



e-international

journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Akademik Çelişki Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anlatma Becerileri ve Söz Varlıkları Üzerine Etkisi / The Effect of Academic Contradiction Technique on the Narrative Skills and Vocabulary of 4th Grade Primary School Students
Berker Bulut, Dilşat Uzunoglu, Ravzanur Çiçolar

Examining the Relationship between the Synergetic Climate and the Organizational Attractiveness of Schools / Okulların Sinerjik İklimi ile Örgütsel Çekiciliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Ufuk Erdogan, Servet Atik, Muaz Çağırman

Ergenlerde Sınıf İçi Kaba Davranışlar ile Öz-Yeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relationship Between Classroom Incivility and Self-Efficacy Among Adolescents
Halime Eker, İbrahim Taş

İşyeri Ruhsallığının Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyal Motivasyon Düzeylerine Etkisi / The Effect of Workplace Spirituality on Teachers' Psychological Resilience and Prosocial Motivation Levels
Selçuk Demir, Necati Çobanoğlu

Effectiveness of Father Education Programs in Improving Personal Care Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder / Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerileri Kazandırmada Baba Eğitim Programının Etkililiği
Yasin Günlü, Solih Cakmak

Root values in geography textbooks /Coğrafya Ders Kitaplarında Kök Değerler
Abdullah Türker, Erkan Dünder, Ufuk Sözcü

The Relationship Between Teacher Candidates' Competence in Designing Model-Eliciting Activity, Problem-Solving and Problem-Posing Beliefs / Öğretmen Adaylarının Model Oluşturma Etkinliği Tasarlama Yeterliliği ile Problem Çözme ve Problem Kurmaya Yönelik İnançları Arasındaki İlişki
Demet Baran Bulut

Sistem Düşüncesi ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi / Bibliometric Analysis of Educational Research on System Thinking
Arzu Derya Taşçı, Adnan Küçükoglu, Hasret Nuhoğlu

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Sözcüğüne İlişkin Çağırışları / Associations of Learners of Turkish as a Second Language for the Word Turkish
Öykü Mercan, Ülker Şen

Covid- 19 Salgın Sürecinin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi / Investigation of the Effects of Covid-19 Pandemic Process on Parent-Child Relationship
Ahmet Tokmak, İlyas Kara

Impact of Walking Game Activity on Teaching of Asymmetrical Rhythms in Piano Education / Piyano Eğitiminde Yürüme Oyunu Etkinliğinin Aksak Ritimlerin Öğretilmesindeki Etkisi
Mehmet Kayhan Kurtuldu, Cemre Deniz Kubaliç

Sosyal Bilgiler Dersi Yazılı Yoklama Sorularının Bloom Taksonomisi ve Program Kazanımlarına Uygunluğu Açısından İncelenmesi / Investigation of Social Studies Course Written Attendance Questions in terms of Bloom's Taxonomy and Suitability for Program Outcomes
Ahmet Çopur, Hakan Önal

İlkokul Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarının Belirlenmesi / Determining of Personal Hygiