*	○	○	○	○	○
	10. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak düşüncesi beni endişelendirir. *(The thought of working with special needs students worries me.)*	○	○	○	○	○
	11. Özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurmaktan hoşlanırım. *(I enjoy communicating with special needs students.)*	○	○	○	○	○
	12. Özel gereksinimli bireylere ilişkin kitap, dergi, makale ve gazete okurum. *(I read books, magazines, articles and newspapers about individuals with special needs.)*	○	○	○	○	○

A Study on English Education and Music: The Example of Second Grade Songs in Primary School

Assist. Prof. Dr. Serkan Demirel
Ankara Music and Fine Arts University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-3459-2836
serkan.demirel@mgu.edu.tr

Abstract

The ability to use language is a fundamental skill that humans use to communicate, express their thoughts, and understand others, and it is an essential part of human intelligence. This crucial tool of cultural richness for societies is constantly evolving and changing. People must communicate with those in their immediate surroundings and others worldwide in today's globalized world. Learning a foreign language is vital for communicating with people who speak other languages. Nowadays, globalization and advancements in technology have made it easier to learn languages other than one's native language. Using music as a teaching tool is an essential technique among the methods used for language education. Studies show that using music in language education has positive effects, particularly when researchers relate the grammar structure in language to the rules found in music. Researchers have found that students improve their attitude towards the subject matter as a result. This study aims to analyze the songs in English language textbooks used in the second grade in state schools. The songs in the textbook approved by the Ministry of National Education Curriculum Board in 2018 were used as the data for this study. The songs were analyzed using the document analysis method after being written in musical notation with a note-writing program. It was found that the analyzed songs were mainly composed in the key of C major with 4/4 rhythms and six-note intervals. Based on the results obtained, the analyzed songs can help students have fun while learning English and reinforce the concepts taught in the unit. Moreover, the findings of this analysis can contribute to music education. Future research should experimentally investigate the effects of song teaching in English education and examine their impact. Additionally, the use of songs in English education should be noticed.

Keywords: *Language education, English education, English education and music, Music and song*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 333-349

Research Article

Received: 2022-12-06
Accepted: 2023-04-12

Suggested Citation

Demirel, S. (2023). A Study on English education and music: the example of second grade songs in primary School. *E-International Journal of Educational Research, 14*(2), 333-349. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215527

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Music and language are two essential tools that enable people to communicate and establish emotional connections with each other. Both are processed similarly in the human brain and help people understand and express the world around them. Language and music are cultural units that facilitate human interaction, and therefore, the similarities between language and music play an essential role in shaping our culture and communication. Research has shown that music and language share similar characteristics (Karaelma & Demirel, 2021; Modiri, 2010; Altmışdört, 2013; Babaç ve Yıldız, 2018; Üstün, 2023; Drakoulaki, 2022).

Music is essential in language education because both of them share similar structural features. Music can help us learn language structure, pronunciation, and rhythm. Additionally, musical activities such as songs, rhymes, and language games can create a fun learning environment, thereby increasing motivation in language learning. The benefits of using songs in language education have been proven in research (Gökşenli, 2012; Jadhav, 2015; Isnaini & Aminatun, 2021; Ayotte, 2004; Good, Russo, & Sullivan, 2015; Coyle & Gómez Gracia, 2014; Güngör, 2014; Darmawan, Palenkahu & Rorimpandey, 2022).

English education as a foreign language in Turkey starts in the second grade. The program's aim in primary education, especially in the second grade, is to create a fun and motivating learning environment for students that focuses on speaking and listening skills (Ministry of National Education, 2018). However, attention span, language barriers, lack of motivation, and different learning styles can make language education difficult for young children. Methods that contribute to the learning process can help overcome this difficulty. Education through songs is one of the essential methods that can contribute to language learning. Songs can benefit children by increasing their vocabulary, improving their pronunciation, and understanding grammar rules.

Additionally, using songs in the learning process can make it more enjoyable and increase student motivation. Therefore, using songs in English classes can be beneficial for children. In primary school English textbooks, there are audio activities titled "sing the song" at the end of each unit from the second grade onwards, where students first listen to a recorded song and then sing along (Tan, 2018). In the study, records from the "sing the song" activities in the "primary school English 2nd grade textbook," which was accepted by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline as a textbook for five years starting from the 2018-2019 academic year, were converted into notes and analyzed. There are similarities between the pitch of the notes used in music and the duration and pitch of English language words used in education. Using this similarity can ensure the effective implementation of English education. The most crucial point to consider when selecting songs for a class is their suitability for the students' age group. Factors such as the student's vocal range and the appropriateness of the lyrics can determine this suitability. The problem of the research is "How are the lyrics, transcribed notes, musical analysis and place of the songs in the primary school English 2nd grade textbook accepted as a textbook for 5 years starting from the 2018-2019 academic year by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline?" can be expressed as.

Method: This research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research methods. The document analysis involves several steps, including accessing the document in question, verifying its authenticity, understanding the document, analyzing it, and using the data (Kıral, 2022). Data from an English book on the Education Informatics Network (EBA) was accessed to obtain the songs used in the research. After verifying the authenticity of the book, which was accepted as a textbook for the 2018-2019 academic year and the following five years by the Ministry of National Education's Board of Education and Discipline on May 28, 2018 (Tan, 2018), the document analysis sections were carried out.

The sample was formed by the 11 "sing the song" activities in the second-grade textbook of the Bilim ve Kultur Publishing House, which was accepted as a textbook for five years starting from the 2018-2019 academic year by the Ministry of National Education's Board of Education and Discipline with its decision numbered 78 and dated May 28, 2018. The research was conducted using the document analysis method as the data collection method. Document analysis is a qualitative research method used to systematically analyze the content of written documents (Wach cited in Kıral, 2020). The document

review method can be defined as obtaining, reviewing, questioning, and analyzing various documents classified as primary or secondary sources that comprise the research data set (Özkan, 2021). In August 2022, the only source used as an elementary school English book was taken by scanning the EBA system. Thus, the units in the sourcebook were examined. The 11 songs included in the "sing the song" activity used as a listening activity were taken for analysis along with their audio recordings. Before the research analysed the songs, their notes and lyrics were converted into a written document by listening to their audio recordings. They were reviewed by two experts, one in music education and the other in English education. After corrections were made, the data was made ready for analysis.

The method consisted of consensus and disagreement among an English teacher, a music education expert, and the researcher to ensure the research's reliability (Miles & Huberman, 1994). With this method, adjustments were made to ensure agreement among the three experts [Agreement number/ (Agreement number + Disagreement number)]. The reliability coefficient of the research was measured as 100% with these adjustments. In addition, the analysis of the research was evaluated together with the English teacher and the music education expert to prevent the possibility of errors.

The data in the research were classified for analysis. After converting the notes of the songs into written documents, the key, rhythm, lowest and highest pitch, sound widths, form structure, and status within the unit of the song were analyzed. The analyses were conducted with corrections at each stage based on the experts' opinions.

Findings: In the analyses, the song "English Words" with the number 1 has a binary Form in the D major key with an octave range of 8. It is suitable for the age group with these characteristics. The words in the song are intended to be taught through melodies. Including this song in the lesson can increase the effectiveness of the lesson.

The song with the number 2, "Introduce Yourself," is a single-section form song in the "B major" key with a sextet range, suitable for the age group with these characteristics. The song's topic is intended to teach students to introduce themselves through melodies. Including this song in the lesson can increase the effectiveness of the lesson. The song titled "Close Door" with the number 3 is a single-section form song with a sextet range. It is intended to reinforce simple sentences such as "close the door," "open the window," and "stand up" with melodies within the relevant unit. Including this song in the lesson can increase the effectiveness of the lesson. The song with the number 4, "Numbers," is a single-section form song with a sextet range. Within the fourth unit, counting numbers from 1 to 10 are reinforced with a simple melody. Thanks to the song's melodic structure, students can have fun and learn numbers better. The song titled "Happy Birthday Lilly", with the number 5, is a single-part song with a sextet range. This song is given in the "numbers" topic in the fourth unit of the book. The birthday theme is processed in this song. With the song, students can have fun and better understand the concept of birthdays. The song with the number 6, "Colors," is a single-section form song with a sextet range. This song is given in the "colours" topic in the fifth unit of the book. It is desired to teach colours in a fun way through the song. Therefore, the colours in the unit are repeated with a simple melody. With the song, students can both have fun and learn colours better. The song titled "Dance Let's Dance" with the number 7 is a single-part song with a sextet range. This song is given in the "at the playground" topic in the sixth unit of the book. Suggestions such as dancing and singing are processed with a simple melodic structure. With the song, students can have fun while dancing and learn simple suggestions better. The song with the number 8, "Gimme Your Hands," is a single-part song with a sextet range. This song is given in the "body parts" topic in the seventh unit of the book. Body parts such as hands, knees, toes, and nose are processed with a simple melody. This song can be used to reinforce the English names of students' body parts and to learn simple English commands. With the song, students can have fun in class while learning body parts better. The song "Animals" with the number 9 is a single-section form song with an octave range of 8. This song is given in the "pets" topic in the eighth unit of the book. First, animals and their locations are taught within the unit. The book provides a list of animals and their sounds, and the song can reinforce this information. Including this song in the lesson can increase the effectiveness of the lesson. The song "Fruits", number 10, is a single-section form song consisting of a 12-bar range. The fruits taught within the unit and the topics of likes and dislikes are conveyed through a simple melody in the song. With this song, students can have fun while learning fruits better and

reinforce how to express their opinions on an object. This song is included in the ninth unit of the book under "fruit." The song "Sing the Song" number 11 is a single-section form song consisting of a 6-bar range. This song is included in the tenth unit of the book under "animals." The animals taught within the unit, and the topic of expressing abilities are conveyed through a simple melody in the song. With this song, students can have a good time while reinforcing their ability to express previously learned animals and their abilities.

Suggestions: The songs examined in the study were analyzed regarding their musical features and technical aspects. The book examined is an English language textbook for second-grade elementary school students. According to the results, these songs are compatible with the relevant age groups regarding physical and cognitive features. Learning through listening to a foreign language is essential for children. Concepts such as repeating and imitating what is heard are essential building blocks of learning. During instrument education, students imitate their teacher's performance and learn their style. They try to perform similar sounds. In this way, the student learns the language of music. A similar process can be utilized in English language education as well. There are studies in the literature regarding the use of songs in music education. The positive effects of using music in language education have been emphasized in research (Ayotte, 2004; Coyle & Gómez Gracia, 2014; Good, Russo, & Sullivan, 2015; Güngör, 2014; Darmawan, Palenkahu & Rorimpandey, 2022; Üstün, 2023). Similar results were also obtained in the analyses conducted in this study. Thus, the necessity of not ignoring the use of music in language education has once again been emphasized.

English language teachers should be given extra music lessons. In-service training programs can increase the music competencies of English teachers. Music lessons should be increased in the English language teaching program. In the examination, the undergraduate program for English language teaching only includes elective courses under the headings of "Education of Children in the Hospital" and "Turkish Music" in general culture elective courses. When language education and music are so intertwined, students in English language teacher training institutions should be given more music lessons. The content of these lessons should support language education. English language teaching branch teachers should give lessons in the foreign language classes for grades 2, 3, and 4, and when necessary, lessons should be conducted with music teachers. Common lessons can be planned for both English and music education. This way, students and teachers can benefit more, and teachers can work with different disciplines to come together on a common ground. The songs used as educational material in music lessons can also cover those used in English language education, which can contribute to music lessons. Additionally, help can be sought from the English language teacher to use the same songs in music lessons. In this way, the two teachers can better utilize the commonalities and differences between the two branches.

İngilizce Eğitimi ve Müzik Üzerine Bir İnceleme: İlkokul İkinci Sınıf Şarkıları Örneği

Dr. Öğretim Üyesi Serkan Demirel
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-3459-2836
serkan.demirel@mgu.edu.tr

Özet

Dil yeteneği, insanların iletişim kurmak, düşüncelerini ifade etmek ve anlamak için kullandıkları temel bir beceridir ve insan zekâsının önemli bir parçasıdır. Aynı zamanda toplumların kültürel zenginliği olan bu önemli araç günden güne gelişip değişmektedir. İnsanların sadece yakın çevresi değil, dünyanın geri kalanında olan diğer insanlarla iletişim kurması küresel bir dünyanın gerekliliğidir. Bu noktada yabancı dil öğrenilmesi diğer dillerde konuşan insanlar ile iletişim kurulması için önemlidir. Günümüzde küreselleşme ve teknolojinin ulaştığı nokta, ana dil dışında kalan dilleri öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Dil eğitiminde kullanılan öğrenme yöntemleri arasında müzik ile eğitim önemli bir tekniktir. Yapılan araştırmalar müziğin kullanımının dil eğitiminde etkilerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Özellikle dildeki gramer yapısını müzikte olan kurallar ile bağdaştıran araştırmacılar, öğrencilerin derse olan tutumlarında iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Müzik eğitiminde bireylere istendik müziksel davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Dil eğitiminde şarkıların kullanılması ise, öğrencilere müziksel davranışlar yoluyla yabancı dil gelişimlerine katkı sunabilir. Bu sebeple araştırmanın amacı, devlet okullarında İngilizce eğitimine başlanan ikinci sınıftaki ders kitaplarında bulunan şarkıların analizini yapmaktır. Araştırmanın verilerini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2018 yılında ders kitabı olarak kabul ettiği kitaptaki şarkılar oluşturmaktadır. Söz konusu şarkıların ses kayıtları nota yazma programıyla yazılarak doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada analiz edilen şarkıların çoğunlukla 6'lı aralığa sahip 4/4'lük ritimlerle do majör tonunda eserler olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre analiz edilen şarkılar İngilizce eğitiminde öğrencilerin hem eğlenmesini hem de ünite içindeki konuları daha iyi pekiştirmesini sağlayabilir. Ayrıca yapılan analizlerin müzik eğitimine de katkı sunabileceği düşünülmektedir. Sonraki araştırmalarda İngilizce eğitiminde şarkı öğretiminin deneysel olarak araştırılması ve etkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca İngilizce eğitiminde şarkıların kullanılmasının göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil eğitimi, İngilizce eğitimi, İngilizce eğitimi ve müzik, Müzik ve şarkı

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 333-349

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-06
Kabul: 2023-04-12

Önerilen Atıf

Demirel, S. (2023). İngilizce eğitimi ve müzik üzerine bir inceleme: ilkokul ikinci sınıf şarkıları örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 333-349. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215527

GİRİŞ

İnsanın iletişim kurmak ve düşüncelerini ifade etmek için kullandığı en temel becerisi konuşmadır. Bu yetenek insanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında gelir. Konuşma yeteneğinin bu denli özel olmasının sebebi ise dildir. Varoluşundan bu yana insanoğlu dil sayesinde birikimini yeni nesillere aktarabilmiştir. Düşüncelerin iletilmesinde önemli bir araç olan dil, aynı zamanda toplumsal özelliklere sahip olması dolayısıyla kültürel bir zenginliktir. Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle başka bir dili öğrenmek daha bir kolaylaşmış ve küreselleşmenin etkisi ile de neredeyse mecburileşen uluslararası insan ilişkileri yabancı dil bilmenin önemi de artmıştır.

Dil, insanlarda çocukluktan itibaren gelişen bir olgudur. Bebeklikten itibaren tatklit ile kazanılan dil yeteneğinin bilişsel gelişimde de önemli bir payı vardır (Karacan, 2000). Piaget'in bilişsel gelişim kuramı içinde bulunan dil gelişiminde kalıtım ve çevre önemlidir (Atay, 2009). Müzik yeteneği de taklit yeteneği ile gelişen bir olgu olduğu için bu yönüyle iki olgunun benzer olduğu söylenebilir (Karaelma ve Demirel, 2021). Bu benzerlik yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Modiri, 2010; Altmışdört, 2013; Babaç ve Yıldız 2018; Üstün, 2023). Dil ve müzik arasındaki benzerlik müzikteki süre değerlerinin konuşma dilinde de olması, dildeki gramer kurallarının müzikteki dizilerle ilişkilendirilmesi şeklinde görülmektedir. Patel (2008), müzikteki organizayon çeşitliliği ve müzik dizilerindeki hiyerarşik yapılanmanın dildeki gramer kurallarına benzediğini vurgulamaktadır. Fiveash ve Pammer (2014)'e göre müzik ve dil arasında bilişsel işlem benzerlikleri bulunmaktadır. Her iki alandaki görevlerde bilişsel işlemler benzer şekilde işlenmektedir. Drakoulaki, (2022)'ye göre müzik ve dil, hiyerarşik yapıları gereği ortak özelliklere sahip bilişsel ve sinirsel benzerlikleri olan iki alandır. Adorno ve Gillespie (1993)'e göre müzik, zamansal bir ardıllık olması bakımından dile benzer. Müzik ve dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları deneysel olarak inceleyen Besson ve Schön (2001), iki olgu arasında birtakım farklılıklar olmasına karşın özellikle dildeki zamansal yapının müzikte de olması sebebiyle benzerliğe vurgu yapmıştır. Çocuklar, dil gelişiminde öncelikle seslerle karşılaşır ve bu sesler üzerine yeterlik kazanır (Dağabakan ve Dağabakan, 2022). Müziğin seslerden ve sessizliklerden oluşan bir yapısı olması sebebiyle bu iki olgunun benzeştiği söylenebilir.

İnsanlar ana dillerini ebveynlerinden öğrenirken onu geliştirmeyi ve yabancı bir dili öğrenmeyi ise çoğunlukla bir eğitsel ortamda gerçekleştirmektedirler. Bu itibarla dil eğitimi, dilbilim ve eğitbilim kapsamında değerlendirilen bir bilim alanıdır (Toprakçı, 2016). Eğitbilimsel anlamda her öğretim veya öğrenim faaliyetinin ortak ve farklı yöntem, teknik araç ve gereçleri vardır (Toprakçı, 2017). Bu temelde alanyazında müzik eğitiminin konuşma dilini etkilediği ve müzik ile dil arasında güçlü bağlantılar olduğu tespitleri yapılmıştır Engh, 2013; Schön, Magne ve Besson, 2004). Yabancı dil öğretmenlerinin düşünceleri de dil eğitiminde müzik kullanılmasının olumlu olabileceği yönündedir (Degrave, 2019). Yabancı dil öğretmen ve öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada katılımcılar, müziğin yabancı dilde kelime öğrenimine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir (Kömür, Saraç ve Şeker, 2005). Yabancı dil eğitiminde şarkı kullanımına yönelik öğrencilerin düşüncelerinin analiz edildiği araştırmalar da mevcuttur. Batdı ve Semerci (2012)'nin yaptığı araştırma öğrencilerin, dil eğitiminde şarkı kullanımının, dil becerilerine genel anlamda etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Gökşenli (2012)'ye göre öğrencilerin yabancı dil eğitiminde şarkı kullanımı ile derse olan dikkatleri artarken ilk anda bilmedikleri sözcükleri şarkı sözlerini ezberledikten sonra öğrenebilirler. Bununla birlikte şarkı kullanımı öğrenciler tarafından ilgi çekici olduğu için motivasyonları yükselmektedir. Bu sebeple yabancı dil eğitiminde müziğin öğrencilere faydası olabilir (Jadhav, 2015). Isnaini ve Aminatun (2021)'nin yaptığı araştırmanın sonucunda İngilizce şarkıların İngilizce dil becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Arleo (2000)'nun yaptığı araştırmada dilin benzerliğinin ve farklılığının bulunması yabancı dil sınıflarında etkin bir araç olabileceğine vurgu yapmaktadır.

Yabancı dil eğitimi ve müzik ile ilgili deneysel araştırmalara bakıldığında müziğin dil eğitiminde bir araç olarak kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere ve öğrencilere faydalı bir rehberlik sağlayan müziğin yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Sarıkaya ve Özdemir, 2020). Köksal (2013), müziğin yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olduğunu ve dil becerileri geliştirirken motivasyona katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Tozan (2019), Müziğin İngilizce eğitimi açısından akademik başarı ve okula yönelik tutumlarda olumlu etkisi olduğunu ele alır. Çelebi ve Kazu (2019), İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerine işitsel ve görsel destekli yöntemler sunarak dil eğitimini

zenginleştirebileceğini savunmaktadır. Bu sebeple şarkılarla İngilizce eğitiminin öğrencilere faydalı olacağı savunulmaktadır. Ayotte (2004), şarkılarla eğitim yapan grubun şarkısız eğitim yapanlardan gramer yapısı öğrenme üzerine daha yüksek performans sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Good, Russo, & Sullivan (2015)'un şarkılı eğitim ve şarkısız eğitime yönelik iki ayrı grup ile yaptıkları araştırma hatırlama, telaffuz ve çeviri becerisi bakımından, şarkılı eğitim alan grubun daha yüksek performansa sahip olduğunu göstermektedir. Coyle, & Gómez Gracia (2014)'nın araştırması bir şarkı aracılığıyla yeni dil öğretiminin çocukların alıcı kelime dağarcığı bilgilerinin gelişmesine yol açabileceğini göstermiştir. Güngör (2014)'in bulgularına göre, yabancı dil derslerinde kullanılan şarkların öncelikle; öğrencilerin kelimelerin doğru söyleniş biçimlerini öğrenmelerine, yabancı dildeki kelime dağarcıklarına ve derse olan ilgilerini arttırmalarına, dinleme-anlama becerilerini geliştirmelerine, derse katılımlarını arttırmalarına, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkısının vardır. Li, & Brand (2009)'in araştırmasında ise dil eğitiminde daha fazla müziğe maruz kalanlar yabancı dil eğitiminde daha yüksek sonuçlar almış ve derse yönelik tutumları daha olumlu olmuştur. Darmawan, Palenkahu, & Rorimpandey, (2022)'ye göre şarkı kullanımı öğrencilerin kelime bilgisini artırmada etkili bir araçtır. Şarkılar öğrencileri öğrenmeye ve kelimeyi ezberlemeye teşvik edebilir. Öğrencilerin kelime dağarcığını artırması daha kolaydır. Saka (2008), dil sınıflarında müzik kullanmanın faydalarına dair kanıtlar ortaya koymuştur. Sulaymonova, (2019)'nın araştırmasında müziğin öğrencilerin sözcüksel becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu, İngilizce şarkılar dinleyerek öğrencilerin konuşmaları geliştiği vurgulanmaktadır.

Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce eğitimi ikinci sınıfta başlamaktadır. İlköğretim ikinci sınıfta daha çok konuşma ve dinlemeye ağırlık verilen bir programla öğrencilere keyifli ve motive edici bir öğrenme alanı oluşturulması amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Fakat Küçük yaştaki çocukların dikkat süreleri, dil engelleri, motivasyon eksikliği, farklı öğrenme stilleri gibi değişkenler dil eğitimini zorlaştırabilir. Öğrenme süreçlerine katkısı olacak yöntemler ile bu zorluğun üstesinden gelinebilir. Dil öğrenme sürecine katkısı olabilecek önemli yöntemlerden birisi şarkılar ile eğitimdir. Özellikle çocukların kelime haznesini artırması, telafuzunu geliştirmesi ve dilbilgisi kurallarını anlamaları gibi bir çok faydası olabilecek şarkılar, ayrıca öğrenme süresini daha keyifli bir hale getirerek öğrenci motivasyonunu artırabilir. Bu sebeple ingilizce dersinde şarkıların kullanılması çocuklar için faydalı olabilir. İlköğretim İngilizce dersi kitaplarında, ikinci sınıftan itibaren ünite sonlarında "sing the song" başlığı ile öğrencilerin önce kayıtlı olan şarkıyı dinlemesi sonra da söylemesine yönelik sesli etkinlikler bulunmaktadır (Tan, 2018). Araştırmanın problemi, "Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul ettiği ilkokul İngilizce 2. sınıf ders kitabındaki şarkıların sözleri, transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırmada notaya dönüştürülen şarkılar hem İngilizce öğretmenlerinin basit bir müzik eğitimi ile şarkıları daha iyi kullanabilmesi hem de müzik eğitimcilerinin İngilizce şarkıları kendi derslerinde materyal olarak kullanabilmesi bakımından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, evren ve örneklem, veri toplama süreci, güvenirlik, verilerin analizi gibi konularda bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman analizinde söz konusu dokümana ulaşma, orijinalliğini teyit etme, dökumanı anlama, analiz etme, veriyi kullanma basamakları bulunmaktadır (Kıral, 2022). Araştırmada kullanılan şarkılar için öncelikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'da bulunan İngilizce kitabı verilerine ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararıyla 2018- 2019 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen (Tan, 2018) kitabı orjinalliği teyit edildikten sonra doküman analizi bölümleri diğer aşamalarına geçilmiştir.

2. Araştırmanın Materyali

Araştırmanın çalışma dokümanını Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararıyla 2018- 2019 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı

olarak kabul ettiği, Bilim ve kültür yayın evinin ilkokul ikinci sınıf kitabındaki 11 adet "sing the song" etkinliği içindeki şarkılar oluşturmaktadır.

Çizelge 1. *Araştırmada analiz edilen şarkılar*

No	Kayıt İsmi	Etkinlik İsmi	Şarkının Konusu	Sayfa numarası
1	Track 1	Sing the song	English words	8
2	Track 15	Sing the song	Intruduce yourself	22
3	Track 23	Sing the song	Close door	38
4	Track 26	Sing the song	Numbers	48
5	Track 29	Sing the song	Happy birthday Lilly	50
6	Track 36	Sing the song	Colours	63
7	Track 43	Sing the song	Dance lets dance	81
8	Track 56	Sing the song	Gimme your hands	99
9	Track 64	Sing the song	Animals	111
10	Track 78	Sing the song	Fruits	126
11	Track 85	Sing the song	I'm a gorilla huh	140

Şarkılar, ders kitabında "sing the song" başlığıyla yer aldığı için analizlerde "no" sütunundaki numaralar ile adlandırılmıştır.

3. Veri Toplama Süreci

Araştırma veri toplama yöntemi olarak belge inceleme (doküman analizi) yöntemi ile yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach'tan akt. Kıral, 2020). Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). EBA sistemi taranarak Ağustos 2022 yılında ilkokul İngilizce kitabı olarak tek kitap olan kaynak alınmıştır. Böylece kaynak olarak alınan kitaptaki üniteler incelenmiş ve dinleme etkinliği olarak kullanılan "sing the song" etkinliği içinde yer alan 11 şarkı ses kayıtlarıyla birlikte analiz edilmek üzere alınmıştır. Ses kayıtları dinlenerek notaları ve sözleri yazılı belgeye dönüştürülen şarkılar araştırmada analize hazır hale getirilmeden önce araştırmacı ve birisi Müzik eğitimi diğeri ise İngilizce eğitimi olmak üzere toplamda 2 uzman ile birlikte kontrolleri yapılmıştır. Düzeltmeler sonrası veriler analize hazır hale getirilmiştir.

4. Verilerin Analizi ve Güvenirlik

Araştırmada veriler analiz edilmek için sınıflandırılmıştır. Araştırmada bütün üniteler incelenmiş kitaptaki şarkıların ses kayıtları sıralanmıştır. Kitap ile birlikte sunulan ses kayıtları müziksel olarak incelemek için öncelikle sözleri sonra notaları yazılmıştır. Notalar bilgisayarda nota yazım programıyla yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu yazım sırasında sözlerin notaya göre karşılıkları yazılmıştır. Notalar ve sözler metne dönüştürüldükten sonra ünite konuları ile karşılaştırılmış doğrulukları teyit edilmiştir. Sonrasında araştırmanın analiz bölümüne geçilmiştir. Şarkıların notaları yazılı belge haline dönüştürüldükten sonra, şarkının tonu, ritmi, en pes sesi ve en tiz sesi, ses genişlikleri ve form yapısı ve ünite içindeki durumu analiz edilmiştir. Analizler, uzmanlardan görüş alınarak her aşamasında düzeltmeler yapılarak yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliği için bir İngilizce öğretmeni, bir müzik eğitim uzmanı ve araştırmacının görüş birliği ve görüş ayrılığından oluşan yöntem kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu yöntem ile [Görüş birliği sayısı/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)] üç uzmanın da görüş birliğinin sağlanacağı düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler ile araştırmanın güvenirlik katsayısı % 100 olarak ölçülmüştür. Ayrıca, araştırmanın analizleri İngilizce öğretmeni ve müzik eğitim uzmanı ile birlikte değerlendirilerek yapılacak hata olasılığının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

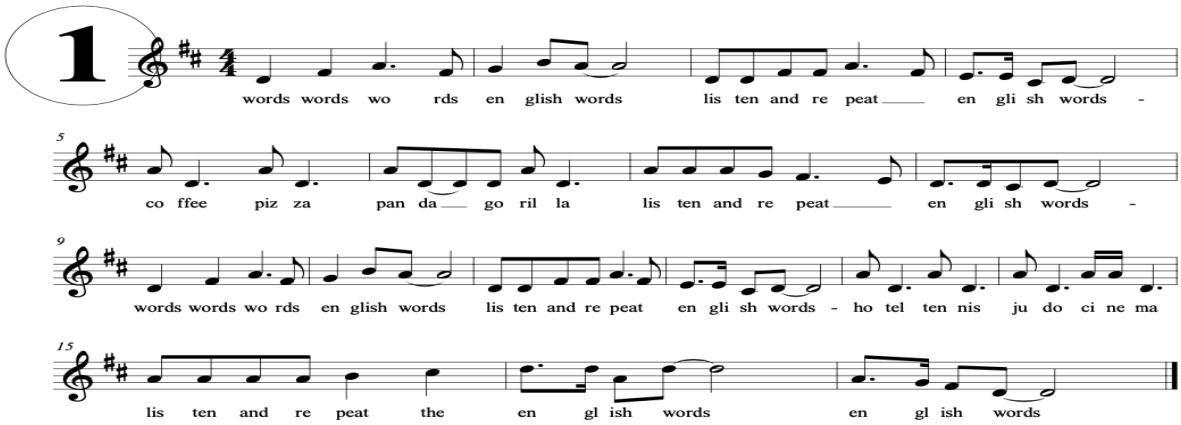
BULGULAR

Bu bölümde ilkokul 2. sınıf İngilizce kitabında yer alan "sing the song" etkinliklerinin notaları ve analizleri yer almaktadır. Notalar ses kayıtlarından nota yazım programıyla yazıldıktan sonra analize hazır hale getirilmiştir.

1. Bir Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan bir numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	English words
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Re mojör
Şarkının Ses aralığı	8

Şekil 1. *1 numaralı şarkının özellikleri*

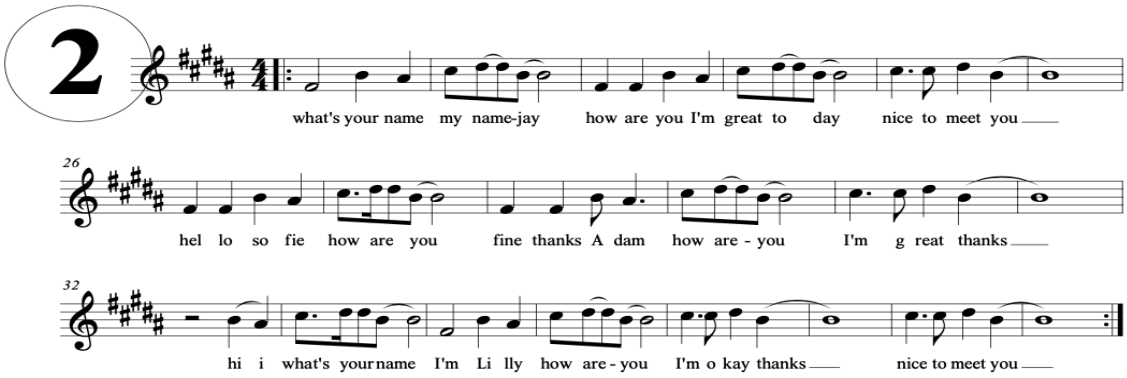
Şekil 1'de Ünite 1 içerisinde yer alan "words words words" şarkısının notaları gösterilmiştir. Bu şarkı iki diyezlli re majör tonunda 4/4'lük melodik bir eserdir. 8'li aralığa sahip en pes sesi re1, en tiz sesi re2 olan şarkı prozodi yönünden de uyumludur. Form yapısı incelendiğinde her cümlesi dörder ölçülüden oluşan iki bölmeli şarkı formunda yazılmış bu şarkının ikinci tekrarından sonra ilk cümle ile bitiş yapılmaktadır. Her cümlede 1. Derece ile tam kalış yapılmaktadır

Söz konusu şarkı, kitabın birinci ünitesindeki kelimelerin daha iyi öğrenilmesi için verilmiştir. Şarkının ilk cümlesi "words words words english words" ile başlayıp kitaptaki yer alan kelimelerin melodik olarak söylenmesi ile devam etmektedir. Kitaptaki kelimelerin telaffuzu için şekil X'de yer alan melodi, öğrenciler için hem eğlenceli hem de öğrenmeyi daha güçlendiren bir etkinlik olabilir.

2. İki Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan iki numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Intruduce yourself
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Si majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 2. *2 numaralı şarkının özellikleri*

Şekil 2'de Ünite 2 içerisinde yer alan şarkının notaları ve sözleri birlikte görülmektedir. Si majör tonunda yazılan şarkının 5 diyezli değiştirici (alterasyon) işaretleri ve 4/4'lük bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Şarkının en pes sesi fa diyez, en tiz sesi ise re diyez olup 6'lı aralığa sahip olduğu

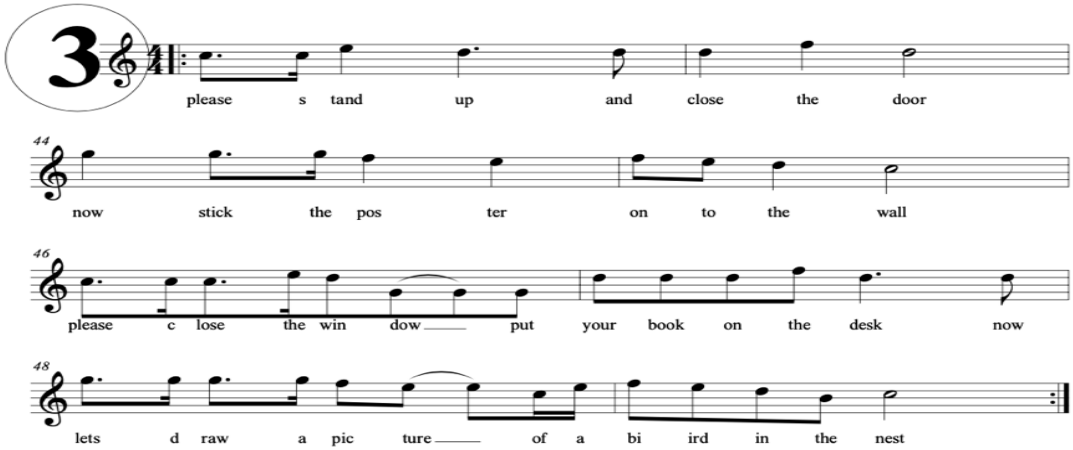
görülmüştür. Form yapısı olarak tek bölümlü şarkı formunda yazılan şarkının içindeki motifler birince derece ile kalış yapmaktadır.

İkinci ünitede "Friends" başlığı ile altında tanışma konusunun işlendiği şarkının prozodisi uygundur. Şarkıda Jay, Adam ve Lilly isimleriyle melodik olarak tanışma konusu işlenmektedir. Bu şarkı ile öğrenciler hem eğlenirken hem de tanışma konusunu daha iyi öğrenebilir.

3. Üç Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan üç numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Close door
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 3. *3 numaralı şarkının özellikleri*

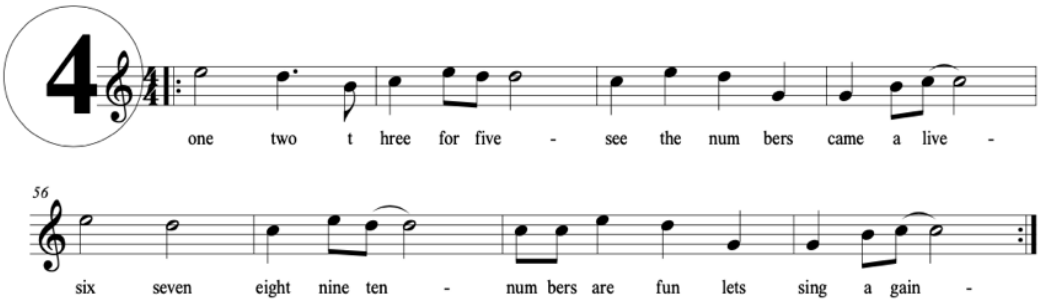
Şekil 3'de Ünite 3 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı do majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin si, en tiz sesi ise sol olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 6'lı aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın üçüncü ünitesinde "in the clasroom" konusu içerinde verilmiştir. Bu ünite içerisinde close the door, open the window, stand up gibi basit cümelerin melodilerle daha iyi pekiştirilmesi istenmektedir. Şarkıdaki telaffuzun melodilerle örtüşmesi ile öğrencilerin eğlenirken konuyu daha iyi kavraması sağlanabilir.

4. Dört Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan dört numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Numbers
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 4. *4 numaralı şarkının özellikleri*

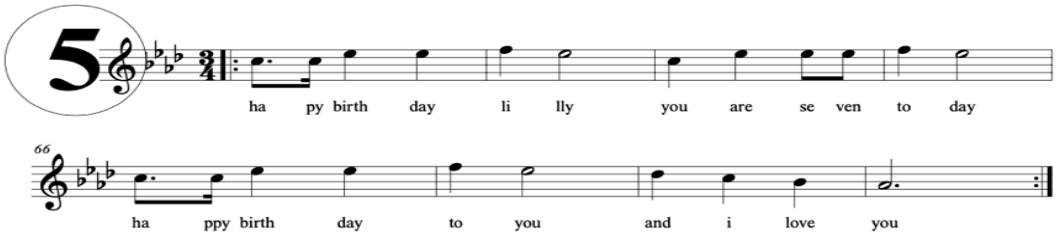
Şekil 4'de Ünite 4 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Do majör tonunda 4/4'lük bir ritim ile yazılan şarkı, en pes sesi sol, en tiz sesi ise mi olarak 6'lı aralığa sahiptir. Tek bölümlü şarkı formuyla yazılmıştır.

Söz konusu şarkı, kitabın dördüncü ünitesinde "numbers" konusu içerinde verilmiştir. Bu ünite içerisinde 1'den 10'a kadar sayma sayıları basit ezgilerle yazılmış bir şarkı ile pekiştirilmektedir. Şarkının melodik yapısı sayesinde öğrencilerin hem eğlenmesi hem de sayrıları daha iyi öğrenmesi sağlanabilir.

5. Beş Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan beş numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Happy birthday Lilly
Şarkının Ritimi	3/4
Şarkının Tonu	La bemol majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 5. *5 numaralı şarkının özellikleri*

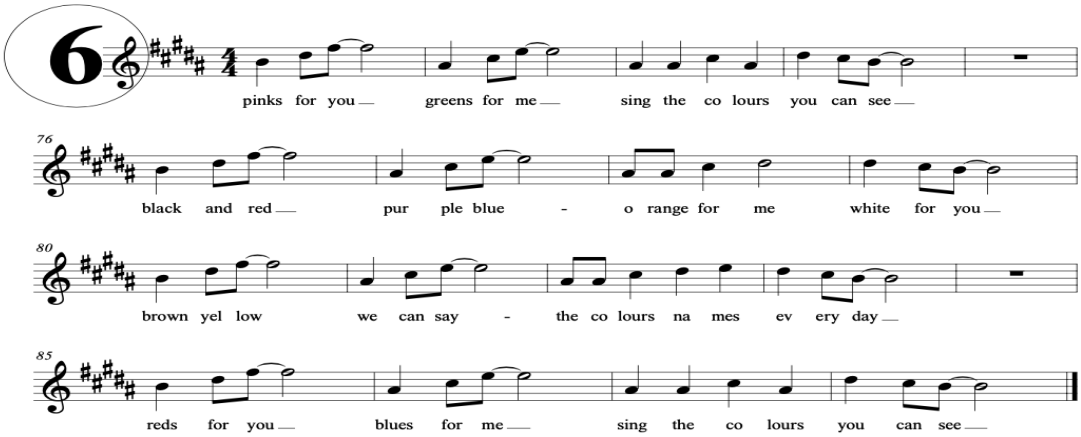
Şekil 5'de Ünite 4 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı la bemol majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 3/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin la bemol, en tiz sesi ise fa olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 6'lı aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın dördüncü ünitesinde "numbers" konusu içerinde verilmiştir. Bu ünitenin ikinci şarkısı olan bu eserde doğum günü teması işlenmektedir. İlköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile benzer bir yaş olan Lilly'nin 7 yaşına girmesi konusu basit bir melodi işlenmiştir. Şarkı ile öğrenciler hem eğlenip hem de doğum günü konusunu daha iyi kavrayabilir.

6. Altı Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan altı numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Colours
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Si majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 6. *6 numaralı şarkının özellikleri*

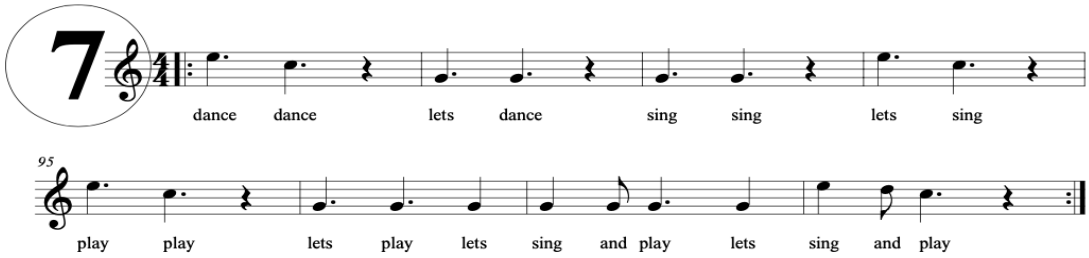
Şekil 6'da Ünite 5 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı si majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin la dizey, en tiz sesi ise fa diyez olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 6'lı aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın beşinci ünitesinde "colours" konusu içerinde verilmiştir. Şarkıda renlerin eğlenceli bir şekilde öğretilmesi istenmektedir. Bu sebeple basit bir melodi ile ünite içindeki renkler tekrar edilmektedir. Şarkı sayesinde öğrenciler hem eğlenip hem de renkleri daha iyi öğrenebilir.

7. Yedi Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan yedi numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Dance lets dance
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 7. *7 numaralı şarkının özellikleri*

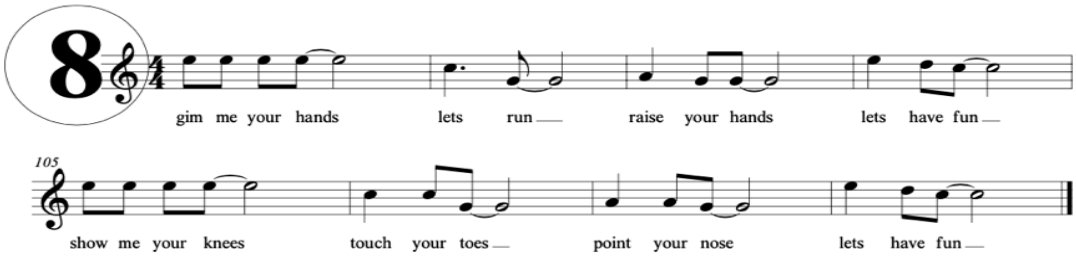
Şekil 7'de Ünite 6 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı do majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin sol, en tiz sesi ise mi olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 6'lı aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın altıncı ünitesinde "at the playground" konusu içerinde verilmiştir. Şarkıda dans etme ve şarkı söyleme gibi öneriler basit bir melodi yapısı ile verilmiştir. Şarkı sayesinde öğrenciler dans ederek eğlenip basit öneriler konusunu daha iyi öğrenebilir.

8. Sekiz Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan bir numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Gimme your hands
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	6

Şekil 8. *8 numaralı şarkının özellikleri*

Şekil 8'de Ünite 7 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı do majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes

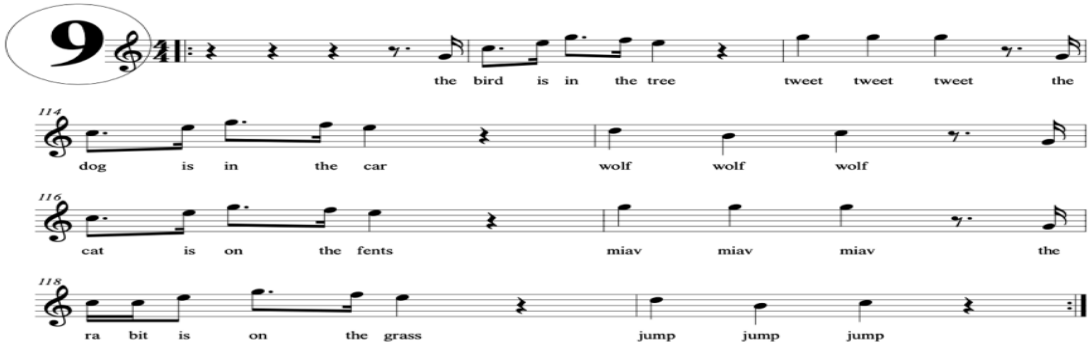
sesinin sol, en tiz sesi ise mi olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 6'lı aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın yedinci ünitesinde "body parts" konusu içerinde verilmiştir. Şarkıda eller, dizleri ayak parmakları, burun gibi vücut kısımları basit bir melodi ile işlenmiştir. Bu şarkı öğrencilerin sahip olduğu vücut bölümlerinin İngilizce isimlerinin pekiştirilmesi ve İngilizce basit komutların öğrenilmesi için kullanılabilir. Bu sayede öğrenciler derste eğlenirken ünite içindeki vücut kısımlarını daha iyi öğrenebilir.

9. Dokuz Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan dokuz numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Animals
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	8

Şekil 9. *9 numaralı şarkının özellikleri*

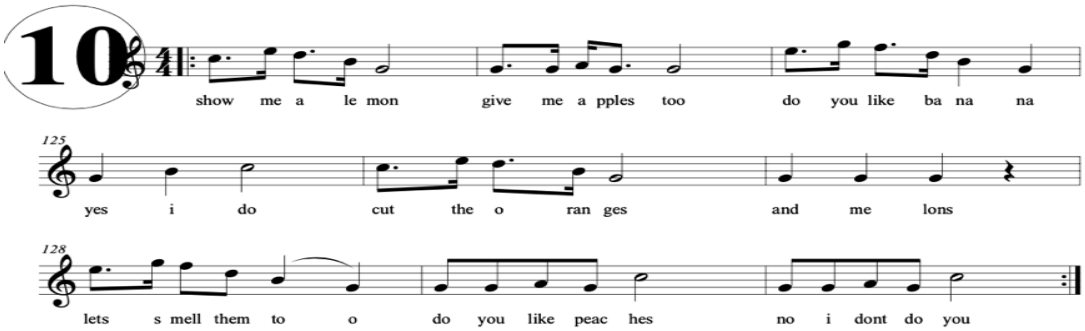
Şekil 9'da Ünite 8 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı do majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin sol1, en tiz sesi ise sol2 olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 8'i aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın sekizinci ünitesinde "pets" konusu içerinde verilmiştir. Ünite içerisinde öncelikle hayvanlar ve konumları öğretilmektedir. Kitapta resimleri ile de gösterilen hayvanlar ve konumları basit melodi ile işlenmiştir. Şarkı sayesinde öğrenciler eğlenceli bir ders geçirip daha önce öğrendiği hayvanlar ve konumları konularını pekiştirebilir.

10. On Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan on numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	Fruits
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	8

Şekil 10. *10 numaralı şarkının özellikleri*

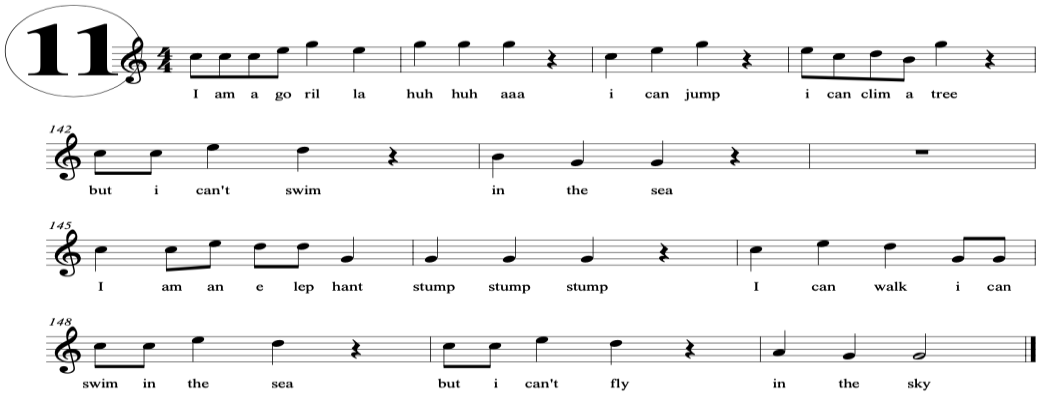
Şekil 10'da Ünite 9 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı do majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin sol1, en tiz sesi ise sol2 olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 12'li aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın dokuzuncu ünitesinde "fruit" konusu içerinde verilmiştir. Şarkıda ünite içerisinde öğretilen meyveler ve beğenilip beğenilmeme konuları basit bir melodiyle işlenmiştir. Bu şarkı sayesinde öğrenciler eğlenceli vakit geçirirken meyveleri daha iyi öğrenebilir ve bir nesne hakkındaki beğenip beğenmeme fikirlerini nasıl ifade edeceklerini pekiştirebilir.

11. Onbir Numaralı Şarkıya Ait Bulgular

Aşağıda ilkokul ikinci sınıf kitabındaki bulunan onbir numaralı şarkının öncelikle sözleri ile birlikte transkripsiyonu yapılan notaları, müzikal analizi ve ünite içindeki yeri hakkında bulgular görülmektedir.

Şarkının Notası



Şarkının Konusu	I'm a gorilla huh
Şarkının Ritimi	4/4
Şarkının Tonu	Do majör
Şarkının Ses aralığı	8

Şekil 11. *11 numaralı şarkının özellikleri*

Şekil 11'de Ünite 10 içerisindeki dinleme etkinliği "sing the song" şarkısının notaları görülmektedir. Bu şarkı do majör tonuyla yazılmış melodik bir yapıya sahiptir. 4/4'lük ritim ile yazılan şarkının en pes sesinin sol1, en tiz sesi ise sol2 olduğu görülmektedir. Tek bölümlü şarkı formu ile yazılan bu eserin söz notalarının ses genişliği 8'li aralıktır.

Söz konusu şarkı, kitabın onuncu ünitesinde "animals" konusu içerinde verilmiştir. Şarkıda ünite içerisinde öğretilen hayvanlar ve yetenekleri ifade etme konuları basit bir melodiyle işlenmiştir. Bu şarkı ile öğrenciler iyi vakit geçirirken daha önce öğrendiği hayvanlar ve yetenekleri ifade edebilme konularını pekiştirebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul ikinci sınıf İngilizce ders kitabında her ünitede en az bir tane şarkı dinleme ve söyleme etkinliği bulunduğu görülmüştür. Araştırmaya konu olan 11 şarkıdan 10 tanesinin 4/4'lük, 1 tanesinin ise 3/4'lük ritim kalıbıyla bestelendiği tespit edilmiştir. Ton analizinde ise şarkılardan 7 tanesinin do majör, 2 tanesinin si majör, 1 tanesinin la bemol majör ve 1 tanesinin de re majör tonunda bestelendiği gözlemlenmiştir. Araştırmadaki şarkıların ses aralıkları analizinde ise 7 şarkının 6'lı, 4 şarkının ise 8'li ses aralığından oluştuğu görülmüştür. Danacı, Karagöz ve Şad (2022)'nin yaptığı incelemede ortaokul İngilizce kitabındaki şarkıların çocukların ses sınırlarına dikkat edilmeden hazırlandığı belirlenmiştir. Bu araştırmada en fazla 8'li aralık kullanıldığı için Danacı, Karagöz ve Şad'ın bulgularından farklı 2. sınıf İngilizce kitabındaki şarkılar olarak ses aralıkları yönünden uygundur denebilir. Analiz edilen şarkılar prozodi yönünden uyumludur. Şarkıların çoğu tek bölümlü şarkı formundan oluşmaktadır. Bu şarkılar öncelikle kelime öğrenme, telaffuz gibi yeteneklerin yanında

İngizce öğretim programı 2'nci sınıfın temaları renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücut ve evin eşyaları ile ilgili temel sözcükleri, selamlaşma, kendini tanıtma, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevlerinin kazanımlarını pekiştirebilir.

Araştırmada incelenen şarkılar, müzikal özellikleri ve teknik yönleriyle incelenmiştir. İncelenen kitap ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi kitabıdır. Elde edilen sonuçlara göre bu şarkılar fiziksel ve bilişsel özellikleri açısından ilgili yaş gruplarıyla uyumludur. Yabancı dilde dinleme yoluyla öğrenme çocuklar için önemlidir. Özellikle duyduğunu tekrar etme, taklit etme gibi kavramlar öğrenmenin önemli bir yapı taşıdır. Çalgı eğitimi sürecinde öğrenci, öğretmeninin icrasını taklit eder. Onun üslubunu öğrenir. Duyduğu sesleri benzer şekilde icra etmeye çalışır. Böylelikle öğrenci müzik dilini öğrenir. İngilizce eğitiminde de buna benzer bir süreçten yararlanılabilir. Alanyazında şarkıların müzik eğitiminde kullanımına yönelik araştırmalar mevcuttur. Araştırmalarda müziğin kullanımının dil eğitimine olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır (Ayotte, 2004; Coyle, & Gómez Gracia, 2014; Good, Russo, & Sullivan 2015; Güngör 2014; Darmawan, Palenkahu, & Rorimpandey, 2022; Üstün, 2023). Bu araştırmada yapılan analizlerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Böylece müziğin dil eğitiminde kullanılmasının göz ardı edilmemesi gerekliliği bir kez daha ortaya konulmuştur.

Saka (2008) ve Sulaymonova (2019), müziğin dil kullanımında faydalarına değinmiştir. Bu araştırmada da müziğin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının müzik ile artırılması ve ünite içindeki konuların pekiştirilmesi için müzik kullanımının gereğine vurgu yapılmaktadır. Bu bulgular alanyazındaki araştırmalar ile uyumludur.

Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce dersi öğretim programında yabancı dil eğitiminin başlangıcı olan ikinci sınıfın esas hedefinin yabancı dil sevgisini oluşturmak olduğunu vurgulamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Ayrıca öğretim programında "önerilen içerik, görevler ve ödevler" başlığında şarkılar aktivite olarak bulunmaktadır. Araştırmada analiz edilen şarkılar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedeflerinin gerçekleşmesi için kullanılması uygun olan şarkılardır. Bu şarkılar sayesinde öğrenciler yabancı dil sevgisi kazanabilir. Ayrıca derste kullanılan şarkılar, üçüncü sınıf öncesi öğrencilerin İngilizce dersinde kazandırılmak istenen davranışlarının temeli olabilir. Bu sayede İngilizce dersine yönelik sağlam bir temel inşa edilebilir.

Müziğin yabancı dil eğitiminde kullanılması için, öncelikle

- *İngilizce dersi öğretmenlerine müzik dersi verilmelidir.* Meslek içi eğtim programlarıyla İngilizce öğretmenlerinin müzik yeterlikleri artırılabilir.
- *İnglizce öğretmenliği programında müzik dersi artırılmalıdır.* Yapılan incelemede İngilizce öğretmenliği lisans programında sadece meslek bilgisi seçmeli dersler başlığında "Hastanede yatan çocukların eğitimi" ve genel kültür seçmeli dersler başlığında "Türk musikisi" dersleri bulunmaktadırDil eğitimi ve müziğin bu kadar iç içe olduğu bir durumda İngilizce öğretmenliği yetiştirme kurumlarında öğrencilere müzik dersleri daha fazla verilmelidir. Bu derslerin içerikleri dil eğitimini destekleyici şekilde olmalıdır.
- *İlkokul 2, 3 ve 4 yabancı dil derslerine İngilizce öğretmenliği branş öğretmeni girmeli, gerektiği zamanlarda müzik öğretmenleri ile birlikte ders yapılmalıdır*. Hem İngilizce eğitimi hem de müzik eğitimi için ortak dersler planlanabilir. Bu sayede hem öğrenciler daha fazla yarar sağlayacak hem de öğretmenler farklı disiplenler ile çalışarak ortak paydada birleşebilecektir.

Müzik dersinde eğitim materyali olarak kullanılacak şarkıların İngilizce eğitiminde kullanılan şarkıları da kapsaması müzik dersine de katkı sunabilir. Ayrıca müzik dersinde de aynı şarkıların kullanılması için İngilizce öğretmeninden yardım alınabilir. Böylelikle iki branşın ortak yönleri ve farklılıkları iki öğretmen tarafından daha iyi kullanılabir. Öte yandan müzikte kullanılan notaların ses yükseklikleri ve İngilizce eğitimindeki kelimelerin süre değerleri ve ses yükseklikleri eşitlenebilir. Derste kullanılancak şarkıların seçiminde öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak onların ses genişliği, sözlerin uygunluğu dengelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Adorno, T. W., & Gillespie, S. (1993). Music, language, and composition. *The Musical Quarterly, 77*(3), 401-414. http://www.jstor.org/stable/742388?origin=JSTOR-pdf.

Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(2), 41-62.

Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers de l'APLIUT, 19*(4), 5-19. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_2000_num_19_4_3005.

Atay, M. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I.* Ankara: Kök.

Ayotte, S. B. M. (2004). *The acquisition of verb forms through song.* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (Order No. 3145974). https://www.proquest.com/dissertations-theses/acquisition-verb-forms-through-song/docview/305156048/se-2.

Babaç, E. E. ve Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *Fine arts, 13*(3), 10-22.

Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 126-133.

Besson, M; Schön, D. (2001). Comparison between Language and Music. *The Biological Foundations Of Music, 930* (1), 232–258. http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05736.x.

Coyle, Y. & Gómez Gracia, R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *Elt Journal, 68*(3), 276-285. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccu015.

Çelebi, N. & Kazu, İ. Y. (2019). Multimodal Text Design in English Language Teaching. *e-Uluslararası Pedagoji Dergisi, 9*(1), 255-270.

Dağabakan F. Ö. ve Dağabakan D., (2022). *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları,* http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf, adresinden 10 Ekim 2022 tarihinde edinilmiştir.

Danacı, E. F. Karagöz, B., ve Şad, S. N. (2022). İlkokul ve ortaokul İngilizce derslerinde kullanılan şarkıların müziksel açıdan değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(234), 1011-1030. https://doi.org/10.37669/milliegitim.877605.

Darmawan, I. M., Palenkahu, N., & Rorimpandey, R. (2022). Increasing the students' vocabulary mastery through songs a study conducted at the "ETTY" Tondano Orphanage. *JoTELL: Journal of Teaching English, Linguistics, and Literature, 1*(5), 625-638. https://doi.org/10.36582/jotell.v1i5.3941.

Degrave, P. (2019). Music in the foreign language classroom: How and why. *Journal of Language Teaching and Research, 10(*3), 412-420. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02.

Drakoulaki, K. (2022, October 28). Similarities and differences in language and music: using Marr's 3 levels of analysis. *PsyArXiv.* 1-20. https://doi.org/10.31234/osf.io/pur2g.

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching, 6*(2), 113-127. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n2p113.

Fiveash, A., & Pammer, K. (2014). Music and language: Do they draw on similar syntactic working memory resources? *Psychology of Music, 42*(2), 190-209. https://doi.org/10.1177/0305735612463949.

Good, A. J., Russo, F. A., & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. Psychology of Music, 43(5), 627-640. https://doi.org/10.1177/03057356145288.

Gökşenli, E. Y. (2012). Yabancı dil olarak İspanyolca öğretiminde müziğin öğretim aracı olarak kullanımı. *Mediterráneo/Mediterraneo,* (6). https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuispanyol/issue/1021/11477.

Güngör, Z. Y. (2014). Yabanci dil öğretiminde şarkilarin kullanimi: Fransiz dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 141-151. https://doi.org/10.20304/husbd.01073.

Isnaini, S. & Aminatun, D. (2021). Do you like listening to music?: Students'thought on their vocabulary mastery using english songs. *Journal of English Language Teaching and Learning, 2(*2), 62-67. https://doi.org/10.33365/jeltl.v2i2.901.

Jadhav, L. (2015). Teaching Grammar Through Songs. *Asian Quartile an International Journal of Contemporary Education. 12*(4). 76-82.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri, 3*(4), 263-268.

Karaelma, B., & Demirel, S. (2021). Çocuklarda müziksel işitme algisi için ölçek geliştirme. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken, 13*(1). https://doi.org/10.46291/ZfWT/130115.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462.

Köksal, A. C. (2013). Using Music in Teaching English as a Foreign Language, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(4) (2013): 29-36.

Kömür, Ş. Saraç, G., & Şeker, H. (2005). Teaching English through songs (Practice in Muğla/Turkey). *Journal of Social Sciences and Humanities Researches,* 15, 109-120.

Li, X. & Brand, M. (2009). Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners. *Contributions to Music Education*, 73-84.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 505-516

Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi.* Pegem Akademi

Patel, A., D., (2008). *Music, language, and the brain.* Oxford University Press.

Saka, A. (2008). *Using songs in english language teaching: the use of music activities in the classroom.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Sırakaya, E. ve Özdemir, Ş. (2020) The Effect of Music on Vocabulary Learning and Memory Recall, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 239-249.

Schön, D, Magne, D., Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. , 41(3), 341–349. https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x.

Sulaymonova, D. H. (2019). Using music and song in teaching foreign languages. *International scientific review,* (LXIV), 72-74.

Tan, F. (2018). *İlkokul İngilizce 2.sınıf ders kitabı.* Bilim ve Kültür Yayınları.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Tozan, H. (2019). The role of music education in the development of cultural intelligence. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 231-240.

Üstün, H. (2023). Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (32), 1-14.

The Predictive Power of Canonic Variables Regarding Students' Academic Achievements in Common Compulsory Courses on Undergraduate General Academic Achievements[1]

Assist. Prof. Dr. Recep Gür
Eskişehir Osmangazi University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-3686-4199
e-mail:math.recepgur@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Ersin Türe
Erzincan Binali Yıldırım University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8110-575X
e-mail ersinture@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Mustafa Köroğlu
Erzincan Binali Yıldırım University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9610-8523
e-mail mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr

Abstract

To maintain the structure of society, the curriculum is structured to convey the essence and values of society to the younger generations. In this context, "(5-ı) courses" in the Higher Education Law serve this understanding. While Foreign Language, Turkish, Atatürk's Principles, and History of Revolution are common compulsory courses for at least two semesters in undergraduate and associate degree programs, the Computer course was no longer a common compulsory course in 2018. In line with this study, students' first semester (Turkish-I, Atatürk's Principles, and Revolution History I, Foreign Language-I, Computer-I) and the second semester (Turkish-II, Atatürk's Principles, and Revolution History-II, Foreign Language-II, Computer-I) II) It is aimed to determine the predictive power of the canonical variables (u1 and v1) producted from the academic achievements in the courses on the undergraduate general academic achievement grade point averages (UGPA). The acceptable level of correlation between the achievement scores of the students in the first and second term (5-ı) courses shows that these courses are a continuity of each other and support the progressive and cumulative feature. It was concluded that "v1 canonical variable" and academic achievement scores in Computer I-II and Foreign Language II were significant predictors of UGPA. It was concluded that"v1 canonical variable" and Atatürk's Principles and History of Revolution I-II, Foreign Language I and Turkish I-II academic achievement scores were not a significant predictor of UGPA. It is recommended to carry out studies in cooperation with the MEB and YOK in order to ensure that students have the necessary competencies for distance education and to revise the MEB curriculum of these courses in a way that improves the readiness level of students in the context of gradualism from secondary education to the first semester of university.

Keywords: University, *Common compulsory courses, 5ı courses, Canonical correlation,* Academic achievement

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 350-364

Research Article

Received: 2022-12-22
Accepted: 2023-04-10

Suggested Citation

Gür, R., Türe, E. & Köroğlu, M. (2023). The predictive power of canonic variables regarding students' academic achievements in common compulsory courses on undergraduate general academic achievements, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (2), 350-364, DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1222852

[1] Part of this study was presented as an oral presentation at 9th International Congress On Social Sciences - Humanities and Education, Turkey. February, 23 2021.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Societies cannot leave their continuity to chance. Values and experiences established in society are transferred to other generations (Durkheim, 1956). Educational institutions take a functional role in ensuring the continuity of society by transferring values to other generations. Universities in Turkey apply for education programs in many different fields and fields of specialization at the undergraduate level (YÖK, 2022). Compulsory common courses are given in all these undergraduate areas. The aims and functions of common courses are included in the relevant articles of the higher education law numbered 2547 (YÖK, 2022).

Collective consciousness is the common beliefs and emotions of the average citizens of the same society forming a certain system through their own experiences (Durkheim, 1964; Swingewood, 1998). In addition, social consciousness is an important point in the transition from mechanical solidarity to organic solidarity (Newton, 2000). Because as we move from collective consciousness to the organic solidarity process, fewer people are under the influence of collective consciousness (Ritzer & Stepnisky, 2019).

In summary, it is seen that the aims and main principles of higher education law in Turkey are prepared with a functionalist understanding in the context of social solidarity and collective consciousness concepts. It can be said that the courses included in paragraph 1 of the 5th article of the Higher Education Law No. 2547 add functionality to these purposes (YÖK, 2022). The achievement scores of the students in these courses of the teaching process were discussed within the framework of functionalist understanding. At the end of the study, the aims and main principles of YÖK are discussed in the context of the socialization, collective awareness, and social solidarity functions of the 5ı courses. In summary, it is seen that the aims and main principles of higher education law in Turkey are prepared with a functionalist understanding in the context of social solidarity and collective consciousness concepts. It can be said that the courses included in paragraph 1 of the 5th article of the Higher Education Law No. 2547 add functionality to these purposes. The achievement scores of the students in these courses of the teaching process were discussed within the framework of functionalist understanding.

In this study, students' first semester (Turkish-I, Atatürk's Principles, and Revolution History I, Foreign Language-I, Computer-I) and the second semester (Turkish-II, Atatürk's Principles, and Revolution History-II, Foreign Language-II, Computer-I) II) It is aimed to determine the predictive power of the canonical variables producted from the academic achievements in the courses on the undergraduate general academic achievement grade point averages (UGPA).

Method: This research is in the predictive correlational research model (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). The study group of the research was formed by the students of the 2015 graduate primary and secondary education students who registered in the 2011-2012 Academic Year Fall Semester at the public University Faculty of Education Department of Elementary Mathematics Teaching and took the "(5-ı) common compulsory courses, respectively. consists of 122 undergraduate students in the relevant semesters.

Findings: As a result of the canonical correlation analysis, the "u1 canonical variable" calculated for the academic achievement scores (set-1) of the undergraduate students in the first semester (5-ı) courses, and the "v1 canonical variable" calculated for the academic achievement scores (set-2) in the second semester (5-ı) courses A canonical relationship at the level of .68 was found between the "canonical variable". The fact that there is an acceptable relationship between students' academic achievement (set-2) in the first semester (set-1) and second semester (5-ı) courses supports the cumulative feature of these courses as a continuation of each other. According to the principles of curriculum development, it is appropriate to have a high-level relationship between the first-semester and second-semester courses. This situation can be explained by the gradualness of the courses, their readiness for each other, and the cumulative progress of the information in the content.

Students' academic achievement scores in the second term (set-2) 5-ı courses explain 16% of the "u1" variable and 15.50% of the "v1" variable by the academic achievement scores in the first term (set-1) 5-ı lessons. According to the cross-loads, the academic achievement scores of the students in the

"Foreign Language-2" course, in the production of the "u1" variable; The academic achievement scores of the "Foreign Language-1" course also made the greatest contribution to the production of the "v1" variable.

As a result of stepwise regression analysis, it was concluded that only Computer I-II and Foreign Language II academic achievement scores and the "v1" variable were significant predictors of LGNO. It was concluded that Atatürk's Principles and Revolution History I-II, Turkish I-II and Foreign Language I academic achievement scores and the "u1" variable were not significant predictors of undergraduate general academic achievement grade point averages. It was concluded that Atatürk's Principles and Revolution History I-II, Turkish I-II and Foreign Language I academic achievement scores and the "u1" variable were not significant predictors of UGPA.

Discussion and Suggestions: In the process of social integration and creating collective consciousness, the acquisition of the basic values of the Republic of Turkey and the teaching of the constitutional language are important duties of educational institutions. Thus, the self-sustaining process of society becomes possible with the transfer of the common values of educational institutions to other generations. In line with the limitations of this research, it is thought-provoking that universities, which are constitutional institutions, adequately fulfill their functions in terms of gaining basic values. For this reason, it is recommended to work on the reorganization of the teaching programs of these courses given by distance education and to examine the adequacy of the lecturers and course materials.

The acceptable level of canonical relationship between undergraduate students' academic achievement scores in the first semester (5-ı) courses and the academic success in the second semester (5-ı) courses shows that these courses are progressive, they provide readiness for each other and the information in the content progresses cumulatively. However, while the canonical variable "u1" formed from the academic achievement scores in the first semester (5-ı) courses was not a significant predictor of UGPA, the variable "v1" formed from the academic achievement scores in the second semester (5-ı) courses were found to be a significant predictor. Undergraduate students are expected to start the undergraduate education process by achieving the achievements at the predecessor level of the gains in the common courses. Although there is a process of adaptation/adjustment to the environment and learning process of the students who have just started university, it may be due to the Ministry of National Education's inadequacy in creating readiness in the context of gradualness and accumulation from secondary education to the first semester of university. In this context, it is recommended to carry out studies in cooperation with the Ministry of National Education and YÖK to ensure that students have the necessary competencies for distance education and to revise the MEB curriculum of these courses from secondary education to the first semester of university in a way that will improve the readiness level of students in the context of progressiveness and accumulation.

Before the pandemic, common compulsory courses were excluded from the scope of Computers I-II in 2018 (Sağdıç, 2020). It was concluded that academic achievement scores in Computer I-II and Foreign Language II and "v1 canonical variable" calculated for the academic achievement scores in the second-semester (5-ı) courses were significant predictors of UGPA. This finding is compatible with the competencies of using Information Communication Technologies and multicultural communication in 21st-century values. Therefore, in today's world, where digital competencies become more important during and after the pandemic period, necessary studies should be carried out to reintroduce computer courses, which were taken from among the "(5-ı) courses" common compulsory courses in the article 5 of the Higher Education Law, into the article of law recommended.

Öğrencilerin Ortak Zorunlu Derslerdeki Başarılarının Bileşkesi Kanonik Değişkenlerin Lisans Genel Akademik Başarılarını Yordama Gücü[2]

Dr. Öğretim Üyesi Recep Gür
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-3686-4199
math.recepgur@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Ersin Türe
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi -Türkiye
ORCID: 0000-0001-8110-575X
ersinture@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Köroğlu
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9610-8523
mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr

Özet

Toplumun yapısını sürdürebilmek için genç kuşaklara toplumun özünü, değerlerini aktarılması amacıyla ders programları yapılandırılmaktadır. Yükseköğretim Kanundaki "(5-ı) dersleri" bu anlayışa hizmet etmektedir. Lisans ve ön lisans programlarında en az iki dönem ortak zorunlu ders olarak Türk dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ve Yabancı Dil yer almakta ve 2018 yılında ise Bilgisayar dersi ortak zorunlu ders olmaktan çıkarılmıştır. Bu çalışma doğrultusunda, öğrencilerin birinci dönemki (set-1) 5-ı dersleri (Bilgisayar-I, Türkçe-I, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I, Yabancı Dil-I) ve devamı niteliğindeki ikinci dönemki (set-2) 5-ı derslerindeki (Bilgisayar-II, Türkçe-II, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi-II, Yabancı Dil-II) başarı puanlarından elde edilen kanonik değişkenlerin sırasıyla u1 ve v1'in lisans genel not ortalamalarını (LGNO) yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin birinci ve ikinci dönem (5-ı) derslerdeki başarı puanları arasında kabul edilebilir düzeyde korelasyon olması bu derslerin birbirinin devamı olduğunu, aşamalılık ve birikimlilik özelliğini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Bilgisayar I-II ile Yabancı Dil II akademik başarı puanları ve ikinci dönem derslerdeki akademik başarı puanlarının bileşkesi "v1" değişkeni, LGNO'nun manidar yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II, Yabancı Dil I ve Türkçe I-II puanları ve birinci dönem 5ı bileşkesi "u1" kanonik değişkeni LGNO'nun manidar yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, MEB ve YÖK işbirliği ile öğrencilerin hem uzaktan eğitim için gerekli yeterliklere sahip olmaları hem de bu derslerin MEB öğretim programlarının ortaöğretimden üniversite birinci döneme aşamalılık bağlamında öğrencilerde hazırbulunuşluk düzeyini geliştirecek şekilde revize edilmesi bakımından çalışmalar yapılması önerilir. Ayrıca pandemi, doğal afetler (deprem, sel vb.) döneminde ve sonrasında önemini daha da hissettiren dijital yetkinliklerin değer kazandığı günümüz dünyasında bilgisayar derslerinin, Yükseköğretim Kanun maddesinde ortak zorunlu ders olarak yeniden yer alması hususunda gerekli çalışmaların yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: *Üniversite, Ortak zorunlu dersler, 5 i dersleri, Kanonik korelasyon, Akademik başarı*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 350-364

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-22
Kabul: 2023-04-10

Önerilen Atıf

Gür, R., Türe, E. ve Köroğlu, M. (2023). Öğrencilerin ortak zorunlu derslerdeki başarılarının bileşkesi kanonik değişkenlerin lisans genel akademik başarılarını yordama gücü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (2), 350-364, DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1222852

[2] Bu çalışmanın bir bölümü, 9. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde 23 Şubat 2021 tarihinde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur

GİRİŞ

Toplum belirli bir coğrafyada ortak bir geçmişten ortak bir geleceğe yol alan işbirliği içindeki insanların oluşturduğu beraberlik olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Toplumlar, devamlılıklarını tesadüflere bırakmaz ve ortaklığı/birliği ifade eden değerler ve yaşantıları kollektif bilinç ve toplumsallaştırma yol ve araçlarıyla sonraki nesillere aktarırlar. Kolektif bilinç, aynı toplumun ortalama vatandaşlarının ortak inançlarının ve duygularının kendilerine ait yaşantıları üzerinden belli bir sistemi oluşturmasıdır (Durkheim, 1964). Ayrıca toplumsal bilinç, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçiş sürecinde ki önemli bir noktadır. Çünkü kolektif bilinçten organik dayanışma sürecine geçildikçe daha az insan kolektif bilincin etkisi altında kalmaktadır (Ritzer ve Stepnisky, 2019). Swingewood'e (1998) göre, işlevselci yaklaşım, toplumun birbiri ile ilişkili parçalardan oluşan, bütünlük taşıyan ve denge kurma yönelimi olan bir sistem olarak görmektedir. Sistemin öğeleri işlevleri ölçüsünde değerli olup, bütünleştirme işlevi bulunmayan kavramlar değersizdir. Toplumsal bütünleşme, ortak değerler sistemi çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Toplumsal bütünleşmenin bir aracı olarak toplumsallaşma, yetişkinlerin, tecrübesiz ya da daha genç bireyleri toplumsal yaşama hazırlama sürecidir (Durkheim, 1956). Durkheim'e (1956) göre toplumsal bütünleşmede, eğitim fenomeninin önemli bir yeri olup eğitim, toplumda işlevleri olacak olan bireylerin fiziksel, entelektüel ve ahlâki araçlarla donatılmasıdır. Toplumu oluşturan bireyler okul sisteminde yer aldıkları için eğitim, toplumun devamı için gerekli olan oydaşmayı (consensus) inşa etmektedir. Bu nedenle okul toplumsallaşmanın yapılandırılmasında önemli bir kurumdur. Bu eğitim fenomeninin kurumsal adı, yükseköğretimde üniversitelerdir. Üniversiteler, ortak amaçlara hizmet ederek toplumsal bütünleşmede rol alma çabasındadır.

Türkiye'de üniversiteler lisans düzeyinde çok farklı alanlarda ve uzmanlık alanlarında öğretim programları uygulamaktadır. Tüm bu lisans alanlarında, zorunlu olarak ortak dersler verilmektedir. Ortak derslerin amaçları ve işlevi 2547 sayılı yükseköğretim kanununun ilgili maddelerinde yer almaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanun'un amaçlarına (YÖK, 2022, s. 5350) göre, bireylerin Türk toplumunun yapısına uygun olacak biçimde kolektif bilinç kazanmaları ve toplumsal dayanışmayı sağlamaları beklenmektedir. Ortak değerleri yüklenen bireyler toplumsal bütünleşmede ve toplumun evrimsel ve kontrollü değişmesi sürecinde rol alacaklardır. Böylece üniversite kurumunun, toplumun dengede kalması sürecinde ve sistemde önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Bu amaçlara ulaşmak için yükseköğretimin planlanması, programlanması ve düzenlenmesi için belirlenen "Ana ilkeler"den biri ortak zorunlu derslerdir. Yükseköğretim düzeyinde de gerekli olan oydaşmayı sağlamak ve ortak değerler kazandırabilmek için öğretim programlarında ortak zorunlu dersler yer almaktadır. Vatandaşlık için gerekli olan değerleri ve becerileri geliştirmede, ortak zorunlu dersler önemli rol oynamaktadır (Newton, 2000). YÖK, 1981 yılında Türkiye'de zorunlu ortak dersleri, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 5. Maddesinin ı bendinde kabul etmiştir. Zorunlu ortak dersler, yabancı dil, Türk dili, Bilgisayar ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleridir. Bilgisayar dersi 1998'de eklenmiş; 2018 yılı itibarıyle Bilgisayar I-II dersleri 5ı kapsamından kaldırılmıştır (Sağdıç, 2020). Zorunlu ortak dersler, en az iki yarıyıl uygulanmaktadır. Bu dersler genel olarak, üniversitelerin ön lisans ve lisans öğretim programlarında ilk iki dönem, haftada iki ya da üç ders saati verilmektedir. Eğitim fakültelerinde, ortak zorunlu dersler genel kültür dersleri olarak yer almaktadır.

Üniversiteler arasında zorunlu ortak derslerin uzaktan eğitim uygulama yöntemleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Kimi üniversitelerde devam zorunluluğu bile olmadan eş zamanlı (senkron) dersler yaparak, kimi üniversitelerde ise asenkron şekilde öğrencilerin istedikleri zaman derse ilişkin kaydı izlemeleri yeterli bulunmaktadır (Kocatürk Kapucu, ve Uşun, 2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında doğrudan geri bildirim verilememesi ve öğrenci ile göz teması kuramama düşük etkileşim düzeyinden (öğrenci mikrofonunu ve kamerasını açmak istememesi; derse katılım zorunluğunun olmaması vb.) kaynaklı sorunlar nedeniyle öğretim elemanlarının da motivasyonlarında düşme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır (Bower, 2001; McLean, 2006). Lu, Liu ve Liu (2018) öğrencilerin de çoğunluğunun zorunlu ortak derslere yönelik motivasyonunun düşük olduğunu belirtmiştir.

Alan yazın incelendiğinde 2013 yılından sonra kimi üniversitelerde uzaktan eğitim ile zorunlu ortak derslerin gerçekleştirilebilmesine yönelik alınan karardan sonra, (5-ı) derslerinin uzaktan eğitim ile

gerçekleştirilmesine yönelik değerlendirme ve betimleme çalışmaları yapılmıştır (Sümer, 2016; Işıklı 2017; Fidan, 2018; Korkmaz, ve diğerleri, 2018; Kapucu & Uşun, 2020; Kapucu ve Adnan, 2021). Bu çalışmalarda (5-ı) derslerinin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesiyle ilgili öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, derslerin takip edemedikleri, etkileşim yetersizliği yaşadıkları, uzaktan eğitime uyum sağlayamadıkları, teknik ve tasarım sorunları yaşadıkları ve memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin ilk dönem (Yabancı Dil-I, Türkçe-I, Bilgisayar-I Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I) ve ikinci dönem (Yabancı Dil-II, Türkçe-II, Bilgisayar-II Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II) başarı puanlarından elde edilen kanonik (u1 ve v1) değişkenlerin, lisans genel akademik başarı not ortalamalarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine iişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin birinci dönem ve ikinci dönem 5ı derslerdeki akademik başarıları ve ilgili dönemlerdeki akademik başarılarının bileşke fonksiyonu olan kanonik değişkenlerin lisans genel not ortalamalarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlandığından yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)'a göre, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemenin yanı sıra yordayıcı değişkenlerden yola çıkarak yordanan değişkene ilişkin sonucun kestirilmeye çalışıldığı araştırmalar, yordayıcı korelasyon araştırmalardır.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci öğretim programı olmak üzere 2011 Güz Döneminde kayıt yaptırıp 2015'te mezun olan 122 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çizelge 1'de çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 1. *Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler*

Öğretim Türü	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
I.Öğretim	46	76.70	14	23.30	60	49.20
II. Öğretim	44	71.00	18	29	62	50.80
Toplam	90	73.80	32	26.20	122	100

Çalışma grubunda I. Öğretim mezunu 60 öğrenci olup bunların 46'sı kız (%76.70), 14'ü erkek (%23.30); II. Öğretim mezunu ise 62 öğrenci olup bunların 44'ü kız (%71.00), 18'i erkek (%29.00) öğrencidir. Cinsiyet dağılımlarına göre tablo incelendiğinde ise, 90 kız (%73,80), 32 erkek (%26.20) öğrenci olmak üzere toplam 122 öğrenci bulunmaktadır.

3. Verilerin Toplanması

2011 Güz Döneminde kayıt yaptırıp 2015 mezunu İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilere ait cinsiyet, öğretim türleri ve 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem ile II. dönem 5ı derslerdeki akademik başarıları puanlarının yanı sıra lisans genel not ortalamalarına ilişkin veriler, 2016 Mayıs ayında bir devlet üniversitesinden elde edilmiştir. İlgili dönemde, Bilgisayar derslerinin ortak zorunlu dersler arasından çıkarılmamış olmaması ve öğrencilerin Bilgisayar derslerindeki akademik başarılarına ilişkin veriler üzerinde de çalışmanın yürütülmesi önem arz etmektedir.

4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik olarak, lisans öğrencilerinin I. Dönem YÖK (5-ı) derslerdeki akademik başarıları ile II. Dönem YÖK (5-ı) derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için kanonik korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Birinci dönemdeki Yabancı Dil I, Türkçe I, Bilgisayar I, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I derslerdeki akademik başarı puanları bağımsız değişkenler; ikinci dönemdeki Yabancı Dil II, Türkçe II, Bilgisayar II, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II dersleri bağımlı

değişkenler olarak belirlenmiştir. Çok değişkenli istatistik analiz tekniklerinden kanonik korelasyon analizi ile bağımsız değişkenlerden oluşan set ile bağımlı değişkenlerden oluşan set arasındaki korelasyonun düzeyi incelenmektedir (Afifi ve Clark, 1996).

Kanonik korelasyon analizi sonucundan yola çıkarak hesaplanan I. Dönem YÖK ortak zorunlu derslerdeki başarı puanlarına ilişkin bileşke fonksiyonu "u1" ile II. dönem YÖK 5ı derslerdeki puanlarına ilişkin bileşke fonksiyonu "v1" kanonik değişkenlerinin öğrencilerin lisans genel not ortalamalarını manidar yordayıp yordamadığına ilişkin aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin I. ve II. Dönem ortak zorunlu derslerdeki akademik başarı puanlarının lisans genel not ortalamalarını yordayıp yordamadığını incelemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Aşamalı regresyon analizi yönteminde, varyansı açıklama oranına göre, en çok katkı sağlayandan en az katkı sağlayana doğru yordayıcı değişkenler sırasıyla analize alınmakta olup yordayıcı değişkenlerin regresyon modeline yordama gücü bakımından manidar bir katkıda bulunup bulunmadığını test etme imkânı sunmaktadır (Alpar, 2011).

Veri setinde analize başlamadan önce, 25 kayıp verinin yanı sıra, Yabacı Dil 2 verilerine ilişkin 2 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Mahalanobis katsayıları hesaplandığında ise çok değişkenli uç değere rastlanılmamıştır. Veri setinde kanonik korelasyon analizi için değişken sayısının (sekiz) 10 katından fazla örneklem büyüklüğünün (N=122) olması (Tabachnick ve Fidell, 2007) ve 100 ve üstü örneklem büyüklüklerinde birinci kanonik korelasyon katsayısının (r=.68, p>.05) .50'den fazla olması (Stevens, 2009) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına oranının mutlak değerinin 1.96'dan küçük olduğundan verilerin tek değişkenli normallik sağladığı; artık değerlerin Y=0 etrafında toplandığından, doğrusallığın ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı belirtilebilir (Mertler ve Vannatta, 2005). Levene Testi ve Box's M istatistiği incelendiğinde, değişkenlere ilişkin eş varyanslılık varsayımı sağlanmıştır (p>.05). Tolerans değerleri (.50 ile .93 arasında) ise .10'dan büyük; VIF değerleri (1.07 ile 1.98 arasında) 10'dan küçük, koşul indeksi (CI) değerleri (13.25 ile 23.50 arasında) 30'dan küçük olduğu için çoklu bağlantı problemine rastlanılmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Durbin Watson katsayısı (1.97<2.00) incelendiğinde, hataların bağımsızlığının sağlandığı tespit edilmiştir.

BULGULAR

Çizelge 2'de lisans öğrencilerinin I. Dönem ve II. Dönem YÖK (5-ı) derslerindeki akademik başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Çizelge 2. *Öğrencilerin YÖK (5-ı) derslerin akademik başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
İnkılap 1	67.80	11.37	68.00	68.00	0.09	-.100
Bilgisayar 1	72.69	9.04	74.00	78.00	-0.26	-.640
Türkçe 1	69.90	8.13	70.00	79.00	-0.12	-0.77
Y. Dil 1	73.14	15.59	76.00	73.00	-0.78	-0.19
İnkılap 2	66.42	10.91	67.00	68.00	0.22	-0.39
Bilgisayar 2	62.16	9.37	62.00	54.00	0.02	-0.47
Türkçe 2	72.22	11.14	70.00	70.00	0.30	-0.49
Y. Dil 2	80.68	12.30	82.00	72.00	-0.37	-0.70

N=122

Çizelge 2 incelendiğinde, I. Dönem YÖK (5-ı) derslerin akademik başarı puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın 73.14 ile Yabancı Dil 1 dersine ait olduğu; II. Dönem YÖK (5-ı) derslerin akademik başarı puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Yabancı Dil 2 ($\bar{X}$ =80.68) dersine ait olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında; mod, medyan, ritmetik ortalamalarının yakın değerler olduğu saptanmıştır. Kanonik korelasyon analizi sürecinde I. Dönem ortak zorunlu derslerdeki akademik başarı puanlarına ilişkin set-1 ve II. dönem ortak zorunlu derslerdeki akademik başarı puanlarına ilişkin set-2 olarak analize alınmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bağımsız ve bağımlı veri setleri arasındaki Kanonik Korelasyon analizi katsayıları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. *Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar*

	Değişken	İnkılap1	Bilg1	Türkçe1	Ydil1	İnkılap2	Bilg2	Türkçe2	Ydil2
SET-1	**İnkılap 1**	1	.18	.37**	.23*	.39**	.26**	-.01	.14
	Bilg 1	.18	1	.27**	.33**	.20*	.25**	-.11	.34**
	Türkçe 1	.37**	.27**	1	.29**	.08	.29**	-.11	.16
	Y. Dil 1	.23*	.33**	.29**	1	.21*	.30**	-.04	.65**
SET-2	**İnkılap 2**	.39**	.20*	.08	.21*	1	.21*	-.04	.22*
	Bilg 2	.26**	.25**	.29**	.30**	.21*	1	-.20*	.40**
	Türkçe 2	-.01	-.11	-.11	-.04	-.04	-.20*	1	-.17
	Y. Dil 2	.14	.34**	.16	.65**	.22*	.40**	-.17	1

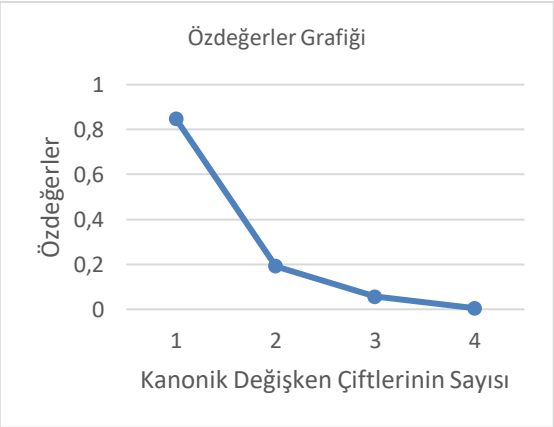
* p<0.05
Not: Sol üst köşede I. Dönem derslerinin, sağ alt köşede II. Dönem derslerinin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları yer almaktadırr.

Kanonik korelasyonda öncelikle birinci dönem YÖK 5-ı derslerindeki akademik başarı puanları (bağımsız değişkenler) arasındaki arasındaki ilişki miktarları .18 ile .37 arasında değişmektedir. İkinci dönem YÖK 5-ı derslerindeki akademik başarı puanları (bağımlı değişkenler) kendi aralarındaki ilişki miktarları -.20 ila .40 arasında değişmektedir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinde ise en yüksek ilişki .65 ile Yabancı Dil I ile Yabancı Dil II arasında iken; en düşük ilişki -.01 ile Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I ile Türkçe II arasında bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri .80'in altında olduğu için (Tabachnick ve Fidell, 2007) çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Çizelge 4'te kanonik fonksiyonlarının anlamlılık testlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 4. *Kanonik fonksiyonlarının anlamlılık testlerine ilişkin sonuçlar*

	Kanonik Korelasyon	Kanonik R2	Özdeğer	Wilk's Lamda	F	Sd	Hata Sd	p
1	.68	.46	.85	.43	6.99	16.00	348.91	.00
2	.40	.16	.19	.79	3.17	9.00	280.03	.00
3	.23	.05	.06	.94	1.78	4.00	232.00	.13
4	.07	.01	.06	.10	.56	1.00	117.00	.46

Çizelge 4'e göre, I. Dönem dersleri ile II. Dönem derslerine ilişkin kanonik değişken çiftlerine ait korelasyon katsayısı manidar bulunmuştur (p<.05). I. ve II. Dönem dersleri arasındaki ilk kanonik korelasyon katsayısı incelendiğinde .68 düzeyinde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Birinci kanonik değişken çiftinin ortak varyansın %46'sını; ikinci kanonik değişken çiftinin ortak varyansın %16'sını açıkladığı görülmektedir. Aşağıda kanonik değişken çiftleri için öz değerler grafiği yer almaktadır.



Şekil 1. *Özdeğerler grafiği*

Birinci kanonik korelasyon çiftine ilişkin özdeğer yüksek iken sonrasında özdeğerlerde sert düşüş olduğundan ve eğim kaybolmaya başladığı için diğer kanonik korelasyon çiftlerine göre birinci kanonik korelasyon çifti, diğerine göre daha kayda değer (etkili) sonuçlar verdiği ve varyansı daha fazla açıkladığı görülmektedir (Nakip 2003; Tabachnick ve Fidell, 2007). Çizelge 5'te bağımlı ve bağımsız değişkenler için kanonik korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Çizelge 5. *Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerde Kanonik Korelasyon Katsayıları*

Değişken	u1	u2	u3	u4	Değişken	v1	v2	v3	v4
İnkılap 1	-.13	.98	.41	.17	**İnkılap 2**	-.20	.83	.52	-.28
Bilgisayar 1	-.25	.18	-.22	-1.02	**Bilgisayar 2**	-.11	.49	-.83	.54
Türkçe 1	.11	-.00	-1.04	.39	**Türkçe 2**	-.11	.01	.42	.93
Y. Dil 1	-.88	-.44	.26	.40	**Y. Dil 2**	-.90	-.60	.23	-.08

Açıklanan varyansa en fazla manidar katıkıyı birinci kanonik korelasyon katsayıları bulunduğu için, kanonik değişkenlerden u1 ve v1 kanonik değişken çiftinin yorumları yapılmıştır. Setlerdeki değişkenlerin kanonik değişkenleriyle korelasyonu incelendiğinde; u1 ve v1 kanonik değişkenler için denklemler: *u1= (-.13)* İnkılap 1+(-.25)*Bilgisayar 1+ (.11)*Türkçe 1+ +(-.88)* Y. Dil 1*

v1= (-.20) İnkılap 2+(-.11)*Bilgisayar 2+ (-.11)*Türkçe 2+ +(-.90)* Y. Dil 2*

Yabancı Dil 1 dersi birinci kanonik değişkene en fazla katkıyı sağlarken; ikinci kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan ders Yabancı Dil 2 dersidir. 1. ve 2. Kanonik değişkene en az katkı sağlayan dersler sırasıyla Türkçe 1 ve Türkçe 2'dir. Çizelge 6'da değişkenlere ilişkin kanonik ve çapraz yükler yer almaktadır.

Çizelge 6. *Kanonik ve çapraz yükler*

Değişken	u1	u2	u3	u4	Değişken	v1	v2	v3	v4
İnkılap1	-.34	.91	.05	.23	**İnkılap1**	-.23	.37	.01	.02
Bilgisayar1	-.53	.20	-.34	-.75	**Bilgisayar1**	-.36	.08	-.08	-.05
Türkçe1	-.26	.28	-.88	.30	**Türkçe1**	-.17	.11	-.20	.02
Yabancıdil1	-.97	-.16	-.02	.21	**Yabancıdil1**	-.65	-.06	-.01	.01
Değişken	**v1**	**v2**	**v3**	**v4**	**Değişken**	**u1**	**u2**	**u3**	**u4**
Inkılap2	-.41	.80	.38	-.22	**İnkılap2**	-.28	.32	.09	-.02
Bilgisayar2	-.49	.42	-.72	.27	**Bilgisayar2**	-.33	.17	-.17	.02
Türkçe2	.07	-.02	.53	.85	**Türkçe2**	.05	-.01	.12	.06
Yabancıdil2	-.97	-.22	-.06	-.09	**Yabancıdil2**	-.66	-.09	-.01	-.01

Kanonik değişkenler (u1 ve v1) ile 5ı dersleri akademik başarı puanlarına ilişkin değişkenler arasındaki kanonik yük değerleri .30'un üstünde olduğundan ilgili değişkenlerin kümenin bir parçası olduğu ifade edilebilir (Parlak ve Tatlıdil, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Birinci kanonik değişken (u1) kümesinin elde edilmesinde en yüksek faktör yükü .97 düzeyinde Yabancı Dil 1; en düşük faktör yükü ise öğrencilerin Türkçe 1 akademik başarı puanlarıdır. Çapraz yükler incelendiğinde, v1 kümesinin elde edilmesinde en yüksek faktör yükü Yabancı Dil 1 dersi, en düşük katkıyı .17 Türkçe 1 dersinin yaptığı görülmektedir.

V1 kanonik değişken kümesinin elde edilmesinde en yüksek faktör yükü .97 düzeyinde Yabancı Dil 2 en düşük faktör yükü ise öğrencilerin Türkçe 1 akademik başarı puanlarına aittir. Çapraz yükler incelendiğinde, u1 kanonik değişken kümesinin elde edilmesinde en yüksek katkıyı .66 ile Yabancı Dil 2 dersi en düşük katkıyı .05 ile Türkçe 2 dersinin yaptığı görülmektedir. Çizelge 7'de açıklanan varyanslar ve gereksizlik katsayıları yer almaktadır.

Çizelge 7. *Bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait açıklanan varyanslar ve gereksizlik katsayıları*

Kanonik Değişken	Açıklanan Varyans	Gereksizlik Katsayısı	Açıklanan Varyans	Gereksizlik Katsayısı
1	.35	.16	.34	.155
2	.24	.04	.22	.04
3	.22	.01	.23	.01
4	.19	.00	.21	.00
Toplam	1.000	.21	1.000	.21

Çizelge 7'de I. Dönem derslerindeki toplam gereksizlik indeksi incelendiğinde, varyansın %21'i, II. Dönem dersleri tarafından açıklanmaktadır. I. dönem derslerinde, u1 kanonik değişkeninin gereksizlik katsayısı %16 ve açıklanan varyansa katkısı %35'tir. Buna göre, u1 ile öğrencilerin I. Dönem 5ı derslerindeki akademik başarı puanları arasında yeterli düzeyde bir korelasyon bulunduğu belirtilebilir. II. Dönem derslerindeki toplam gereksizlik indeksi incelendiğinde, varyansın %21'i, I. Dönem dersleri tarafından açıklanmaktadır. II. Dönem derslerinde, v1 kanonik değişkeninin gereksizlik katsayısı %16 ve

açıklanan varyansa katkısı %34'tür. Bu doğrultuda v1 ile öğrencilerin I. Dönem 5ı derslerindeki akademik başarı puanları arasında yeterli düzeyde bir korelasyon bulunduğu söylenebilir. Çizelge 8'de öğrencilerin I. ve II. Dönem 5ı derslerdeki akademik başarı puanlarından elde edilen kanonik değişkenlerin (u1 ve v1) lisans genel başarı not ortalamalarını yordamasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 8. *Aşamalı regresyon analizi sonuçları*

		R	ΔR^2	B	SH_B	β	t	p
Adım 1								
	Sabit			1.48	.20		7.38	.00
	V1	.52	.27	.01	.00	.52	6.68	.00
	U1	-	-	-	-	.20	1.88	.06
	Toplam		R^2=.27	$F_{(2,119)}$=44.66				.00

Çizelge 8'e göre, öğrencilerin lisans genel not ortalamalarının yordanmasına ilişkin katkıları bakımından II. dönem 5ı derslerdeki puanlarından elde edilen bileşke fonksiyonu "v1" kanonik değişkeni manidar yordayıcı iken (t=6.68, p<.05), I. Dönem 5ı derslerdeki akademik başarı puanlarına ilişkin bileşke fonksiyonu "u1" kanonik değişkeninin manidar yordayıcısı olmadığı (t=1.88, p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

Analize önce öğrencilerin LGNO'daki varyansa %27 ile en çok katkı sağlayan "v1" kanonik değişkeni alınmıştır (p<.05). İkinci aşamada ise "u1" kanonik değişkeni analize alınsa da açıklanan varyansa katkısının manidar olmadığı saptanmıştır (p>.05). Tek aşamada oluşturulan modelin regresyon denklemi [$F_{(2,119)}$=44.67, p < .05] manidar olup aşağıdaki gibidir:

LGNO= 1.48 + .013(v1)*

Çizelge 9'da öğrencilerin I. Ve II. Dönem ortak zorunlu derslerdeki akademik başarı puanlarının lisans genel not ortalamalarını yordamasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 9. *Öğrencilerin I. ve II. dönem ortak zorunlu derslerdeki akademik başarı puanlarının lisans not ortalamalarını yordamasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları*

		R	ΔR^2	B	SH_B	β	t	p
Adım 1								
	Sabit			1.84	.16		11.24	.00
	Y. Dil-2	.48	.23	.01	.00	.48	5.99	.00
Adım 2	**Sabit**			1.46	.18		7.79	.00
	Y. Dil-2			.01	.00	.36	4.30	.00
	Bilgisayar-2	.56	.08	.01	.00	.31	3.78	.00
Adım 3	**Sabit**			1.14	.22		5.05	.00
	Y. Dil-2			.01	.00	.30	3.55	.00
	Bilgisayar-2			.01	.00	.29	3.49	.00
	Bilgisayar-1	.59	.04	.01	.00	.20	2.50	.01
	Toplam		R^2=.35	$F_{(3,118)}$=20.96				.00

Öğrencilerin lisans genel not ortalamalarının yordanmasında en çoktan en aza doğru manidar katkıları bakımından sırasıyla yabancı dil 2 dersi (t=5.99) akademik başarı puanları ile bilgisiyar 2 dersi (t=3.78) ve bilgisayar 1 (t=2.50) akademik başarı puanları yapmıştır. Analize ilk aşamada öğrencilerin LGNO'daki varyansa %23 ile en çok katkı sağlayan yabancı dil 2 dersi akademik başarı puanları alınmıştır (p<.05). İkinci aşamada Bilgisiyar 2 dersi akademik başarı puanları %8.30, üçüncü aşamada ise Bilgisiyar 1 dersi akademik başarı puanları %3.50 aşamada LGNO'daki toplam varyansa katkıda bulunmuştur. Üç aşamada oluşturulan modelin regresyon denklemi [$F_{(3,118)}$=20.96, p < .05] manidar olup aşağıdaki gibidir:

LGNO= 1.13 + .007(yabancı dil 2)+.009*(Bilgisayar 2) +.007* (Bilgisiyar 1)*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Lisans öğrencilerinin birinci dönem ortak zorunlu derslerdeki başarı puanlarından elde edilen "u1 kanonik değişkeni" ile ikinci dönem ortak zorunlu derslerdeki başarı puanlarından elde edilen "v1 kanonik

değişkeni" arasında yeterli düzeyde kanonik korelasyon bulunmuştur. Aşamalı regresyon analizleri sonucunda ise, ikinci dönem 5ı derslerdeki başarı puanlarının bileşkesi "v1" değişkeni ve Yabancı Dil II Bilgisayar I-II akademik başarı puanları LGNO'nun manidar yordayıcısı bulunmuştur. Birinci dönem 5ı derslerdeki başarı puanlarının bileşkesi "u1" değişkeninin, Türkçe I-II, Yabancı Dil I ile Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II başarı puanlarının LGNO'nun manidar yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'in eğitim amaçları ile YÖK'ün amaçlarının toplumun bütünleşmesi anlamında birbiri ile uyumlu olmalıdır. Bu nedenle ortak derslerin birinci döneminde başarı düzeyinin ikinci döneme göre düşük olması oldukça düşündürücüdür. Lisans öğrencileri ortak derslerde yer alan kazanımların öncülü (ön koşulu) düzeyindeki kazanımları başararak lisans öğrenim sürecine başladıkları bilinmektedir. Bu nedenle MEB'ten mezun olan öğrencilerin lisans birinci dönemde, ikinci döneme göre 5ı dersleri bakımından daha düşük ortalamaya sahip olmaları nedeniyle bu dersler, aşamalılık, birikimlilik, öğrencilerde hazırbulunuşluk yaratamaması açısından sorgulanmalıdır.

Öğrencilerin derslere katılımlarının ve başarılarının düşük olması sebeplerinden biri de onların yeni ortama uyumu ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları uyum sorunları ve uzaktan eğitim için gerekli yeterliklere sahip olmamasıdır (Johnson, 2008). Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sağlamakta güçlük yaşadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005). Ortak zorunlu dersler, ağırlıklı olarak üniversite birinci sınıfta verilmesinden dolayı öğrencilerin uzaktan eğitim için hazırbulunuşluk düzeyleri, yüz yüze eğitime alışık olmaları, öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve akademik performanslarını etkilemektedir (Golladay, Prybutok ve Huff, 2000).

Üniversite öğrencilerinin alanlarında yayınlanan yabancı kitapları, makaleleri ve alanlarındaki gelişmeleri takip edebilmeleri için belli bir seviye yabancı dil yeterliği kazandırabilmek adına üniversitelerde yabancı dil zorunlu ders olmuştur (Ünal ve Özdemir, 2008). Ortak zorunlu derslerden olan yabancı dil İngilizce dersine yönelik yapılan çalışmalarda, öğrenciler, uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamasında öğretim elemanlarının etkili öğretim yöntem ve teknikler kullanmadığını, derslerde yalnızca gramer bilgisi işlendiğini, içeriğin basit ve yetersiz olduğunu, sınavların basit olduğu belirlenmiş ve bu problemler çözümlenmedikçe uygulanan öğretim yöntemi farketmeksizin öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik gereksiz ders algıları ve olumsuz tutumlarının devam edeceği saptanmıştır (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Ayrıca, yabancı dil İngilizce'yi öğrenmede, üniversitelerdeki öğrencilerin çoğunun zorluk yaşadığı (Çakıcı, 2007); ortaöğretimde hazırlık okuyup hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu (Ünal ve Özdemir, 2008) belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin hepsinin aynı geçmiş öğrenmelere sahip olmamalarının öğrenciler için sorun oluşturduğu ve bu nedenle açık ve uzaktan öğrenme sistemini kullanmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır (Sümer, 2016).

Öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma gibi becerilerinin gelişebilmesi için yabancı dil derslerinin uzaktan eğitimle verilmesi doğru bulunmamaktadır (Ekmekçi, 2014). Yaman'a (2015) göre, yabancı dil derslerinde karşılıklı etkileşim önemli olmasına rağmen, asenkron derslerde öğretim elemanının karşısında iletişime geçebileceği öğrencilerin bulunmaması, öğretim elemanının motivasyonunu düşürmekte; senkron derslerde ise yüz yüze iletişimin ötesinde karşılıklı etkileşim olsa da sanal ortamda yapay iletişim gerçekleştiriliyor olması, hem öğretim elemanının aktarma kalitesini hem de öğrencinin derse ilişkin algısını olumsuz etkilemektedir. Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığının öğretimine ilişkin yapılan çalışma incelendiğinde ise, öğrenciler mekân ve zamandan bağımsız öğrenme ortamının olmasına; eğitmenler ise sistematik ve iyi yapılandırılmış ders içeriğine odaklanmaktadır (Cabı, 2018).

Öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılapları ve Türk Dili derslerindeki başarı notlarının, LGNO'daki açıklanan varyansa anlamlı katkıda bulunmadığı görülmektedir. Bu derslerin Yükseköğretim Kanununda belirtilen amaçlarda yer alan toplumsal bütünleşme ve kolektif bilinç yaratma işlevini (YÖK, 2022) gerçekleştiremediğini düşündürmektedir. Kan (2010), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin toplumu ayakta tutan kişisel, ahlâki ve toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılması bakımından sağlıklı toplumsal yapı oluşturmak için önemli yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarından hak ve sorumlulukların bilincinde ve devletine bağlı, vatan ve millet sevgisine sahip, demokratik niteliklere sahip olması beklenmektedir (Seferoğlu, 2004; Çınar, 2008). Atatürk ilke ve İnkılapları ve Türk dili derslerinin amaçları, toplumsal oydaşma (uzlaşı) yaratma sürecinde Türkiye Cumhuriyeti'nin temel değerlerine ve anayasal dilin kullanımına işaret etmektedir. Bu nedenle, bu dersler üzerinden Türkiye

Cumhuriyeti'nin temel değerlerinin kazandırılması ve anayasal dilin nitelikli öğretimi önem arz etmektedir.

Ortak zorunlu derslerden olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersine yönelik yapılmış çalışmalarda, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin tüm öğretim kademelerinde verildiği ve benzer hedef davranışları kazandırdığı ve konuların tekrarlandığı belirtilmiştir (Safran, 2006). Öğrencilerin bu dersi, alan derslerinde odaklanmasına engel olan dersler olarak gördükleri saptanmıştır (Fuess ve Mitchell, 2011). Ayrıca dersin kapsam, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutları açısından kapsamlı değişikliklere ihtiyacı olsa da öğrencilerin dersi faydalı buldukları ve zorunlu olmasını uygun gördükleri ortaya çıkmıştır (Doyran ve Doyran, 2013). Bunun yanı sıra, kapsamının güncellenmesi gerektiği (Babaloğlu, 2013); dersi veren öğretim elemanlarının mesleki yeterlilik ve kişilik özelikleri bağlamında değerlendirilmesi gerektiği (Eraslan ve Kaşkaya, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkiye'de yükseköğrenime başlayan öğrencilerin çoğunluğu ana dilinin kurallarını yeterince kavramamaktadır (Karadağ, 2003). YÖK tarafından belirlenen çerçeve programa göre, Türk Dili dersinin hedefleri arasında, anadil kullanımı bilincine sahip gençler yetiştirmenin yanı sıra Türkçenin yazılı-sözlü anlatımda dili kullanma becerisi yapı ve özelliklerini kazandırmak yer almaktadır (Cemiloğlu, 2004). Zorunlu ortak ders Türk Dili dersi bağlamında üniversite öğrencilerinden beklenen hedefler ile ortaöğretimde öğrenciden beklenen hedefler birbirine benzer olması nedeniyle, Türk Dili dersleri üniversite öğrencileri tarafından genellikle yük ve gereksiz görülmektedir (Akkaya ve Sevindi, 2015). Alan uzmanları tarafından yapılan Yükseköğretimde Türk Dili Çalıştayı sonrası sorunların, çerçeve program, fiziki koşullar, dersin adı, eğitim-öğretim araç gereçleri, sosyo-kültürel ortam, dersi veren öğretim elemanının niteliği ve öğrenci kaynaklı olduğu belirtilmiştir (Karataş, 2013).

Ortak zorunlu derslerden olan Türk Dili dersinin öğretim programının uygulanmadığı, dersin yetersiz bulunduğuna (Vural, 2007); dersin çağın şartlarına uymadığına (Yavuz, 2012); derse yönelik öğrencilerin olumsuz tutum sahibi olması ve lisans öncesi yetersiz Türkçe eğitiminin verildiğine (Karataş, 2013) ilişkin sorunlar saptanmıştır. Ayrıca Türk Dili Dersi'nin uzaktan eğitimle verilmesinin, programın uygulanmasına yönelik birçok sorunu beraberinde getirdiği belirtilmiştir (Ömeroğlu, 2018). Bu nedenle, ana dili bilinci kazandırması amacı taşıyan bu önemli ortak zorunlu Türk Dili ders programlarının gözden geçirilmesi ve derse ilginin arttırılması gerekliliği vurgulanmıştır (Kolçak ve Şimşek, 2020).

Uzaktan eğitimin az gelişmiş bölgelerde fırsat eşitliğini sağlamak için önemli bir araç olduğunu vurgulayan çalışmalar (Li, Zhou ve Fan, 2014) bulunsa da Akbaba ve diğerleri (2016) ve Eroğlu ve Kalaycı (2022) tarafından yapılan araştırmalarda, uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen derslerde öğrenme öğretme süreçlerinin yetersizliği, ölçme ve değerlendirme boyutlarının etkin bir şekilde gerçekleştiremediği, dersin içerik boyutunun ders kitabı ile sınırlı olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, çevrimiçi derslerde öğrencilerin derse katılımlarının, performanslarının ve ilgilerinin düşük olduğunu ve öğretim elemanlarının, derslerini çevrimiçi anlatmaya yönelik dirençli olduğu (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016); sanal öğrenme ortamında canlı derslere katılımın olmaması, programdaki uyum eğitiminin eksikliği, zamandan ve mekândan bağımsız olamama, öğrencilerin açık ve uzaktan öğrenme veya konularla ilgili deneyimlerinin olmaması, etkileşimlerde yetersizlik, tasarımdan kaynaklı diğer sıkıntılar gibi birtakım problemlerin olduğu (Sümer, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır.

İşlevselci paradigmaya göre, toplumda yer alan her bireyin bir rolü vardır. Bu roller anayasal ve toplumsal düzenin devamı için önemlidir ve bireylere eğitim kurumlarında kazandırılır. Toplumda genç bireylerin anayasal düzene ve toplumun bütünlüğüne zarar veren olgulara karşı bilinçlendirme sürecinde bu zorunlu ortak derslerin işlevi olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu dersler üzerinden toplumun ve anayasal düzenin devamı bağlamında YÖK Kanununun amaçlarına ulaşılacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Toplumsal bütünleşme ve kolektif bilinç oluşturma sürecinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel değerlerinin kazandırılması ve anayasal dilin öğretimi, eğitim kurumlarının önemli birer görevidir. Böylece toplumun kendini devam ettirme süreci, eğitim kurumlarının diğer nesillere ortak değerlerinin aktarımı ile mümkün hale gelebilmektedir. Bu araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda, temel değerlerin kazandırılması hususunda, anayasal kurumlar olan üniversitelerin işlevlerini yeterince yerine getirememesi açısından düşündürücüdür. Bu nedenle uzaktan eğitimle verilen bu derslerin öğretim

programlarının, öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılması, dersi veren öğretim üyelerinin ve ders materyallerinin yeterliliğinin incelenmesi önerilmektedir.

Lisans öğrencilerinin birinci dönem ortak zorunlu derslerdeki başarı puanları ile ikinci dönem ortak zorunlu derslerdeki başarı puanları arasında kabul edilebilir düzeyde kanonik korelasyon bulunması, bu derslerin aşamalılığı, birbirlerine hazırbulunuşluk sağlamaları ve içerikte yer alan bilgilerin birikimli ilerlediğini göstermektedir. Program geliştirme ilkelerine göre, birinci dönem ve ikinci dönem dersleri arasında ilişkinin olması uygundur. Bu durum derslerin aşamalılığı, birbirlerine hazırbulunuşluk sağlamaları ve içerikte yer alan bilgilerin birikimli ilerlemesi ile açıklanabilir. Fakat birinci dönem (5-ı) derslerdeki akademik başarı puanlarından oluşturulan "u1" kanonik değişkeni, LGNO'nun manidar yordayıcısı değilken, ikinci dönem (5-ı) derslerdeki akademik başarı puanlarından oluşturulan "v1" değişkeni, manidar yordayıcısı bulunmuştur. Lisans öğrencileri ortak derslerde yer alan kazanımların öncülü düzeyindeki kazanımları başararak lisans öğrenim sürecine başlamaları beklenmektedir. Fakat bu durumun gerçekleşmemesinin nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve üniversitelerin birinci sınıflarında yer alan bu derslerin aşamalılık ve birikimlilik bağlamında öğrencilerde hazırbulunuşluk oluşturmada yetersiz kalmasından kaynaklı olabilir. Bu bağlamda, MEB ve YÖK işbirliği ile öğrencilerin hem uzaktan eğitim için gerekli yeterliklere sahip olmalarını sağlayacak şekilde hem de bu derslerin aşamalılık ve birikimlilik özelliklerine sahip olmalarına yönelik çalışmalar yapılması önerilir.

Pandemi öncesi 2018 yılında, Bilgisayar I ve Bilgisayar II dersi ortak zorunlu ders olmaktan çıkarılmıştır. İkinci dönem derslerdeki akademik başarı puanlarının bileşkesinin (v1) ve Yabancı Dil II ile Bilgisayar I-II akademik başarı puanlarının, LGNO'nun manidar yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, 21. Yüzyıl değerlerinde yer alan bilgi iletişim teknolojilerini kullanma ve çok kültürlü iletilişim yeterlilikleri ile uyuşmaktadır. Dolayısıyla pandemi, doğal afetler (deprem, sel vb.) döneminde ve sonrasında, önemini daha da hissettiren dijital yetkinliklerin değer kazandığı günümüz dünyasında Bilgisayar derslerinin Yükseköğretim Kanunun 5. Maddesinin ı bendinde yer alan "(5-ı) dersleri" yeniden yer alması hususunda gerekli çalışmaların yapılması önerilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Afifi, A. A., & Clark, V. (1996). *Discriminant analysis. In Computer-aided multivariate analysis* pp. 243-280. Springer.

Akbaba, B., Kaymakcı, S., Birbudak, T., & Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *9*(2).

Akkaya, N. ve Sevindi, Z. E. (2015). Üniversitelerde okutulan ortak zorunlu Türk dili derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*, 92-103.

Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay Yayıncılık.

Babaloğlu, R. (2013). Yükseköğretimde "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi" dersi (Amaç, kapsam ve güncel tartışmalar ışığında), *Tarih Okulu Dergisi, 6*(16), 589-603.

Bower, B. (2001). Distance education: Facing the faculty challenge. *Online Journal of Distance Learning Administration*. *4*(2).

Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: eğitmen deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, *5(*1*),* 61-68.

Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk Dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 173-182.

Çakıcı, D. (2007). The attitudes of university students towards English within the scope of common compulsory courses. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (*3*),* 21-35.

Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitişim Dergisi*, *20*, 1-28.

Doyran, F. & Doyran, M. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi zorunlu ders olmalı mı? Üniversite öğrencilerinin görüş ve önerileri, *Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(3), 163-177.

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology.* (S. Fox, Çev.). Free Press.

Durkheim, E. (1964). *Moral education: A study in theory and application of the sociology of education*. Free Press

Ekmekçi, E. (2014). *Distance Education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students*. IETC 2014 Konferans Bildirisi, Chicago, 390-397.

Eraslan, C., & Kaşkaya, A. (2011). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi'nin Uygulanmasına yönelik öğretim üyesi görüşleri: sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, *27*(80), 325-350.

Erdoğan, S., Şanlı, H. S., & Bekir, H. Ş. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 479-496.

Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(3), 1001-1027.

Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2022). Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(34), 474-511.

Fidan, M., Debbağ, M. & Çukurbaşı, B. (2018). Ortak zorunlu derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine ilişkin öğrenci görüşleri. The 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI –EPOK) Kars, Türkiye.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGram-Hill Companies.

Fuess, S. M. Jr. & Nancy D. M. (2011). General education reform: opportunities for ınstitutional alignment. *Journal of General Education*, *60* (1), 1-15.

Golladay, R., Prybutok, V. & Huff, R. (2000). Critical success factors for the online learner. *Journal of Computer Information Systems, 40*(4), 69-71.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(*1), 47- 78.

Işıklı, E. (2017). Buharkent meslek yüksekokulu'nda örgün öğretim programındaki öğrencilerin "5i" uzaktan öğretim derslerine karşı tutumları. *Ejovoc,* 94-101.

Johnson, A. E. (2008). A nursing faculty's transition to teaching online. *Nursing Education Perspectives*, *29*(1), 17-22.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 138-145.

Kapucu, N. K., & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 8-27.

Karadağ, M. (2003). *Kuram yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım.* Ürün yayınları.

Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk Dili dersi ve türkçe konusundaki tutumlar. *Turkish Studies*, *8*(1), 1881-1898.

Kocatürk Kapucu, N. & Adnan, M. (2021). Uzaktan eğitimde bir etki değerlendirme çalışması: MSKÜ örneği. *Journal of Continuous Vocational Education and Training, 4*(1), 1-18.

Kocatürk Kapucu, N. & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd, 6*(1), 8- 27.

Kolçak, Ş. & Şimşek N. D. (2020). Üniversitelerde okutulan ortak Türk dili dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, *5*(7), 389-397.

Korkmaz, M., Kalkan, N., Doğan, A., Doğruluk, M. & Aydın, C. (2018). Hacettepe Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yöntemi ile okutulan Türk dili derslerinin başarı oranlarının ön lisans ve lisans programlarında karşılaştırılması. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD), 7* (2), 207-215.

Li, F., Zhou, M. & Fan, B. (2014). Can distance education increase educational equality? Evidence from the expansion of Chinese higher education. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1811-1822.

Lu, F., Liu, Z. & Liu, Z. (2018). "*Smart phone endowed intelligent teaching for university general education curriculum in China*", IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), pp.690-695. Wollongong, Australia.

McLean, J. (2006). Forgotten faculty: stress and job satisfaction among distance educators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *IX*(II).

Mertler, C.A. & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods*. Pyrczak Publishing.

Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve (SPSS destekli) uygulamalar*. Seçkin Yayıncılık.

Newton, R.R. (2000). Tensions and models in general education planning. Jge: *The Journal of General Education, 49(*3).

Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 260-280.

Parlak, B. & Tatlıdil, H. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile test puanları arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 335-350.

Ritzer, G. ve Stepnisky, J. (2019). *Sosyoloji Kuramları.* (H. Hülür, Çev.) Deki Yayınları.

Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makaleler ve bildiriler*. Gazi Kitabevi

Sağdiç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *43*, 1-15.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58*, 40-45.

Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences.* Taylor and Francis Group.

Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9* (27/3).

Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (O. Akınhay, Çev.) Bilim ve Sanat Yayınları.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi Ankara: Pegem Yayınları (3.Baskı).

Ünal, M. ve Özdemir, M.Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9*(1), 13-22.

Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk Dili dersi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. Cilt: XCIII. Sayı: 669. Eylül.

Yaman, İ. (2015). Üniversitelerde zorunlu İngilizce (5ı) derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin artı ve eksileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 967-984

Yavuz, R. İ. (2012). *Türkçe eğitim programlarındaki değiştirilebilir zorunlu derslerle seçmeli derslerin devlet üniversiteleri ölçeğinde değerlendirilmesi* (Tez No. 323457) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

YÖK, (2022). Yükseköğretim Kanunu (2022, Ekim 29). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf

Bibliometric Analysis of Researches on Values Education in Visual Arts Lesson

Res. Ass. Dr.Başak Gülüm
Atatürk University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4901-5145
gulumbasak@gmail.com

Abstract

This research aims to analyze the researches in Turkish related to values education in visual arts course in reference to publication year, publication type, distribution of theses according to universities, research topic, method, prominent values and main results with bibliometric analysis method. As a result of the scanning, a total of 24 data were reached, including 10 master's theses, 4 doctoral theses, 7 articles, 2 book chapters and 1 full text paper. It was seen that quantitative method; descriptive survey as research model; scales as data collection tool, descriptive analysis method in the analysis of researches was mostly used in researches. As a subject, studies that determine the views of visual arts lesson teachers about values education and reveal the contribution of values education to students in this direction are in the majority. It has been seen that the values of cooperation, respect, love, tolerance, responsibility, patriotism, justice and patience are mostly included in the researches. In addition to quantitative studies measuring the effectiveness of the subjects and activities determined in the visual arts course on values with experimental methods, qualitative studies examining the effect of the visual arts course on value acquisition are also substantial. When the studies are examined, especially the quantitative studies show that the activities applied to gain values give positive results because the visual arts lesson is more concrete and permanent than other lessons. This study presents a general viewpoint on how effective the values education embedded in visual arts education is or will be, especially on school-age children. Demonstrating the values gained or planned to be gained through visual arts education through experimental studies has a determining and guiding quality for the literature. However, when the results are examined, it is striking that the lack of academic studies on values education in the visual arts course.

Keywords: *Art education, Visual arts education, Visual arts lesson, Values education, Arts and values*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 365-380

Research Article

Received: 2023-01-09
Accepted: 2023-04-15

Suggested Citation

Gülüm, B. (2023). Bibliometric analysis of researches on values education in visual arts lesson, *E-International Journal of Educational Research, 14*(2), 365-380. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1231517

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Value means the priority or reciprocal of 'something' for a subject. It can be either material or spiritual. There are three types of value that can be classified as individual, national (from the smallest local to social) and universal/transnational (Toprakçı, 2021). Values are the principles, beliefs, ideas, and living standards that shape individuals' behaviors, affect their decisions, and form personal identity by directing the evaluation of various beliefs and actions (Yılmaz & Merter, 2012). Values, which are considered as a set of upper behaviors as they aim to shape life, society and the world as well as individual identity, are a phenomenon that societies need recently (Mercin & Diksoy, 2017). While values are maintained by keeping customs, traditions and belief systems alive in social life, the main determinant in the rapidly changing world is the phenomenon of education (Ünver, 2015, p. 112). Values education is often seen as important for shaping a tolerant and harmonious society by helping children become responsible and contributing members of society.

Teaching the values embodied by the behaviors of individuals only with concepts and methods may be insufficient to ensure continuity. Hossain and Marinova (2004) argue that values should be instilled in students through applied methods. In addition, Ulusoy and Arslan (2019) state that transferring values, an abstract concept, to students through activity-based education contribut to the internalization of values (p. 8). From this point of view, it can be said that values are transferred with more success through applied lessons.

Art education known for nurturing the sensitivity affecting the development of humans (Dilmaç, 2015), is a discipline that contributes to values education. A comprehensively planned visual arts program plays a role in raising self-confident students with productive, creative thinking skills, as well as in raising individuals with the knowledge, skills, attitudes and behaviors to become useful members of society by blending with values education. Therefore, the visual arts course contributes to the educational process in raising respectful, critical, creative individuals with high visual literacy, who protect the cultural heritage within the framework of values education. This research aims to analyze research related to values education of a visual arts course in reference to publication year, publication type, distribution of theses according to universities, research topic, method, prominent values, and main results.

Method: This study, in which the data obtained from the systematic compilation of Turkish academic studies on values education specific to the visual arts course was analyzed, was examined with the bibliometric analysis method. Bibliometric analysis is a type of research that aims to determine the profile of research based on various metadata elements such as the relevant author, title and subject in the literature. (Hussain, Fatima & Kumar, 2011). "The bibliometric analysis method can provide a broad and rich characterization of scientific processes, especially when combined with other data" (Kim & Mcmillan, 2008). Bibliometric reveals current literature in a particular research area and includes quantitative and visual processes to describe the dynamics in scientific publications (Wang, Lai, Zuo, Chen & Du, 2016). The data in this study were obtained from the databases of Yüksek Öğretim Kurulu (Council of Higher Education) and Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (National Academic Network and Information Center). Criterion sampling, one of the purposive sampling strategies, was used in the study. With this method, all situations that meet the previously determined criteria are studied (Yıldırım & Şimşek, 2011). The criterion is that the studies are Turkish thesis, article, paper or book chapter, which were carried out for values education in the visual arts course. In line with the aims of the study, the phrases "visual arts lesson and values education", "the place of visual arts in values education" and "art education and values" were determined as keyword groups and studies containing these word groups in their titles were included in the scope of the research. The studies, which were found to have spread between 2010-2021 as a result of the scanning, were analyzed through the Microsoft Office Excel program.

Parameters are used to determine the bibliometric profile of the studies examined with bibliometric analysis,. The parameters used in this research are listed as the identifiers of the studies, the subjects, the methods, the prominent values in the research and the main results obtained in the research.

Conclusions: In this research, the analysis of the studies made in the visual arts lesson related to values education. It is seen that the studies intensified in 2019. This situation shows that since 2018, values have been given more place in the National Education programs compared to other years, and values have been included in the achievements more. Among research, the master's thesis is the majority. Atatürk University and Gazi University where the most master's thesis was made; Gazi University, on the other hand, was the institution with the highest number of doctoral dissertations. It has been observed that the number of master's theses is higher than doctoral theses. This shows that researchers who have studied values education in their master's studies in the visual arts course either do not have a doctorate or do not prefer to work on this subject as a doctoral thesis. Baş and Beyhan (2012) also found that master's theses are more than doctoral theses in their analysis study on values education.

As a research method, the most frequently used was quantitative method, then qualitative method and the least used was a mixed method. The subject of quantitative methods has an important place in the literature as it provides the opportunity to generalize it. However, qualitative methods are just as important as they explain the situation without generalizing (Boyraz & Aygün, 2017). Descriptive scanning and experimental design were mostly used as a research model. In quantitative and mixed studies, scale was used as the data collection tool, while documents were used in qualitative studies. Baş and Beyhan (2012) also stated in their study that scale was mostly used as a quantitative data collection tool and documents were mostly used as a qualitative data collection tool. While analyzing the studies, it was seen that the descriptive analysis method was mostly used.

Studies aiming to determine the views of visual arts lesson teachers on values education and to reveal the contribution of values education to students highlighted that the majority compared to other studies (Erol & Gültekin, 2011; Öztürk & Dilmaç, 2016; Dilmaç, 2019; Taymur, 2019; Özkamahlı, 2019; Akdoğan, 2019; Çelik, 2020; Öztürk, 2021). It has been seen that the values of cooperation, respect, love, tolerance, responsibility, patriotism, justice and patience are mostly included in the studies. It has been observed that the values in question overlap with the root values of the National Education (MEB, 2018). Students recognize the concept of "patience" while completing their work for a lesson, "sharing" in material sharing, "responsibility" in the bringing their materials completely, completing and delivering their work on time, and "helping" in group work (Taymur, 2019). According to teachers' opinions, while values help students to enrich their perspectives (Dilmaç, 2019) the visual arts curriculum offers the necessary flexibility for value transfer (Taymur, 2019; Özkemahlı, 2019; Öztürk, 2021). Another result of the studies carried out on the opinions of the teachers is that the most preferred teaching method in terms of gaining values to the students is the lecture, group work, question-answer technique and excursion (Çelik, 2020; Öztürk, 2021).

Based on quantitative studies (Bozok, 2010; Kara, 2017; Bayrak, 2018; Bayır, 2019; Eryılmaz, 2019; Doğru, 2020; Gülüm, 2021) that aim to measure the effectiveness of the subjects and activities in the visual arts course on values with experimental methods, it is appropriate to give the activities developed to gain a certain value with a visual arts course. Similarly, Gözler, Haskuş, Ayhan, Karslı, and Akın (2020) also concluded that the activity-based values education program, in which values are taught, significantly affects children's social skills.

Qualitative studies aiming to examine the effect of visual arts course in adding value are also substantial (Dilmaç, 2015; Ünver, 2015; Dilmaç & Topuz, 2017; Mercin & Diksoy, 2017). With art education which enables the individual's feelings to be shaped with aesthetic values and to move away from evil and ugliness (Dilmaç, 2015), individuals who are sensitive to events and facts, self-confident and have a developed sense of responsibility are raised (Ünver, 2015). It was stated that during the activities, students grasped values such as sharing, cooperation, empathy, being respectful (Dilmaç & Topuz, 2017), sensitivity, cooperation, respect for differences, tolerance, and being fair (Mercin & Diksoy, 2017).

There are also studies aiming to compare the value gains of students who take art education and those who do not (Kanat, 2012; Taşkesen, Çığır, & Kanat, 2012; Kanat, 2014; Kanat, 2017). Research that fine arts and sports high school students attach more importance to values such as universalism, self-direction, success, stimulation and benevolence than other high school students (Kanat, 2012). In the light of the results of the studies examined, although it is seen that the visual arts course is more

successful than other highlightes that within courses in gaining values education, no significant difference was found in this context in other studies comparing the value gains of students who received and did not receive art education (Taşkesen, et al., 2012; Kanat, 2014; Kanat, et al. 2017).

When the studies are examined, especially the quantitative studies show that the activities applied to gain values give positive results because the visual arts lesson is more concrete and permanent than other lessons. This study presents a general viewpoint on how effective the values education embedded in visual arts education is or will be, especially on school-age children.

Suggestions: Values education emerges as a subject that is discussed more and more in the field of education with each passing day. Demonstrating the values gained or planned to be gained through visual arts education through experimental studies has a determining and guiding quality for the literature. However, when the results are examined, it is striking that the lack of academic studies on values education in the visual arts course. In order to increase social and individual awareness, it is necessary to carry out more academic studies in which values are used effectively.

Görsel Sanatlar Dersi Ekseninde Değerler Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Arş. Gör. Dr. Başak Gülüm
Atatürk Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4901-5145
gulumbasak@gmail.com

Özet

Bu araştırma, değerler eğitimi ile ilgili görsel sanatlar dersi özelinde yapılan araştırmaları yayın yılı, yayın türü, tezlerin üniversitelere göre dağılımı, araştırma konusu, yöqntemi, öne çıkan değerler ve başlıca sonuçlar açısından bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan tarama sonucunda 10 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi, 7 makale, 2 kitap bölümü ve 1 tam metin bildiri olmak üzere toplamda 24 veriye ulaşılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntem; araştırma modeli olarak betimsel tarama; veri toplama aracı olarak ölçek ve araştırmaların analizinde betimsel analiz yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Konu olarak, görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koyup öğrencilere olan katkısını belirleyen çalışmalar çoğunluktadır. Çalışmalarda en çok yardımlaşma, saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, vatanseverlik, adalet, sabır değerlerine yer verildiği görülmüştür. Görsel sanatlar dersinde belirlenen farklı konuların, etkinliklerin değerler üzerindeki etkililiğini deneysel yöntemlerle ölçen nicel çalışmaların yanında, değer kazanımında görsel sanatlar dersinin etkisini inceleyen nitel çalışmalar da azımsanmayacak boyuttadır. Genel olarak incelenen çalışmalara bakıldığında özellikle nicel çalışmalar şunu gösteriyor ki değerleri kazandırmaya yönelik uygulanan etkinlikler, görsel sanatlar dersinin diğer derslere oranla daha somut ve kalıcı olması nedeniyle olumlu sonuçlar vermektedir. Bu çalışma, görsel sanatlar eğitiminin içerisine yedirilen değerler eğitiminin özellikle okul çağındaki çocuklar üzerinde ne derece etkili olduğu veya olacağı ile ilgili genel bir bakış açısı sunmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ile kazandırılan veya kazandırılması planlanan değerlerin deneysel çalışmalarla ortaya konulması alan yazın için belirleyici ve yönlendirici bir niteliğe sahiptir. Ancak elde edilen sonuçlar incelendiğinde görsel sanatlar dersinde değerler eğitimini konu edinen akademik çalışmaların azlığı dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: *Sanat eğitimi, Görsel sanatlar eğitimi, Görsel sanatlar dersi, Değerler eğitimi, Sanat ve değerler*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 365-380

Ararştorma Makalesi

Gönderim: 2023-01-09
Kabul: 2023-04-15

Önerilen Atıf

Gülüm, B. (2023). Görsel sanatlar dersi ekseninde değerler eğitimi ile ilgili yapilmiş çalişmalarin bibliyometrik analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 365-380. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1231517

GİRİŞ

Değer, bir özne için 'bir şeyin' önceliği veya karşılığı anlamına gelir. 'O şey' maddi olabileceği gibi manevi de olabilir. Değerin bireysel, ulusal (en küçük yerelden toplumsala) ve evrensel (ulus ötesi) olarak sınıflanabilecek üç türünden söz edilebilir (Toprakçı, 2021). İnsanların bir arada yaşamasını mümkün kılan bazı toplumsal, ahlaki ve kültürel kuralların toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmesinde toplumsal değerlerin katkısı büyüktür (Yalar ve Yelken, 2011). Yani bir toplumun bireyleri benzer şeylere değer vedikçe daha bir kenetlenirler. Değer bireyler açısından, onun davranışlarını şekillendiren, kararlarını etkileyen, çeşitli inanç ve eylemleri değerlendirmesine yön vererek kişisel kimliği oluşturan ilke, inanç, fikir ve yaşam standardı (Yılmaz ve Merter, 2012) rolü oynar. Bireysel kimliğin yanında hayata, topluma ve dünyaya biçim vermeyi de hedeflediği için evrensel normları içeren, üst bir davranışlar bütünü olarak değerlendirilen değerler, son zamanlarda toplumların ihtiyaç duyduğu bir olgudur (Mercin ve Diksoy, 2017).

"Değerler toplum yaşamı içinde adetlerin, geleneklerin, inanç sistemlerinin yaşatılmasıyla sürdürülürken, hızla değişen dünyada asıl belirleyicinin eğitim olgusu olduğu bilinmelidir" (Ünver, 2015, s. 112). Bir toplum açısından eğitim aslında zaten değerler demektir. Yani toplumlar eğitimleri kapsamında çocuklarına zaten maddi ve manevi değerlerini aktarırlar (Toprakçı, 2021). Üstelik bunu raslantıya bırakmamak adına özellikle eğitbilimsel bilgi geliştirmeyle yaparlar. Bu temelde okullar ve okullardaki dersler ve onların kapsamı eğitbilimle ilişkilendirilir. Örneğin bir müzik dersi kapsamı eğitbilimle ilişkilendirilerek müzik eğitbilimi adıyla müzik dersi kapsamına değerleri/bilgileri hazırlar (Toprakçı, 2016). Okullarda verilen değerler giderek maddileştikçe manevi olan azalır. Bu da toplumun bireylerinin topluma zarar verme eğilimlerinin artmasına yol açabilir. O zaman ülkemizde olduğu gibi değerlerin (özellikle manevi kısmı ağırlıklı) okullarda yeniden öğretilmesi için önlemler alınması gerekir (Toprakçı, 2021). Türkiye'de 2018 yılından itibaren uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarında değerler konusuna 'Değerlerimiz' başlığı altında yer verilmiştir. Bu başlıkta, benimsediği değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanların, toplumun geleceğini şekillendirdiği; bu yüzden eğitim sisteminin önemli bir amacının, bireylere, aldıkları ahlaki kararları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma olduğu ve bu amaç çerçevesindeki işlevini, eğitim programlarıyla yerine getirdiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Tüm öğretim programlarında değerler eğitimine yer verilmesi, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturulması (Doğan, Uğurlu ve Çetinkaya, 2013, s. 92) ve 'iyi insan' yetiştirilmesi (Duer, Parisi & Valintis, 2002; Hunt, 1981; Ibrahim, 1999; Lovat, 2009) açısından önemlidir. Değerler eğitimi, çocukların sorumluluk sahibi ve topluma katkıda bulunan bireyler olmalarına yardımcı olurken hoşgörülü ve uyumlu bir toplumun oluşmasına da ön ayak olur. Bu yüzden eğitimciler, değerler eğitimi aracılığıyla öğrencilerin, demokratik bir toplumun idealleriyle uyumlu etik davranış sergilemelerine teşvik etmektedirler.

Bilişsel alandaki gelişimlerinin yanında öğrencilerin entelektüel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin de dikkate alındığı bir eğitimin kalitesinden söz edilebilir (Lovat & Clement, 2008; Elias, Parker ve Kash, 2008). Kaliteli eğitimi de değerler eğitiminden ayrı düşünmek mümkün değildir. Değerler eğitimi, etkili öğretim ve okullaşmanın ayrılmaz bir parçasıdır; çünkü tüm etkili öğrenmelerde bulunan ahlaki boyutun özünü yakalar (Halliday, 1998; Hanson, 1998; Carr, 2006). Değerler eğitimi ile çocukların hâlihazırda geliştirmeye başladıkları değerlerin üzerinde düşünmelerine, değerleri anlamlandırmalarına ve uygulamalarına yardımcı olunur.

Değerler, farklı öğretim yaklaşımlarıyla, doğrudan veya gizli programla öğrencilere öğretilir ve aşılanır. Doğrudan eğitim programlarıyla değerler eğitimine planlı bir şekilde yer verilirken; gizli programla verilmesinde okuldaki kurallar, yönetimin ve öğretmenin davranışları söz konusudur (Akbaş, 2009, 404). Özkemahlı (2019), din kültürü, görsel sanatlar dersi gibi programların örtük öğrenmeye uygunluğu ve esnek yapısından dolayı diğer derslere nazaran bu derslerde daha fazla değer aktarımının gerçekleştiğinden bahsetmiştir.

Türkiye'nin yanı sıra dünyada da değerler eğitimi kapsamında ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik birçok araştırmaya rastlanmıştır (Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2003; Duer, et al., 2002; Halstead & Taylor, 2000; Hunt, 1981; Ibrahim,1999; Miller, Kraus & Veltkamp, 2005; Kirschenbaum, 1995; Simon, S.S., Howe, L., & Kirschenbaum, 1972; Taylor, 2000; Thornberg, 2016). Bireylerin davranışları ile somutlaşan değerlerin sadece kavram ve metotlarla öğretilmesi, sürekliliği sağlamada yetersiz

kalabilmektedir. Değerler eğitimi, MEB öğretim programının içerisinde, uygulama örnekleri, etkinlikleri ve sanatsal faaliyetler ile çocuklara öğretilirken, diğer tarafta sosyo-kültürel etkinlikler, belgeseller, filmler vb. çalışmalarla da dolaylı yoldan çocuklara aşılanabilir (Mercin ve Diksoy, 2017). Hossain ve Marinova (2004) da değerlerin, öğrencilerin kalplerine uygulamalı yöntemlerle aşılanması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Ulusoy ve Arslan (2019), soyut bir kavram olan değerlerin etkinlik temelli eğitim ile öğrencilere aktarılmasının, değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunacağından bahsetmiştir (s. 8). Buradan hareketle değerlerin uygulamalı derslerle daha iyi aktarılabileceği söylenebilir. Mercin ve Diksoy (2017), diğer dersler yanında görsel sanatlar dersinin değerler eğitimi açısından farklı etkinlik ve uygulama yöntemleriyle öne çıktığından bahsederken; bireysel çalışmalarda, hissetme, duyarlılık, özgüven; iş birliğine dayalı çalışmalarda yardımlaşma, duygudaşlık, saygı; eğitsel eleştiri gibi özgün yöntemler sayesinde farklılıklara saygı, hoşgörü, adaletli olma vb. gibi değerlerin öğrencilere kazandırılabileceğini savunur. Doğrudan veya dolaylı olarak kişisel veya toplumsal değerlere odaklanan görsel sanat etkinlikleri ile kişisel, sosyal, kültürel, estetik ve ahlaki değerlerin farkındalığına sahip öğrenciler yetiştirilir.

İnsanın gelişim halkalarına etki eden duyarlılığı beslemesi yönüyle bilinen sanat eğitimi (Dilmaç, 2015), değerler eğitimine hizmet eden bir disiplindir. "Öğretim hayatı boyunca doğru ve çok yönlü bir sanat eğitimi alan birey daha özgür, daha duyarlı olur ve kişiliği olumlu yönde gelişir. İçinde milli, kültürel ve evrensel değerler olan bir sanat eğitimi ile birey ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar denebilir" (Erol ve Gültekin, 2011). Değerler eğitimi ile harmanlanarak doğru bir şekilde planlanmış bir görsel sanatlar programı, üretken, yaratıcı düşünme becerisine sahip, kendine güvenen öğrenciler yetişmesinin yanında topluma faydalı birey olma yolunda tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetişmesinde de rol oynar.

Geçmişi ile geleceği arasında sağlıklı bir bağ kurabilen toplumlar için sanat eğitimi, hem kendi kültürlerinin hem de farklı kültürlerin sanat eserlerini tanıyan, geçmişte yaşamış insanlarla empati kuran, kültürel mirasını koruyan ve gelecek nesillere aktaran bir toplum oluşturulması bakımından önemli görülmektedir (Dilmaç, 2015). Buradan hareketle değerler eğitimi ile harmanlanan görsel sanatlar dersinin, kültürel mirasa sahip çıkan, saygılı, özgün, eleştirel, yaratıcı, görsel okuryazarlığı yüksek bireylerin yetiştirilmesi konusunda eğitsel sürece katkı sağladığı söylenebilir. Öyle ki 2017 yılından itibaren daha çok öğrenci merkezli hazırlanan görsel sanatlar programında her sınıf seviyesinde ayrı değer listesi sunularak değerler eğitimi, eğitim-öğretim sürecine titizlikle yayılmıştır (Genç, 2018). Bu da önceki yıllara nazaran değerler eğitimi üzerinden milli ve manevi değerlerin milli eğitim programında daha detaylı ele alındığını açıklamaktadır.

Bu çalışma, görsel sanatlar dersi ve değerler eğitimini birlikte ele alan Türkçe akademik çalışmaları farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Akademik araştırmaların künyelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Akademik araştırmaların ele aldıkları konularına göre dağılımı nasıldır?
3. Akademik araştırmaların kullandıkları yöntemlere göre dağılım nasıldır?
4. Akademik araştırmalarda öne çıkan değerler nelerdir?
5. Akademik araştırmalarda elde edilen başlıca sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Değerler eğitimi ile ilgili görsel sanatlar dersi özelinde yapılan Türkçe akademik çalışmaların sistematik derlemesinden elde edilen verilerin analizinin yapıldığı bu çalışma bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, alan yazında ilgili yazar, başlık, konu, alıntılar vb. çeşitli üstveri unsurlarından yola çıkarak araştırmaların profilini belirlemeyi hedefleyen araştırma türüdür (Hussain, Fatima & Kumar, 2011). "Bibliyometrik analiz yöntemi, özellikle diğer verilerle birleştirildiğinde bilimsel süreçlerin geniş ve zengin bir karakterizasyonunu sağlayabilmektedir" (Kim & Mcmillan, 2008). Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanındaki mevcut alan yazını ortaya koyan, bilimsel yayınlardaki dinamikleri tanımlamak için nicel ve görsel süreçleri içeren kullanışlı bir yöntemdir (Wang, Lai, Zuo, Chen & Du, 2016). Bu çalışmadaki veriler, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

(ULAKBİM) veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırmada amaçsal örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde mantık, daha önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ölçüt, çalışmaların görsel sanatlar dersinde değerler eğitimine yönelik gerçekleştirilmiş Türkçe tez, makale, bildiri veya kitap bölümü olmasıdır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, "görsel sanatlar dersi ve değerler eğitimi", "değerler eğitiminde görsel sanatların yeri" ve "sanat eğitimi ve değerler" anahtar kelime grupları olarak belirlenmiş ve başlıklarında bu kelime gruplarını içeren çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Tarama sonucunda 2010-2021 yılları arasında yayılım gösterdiği anlaşılan çalışmalar, Microsoft Office Excel programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

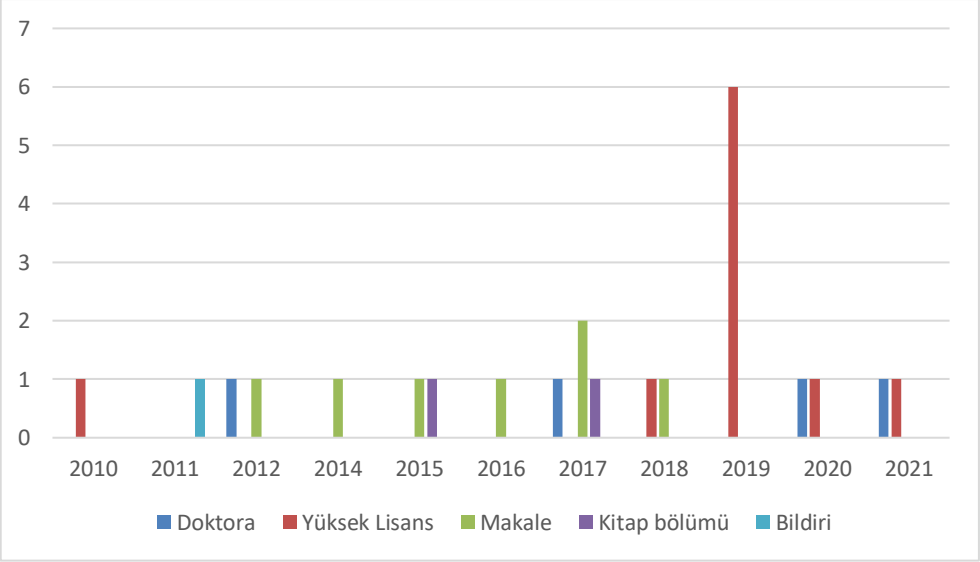
Bibliyometrik analizlerde incelenen araştırmaların bibliyometrik profilinin belirlenebilmesi için belirli parametreler kullanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan parametreler, çalışmaların künyeleri, konuları, yöntemleri, araştırmada öne çıkan değerler ve araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar şeklinde sıralanmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan çalışmaların künyelerine, konularına, yöntemlerine, araştırmada öne çıkan değerlere ve elde edilen başlıca sonuçlara yönelik bulgulara ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

1.Künyelere Yönelik Bulgular

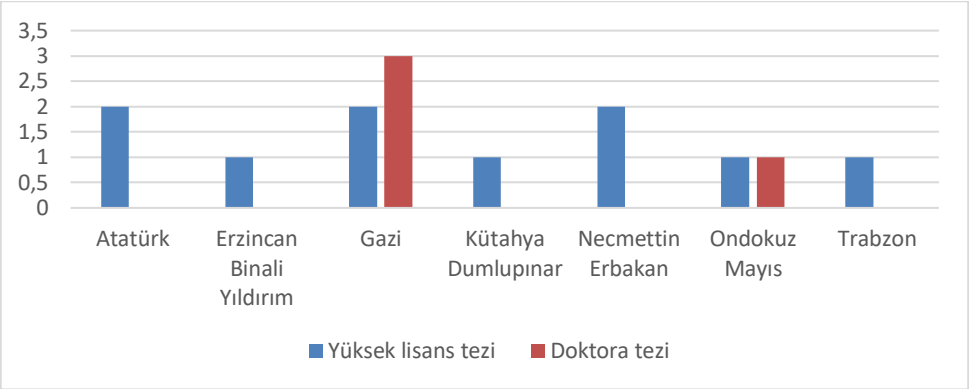
Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın yılları, yayın türleri ve tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı şekiller halinde verilmiştir. İlk olarak çalışmaların yıllarına ve türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil. 1. *Çalışmaların Yıl ve Türüne Göre Dağılım*

Şekil 1'e bakıldığında, 4'ü doktora tezi, 10'u yüksek lisans tezi, 7'si makale, 2'si kitap bölümü ve 1'i tam metin bildiri olmak üzere toplam 24 çalışma, araştırma kapsamında incelenmiştir. Görsel sanatlar dersi ve değerler eğitimini birlikte ele alan çalışmalar en erken 2010 yılında başladığı, özellikle 2019 yılının (%25) en fazla yayın yapılan yıl olduğu; 2010, 2011, 2014 ve 2016 yıllarının (%4,1) en az yayının yapıldığı yıllar olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen veriler 2013 yılında incelemeye alınan anahtar kelime gruplarını içeren bir bilimsel çalışmanın yapılmadığını göstermektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.

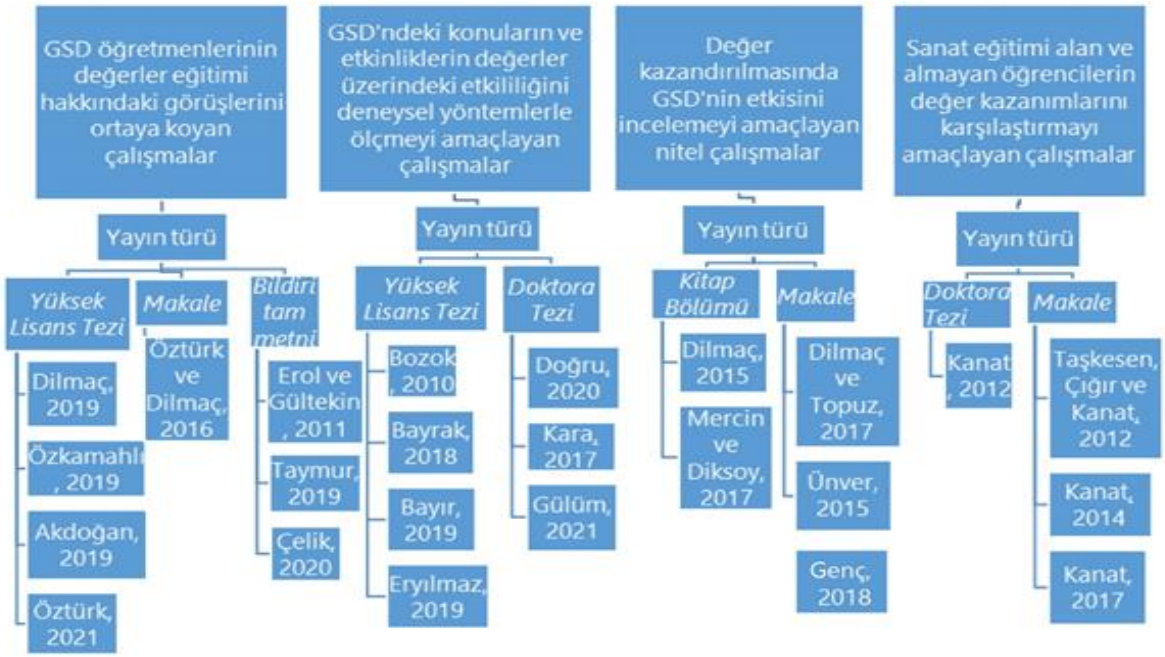


Şekil 2. *Tez Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılım*

Şekil 2'ye göre Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında Türkiye'de görsel sanatlar dersi ve değerler eğitimi odağında yapılan çalışmaların yürütüldüğü üniversiteler incelendiğinde, yüksek lisans (n=10) ve doktora (n=4) düzeyinde 12 çalışma olduğu belirlenmiştir. En fazla yüksek lisans tez çalışması, Atatürk Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bünyesinde çalışıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesi, 3 adet tez ile en fazla doktora tezinin yapıldığı kurum olmuştur.

2. Konulara Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili yapılmış araştırmaların konuları belirli temalar altında kategorileştirilerek Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. *Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı*

Şekil 3'te, incelenen akademik araştırmaların ele aldıkları konular, 4 tema ve yayın türlerine göre 4 kategoride gruplandırılmıştır.

3. Yöntemlere Yönelik Bulgular

Araştırmaların yöntemleri, modelleri, örneklem düzeyleri, örneklem belirleme yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri tablolar halinde verilmiştir.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusundaki araştırmaların yöntemlerinin yayın türüne göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Araştırma Türü	*f*					%
	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	Kitap Bölümü	Tam Metin Bildiri	
Nicel	2	5	4	-	-	45,84
Nitel	-	4	3	2	-	37,5
Karma	2	1	-	-	1	16,66

Tablo 1 incelendiğinde en çok nicel yöntemin (%45,8) daha sonra nitel yöntemin (37,5) ve en az karma yöntemin (%16,6) çalışmalarda tercih edildiği görülmüştür.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Araştırmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımları*

Araştırma Modeli	*f*	%
Betimsel tarama	6	25
Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	6	25
İlişkisel tarama	4	16,66
Durum çalışması	4	16,66
Doküman incelemesi	2	8,33
Fenomenoloji (olgu bilim)	1	4,16
Eş zamanlı iç içe geçmiş desen	1	4,16

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmalarda en çok betimsel tarama ve deneysel desen kullanılırken (%25), bunları ilişkisel tarama, durum çalışması, doküman incelemesi, fenomoloji ve eş zamanlı iç içe geçmiş desenler takip etmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusundaki araştırmaların örneklem düzeylerine göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Araştırmaların Örneklem Düzeylerine Göre Dağılımı*

Örneklem Düzeyi	f	%
Görsel sanatlar öğretmenleri	7	29,16
Ortaokul öğrencileri	7	29,16
Lise öğrencileri (Güzel sanatlar lisesi ve genel lise)	3	12,5
Lisans öğrencileri	1	4,16
İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri	1	4,16
Örneklemi yok	5	20,83

Tablo 3 incelendiğinde en fazla çalışmanın görsel sanatlar öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri (%29,1) ile yapıldığı görülmektedir. Bunu %12,5 ile güzel sanatlar lisesi ve genel lise öğrencilerinin karşılaştırılmasının yapıldığı çalışmalar izlemiştir. Lisans öğrencileri, ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleriyle ise sadece birer çalışma yapılmıştır.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusundaki araştırmaların örneklem belirleme yöntemine göre dağılımları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Örneklem Belirleme Yöntemi	f	%
Basit seçkisiz (Random)	8	33,33
Uygun örnekleme	2	8,33
Kolay ulaşılabilir durum örnekleme	1	4,16
Kartopu örnekleme	1	4,16
Tabakalı örnekleme	1	4,16
Bilgi verilmemiş	6	25
Örneklemi yok	5	20,83

Tablo 4'e göre görsel sanatlar dersi ve değerler eğitimini birlikte ele alan çalışmalarda örneklem belirleme yöntemi olarak en fazla basit seçkisiz (%33,3) yöntemi kullanılmışken, bunu uygun örnekleme yöntemi (%8,3), kolay ulaşılabilir durum, kartopu ve tabakalı örnekleme (%4,1) izlemektedir. Ayrıca örneklemi olmayan (%20) ve örneklem hakkında bilgi verilmeyen (%25) çalışmalar da gözlenmiştir.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Aracı	f	%
Ölçek	12 abde	41,37
Doküman	5	17,24
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	5a	17,24
Anket	4bcd	13,79
Kişisel bilgi formu	3cde	10,34

Bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Aynı harfe sahip olanlar tek bir çalışmaya aittir.

Tablo 5 incelendiğinde veri toplama araçlarından en çok ölçeğin (%41,3) kullanıldığı; bunu doküman ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun (%17,2) ve anketin (%13,7) izlediği; en az ise kişisel bilgi formunun (%10,3) kullanıldığı görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili yapılmış araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Betimsel analiz (yüzde, frekans, aritmetik ortalama)	8de	23,52
Bağımlı ve bağımsız gruplar T testi	7abcd	20,58
İçerik analizi	5e	17,64
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi	4abcd	11,76
Kruskal Wallis H tekniği	3g	8,82
Mann Whiney U testi	3fg	8,82
Wilcoxon testi	2f	5,88
Tek Faktörlü Kovaryans Analizi	1h	2,94
Eser analizi	1h	2,94

Aynı harfe sahip olanlar tek bir çalışmaya aittir.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmalar analiz edilirken en çok betimsel analiz yönteminin (%23,5) kullanıldığı; bunu, bağımlı ve bağımsız gruplar T testinin (%20,5) ve içerik analizinin (%17,6) izlediği; en az da kovaryans analizi ve eser analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür.

4. Öne Çıkan Değerlere Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili yapılmış araştırmalarda öne çıkan değerlerin dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Araştırmalarda Öne Çıkan Değerlerin Dağılımı*

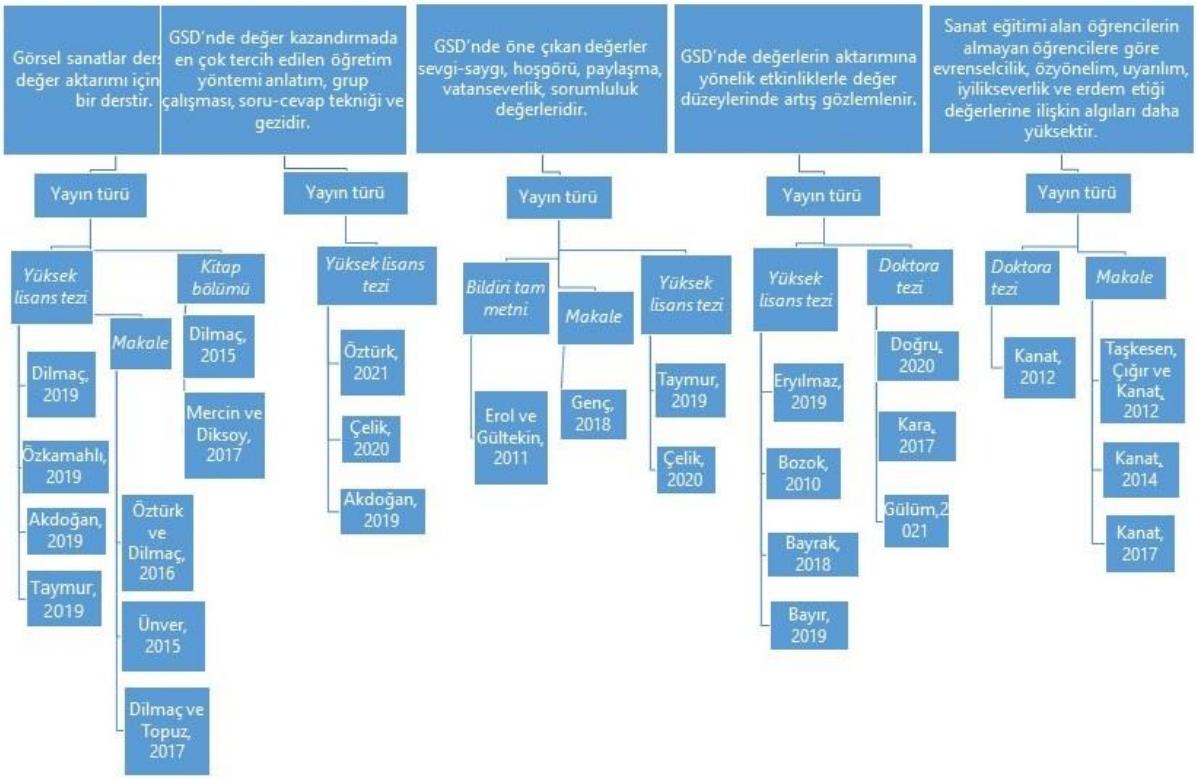
Değerler	f	%
Yardımlaşma/dayanışma/iş birliği	13	10,92
Saygı	12	10,08
Sevgi	9	7,56
Hoşgörü	7	5,88
Sorumluluk	7	5,88
Vatanseverlik	6	5,04
Adalet	6	5,04
Sabır	6	5,04
Paylaşma	5	4,2
Milli değerler	4	4,2
Empati	4	4,2
Güvenlik/güven/özgüven	4	4,2
Ahlak	3	2,52
Kültürel değerler	3	2,52
Dostluk	3	2,52
Duyarlılık/Merhamet	2	1,68
Farklılıklara Saygı	2	1,68
Başarı	2	1,68
Güç	2	1,68
Hazcılık	2	1,68
Dürüstlük	2	1,68
Evrenselcilik	2	1,68
Geleneksellik	2	1,68
Uyarılım	2	1,68
Özdenetim	2	1,68
Uyma	2	1,68
Özgürlük/eşitlik	1	0,84
Çalışkanlık	1	0,84
Terbiye	1	0,84
İyilikseverlik	1	0,84
Estetik	1	0,84

Tablo 7 incelendiğinde görsel sanatlar eğitiminde değerler eğitimi konusu ile ilgili yapılmış araştırmalarda en çok yardımlaşma değerine (%10,9) ulaşılırken, bunu saygı değerinin (%10) izlediği; en

az ise uyma, özgürlük, çalışkanlık, terbiye, iyilikseverlik ve estetik (%0,8) değerlerine ulaşıldığı görülmektedir.

5. Başlıca Sonuçlara Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırmaların başlıca sonuçları temalaştırılarak Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. *Çalışmaların Başlıca Sonuçlarına Göre Dağılımı*

Şekil 4'te, incelenen akademik araştırmalarda elde edilen başlıca sonuçlar, 5 temada ve yayın türlerine göre 4 kategoride gruplandırılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, değerler eğitimi ile ilgili görsel sanatlar dersi özelinde yapılan Türkçe akademik çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2019 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, 2018 yılından itibaren değerlere, Milli Eğitim programlarında diğer yıllara nazaran daha çok yer verilip değerlerin kazanımlarda daha çok yer almasından kaynaklandığını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda en fazla yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Atatürk Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi en fazla yüksek lisans tezinin; Gazi Üniversitesi ise en fazla doktora tezinin yapıldığı kurum olmuştur. Yüksek lisans tez sayısının doktora tezlerine oranla fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, yüksek lisans çalışmalarında değerler eğitimi ile ilgili görsel sanatlar dersi özelinde çalışma yapmış olan araştırmacıların ya doktora yapmadıkları ya da doktora tezi olarak bu konuyu ele almadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Baş ve Beyhan (2012) da değerler eğitimi konusunda yaptıkları analiz çalışmasında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla olduğunu saptamıştır.

Çalışmalarda araştırma yöntemi olarak en çok nicel yönteme, daha sonra nitel yönteme ve en az karma yönteme başvurulmuştur. "Nicel yöntemler konusu, hakkında genelleme imkânı sunduğu için alan yazında önemli bir yer tutar. Ancak, nitel yöntemler genelleme amacı taşımadan durumu açıkladıkları için bir o kadar önemlidirler" (Boyraz ve Aygün, 2017). Araştırma modeli olarak en çok betimsel tarama ve deneysel desen kullanılmıştır. Nicel ve karma çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanılırken nitel çalışmalarda doküman kullanılmıştır. Baş ve Beyhan (2012) da yaptıkları çalışmada nicel

veri toplama aracı olarak en fazla ölçeğin, nitel veri toplama aracı olarak en fazla dokümanın kullanıldığını belirtmektedir. Araştırmalar analiz edilirken en çok betimsel analiz yönteminin kullanıldığı görülmüştür.

Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koyup öğrencilere olan katkısını belirleyen çalışmaların incelenen diğer çalışmalara oranla çoğunlukta olduğu görülmüştür (Erol ve Gültekin, 2011; Öztürk ve Dilmaç, 2016; Dilmaç, 2019; Taymur, 2019; Özkamahlı, 2019; Akdoğan, 2019; Çelik, 2020; Öztürk, 2021). Çalışmalarda en çok yardımlaşma, saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, vatanseverlik, adalet, sabır değerlerinin öne çıktığı görülmüştür. Çalışmalarda konu edilen değerlerin Milli Eğitimin kök değerleriyle örtüştüğü görülmüştür. Bunlar adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerleridir (MEB, 2018). Öğrenciler derse yönelik çalışmalarını yaparken "sabır", malzeme paylaşımında "paylaşma", malzemelerini eksiksiz getirme, çalışmasını zamanında bitirme ve teslim etme süreçlerinde "sorumluluk" ve grup çalışmalarında "yardımlaşma" kavramını tanırlar (Taymur, 2019). Öğretmen görüşlerine göre değerler, öğrencilerin bakış açılarını zenginleştirmesine yardımcı olurken (Dilmaç, 2019); görsel sanatlar dersi programı ise değer aktarımı için gerekli esnekliği sunmaktadır (Taymur, 2019; Özkemahlı, 2019; Öztürk, 2021). Öğretmenlerin görüşleri üzerinden gerçekleştirilen çalışmalardaki bir diğer sonuç, öğrencilere değerleri kazandırma konusunda en çok tercih edilen öğretim yönteminin anlatım, grup çalışması, soru-cevap tekniği ve gezi olmasıdır (Çelik, 2020; Öztürk, 2021).

Görsel sanatlar dersindeki konuların ve etkinliklerin değerler üzerindeki etkililiğini deneysel yöntemlerle ölçmeyi amaçlayan nicel çalışmalardan (Bozok, 2010; Kara, 2017; Bayrak, 2018; Bayır, 2019; Eryılmaz, 2019; Doğru, 2020; Gülüm,2021) hareketle belli bir değeri veya değer grubunu kazandırmaya yönelik geliştirilen etkinliklerin görsel sanatlar dersi ile verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. Bozok (2010), görsel sanatlar dersinde milli değerlere yönelik drama yöntemiyle öğretilen hikâyelerin, öğrenciler üzerinde öğrenme isteğini artırıcı bir etkiye sahip olduğunu; Kara (2017), Türk Damgaları konusunda uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, başarıya, kalıcılığa ve milli kültürel değerlerin geliştirilmesinde etkili olduğunu; Bayrak (2018), Kurtuluş savaşı konulu eserlerin, eser analizi yöntemi ile incelenmesinin öğrencilerin milli değerleri kazanmasına olumlu etki ettiğini; Eryılmaz (2019), disipline dayalı Türk sanatı eğitiminin, öğrencilerin milli kültür değerlerinin kazanılmasına yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini; Doğru (2020), görsel sanatlar dersinde minyatür sanatı örnekleri ile uygulanan öğretim etkinliklerinin, öğrenci başarısının artırılmasında ve kültürel değerlere yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu; Gülüm (2021), farklılıklara saygı temelli görsel sanatlar etkinliklerinin çocukların farklılıklarına saygı düzeylerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini savunur. Benzer şekilde Gözler, Haskuş, Ayhan, Karslı ve Akın (2020) da öğretim programında olduğu halde ders kitaplarında yer almayan değerlerin öğretilebileceği etkinlik temelli değerler eğitimi programının, çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Değer kazandırılmasında görsel sanatlar dersinin etkisini incelemeyi amaçlayan nitel çalışmalar da azımsanmayacak boyuttadır (Dilmaç, 2015; Ünver, 2015; Dilmaç ve Topuz, 2017; Mercin ve Diksoy, 2017). Bireyin duygularının, estetik değerlerle şekillenmesini sağlayarak kötülük ve çirkinlikten uzaklaşmasını sağlayan sanat eğitimi (Dilmaç, 2015) ile olay ve olgulara duyarlı, kendine güvenen, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirilir (Ünver, 2015). Paylaşma, iş birliği yapma, empati kurma, saygılı olma (Dilmaç ve Topuz, 2017), duyarlılık, yardımlaşma, farklılıklara saygı, hoşgörü, adaletli olma gibi değerleri (Mercin ve Diksoy, 2017) etkinlikler sırasında öğrencilerin uygulamalı olarak kavradıkları belirtilmiştir. Buradan hareketle San (1979)'ın da belirttiği gibi sanatsal üretimle akıl ve duygusunu dengeleyen bireyler, bağımsız, dış dünyaya açık, sorumluluk sahibi, üretken ve dengeli bir kişiliğe kavuşurlar.

Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin değer kazanımlarını karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalar da mevcuttur (Kanat, 2012; Taşkesen, Çığır ve Kanat, 2012; Kanat, 2014; Kanat, 2017). Güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin evrenselcilik, öz yönelim, başarı, uyarılım ve iyilikseverlik gibi değerlere, diğer lise öğrencilerine göre daha fazla önem verdiği görülmüştür (Kanat, 2012). İncelenen çalışmaların sonuçları ışığında görsel sanatlar dersinin değerler eğitimini kazandırmada diğer derslerin yanında daha başarılı olduğu görülse de sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin değer kazanımlarını karşılaştıran diğer çalışmalarda bu bağlamda önemsenecek bir farklılığa rastlanmamıştır (Taşkesen Vd., 2012; Kanat, 2014; Kanat, 2017).

Genel olarak incelenen çalışmalara bakıldığında özellikle nicel çalışmalar şunu gösteriyor ki değerleri kazandırmaya yönelik uygulanan etkinlikler, görsel sanatlar dersinin diğer derslere oranla daha somut ve kalıcı olması nedeniyle olumlu sonuçlar vermektedir. Bu çalışma, görsel sanatlar eğitiminin içerisine yedirilen değerler eğitiminin özellikle okul çağındaki çocuklar üzerinde ne derece etkili olduğu veya olacağı ile ilgili genel bir bakış açısı sunmaktadır.

Değerler eğitimi, her geçen gün eğitim alanında daha fazla ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ile kazandırılan veya kazandırılması planlanan değerlerin deneysel çalışmalarla ortaya konulması alan yazın için belirleyici ve yönlendirici bir niteliğe sahiptir. Ancak elde edilen sonuçlar incelendiğinde görsel sanatlar dersinde değerler eğitimini konu edinen akademik çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Toplumsal ve bireysel farkındalığın arttırılabilmesi için değerlerin etkin olarak kullanıldığı daha çok akademik çalışmanın yapılması gereklidir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2,) 403-414.

Akdoğan, Y. (2019). *İlkokul görsel sanatlar dersinde değerler eğitiminin öğrenci çalışmalarına yansıması üzerine durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-74. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29176/312431

Bayır, E. (2019). 9. ve 10. sınıflara ahlak eğitimi vermede görsel sanatların etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bayrak, S. (2018). İlköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersinde kurtuluş savaşı konulu eserlerin milli değerlerin kazanılmasına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Benninga, J.S., Berkowitz, M.W., Kuehn, P. & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1), 19–32. ISSN 1543-1223.

Boyraz, D. S., ve Aygün, M. (2017). Türkiye'de matematikte tahmin konusuyla ilgili yapılmış çalışmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 165-185. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39114/462267.

Bozok, B. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf görsel sanatlar dersinde milli değerlerin kazanılmasında milli bayramlarımızın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Carr, D. (2006) Professional and personal values and virtues in teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183. https://doi.org/10.1080/03054980600645354.

Çelik, Z. E. (2020). *Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Dilmaç, O. (2015). Değerlerin kazandırılmasında sanat eğitiminin rolü. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), Değerler Bilançosu içinde (ss. 299-310). Konya: Çizgi Kitabevi.

Dilmaç, O. ve Topuz, B. (2017). Erken çocukluk döneminde değerlerin öğretilmesinde sanat eğitiminin rolü. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 63, 39-49. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7368.

Dilmaç, S. (2019*). Değer aktarımında görsel sanatlar dersinin etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Doğan, S., Uğurlu C. T. ve Çetinkaya (2013). Öğretmenlerin değerler eğitimi üzerine görüşleri (Nitel bir çalışma). *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* (10-11 Mayıs 2013), Sakarya.

Doğru, O. (2020). *Kültürel değerlerin öğrenci resimlerine yansımasında minyatür sanatının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Duer, M., Parisi, A., & Valintis, M. (2002), *Character education effectiveness*. Chicago, Illionis: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University & SkyLight Professional, Field-Based Masters Program (SO 034383, ED 471 100).

Elias, M. J., Parker, S. J. & Kash, V.M. (2008). Social-emotional learning, moral education and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbooks of moral and character education.* Newyork and London: Routledge, Taylor and Francis.

Erol, S. E., ve Gültekin, M. (2011). Görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlarında yer alan değerlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Eryılmaz, N. (2019). *İlköğretim görsel sanatlar dersinde Türk sanatı eğitiminin milli kültür değerlerinin kazanılmasına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13 (11), 543-560. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13430.

Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karslı, E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241. https://doi.org/10.31592/aeusbed.677048.

Gülüm, B. (2021). *Farklılıklara saygı değerinin ortaokul öğrencilerine kazandırılmasında görsel sanatlar eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Halliday, J. (1998) Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597–605. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00010-9.

Hanson, D. T. (1998) The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.

Halstead, J. M. and Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 2, (169-202). https://doi.org/10.1080/713657146.

Hossain, A. & Marinova, D. (2004). *Values education: A foundation for sustainability*. In Seeking Educational Excellence. *Proceedings of the 13th Annual Teaching Learning Forum*, 9-10 February, Perth: Murdoch University.

Hunt, B. S. (1981). *Effects of values activities on content retention and attitudes of students in junior high social studies classes.* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Tuscon, USA.

Hussain, A., Fatima, N. ve Kumar, D. (2011). Bibliometric analysis of the 'Electronic Library' journal (2000-2010). *Webology*, 8(1): 1-11.

Ibrahim, N. (1999), *The Development of Value Awareness through Art Education* (Unpublished master thesis). McGill University, Montreal, Canada.

Kanat, S. (2012). *Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Resim Bölümü ile genel lise öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi alma durumlarına göre temel değer düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kanat, S. (2014). Sanat eğitimi alan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin değer eğilimlerinin belirlenmesi (Atatürk Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, 1(1), 67-86.

Kanat, S. (2017). Lise öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi alma durumlarına göre sahip oldukları mizah tarzları ile temel değer düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies,* 12 (6), 439-452. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11502.

Kara, S. (2017). *İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde Türk damgaları konusu ile milli değerlerin kazandırılmasında proje tabanlı öğrenmenin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kim, J. & Mcmillan, S. J. (2008). Evaluation of Internet Advertising Research: A BibliometricAnalysis of Citations from Key Sources. *Journal of Advertising,* 37 (1), 99–112.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to enhance values and morality in school and youth settings*. USA: Allyn & Bacon.

Lovat, T. (2009), Values Education and quality teaching: Two sides of the learning coin. In T. Lovat and R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching* (pp.1-11), Callaghan, Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4020-9962-5_1. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5_1.

Lovat, T. & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning, *Journal of Moral Education*, 37 (1), 1-16. https://doi.org/10.1080/03057240701803643.

MEB. (2018). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi. [Çevrim-içi: http:// http://mufredat.meb.gov.tr/], Erişim tarihi: 26.10.2022

Mercin, L. ve Diksoy, İ. (2017). Değerler eğitiminde görsel sanatların yeri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), Küreselleşen dünyada eğitim içinde (s. 287-296). Ankara: Pegem Akademi.

Miller, T.W., Kraus, R. F. & Veltkamp, L.J. (2005). Character education as a prevention strategy in school-related violence. *Journal of Primary Prevention*, 26, 455–466. http://dx.doi.org/10.1007/s10935-005-0004-x.

Özkemahlı, S. (2019*). II kademe görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin değerler eğitiminin etkileri üzerine görüşleri: Samsun İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Öztürk, D., ve Dilmaç, O. (2016). Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 224-237. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/23129/247042.

Öztürk, A. D. (2021). *Ortaöğretim görsel sanatlar dersinde değerler eğitimine ilişkin öğretmen tutumları bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

San, İ., (1979). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi. *AÜEF Dergisi*, Cilt 12, sayı 1-4, Ankara, ss. 170-190. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000618.

Simon, S.S., Howe, L., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategiesfor teachers and students.* New York: Hart.

Taşkesen, O., Çığır, E., ve Kanat, S. (2012). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin erdem etiği düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 61-80. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6009/80239.

Taylor, M. J. (Ed.). (2000). *Values education: Issues and challenges in policy and school practice*. London, Farmer.

Taymur, N. (2019). *Güncellenen Görsel Sanatlar dersi öğretim programının değerler eğitimine ilişkin kavramları öğretmedeki etkisi üzerine öğretmen görüşleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257. doi: 10.1007/s13158-016-0167-z.

Toprakçı, E. (2016). Eğitbilim- pedandragoji. *Eğitbilim- Pedandragoji,* (Ed: Erdal Toprakçı) Ütopya Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2021) 'Değerlerli' uzaktan öğretim, *Hürriyet Gazetesi*, Eğitim Haberleri (04.01.2021), https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak değerler ve değerler eğitimi. K. Ulusoy ve R. Turan (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, doi: 10.14527/9786053648222.

Ünver, E. (2015). Sanatın ve sanat eğitiminin değer oluşturmada yeri ve önemi. *Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, 4 (2), 111-120. https://doi.org*/10.17365/TMD.201549617.*

Wang, Y., Lai, N., Zuo, J., Chen, G., & Du, H. (2016), Characteristics and trends of research onwaste-to-energy incineration: A bibliometric analysis, 1999–2015, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 66, 95–104.

Yalar T. ve Yelken T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70310.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Merter, F. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5 (3), 285-300. https://doi.org/10.9761/jasss_77.

Examining Teachers Job Satisfaction and Burnout Levels During the Covid-19 Pandemic

Ferhat Ay (Principal)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-7607-0457
ferhatay32@hotmail.com

Assist.Prof.Dr. Türkan Aksu
Akdeniz University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-1073-2339
turkanaksu@akdeniz.edu.tr

Abstract

The main purpose of this study is to measure the job satisfaction and burnout perception levels of teachers who have experienced the Covid-19 pandemic process and taught in the hybrid system, to examine the possible relationship between them and to determine significant differences in terms of demographic variables. In the research, relational survey model was used to examine the relationship between teachers' job satisfaction and burnout levels. The study data were determined by the answers given by 302 teachers to the scales. Information about demographic variables was collected with the Personal Information Form created by the researcher, and "Maslach Burnout Scale" and "Minnesota Job Satisfaction Scale" were used to measure teachers' perceptions of burnout levels and their perceptions of job satisfaction. Google form was used to obtain the data, and Microsoft Excel and SPSS 23 package program were used for the analysis. As a result of the findings, it was determined that there is a negative significant relationship between teachers' job satisfaction and burnout levels. While it was seen that they experienced moderate burnout in emotional exhaustion and depersonalization sub-dimensions, and high levels of burnout in personal achievement sub-dimensions, it was concluded that they experienced moderate burnout in the general burnout average. According to the teachers' job satisfaction test results, a negative correlation was found between the inner satisfaction sub-dimension and the emotional exhaustion and depersonalization sub-dimensions, and a positive correlation between the inner satisfaction and the personal sense of achievement sub-dimension. Again, there was a negative significant relationship between teachers' extrinsic satisfaction and emotional exhaustion and depersonalization sub-dimensions, while a positive significant relationship was found between extrinsic satisfaction and personal accomplishment sub-dimensions. It has been determined that female teachers have slightly higher job satisfaction perceptions than male teachers at all dimension levels. The external satisfaction scores of the teachers who categorized the technological literacy level as very good were lower than the other variables. In the depersonalization sub-dimension, it was observed that the undergraduate teacher had less depersonalization perception.

Keywords: *Educational sciences, Covid-19, Job satisfaction, Burnout, Distance education*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 2, pp. 381-399

Research Article

Received: 02.02.2023
Accepted: 2023-04-24

Suggested Citation

Ay, F. & Aksu, T. (2023). Examining teachers job satisfaction and burnout levels during the covid-19 pandemic, *E-International Journal of Educational Research, 14*(2), 381-399. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246566

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The main purpose of this study is to examine the job satisfaction and burnout perception levels of teachers who experienced the Covid-19 pandemic process and gave education in the hybrid system. There are many studies on job satisfaction in the literature and therefore many definitions of job satisfaction (Özkan, 2011). Job satisfaction is a concept that is the sum of all employees' attitudes, behaviours and thoughts about their jobs. In other words, it is a measure of the job satisfaction of the employees (Aksu, 2012). Job satisfaction is important for the organization and its employees, as the satisfaction of the employees with their jobs is directly reflected in their productivity (Poyrazoğlu, 1992). According to Freudenberger, the concept of burnout means that experiencing high energy loss and weariness of the employees as a result of their perception of failure in the workplace, and their demands about their profession and attendantly about their life being not regarded (Çolakoğlu, 2014). When the studies in the field are examined, it is seen that various researches have been carried out on occupational burnout and its effects on employees and workplaces in various professions and in different employee sectors especially since 1970s (Çelebi, 2014). The factors that cause burnout are discussed in two dimensions. The first of these; personal reasons such as age, marital status, gender, educational status, the second; organizational factors such as excessive workload, characteristics of the work environment, working time, and relations with colleagues (Arucan, 2008). The main purpose of this study is to measure the job satisfaction and burnout perception levels of the teachers who have experienced the Covid-19 pandemic process and taught in the hybrid system, to examine the possible relationship between them and to determine significant differences in terms of demographic variables.

Method: The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in this study, which examines the Covid-19 pandemic process and the possible relationship between job satisfaction and burnout levels of teachers who have experienced the troublesome situations in education in this process. Relational screening model is a research model that aims to collect data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2012). This type of research is a study model in which the relationship between cause and effect cannot be established and inferences cannot be made or partially made on the data (Erkuş, 2009). According to Cemaloğlu (2020), "causality" does not mean according to relational research. The universe of the study consists of approximately 15 thousand teachers who work in public schools of all grades in the central districts of Antalya (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı and Muratpaşa) and who have experienced the Covid-19 pandemic process. While determining the sample, the simple random sampling method, one of the random sampling methods, was used. In the simple random sampling method, each sample included in the group has an equal and independent probability of being selected for the research sample (Büyüköztürk et al., 2012). Data collection tools were applied to a total of 302 teachers who were included in the sample voluntarily, with the form they filled in electronically.

Findings: There was a negative and weak significant difference between the job satisfaction variable of the teachers participating in the study and the professional burnout variable. Accordingly, as the job satisfaction level of teachers increases, the level of burnout decreases, or as the level of burnout increases, the level of job satisfaction decreases. A negative and weakly significant relationship was found between teachers' levels of internal satisfaction, which is one of the sub-dimensions of job satisfaction, and emotional exhaustion, which is the sub-dimension of burnout. This shows that as teachers' emotional burnout rates increase, the perception of theirinner satisfaction levels decreases. A negative and weak significant relationship was found between teachers' levels of internal satisfaction, one of the sub-dimensions of the job satisfaction variable, and depersonalization in the burnout variable sub-dimension. In other words, as teachers' perceptions of depersonalization level increase, their perceptions of intrinsic satisfaction level decrease. In the correlation between teachers' internal satisfaction levels, which is one of the sub-dimensions of the job satisfaction variable, and the personal achievement dimension, which is the sub-dimension of the burnout variable; Intrinsic Satisfaction variable was found to be positively and weakly significantly correlated with the personal achievement variable. In other words, it can be said that as the level of internal satisfaction increases, the level of personal success also increases. When we look at the results of the analysis of the relationship between the job satisfaction and burnout levels of teachers who experienced the Covid-19 pandemic process and

the sub-dimensions, we see that all comparisons show a significant difference in positive or negative ways. According to the results of the research, it is seen that teachers have a moderate level of job satisfaction. A significant difference was found between male and female teachers in the depersonalization sub-dimension of burnout (t[214]=-2.04; p<.05). It is seen that female teachers experience more depersonalization than male teachers.

Discussion: A weak negative correlation was found between the burnout levels of the teachers participating in the study and their job satisfaction levels. Accordingly, as the job satisfaction level of the teachers who experienced the Covid-19 pandemic process increases, the level of burnout decreases and as the level of burnout increases, the level of job satisfaction decreases. As teachers' perceptions of inner satisfaction decrease, their perceptions of emotional burnout sub-dimension increase, and emotional exhaustion, which is the first sub-dimension of professional burnout, is experienced. A negative and weakly significant relationship was found between the sub-dimension of job satisfaction and the depersonalization variable of the burnout sub-dimension. As teachers' perceptions of inner satisfaction decrease, their perceptions of depersonalization increase, and the probability of withdrawing and disregarding education increases. It was found that there was a negative and weak significant difference relationship between the participant teachers' perceptions of the external satisfaction variable and their perceptions of the emotional exhaustion variable. Again, extrinsic satisfaction variable was found to have a negative and weakly significant relationship with the depersonalization variable. As teachers' perceptions of external satisfaction decrease, their perceptions of burnout in the sub-dimensions of emotional exhaustion and depersonalization increase and they experience more burnout. It was found that the extrinsic satisfaction variable had a positive and weak significant relationship with the personal achievement variable. As the level of external satisfaction increases, the level of personal success also increases. In addition, as the level of external satisfaction decreases, the level of emotional exhaustion and depersonalization also increases. According to the arithmetic averages of the scores given by the female and male teachers to the questions in the scale, the perception scores of female teachers in the dimension of job satisfaction, sub-dimension of internal satisfaction and sub-dimension of external satisfaction are higher than male teachers. In other words, job satisfaction levels of female teachers are relatively higher than male teachers. The perceptions of the teachers who experienced the Covid-19 pandemic process regarding the burnout levels in the sub-dimensions of burnout, emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement were determined at a moderate level. In other words, teachers have the perception that they experience moderate burnout. As a result, within the scope of research problem and sub-problems; It was found that there is a negative and weak significant relationship between the job satisfaction levels of the teachers who experienced the Covid-19 pandemic process and the negative situations in this process and their burnout levels. Significant differences between the variables obtained from the personal information form and the levels of job satisfaction and burnout were not at the expected level.

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi[1]

Ferhat Ay (Okul Müdürü)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7607-0457
ferhatay32@hotmail.com

Dr.Öğrt.Üyesi Türkan Aksu
Akdeniz Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-1073-2339
turkanaksu@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın temel amacı Covid-19 salgını sürecini yaşamış, hibrit sistemde eğitim öğretim vermiş öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik algı düzeylerinin ölçülmesi, aralarındaki olası ilişkinin incelenmesi ve demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıkların belirlenmesidir. Araştırmada öğretmenlerin iş tatmini ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri 302 öğretmenin ölçeklere verdikleri cevaplar ile belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile demografik değişkenlerle ilgili bilgiler toplanmış, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarını ve iş tatmini düzeylerine ilişkin algılarını ölçmek için "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ile "Minnesota İş Tatmin Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Google form analizinde Microsoft Excel ve SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin iş tatmini ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında orta düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülürken genel tükenmişlik ortalamasında ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş tatmini test sonuçlarına göre, içsel tatmin alt boyutu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü, içsel tatmin ile kişisel başarı hissi alt düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin dışsal tatmin alt boyutu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken dışsal tatmin ile kişisel başarı hissi alt düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin tüm boyut düzeylerinde erkek öğretmenlere göre iş tatmini algılarının bir miktar daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Teknolojik okuryazarlık düzeyini çok iyi olarak kategorize eden öğretmenlerin dışsal tatmin puanları diğer değişkenlere göre düşük çıkmıştır. Duyarsızlaşma alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenin daha az duyarsızlaşma algısına sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim bilimleri, Covid-19, İş tatmini, Tükenmişlik, Uzaktan eğitim*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 2, ss. 381-399

Araştırma Makalesi

Gönderim: 02.02.2023
Kabul: 2023-04-24

Önerilen Atıf

Ay, F. & Aksu, T. (2023). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 381-399. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246566

[1] Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

2019 yılında Çin'de ortaya çıkıp zaman içinde neredeyse tüm ülkeleri etkileyen Covid-19 salgını, insan yaşamının birçok alanında etkili olmuştur. Salgından etkilenen en önemli alanlardan biri hiç şüphesiz ki eğitim öğretim hizmeti olmuştur. Salgının yayılımını önlemek için Türkiye' de 13 Mart 2020 tarihinden itibaren okullardaki yüz yüze eğitime son verilmiş, 2019-2020 eğitim öğretim yılı öğrenci ve öğretmenlerin gönüllü katılımları ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. "Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin kablolu, kablosuz, posta iletişim araçları gibi kanallarla (telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar vb.) eşzamanlı ve veya farklı zamanlı olarak bir araya gelip, fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olsalar bile kısmen veya tamamen yürüttükleri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin tümü (Toprakçı, 2017, 102) şeklinde tanımlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı 2020-2021 eğitim öğretim yılında; Sağlık Bakanlığı Bilim Kurulunun tavsiye kararları doğrultusunda hibrit (kısmen uzaktan kısmen yüzyüze) eğitim modeli uygulamış, bazı sınıf düzeylerinde eğitim öğretim tamamen uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilirken bazı sınıf düzeylerinde derslerin bir kısmı seyreltilmiş sınıf ortamında yüz yüze yapılırken bir kısmı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Covid-19 salgın tedbirleri kapsamında ani bir şekilde uzaktan ve hibrit eğitime geçilmesinin birtakım problemleri de beraberinde getirdiği, öğrenci-veli-öğretmen arasındaki ilişkinin öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyini önemli derecede etkilediği, bireyin hem fiziksel hem de ruh sağlığını etkileyen salgının, eğitim öğretim hayatını ve eğitim çalışanlarını da büyük ölçüde etkilediği değerlendirilmiştir (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020; Deniz ve Bağçeci, 2022; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Tekin-Bozkurt, 2023; Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022). Dünyanın tedbirsiz yakalandığı Covid-19 salgını, tüm insanları evlere kapanıp yaşamlarını sosyalleşme fırsatlarından uzak bir şekilde, aralarındaki fiziksel ve sosyal mesafeyi artırarak sürdürmeye zorlamıştır (Kapçak ve Sakız, 2022). Bazı öğrencilerin kısıtlı imkânlara sahip olmaları nedeniyle derse erişimi ve öğrencilere uzaktan erişmeye çalışmak öğretmenler açısından zor bir süreç oluşturmuş, öğretmenlerin stres durumlarının artmasına neden olabilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilere uygun eğitim öğretim süreci sağlayamayacakları konusunda kaygı yaşamışlardır (Bakırcı vd., 2023; Yılmaz vd., 2020).

Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri incelendiğinde, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin öğretmenler ile rahat ve etkin iletişim kuramadıkları, web tabanlı eğitimin öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını fakat öğrenilenlerin yüz yüze eğitime göre çabuk unutulduğunu ve eğitimler sırasında teknik sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Keskin ve Özer-Kaya, 2020; Yavuz ve Toprakçı, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli donanım ve yetkinliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Gökçe, Önal ve Çalışkan, 2021; Toprakçı vd., 2021). Uzaktan eğitime yönelik yaptıkları çalışmada Kaleli-Yılmaz ve Güven (2015) uzaktan eğitim ile ilgili olumlu görüşe sahip olan öğretmenlerle birlikte uzaktan eğitime yönelik blok dersler yapılması, ders dışı öğretmenlere soru sorma olanaklarının olmayışı, derslerde teknik sorunların ortaya çıkması gibi olumsuz durumlarla karşılaşan öğretmenlerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Uzaktan çevrimiçi eğitimin temelinde, eğitim sorunlarına ilişkin çeşitli eşitsizlik durumlarında herkese eşit eğitime erişim şansı tanıması yer almaktadır (Lee, 2017). Çalışmada bu sürecin, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu algılarında olumlu veya olumsuz değişiklikler yapacağından hareketle alanyazında tükenmişlik ve iş tatmini üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

Tükenmişlik

Türk Dil Kurumuna göre; ilk çalışmaları sağlık ve sosyal hizmet çalışanları üzerinde olan ve günümüzde birçok araştırmacı tarafından farklı hizmet kollarında çalışılmakta olan mesleki tükenmişlik kavramı, *"çalışma azmini yitirmiş olma, gerekli gayreti göstermeme durumu, yorgunluk, yaşama ve işinde yetersiz olduğunu düşünme"* olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, *"işyerinde kronik stres ve zihinsel tükenmişlik, işe yabancılaşma, işle ilgili olumsuz duygular, sinizm ve işin kesintiye uğraması gibi belirtiler"* olarak tanımlanan tükenmişlik farklı hizmet kollarında çalışanlar arasında oldukça yaygın görülen bir sendroma dönüştüğü için Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması Listesi' ne alınmıştır (WHO, 2019). ABD'de müşteri hizmetleri alanında çalışanların iş hayatlarına dair bunalımı ifade etmeyi amaçlayan Freudenberger ilk olarak 1974 yılında yapılan mesleki tükenmişlik üzerine çalışmıştır (Günay, 2016). Freudenberger'in çalışmasından bir süre sonra işçilerin çalışma ortamında karşılaştıkları duygusal sorunlar ile nasıl baş edebileceğini araştıran Christina Maslach 1978 yılında tükenmişlik olgusunu

kavramsallaştırmak ve ölçebilmek amacı ile bir dizi çalışmalar gerçekleştirmiştir. Freudenberger'e göre tükenmişlik kavramı, çalışanların iş yerindeki başarısızlık algısı, mesleklerine ve bağlantılı olarak yaşamlarına ilişkin taleplerinin dikkate alınmaması sonucunda, yüksek enerji kaybı yaşamaları ve yıpranmaları anlamına gelmektedir (Çolakoğlu, 2014). Maslach yaptığı çalışmalardan sonra tükenmişlik kavramını; iş görenlerin iş ortamlarında meydana gelen fiziksel yorgunlukları, çaresizlik ve umutsuzluk hisleri, uzun süreli yorgunluk hissi ile hayat ve insanlara karşı olan olumsuz düşünceleri barındıran bilişsel ve devinişsel boyutları olan bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Kavla, 1998).

Tükenmişliğe neden olan faktörler iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi; yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu gibi kişisel faktörlerin yer aldığı *kişisel nedenler,* ikincisi; fazla iş yükü, iş ortamının özellikleri, çalışma süresi, iş arkadaşları ile ilişkiler gibi örgütsel faktörlerin yer aldığı *örgütsel nedenler*dir (Arucan, 2008). Tükenmişlik üzerine etki edebilecek faktörler; kişinin haftalık çalışma süresi, performans, çalışma ortamı, iş yerinin yönetim yapısı, çalışan sayısı, çalışanlar arası ilişkiler, alınan ücret ve işin getirdiği statü olarak sıralanmaktadır (Bayram, 2016).

Maslach ve Jackson mesleki tükenmişliğin alt boyutlarını duygusal tükenme dönemi, duyarsızlaşma dönemi, kişisel başarı dönemi olarak üçe ayırmışlardır. Duygusal tükenmişlik, tükenmişliğin içsel bir boyutudur. Duygusal tükenme, tükenmenin birincil belirtisi olarak kabul edilebilir ve enerjinin tükenmesini tanımlar. Duygusal olarak tükendiğinde kişi kendini bitkin hisseder ve duygusal olarak dikkati dağılır (Uğurluoğlu Vd., 2013). Duyarsızlaşmada kişi karşısındakini bir nesne olarak gözlemleyebilir ve iletişim kurduğu kişi hakkında konuşurken kişinin adı yerine nesnenin adını kullanabilir (Polatçı, 2007). Bireyin mesleki yaşamında azalan başarı duygusu, bireyin yaptığı iş için kendini yetersiz algılaması tükenmişlik sendromunda azalmış başarı duygusu oluşturmaktadır (Hock, 1988). Bu aşamada birey başarısızlık duygusu yaşar. Başkaları hakkında olumsuz düşünmek, bireyin kendisi hakkında olumsuz düşünmesine neden olur. Kendini sevilmeyen olarak görür ve başarısız olduğunu düşünür. Bu aşamada kişisel başarısızlık aşaması ortaya çıkar (Örmen, 1993). Literatür incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleriyle birlikte iş tatmin düzeylerine ilişkin algılarının tespit edilmesi çalışmalarına sıkça rastlanmaktadır.

Özkul (2021), Türkiye' de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamasında gereksiz ve aşırı bürokratik prosedürlerin, öğrencilerin disiplin sorunlarının, eğitim öğretime dönük veli desteği eksikliğinin, donatım malzemeleri eksikliğinin ve olumsuz çevresel koşulların önemli derecede rol oynadığını belirtmektedir.

İş Tatmini

İş tatmini kavramı ortaya çıktığı günden itibaren farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. İş doyumunun nasıl ölçüldüğüne bakılmaksızın deneyimlerini, duygularını ve iş ile çalışma ortamı arasındaki ilişkiyi yansıtır. Birtakım faaliyetlerde bulunmuş ve belirli faaliyetlerde bulunmuş ve mesleki yaşamlarının sonuna gelmiş kişiler, yaptıkları işle ilgili duygusal deneyimler ve anlar yaşamıştır. İş doyumu bu durumun genel kurgusudur (Erdoğan, 1996). İş tatmini, en basit ifadeyle tüm çalışanların işleriyle ilgili tutum, davranış ve düşüncelerinin toplamı olan bir kavramdır. Diğer bir deyişle çalışanların işlerinden duydukları memnuniyetin bir ölçüsüdür (Aksu, 2012). Izgar (2000), iş tatminini çalışan mutluluğu ve işini sevmesi olarak tanımlamıştır. Çalışanların işlerinden memnuniyetleri doğrudan verimliliklerine yansıdığı için, iş tatmini kuruluş ve çalışanları için önemlidir (Poyrazoğlu, 1992). Bingöl (1990), iş tatminini, iş görenlerin görev yaptıkları işe yönelik hissettikleri duygular diye tanımlar ve iş tatmininin, iş görenlerin istekleri karşılandığında gerçekleştiğini belirtir. Eren (2004), iş tatminini işten kazanılan maddi faydalar, iş görenin birlikte görev yapmaktan keyif duyduğu mesai arkadaşları ve bir iş yaratmanın verdiği haz olarak tanımlamaktadır.

Erigüç (2000), iş tatminini çalışanın işini değerlendirmesinden kaynaklanan tatmin ve tatminsizlik duygusu olarak açıklamaktadır. İnsanların istekleri, ihtiyaçları ve değer yargıları yaptıkları işle uyumlu ise yapılan işten iş doyumu ortaya çıkacaktır (Özkan, 2011). Çalışanlar genellikle işyerlerinde günde sekiz saat geçirmekte ve yaklaşık 25-30 yıl bu şekilde devam etmektedir. Bu nedenle bir çalışanın hayatından memnun olabilmesi için işinden memnun olması oldukça önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004). İş tatminsizliği yaşayan bir örgüt, düşük verimlilik, yavaş çalışma, devamsızlık, sendika tepkisi ve benzeri örgütsel sorunlar yaşayabilir (Erdoğan, 1996). Başarılı çalışanlar, onları daha üretken olmaya motive eden bir kendini gerçekleştirme düzeyine ulaşmıştır (Başaran, 1991). Devamsızlık ve istifa, iş doyumunun

önemini gösteren nedenler arasındadır. Araştırmaya göre çalışanların sık veya uzun süreli devamsızlıklarıyla iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kök, 2006). Çağlar ve Demirtaş (2011) dershane öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında negatif yönde ve "orta" düzeyde bir ilişki bulmuşlardır.

Yukarıda incelendiği şekliyle özellikle öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleriyle ilgili çok fazla sayıda araştırma yapıldığı görülmekte ancak Covid-19 salgın sürecinde yaşanan eve kapanma ve buna bağlı olarak hibrit sistem doğrultusunda uzaktan eğitim yapan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleriyle ilgili yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile Covid-19 salgını nedeniyle eğitimdeki yeni durumları yaşayan ve bundan sonraki süreçte de temel eğitimde ve ortaöğretimde olası benzer durumları yaşama ihtimali bulunan öğretmenlerin yaşadığı olumsuz durumların tespitini yaparak bundan sonraki süreç için öğretmenlere daha sağlıklı bir iş ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Covid-19 salgın sürecinde yapılan eğitim öğretim faaliyetleri alışılmışın dışında bir uygulama ile yapıldığı için öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerinde farklılaşmalar oluşturabileceği kanaatinden haraketle çalışmada, Covid-19 salgını sürecini yaşamış, hibrit sistemde eğitim öğretim vermiş öğretmenlerin iş tatmini ile tükenmişlik algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Covid-19 salgın sürecini yaşayan öğretmenlerin;

1. Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri ne durumdadır?
2. Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinde demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Covid-19 salgın sürecini ve bu süreçte eğitimde yaşanan sıkıntılı durumları yaşamış olan öğretmenlerin iş doyumu ile tükenmişlik düzeylerinin ölçülmesi, aralarındaki olası ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk Vd., 2012). Bu araştırma türü neden ile sonuç arasındaki ilişkinin kurulamadığı ve veriler üzerinde çıkarımda bulunulamadığı ya da kısmen yapılabildiği çalışma modelidir (Erkuş, 2009). Cemaloğlu'na (2020) göre ilişkisel araştırma "nedensellik" anlamına gelmemektedir.

Evren - Örneklem

Çalışmanın evrenini Antalya ili merkez ilçelerinde (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa) yer alan her kademe türündeki devlet okullarında (Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün izin verdiği sayıdaki okullarda) görev yapan 1850 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme türlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, gruba dahil her bir örneklemin araştırma örneklemine eşit derecede ve bağımsız seçilme olasılığı bulunmaktadır (Büyüköztürk Vd., 2012). Örnekleme gönüllü olarak dahil olan toplam 302 öğretmene veri toplama araçları elektronik ortamda doldurdukları form ile uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 181'inin kadın (% 59,9), 121'inin erkek (% 40.1) olduğu; % 87,7'sinin evli, % 12,3'ünün bekar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 1,3'ünün ön lisans, % 87,7'sinin lisans, % 11'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu; % 3,3'ünün okul öncesi, % 34,1'inin ilkokul, % 49,3'ünün ortaokul ve % 13,2'sinin lise okul türlerinde öğretmenlik yaptığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 5,6'sının 1-5 yıl, % 11,6'sının 6-10 yıl, % 25,8'inin 11-15 yıl ve % 57'sinin 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çizelge1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	181	59,9
	Erkek	121	40,1
Medeni Durum	Evli	265	87,7
	Bekar	37	12,3
Eğitim Durumu	Önlisans	4	1,3
	Lisans	265	87,7
	Lisansüstü	33	11
Okul Kademesi	Anaokulu-Anasınıfı	10	3,3
	İlkokul	103	34,1
	Ortaokul	149	49,3
	Lise	40	13,2
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	5,6
	6-10 Yıl	35	11,6
	11-15 Yıl	78	25,8
	16+ Yıl	172	57
Teknolojik Okuryazarlık Düzeyi	Az	10	3,3
	Orta	80	26,5
	İyi	158	52,3
	Çok İyi	54	17,9
	Toplam	**302**	**100**

Araştırmada Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Karar Tarihi: 04.11.2021; Toplantı: 14; Karar: 373) etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra ilgili veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Karar Tarihi: 10.12.2021; Sayı: E-98057890-605.01-38781672). Maslach Tükenmişlik Ölçeğini kullanabilmek için ölçeği Türkçeye uyarlayan Prof.Dr. Canan Ergin'den (30.10.2021 tarihli belge), Minnesota İş Tatmini Ölçeğini kullanabilmek için ölçeği Türkçeye uyarlayan Aslı Baycan Binark'tan (Linkedlin aracılığıyla) gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, medeni durumu, teknolojik okur- yazarlık düzeyi (bu değişken için herhangi bir ölçek kullanılmamış, tamamen öğretmenlerin kendi algılarına göre tespit edilmiştir), çalışılan okul kademesi, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi bilgileri tespit etmek için "Kişisel Bilgi Formu", Covid-19 salgın sürecini yaşamış ve hibrit eğitim vermiş olan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini ölçmek amacıyla Dawis, Weiss, England, Lofquist (1967) tarafından ilk kez kullanılan, Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlilik ve güvenirlilik analizleri yapılan kısa form "Minnesota İş Tatmin Ölçeği" kullanılmıştır. Testin Türkiye'deki güvenirlik çalışmalarında güvenirlik katsayısı olarak Baycan (1985) tarafından (Cronbach Alpha) .77, Yıldırım (2007) tarafından .90 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .76, iç tutarlılık katsayısı olarak bulunmuştur (Yıldırım, 2007). Bu araştırmada elde edilen verilere göre ölçeğin güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alpha) .89 olarak bulunmuştur ve güvenirlik katsayılarının Baycan (1985) ve Yıldırım (2007) ile benzer olduğunu göstermektedir.

Covid-19 salgın sürecini yaşamış ve hibrit eğitim vermiş olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye çevrilip güvenirlilik ve geçerlilik çalışmaları yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmakta olup, tükenmişliğin üç bileşeni olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarını ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra alınan puanlara bakıldığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının yüksek, kişisel başarı puanlarının düşük olması tükenmişliğin varlığını göstermektedir (Ergin, 1992). Tarhan (2016) ölçeğin güvenirlilik katsayısını (Cronbach Alpha) .78 olarak bulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre yapılan güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alpha) .72 olarak bulunmuştur, sonuç diğer çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Minnesota İş Tatmin Ölçeğinde ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Puanlarının yorumlanmasında (1.00-1.80) çok düşük, (1.81-2.60) düşük, (2.61-3.40) orta, (3.41-4.20) yüksek ve (4.21-5.00) çok yüksek puanlama ölçütü kullanılmaktadır (Çalışkan, 2019).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalarda (Alanoğlu, 2019; Bıçak, 2021; Çağlar ve Demirtaş, 2011; Güven, 2021; Meriç, 2022; Şencan, 2019) özellikle Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin, iş tatmini üzerine yapılan çalışmalarda (Çağlar ve Demirtaş, 2011; Çakır, 2022; Demirdağ, 2016; Evkaya, 2019) ise Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin kullanıldığı görülmüştür.

Dünyada yapılan çalışmalarda tükenmişliği belirlemek için Maslach tükenmişlik ölçeğinin birçok dile çevrilerek kullanıldığı tespit edilmiştir (Özdemir, 2015). Ayrıca Schaufeli ve Enzmann'ın (1998) literatür tarama çalışmasına göre yapılan çalışmaların %90'ında "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır (Maslach, Leiter ve Jackson, 2012). Dolayısıyla ilgili ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarının yüksek olması, istenilen yapıyı ölçmesi ve alanyazında en çok tercih edilmesi bakımından uzman görüşü doğrultusunda kullanılması uygun görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçeklerden oluşan online link formu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün vermiş olduğu izin belgesi doğrultusunda belirlenen okulların eğitim yöneticilerine ulaştırılmış, eğitim yöneticilerince katılımcı adaylara yapılan duyurular neticesinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılara iletilen online link formu doldurularak araştırma verileri elde edilmiştir. Online link formu hazırlanırken bölümler arası geçişlerde formun tamamlanması şartı özelliği eklenerek tüm katılımcılarca formların tamamıyla doldurulması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizi için Google form, Microsoft Excel ve SPSS 23.0 bilgisayar programı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin normallik testi çarpıklık basıklık değerlerine ilişkin analiz yapılmış, çarpıklık değerlerinin -,627 ile 1,258 arasında, basıklık değerlerinin ise -,605 ile 1,940 arasında olduğu görülmüştür. Bu durumda dağılımın Hong, Malik ve Lee, (2003) önerdiği -2, +2 çarpıklık ve -7, +7 basıklık dağılım aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılım tespitinden sonra Covid-19 salgın sürecini yaşayan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeleri ile iş tatmini düzeyleri arasındaki olası anlamlı ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi, iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet ve medeni durumları değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının analiz edilmesi için Bağımsız t testi (Independent Sample t-Test), yine öğretmenlerin mesleki kıdem, gelir düzeyi, eğitim durumu ve teknoloji okuryazarlığı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının analizi için Tek yönlü varyans analizi ANOVA (One Way Anova) test analizleri kullanılmıştır

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

1. İş Tatmini ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada Covid-19 salgın sürecini yaşayan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin tespit edilmesi için katılımcıların Minnesota İş Tatmini Ölçeğine verdikleri cevapların puan ortalamalarından elde edilen veriler Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. *Öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri*

Ölçekler	*N*	*x̄*	*Ss*	*Min.*	Maksimum
Dışsal Tatmin	302	3,04	,744	1	5
İçsel Tatmin	302	3,42	,69	1,08	5
Genel Tatmin	302	3,30	,67	1,20	5

Çizelge 2'deki verilerden hareketle uzaktan eğitim veren öğretmenlerin genel iş tatmini boyutunda, içsel tatmin alt boyutu ve dışsal tatmin alt boyutlarında verdikleri puanların ortalama değerlerine (x̄=3,04 ile x̄=3,42) bakıldığında öğretmenlerin tüm boyutlarda orta düzeyde iş tatmini yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğine verdikleri tükenmişlik ve alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerine ilişkin veriler Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*

Ölçekler	*x̄*	*Ss.*	Min.	Maksimum
Duygusal Tükenme	2,67	,85	1	4,78
Duyarsızlaşma	2,17	,57	1	4,60
Kişisel Başarı	3,51	,52	1,75	4,63
Genel Tükenmişlik	2,86	,38	1,45	4,55

Çizelge 3'teki verilerden hareketle Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin genel tükenmişlik boyutunda ($\bar{x}$=2,86) bazen yani orta düzeyde tükenmişlik algısına sahip oldukları, duygusal tükenme alt boyutunda orta düzeyde ($\bar{x}$=2,67), duyarsızlaşma alt boyutunda ($\bar{x}$=2,17) nadir yani düşük düzeyde, ancak kişisel başarıda düşme hissi alt boyutunda ($\bar{x}$=3,51) çoğu zaman yani yüksek düzeyde tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

2. İş Tatmini ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi için sırasıyla, katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Minnesota İş Tatmini Ölçeği' ne verdikleri cevap puan ortalamalarından hareketle öncelikle genel ölçekler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizine sonra her iki ölçek alt boyutlarına ilişkin bölümlerin karşılıklı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizine bakılmış söz konusu verilere ilişkin bulgular Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*

Ölçekler	$\bar{x}$	Ss.	MTÖ	MİTÖ
Mesleki Tükenmişlik (MTÖ)	63,07	8,49	1	-,408*
İş Tatmini (MİTÖ)	66,04	13,44	-,408**	1

* p<.01

Çizelge 4'teki iş tatmini ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki korelasyona bakıldığında mesleki tükenmişlik değişkeni ile iş tatmini (r=-.408, p<.01) değişkeni arasında negatif yönlü zayıf anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin iş tatmini düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmakta ya da tükenmişlik düzeyi arttıkça iş tatmini düzeyi azalmaktadır.

Öğretmenlerin iş tatmini alt boyutları içsel tatmin ve dışsal tatmin boyutları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri arasındaki ilişki Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. *Öğretmenlerin içsel tatmin, dışsal tatmin ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri arasındaki ilişki*

Ölçekler	N	$\bar{x}$	Ss.	1	2	3	4
1 İçsel Tatmin	302	24	7,73	1	-,498*	-,361*	,363*
2 Duygusal Tükenme	302	10,85	2,87	-,498*	1		
3 Duyarsızlaşma	302	24,11	7,73	-,361*		1	
4 Kişisel Başarı	302	28,10	4,18	,363*			1
1 Dışsal Tatmin	302	24,92	5,87	1	-,469*	-,268*	,313*
2 Duygusal Tükenme	302	10,85	2,87	-,469*	1		
3 Duyarsızlaşma	302	24,11	7,73	-,268*		1	
4 Kişisel Başarı	302	28,10	4,18	,313*			1

* p<.01

Çizelge 5'te gösterilen verilere göre, içsel tatmin değişkeni ile duygusal tükenme (r=-.498, p<.01) ve duyarsızlaşma (r=-.361, p<.01) değişkenleri arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Bu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma oranları arttıkça içsel tatmin düzeylerine ilişkin algının azaldığını göstermektedir. Yine iş tatmini değişkeni alt boyutlarından içsel tatmin düzeyleri ile tükenmişlik değişkeni alt boyutu olan kişisel başarı boyutu arasındaki korelasyonda; içsel tatmin değişkeninin kişisel başarı (r= .363, p<.01) değişkeni ile pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Yani içsel tatmin düzeyi arttıkça kişisel başarı düzeyi de artmaktadır denilebilir. Dışsal tatmin düzeyleri ile duygusal tükenme (r=-.469, p<.01) ve duyarsızlaşma (r= -.268, p<.01) düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı farklılık ilişkisi bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal tatmin düzeyleri azaldıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri artmakta veya dışsal tatmin düzeyleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Dışsal tatmin düzeyleri ile tükenmişlik değişkeni alt boyutu olan kişisel başarı boyutu arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde (r= .313, p<.01) anlamlı farklılık ilişkisi bulunduğu görülmektedir. Dışsal tatmin düzeyi arttıkça kişisel başarı düzeyi de artmakta ya da kişisel başarı düzeyi arttıkça dışsal tatmin düzeyi de artmaktadır denilebilir.

Covid-19 salgın sürecini yaşayan öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin analiz sonuçlarına baktığımızda tüm karşılaştırmaların pozitif veya negatif yönlü anlamlı farklılık ilişkisi gösterdiği söylenebilir.

3. Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İş Tatmini ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve teknolojik okuryazarlık değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin duruma bakılmıştır. Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçlarına Çizelge 6'da yer verilmiştir.

Çizelge 6. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	ss	t testi		
					t	sd	p
Dışsal Tatmin	Kadın	181	3,10	,64	1,73	300	.084
	Erkek	121	2,95	,86			
İçsel Tatmin	Kadın	181	3,47	,65	1,44	300	.150
	Erkek	121	3,35	,75			
Genel Tatmin	Kadın	181	3,35	,60	1,68	300	.093
	Erkek	121	3,22	,75			
Duygusal Tükenme	Kadın	181	2,72	,84	1,10	300	.867
	Erkek	121	2,61	,87			
Duyarsızlaşma	Kadın	181	2,61	,51	-2,04	214	.019
	Erkek	121	2,25	,65			
Kişisel Başarı	Kadın	181	3,56	.47	2,01	300	.213
	Erkek	121	3,43	.57			
Genel Tükenmişlik	Kadın	181	2,89	,36	1,26	300	.324
	Erkek	121	2,83	.41			

Çizelge 6'da yer alan veriler doğrultusunda; öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel tatmin, içsel tatmin ve dışsal tatmin boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının tüm boyutlarda birbirine yakın olduğunu ve orta düzeyde iş tatmini algısı yaşadıklarını göstermektedir. Ancak kadın öğretmenlerin tüm boyut düzeylerinde erkek öğretmenlere göre iş tatmini algılarının bir miktar daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm boyutlarda cinsiyet değişkenine göre .05 anlamlılık fark değerinden büyük p değeri tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin puanlarının iş doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi istatistiğinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Yine öğretmenlerin duygusal tükenme, kişisel başarı ve genel tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken duyarsızlaşma alt boyutunda $p<.05$ fark değerin altında bir değer tespit edilmiştir. Tukey seçeneği kullanılarak yapılan post-hoc analizinde, duyarsızlaşma alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t [214]= -2.04; $p<.05$). Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı söylenebilir. Bunun dışında kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik genel boyutuna ve alt boyutlarına ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçlarına Çizelge 7'de yer verilmiştir.

Çizelge 7. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	ss	t testi		
					t	sd	p
Dışsal Tatmin	Evli	265	3,04	,74	-,210	300	.834
	Bekar	37	3,07	,75			
İçsel Tatmin	Evli	265	3,42	,69	-,264	300	.792
	Bekar	37	3,45	,71			
Genel Tatmin	Evli	265	3,29	,66	-,303	300	.762
	Bekar	37	3,33	,70			
Duygusal Tükenme	Evli	265	2,66	.85	-.830	300	.407
	Bekar	37	2,78	.92			
Duyarsızlaşma	Evli	265	2,15	.55	-1,237	300	.217
	Bekar	37	2,28	.69			
Kişisel Başarı	Evli	265	3,50	.53	-.552	300	.581
	Bekar	37	3,55	.58			
Genel Tükenmişlik	Evli	265	2,85	,37	-1,450	300	.148
	Bekar	37	2,95	,43			

Çizelge 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel tatmin boyutunda, dışsal tatmin boyutunda ve içsel tatmin boyutunda evli

öğretmenler ile bekar öğretmenler arasında bir fark olmadığı ortalama değerlerinin her boyut düzeyinde de hemen hemen benzer olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin evli veya bekar olma değişkenine göre genel iş tatmini, dışsal tatmin alt boyutu ve içsel tatmin alt boyutu algılarında t testi istatistiğinde anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05, t=-.303, t=-.210 ve t=-.264). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin evli veya bekar olma değişkenine göre genel tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu algılarında anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında tükenmişlik boyutu ve diğer alt boyutlarda evli öğretmenler ile bekar öğretmenler arasında ortalama değerleri açısından kayda değer bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçlarına Çizelge 8'de yer verilmiştir.

Çizelge 8. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin eğitim duruma göre incelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	*N*	*x̄*	*ss*	*f*	*p*
Dışsal Tatmin	Önlisans	4	3,10	1,80	,393	.758
	Lisans	265	3,06	,73		
	Lisansüstü	33	2,91	,74		
İçsel Tatmin	Önlisans	4	3,39	1,55	,239	.869
	Lisans	265	3,43	,69		
	Lisansüstü	33	3,34	,55		
Genel Tatmin	Önlisans	4	3,31	1,64	.315	.814
	Lisans	265	3,31	,66		
	Lisansüstü	33	3,20	,56		
Duygusal Tükenme	Önlisans	4	2,41	1,17	1.145	.331
	Lisans	265	2,65	,846		
	Lisansüstü	33	2,93	,926		
Duyarsızlaşma	Önlisans	4	2,25	,900	4,020	.008
	Lisans	265	2,13	,527		
	Lisansüstü	33	2,49	,804		
Kişisel Başarı	Önlisans	4	3,62	1,266	.515	.672
	Lisans	265	3,51	,507		
	Yüksek Lisans	33	3,45	,544		
Genel Tükenmişlik	Önlisans	4	2,81	,219	2,151	.094
	Lisans	265	2,85	,363		
	Lisansüstü	32	3,02	,535		

Çizelge 8 verilerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademesi değişkeni ile iş tatminleri arasında; önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin puan aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu yalnızca dışsal tatmin alt boyutunda lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin daha az dışsal tatmin algısına sahip oldukları görülmüştür. Genel tatmin, dışsal tatmin ve içsel tatmin boyutları ile öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademeleri değişkenleri arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05) ve tüm tatmin boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademesi değişkeni ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında önlisans, lisans ve lisansüstü eğitimi mezunu olan öğretmenlerin puan aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu, ancak Tukey seçeneği kullanılarak yapılan post-hoc analizinde duyarsızlaşma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenin daha az duyarsızlaşma algısına sahip olduğu görülmüştür. Genel tükenmişlik düzeyi ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyi alt boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademeleri değişkenleri arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05); duyarsızlaşma alt boyutu hariç diğer boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçlarına Çizelge 9'da yer verilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni ile iş tatminleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Çizelge 9 verileri doğrultusunda; okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin puan aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Genel tatmin, dışsal tatmin ve içsel tatmin boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkenleri arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05) ve tüm tatmin boyutları ile çalışılan okul türü değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 9. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	Ss	f	P
Dışsal Tatmin	Anaokulu -Anasınıfı	10	2,85	,758	,790	.500
	İlkokul	103	3,13	,731		
	Ortaokul	149	3,01	,736		
	Lise	40	2,99	,810		
İçsel Tatmin	Anaokulu -Anasınıfı	10	3,48	,608	,645	.587
	İlkokul	103	3,48	,732		
	Ortaokul	149	3,40	,662		
	Lise	40	3,31	,752		
Genel Tatmin	Anaokulu -Anasınıfı	10	3,26	,644	.712	.545
	İlkokul	103	3,37	,699		
	Ortaokul	149	3,27	,643		
	Lise	40	3,21	,718		
Duygusal Tükenme	Okulöncesi	10	2,60	,787	.292	.831
	İlkokul	103	2,62	,874		
	Ortaokul	149	2,72	,823		
	Lise	40	2,68	,982		
Duyarsızlaşma	Okulöncesi	10	2,94	,313	.755	.520
	İlkokul	103	2,14	,532		
	Ortaokul	149	2,20	,610		
	Lise	40	2,17	,598		
Kişisel Başarı	Okulöncesi	10	3,45	,486	4,027	.006
	İlkokul	103	3,65	,558		
	Ortaokul	149	3,43	,474		
	Lise	40	3,45	,553		
Genel Tükenmişlik	Okulöncesi	10	2,75	,269	.448	.719
	İlkokul	103	2,89	.390		
	Ortaokul	149	2,86	,369		
	Lise	40	2,84	,461		

Çizelge 9'a göre çalışılan okul türü değişkeni ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin puan aritmetik ortalamalarının duygusal tükenme, kişisel başarı alt boyutları ile genel tükenmişlik boyutunda birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Fakat duyarsızlaşma alt boyutunda anasınıfı öğretmenlerinin tükenmişlik algı puanının diğer kademe öğretmenleri algı puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Genel tükenmişlik boyutu ve duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri değişkenleri arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış ($p>.05$) ve tüm tatmin boyutları ile çalışılan okul türü değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre tükenmişlik algılarında anlamlı ($p<.05$) fark tespit edilmiştir. Tukey seçeneği kullanılarak yapılan post-hoc analizi sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerine göre kişisel başarı algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçlarına Çizelge 10'da yer verilmiştir.

Çizelge 10. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre incelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	Ss	f	P
Dışsal Tatmin	1-5 yıl	17	2,96	,776	,155	.926
	6-10 yıl	35	2,99	,642		
	11-15 yıl	78	3,05	,759		
	16 yıl ve üzeri	172	3,06	,759		
İçsel Tatmin	1-5 yıl	17	3,53	,671	,170	.916
	6-10 yıl	35	3,42	,714		
	11-15 yıl	78	3,40	,717		
	16 yıl ve üzeri	172	3,42	,690		
Genel Tatmin	1-5 yıl	17	3,35	,678	.060	.921
	6-10 yıl	35	3,28	,638		
	11-15 yıl	78	3,28	,685		
	16 yıl ve üzeri	172	3,30	,677		
Duygusal Tükenme	1-5 yıl	17	2,55	1,06	,227	.878
	6-10 yıl	35	2,73	,738		
	11-15 yıl	78	2,64	,883		
	16 yıl ve üzeri	172	2,69	,855		
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	17	2,14	,513	,094	.963
	6-10 yıl	35	2,21	,488		
	11-15 yıl	78	2,16	,640		
	16 yıl ve üzeri	172	2,16	,571		
Kişisel Başarı	1-5 yıl	17	3,47	,732	1.204	.308
	6-10 yıl	35	3,37	,450		
	11-15 yıl	78	3,50	,486		
	16 yıl ve üzeri	172	3,55	,529		
Genel Tükenmişlik	1-5 yıl	17	2,79	,376	.455	.714
	6-10 yıl	35	2,84	,288		
	11-15 yıl	78	2,84	,415		
	16 yıl ve üzeri	172	2,88	,392		

Çizelge 10'da ki veriler değerlendirildiğinde 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik puan aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Genel tatmin, dışsal tatmin ve içsel tatmin boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05) ve tüm tatmin boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Genel tükenmişlik boyutu ve diğer tükenmişlik alt boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05) ve tüm tatmin boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin teknolojik okuryazarlık değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren analiz sonuçlarına Çizelge 11'de yer verilmiştir.

Çizelge 11. *Öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin teknolojik okur yazarlık düzeyine göre incelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	ss	f	P
Dışsal Tatmin	Az	10	3,52	1,01	1,617	.185
	Orta	80	3,06	,715		
	İyi	158	3,04	,670		
	Çok İyi	54	2,96	,911		
İçsel Tatmin	Az	10	3,71	,953	,861	.462
	Orta	80	3,47	,608		
	İyi	158	3,40	,656		
	Çok İyi	54	3,36	,863		
Genel Tatmin	Az	10	3,67	,956	1.284	.280
	Orta	80	3,33	,598		
	İyi	158	3,28	,619		
	Çok İyi	54	3,23	,842		
Duygusal Tükenme	Az	10	2,23	,472	.945	.419
	Orta	80	2,69	,805		
	İyi	158	2,70	,838		
	Çok İyi	54	2,67	1,03		
Duyarsızlaşma	Az	10	1,84	,126	1,194	.312
	Orta	80	2,16	,547		
	İyi	158	2,18	,533		
	Çok İyi	54	2,19	,752		
Kişisel Başarı	Az	10	3,67	,601	.774	.509
	Orta	80	3,46	,500		
	İyi	158	3,51	,501		
	Çok İyi	54	3,56	,603		
Genel Tükenmişlik	Az	10	2,66	,135	1.050	.371
	Orta	80	2,85	,329		
	İyi	158	2,87	,372		
	Çok İyi	54	2,89	,511		

Çizelge 11'deki veriler değerlendirildiğinde teknolojik okuryazarlık düzeylerini az, orta, iyi veya çok iyi olarak gören öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik algısı puan aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Ancak teknolojik okuryazarlık düzeyini "çok iyi" olarak kategorize eden öğretmenlerin dışsal tatmin puanları diğer değişkenlere göre bir miktar düşük çıkmıştır (x̄=296). Genel tatmin, dışsal tatmin ve içsel tatmin boyutları ile öğretmenlerin teknolojik okur yazarlık düzeyleri değişkeni arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05) ve tüm tatmin boyutları ile teknolojik okur yazarlık değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Yine teknolojik okuryazarlık düzeyini az olarak kategorize eden öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının diğer değişkenlere göre bir miktar düşük çıktığı görülmüştür (x̄=1.84). Yani bu öğretmenler diğerlerinden daha az duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Genel tükenmişlik boyut ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyi alt boyutlarında öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık düzeyleri değişkeni arasındaki fark, anlamlılık fark değeri olan .05 anlamlılık değerinin üstünde çıkmış (p>.05) ve tüm tatmin boyutları ile teknolojik okur yazarlık değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlar bulunmuş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bilgiler sonucunda, Covid-19 salgın sürecini yaşamış öğretmenlerin iş tatmini, içsel tatmin ve dışsal tatmin boyutlarında orta düzeyde iş tatmini yaşadıkları görülmüştür. Yine öğretmenlerin genel tükenmişlik ve duygusal tükenme alt boyutunda orta düzeyde tükenmişlik algısına sahip oldukları, duyarsızlaşma alt boyutunda düşük düzeyde, ancak kişisel başarıda düşme hissi alt boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin

tükenmişlik düzeylerinin tespiti için yapılan Kapçak ve Sakız (2022) de ve yine öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin tespiti için yapılan başka bir araştırma olan Çalışkan (2019) da da öğretmenlerin orta düzeyde iş tatmini ve yine orta düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadıklarına ilişkin sonuçlar elde edilerek araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar bulunmuş, araştırma verilerini desteklemiştir. Salgın sürecinin olumsuzluklarına rağmen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin orta düzeyde olmasının, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirme anlayışıyla hareket etmelerinden, mesleği severek davranma güdüsünden hareketle mesleğini sürdürme azimlerinden, öğrencilere her koşulda faydalı olma arzusundan ve uzaktan eğitime rağmen öğrenci ve velilerle elektronik ortamda iletişim ve etkileşimin devam etmesinden etkilenmiş olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile iş tatmini düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf düzeyde korelasyon bulunmuştur. Buna göre Covid-19 salgın sürecini yaşamış öğretmenlerin iş tatmini düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmakta ve tükenmişlik düzeyleri arttıkça iş tatmini düzeyi azalmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanda yapılmış diğer araştırmalar olan Çağlıyan (2007), Çalışkan (2019), İnce (2014), Tarhan (2016) ve Çağlar ve Demirtaş (2011) verileri ile benzerlik göstermekte olup bu araştırmaların bulgularında da iş tatmini ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü korelasyon bulunarak araştırma verilerini desteklenmektedir. Öğretmenlikte ve diğer mesleklerde mesleğe ilişkin yaşanacak olumsuz ve normal dışı sıkıntılı durumların, meslekten alınacak doyumu ve meslekte mutlu olma durumunu negatif yönde etkileyeceği, tersi durumların ise iş doyumunu arttıracağı ve işi yaparken daha mutlu olunacağı söylenebilir.

İş tatmini alt boyutu olan içsel tatmin değişkeninin tükenmişlik alt boyutu duygusal tükenme değişkeni arasında negatif yönlü zayıf düzeyde korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel tatmin algıları düştükçe duygusal tükenmişlik alt boyutu algıları yükselmekte, duygusal tükenme yaşanmaktadır. İş tatmini boyutunun alt boyutu içsel tatmin değişkeninin tükenmişlik alt boyutu duyarsızlaşma değişkeni ile negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel tatmin algıları düştükçe duyarsızlaşma düzey algıları artmakta, eğitime öğretime ilişkin kendini çekme ve değer vermeme davranış olasılığı artmaktadır. İçsel tatmin değişkeninin, tükenmişlik alt boyutu kişisel başarı değişkeni ile pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Yani içsel tatmin düzeyi arttıkça kişisel başarı düzeyi de artmaktadır. Araştırmanın bu sonucu alanda yapılmış diğer araştırmalar olan Tarhan (2016) ve Yurtsever (2015) ile benzerlik göstermekte olup bu çalışmalarda da içsel tatmin düzeyleri ile kişisel başarı düzeyi algıları arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin salgın sürecinde uzaktan eğitim ile mesleklerini icra ederken çevrimiçi programlar vasıtasıyla yapılan derslere öğrenci katılımlarının az düzeyde olması, sınıf kontrolünde ve derse hakimiyette yüz yüze eğitim kadar başarılı olunamamasının içsel tatmini düşürdüğü ve meslekten uzaklaşma yaşayarak tükenmişlik alt boyutlarının yaşanmaya başladığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin dışsal tatmin değişkeni algılarıyla duygusal tükenme değişkeni algıları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı farklılık ilişkisi bulunmuştur. Yine dışsal tatmin değişkeninin duyarsızlaşma değişkeni ile negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Öğretmenlerin dışsal tatmin algıları düştükçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki tükenmişlik algıları yükselmekte daha çok tükenmişlik yaşamaktadırlar. Dışsal tatmin değişkeninin kişisel başarı değişkeni ile pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Emniyet mensuplarının tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin ölçülmesi üzerine yapılan bir araştırma olan Polat'ta da (2014) emniyet mensuplarının dışsal tatmin değişkeni düzeyleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında negatif yönlü korelasyon bulunmuştur. Bu durum araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar olup araştırmanın sonuçları desteklenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılımının az olması, ders esnasında sorulara cevap vermek istemeyen öğrencinin görüntüsünü ve sesini kapatması, kontrolsüz bir şekilde öğrencilerin dersten ayrılması, öğretmen öğrenci etkileşiminin yeterince sağlanamaması gibi olumsuzluklara rağmen toplum tarafından öğretmenlerin işe gitmeden ve/veya iş yapmadan maaş alıyorlar algısı ile karşı karşıya bırakılmasının, öğretmenlerin dışsal tatmin algılarını düşürdüğü, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamalarına sebep olduğu değerlendirilebilir.

İçsel tatmin alt boyutu ve dışsal tatmin alt boyutunda kadın öğretmenlerin algı puanları erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Yani kadın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri erkek öğretmenlere göre görece daha fazladır. Alanda yapılmış bir araştırma olan Sezgin ve Yıldızhan' ın (2013) yaptığı çalışmada

da kadın öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmiş olup araştırma sonucunu desteklemiştir. Yine iş tatmini düzeylerinde öğretmenlerin evli veya bekar olmalarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kademesi ile iş tatmini düzeylerinde anlamlı fark bulunmazken, ölçek maddelerine verilen puanların aritmetik ortalamalarına göre dışsal tatmin alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha az dışsal tatmin algısına sahip oldukları görülmüştür. Benzer bir araştırma olan Akkoç (2021) lisansüstü eğitim düzeyi öğretmenler ile yüksekokul eğitim düzeyi öğretmenler arasında içsel tatmin açısından anlamlı bir farklılık bularak lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin diğerlerinden farklılaştığı sonucunu desteklemiştir. Bu durumun, lisansüstü öğretmenlerinin eğitimin paydaşları ve eğitim sürecine ilişkin beklentilerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olmasından ve bu beklentilerinin karşılanmadığını zamanla fark etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Teknolojik okuryazarlık düzeyini çok iyi olarak kategorize eden öğretmenlerin dışsal tatmin puanları diğer düzeylere göre bir miktar düşük çıkmıştır. Teknolojik okuryazarlık becerisi fazla olan öğretmenlerin daha az dışsal tatmin düzeyi algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, salgın sürecinde çevrimiçi derslere çok hızlı uyum sağlayan bu öğretmenlerin tüm hazırlıkları yapmalarına rağmen derslerin planlamasından, öğrenciden, öğrencinin ev ortamından vb. durumlardan kaynaklanan sorunlar neticesinde, derslerde beklenen verimin alınamaması ve bu olumsuz durumdan dolayı öğretmenlere yöneticilerin baskı oluşturmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik genel boyutunda, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamalı bir fark tespit edilmemiştir. Alanda yapılmış bir başka araştırma olan Gül'de de (2019) kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Bu durum araştırma sonuçlarını desteklemiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma algısına sahiptirler. Babaoğlan'ın (2006) ve Izgar (2003) çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiş olup bu çalışmalarda da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin genellikle erkek öğretmenlere göre daha duygusal olmaları, öğrencilere daha yumuşak yaklaşmaları neticesinde bazı öğrencilerin dersleri sabote etmesi, dersi dinlememesi ve çeşitli disiplin sorunları çıkarmalarının kadın öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaşma yaşamalarına sebep olabileceği söylenebilir. Yine kadınların cinsiyet rolleri doğrultusunda erkeklere göre daha fazla ev işleri ile meşgul olmalarının, çevrimiçi dersleri evden yapmaları ve ev ortamında bu işlerden ve çocuklarının sorumluluklarından dolayı oluşan dezavantajlı durumdan kaynaklandığı değerlendirilebilir.

Tükenmişlik düzeyleri ile katılımcıların medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer araştırma Girgin (1995), Gökkaya (2014) ve İnce (2014) medeni durumun tükenmişlik üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Yine Tükenmişlik düzeyleri ile mezun olunan eğitim kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak genel tükenmişlik düzeyi algısında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin tükenmişlik algısı diğer öğretmenlere göre biraz fazladır. Bu durumun lisansüstü mezunu öğretmenlerin sürece ilişkin beklenti ve başarılı olma kaygılarının daha yüksek olması ancak uzaktan eğitim sürecinin olumsuzlukları ve eğitim sisteminin dinamikleri nedeniyle bu beklentilerin gerçekleşmemesi ve hedeflenen başarı düzeyine ulaşılamamasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Çalışılan eğitim türüne göre anasınıfı öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha az duyarsızlaşma algısına sahiptirler. Bu durum ile okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerde kazanım öğretme kaygısının düşük düzeyde olması etkeni arasında bağlantı kurulabilir. Bunun yanı sıra ilkokul öğretmenlerinin diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda düşme hissi yaşadıkları söylenebilir. Covid-19 salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde, yaş düzeyi küçük olduğundan dolayı ilkokul öğrencilerini derslere yeterince motive edememelerinden ve sınıf içi iletişim ve etkileşimin yeterince sağlanamamasından dolayı muhtemel yaşanan başarısızlık durumları nedeniyle ilkokul öğretmenlerinin kendilerini yetersiz görme durumuyla açıklanabileceği değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Sonuç olarak araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında; Covid-19 salgın sürecini ve bu süreçteki olumsuz durumları yaşamış öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında

negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuş, kişisel bilgiler formundan elde edilen değişkenler ile iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arası anlamlı farklar beklenildiği düzeyde çıkmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı negatif yönlü ilişkinin nedenlerine ilişkin nitel araştırmalar ve yine bu süreçte öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin tespitine yönelik daha geniş kapsamlı ve katılımlı araştırmalar alana katkı sağlayabilir. Araştırmada Covid-19 salgını sürecine ilişkin süreci yaşayan öğretmenlerin algıları ölçülmüştür. Duruma ilişkin öğrenci algılarının tespit edileceği nicel ve nitel araştırmalar alana katkı sunabilir. Ayrıca tükenmişlik düzeyi algısının yükseldiği durumların eğitim öğretim sürecine ve öğrencilere verebileceği zararı azaltmak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benzer ölçek formları online platformlardan belli aralıklarla gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tükenmişlik düzeyleri sürekli kontrol altında tutulabilir.

KAYNAKÇA

Akkoç, S. B. (2021). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri il'i merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Aksu, N. (2012). İş tatmininin bazı demografik değişkenle açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 59-79.

Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi.* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Arucan, D. (2008). *Özel eğitim kurumlarında ve kız meslek liselerinde görev yapan çocuk gelişimi ve eğitimcilerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aşkın, R. Bozkurt, Y., ve Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.

Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.

Babaoğlan, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik (Düzce İli Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.

Bakırcı, H., Ertuş Tunç, Ü. ve Cengiz, E. (2023). Uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 171-186. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1212400

Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış.* Gül Yayınevi.

Baycan, F.A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan kişilerde iş doyumunun bazı yönlerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bayram, V. (2016). *Eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun, Türkiye.

Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler.* Atatürk Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çakır, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş tatmini algısının incelenmesi: Isparta ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, Türkiye.

Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik.* 2. Basım, Pegem Akademi Yayıncılık.

Çağlar, Ç. & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2 (2) , 30-49. Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8014/105264

Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye.

Çelebi, B. (2014). *Çalışanlarda tükenmişlik ve iş doyumu. (Alanya Devlet Hastanesi hemşireleri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çolakoğlu, İ. (2014). *Ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, eğitim yönetimi ve denetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables / Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13 (6) , 45-64. DOI: 10.19160/e-ijer.1168784

Demirdağ, A. (2016). The relationship between faculty members' school culture and burnout levels based on the perceptions of teacher candidates/Öğretmen adaylarının algılarına göre akademisyenlerin okul kültürü ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7 (*3), Retrieved from http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/27014/283908

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* Avcıoğlu Basım Yayım.

Eren, E. (2004). *Örgütlerde Davranış ve Yönetim Psikolojisi.* Beta Yayınları.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik envanteri' nin uyarlanması. *Ankara Hacettepe Üniversitesi VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını*, 143-154.

Erigüç, G. (2000). Sağlık personelinin kişisel özelliklerine göre iş doyumu üzerine bir inceleme. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi,* 5(3), 7-40.

Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Seçkin Yayıncılık.

Evkaya, C. (2019). *Lise öğretmenlerinde iş etiği ve iş tatmini algısının karşılaştırmalı analizi: İstanbul ili pendik ilçesi.* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ev kentsel yöre karşılaştırması)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Gökçe, S., Önal, N. ve Çalışkan, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Başkent Unıversıty Journal Of Educatıon Dergisi*, 8 (2), 441-451.

Gökkaya, E. (2014). *Rotasyona uğrayan okul yöneticilerinde iş doyumu ve tükenmişlik.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Gül, V. (2019). *Özel eğitim kurumlarında iş tatmini ve tükenmişlik ilişkisi: Matematik öğretmenleri ile ilgili bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Günay, A. (2016). *Kabin ekiplerinde iş doyumu ve tükenmişlik sendromu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Güven, Ç. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hock, R. R. (1988). Professional burnoutamongpublicschoolteachers. *PublicPersonnel Management*, 17(2), 167-189.

Hong, S., Malik, M. L. ve Lee, M. K. (2003). Testingconfigural, metric, scalar, and latent mean invariance acrossgenders in sociotropyandautonomy using a non-Western sample. *Educational and Psychological Measurement*, 63(4), 636-654.

Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. 2. Basım, Nobel Yayın Dağıtım.

İnce, B. N. (2014). *Birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kaleli-Yılmaz, G. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computerand Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Kapçak, R. ve Sakız, H. (2022). Olağanüstü koşullarda öğretmenlerde tükenmişlik: Covid-19 sürecine ilişkin bir inceleme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1, no. 2. https://doi.org/10.52597/buje.1125141

Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş ile tükenmişlik ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covıd-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 55–73. Erişim bağlantısı: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20

Keskin, M. & Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

Kök, S.B. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20 (1), 291-310.

Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online highereducation: A historicalreview. *The Internet and Higher Education*, 33, 15-23. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001

Maslach, C. ve Jackson, S. (1981). Themeasurement of experiencedburnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99-11 3.

Maslach, C.; Leiter, M. P.; Jackson, S. E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration, *Journal of Organizational Behavior, J. Organiz. Behav*, 33, 296–300.

Meriç, E. (2022). *Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye.

Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerine bir uygulama (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özdemir, İ. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğini etkileyen değişkenlerin yapay sinir ağı ile öngörüsü (Zonguldak ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.

Özkan, E.D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini.* Beta Basım Yayım.

Özkul, R. (2021). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Bir uzaktan eğitim dönemi çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 68-88. https://doi.org/10.19160/e-ijer.909513

Polat, A. (2014). *Egzersiz yapan ve yapmayan emniyet mensuplarının yaşam doyumu iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.

Poyrazoğlu, N. (1992). *Hastane çalışanlarında iş doyumu verimlilik ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Sezgin, F., Yıldızhan, Y., (2013), "Örgütsel adalet ile iş doyumu arasındaki ilişki: Eğitim teknolojileri genel müdürlüğü örneği", *Millî Eğitim Dergisi*, 200/Güz, s.220-235

Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis.* Philadelphia: Taylor & Francis.

Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.

Tarhan, Z. (2016). *Yaşlılarla çalışan sağlık personelinin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Tekin Bozkurt, A. (2023). School administrators' views on problem situations and solution recommendations in distance education during Covid-19 pandemi, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 154-170. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1184349

Telman, N., Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti.* 1. Baskı. Epsilon Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z. B., ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk Lisesi Örneği). *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(2), 41-61. https://orcid.org/0000-0001-9552-9094

Toprakçı, E. ve Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 1-14. https://doi.org/10.26023458

Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F., & Demir, B. (2013). Lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi: hastanelerde bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 4 (8), 374-400.

WHO, (Mayıs, 2019). Dünya Sağlık Örgütü, Web: *https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/* Erişim: 19.01.2021

Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). The opinions shared in internet forums about schools' distance education due to covid-19 pandemic/Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 9,* 120-139.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ve örgütsel adalet. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253-278.

Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.

Yurtsever, N. (2015). *İzmir'de çalışan evde bakım hemşirelerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir, Türkiye.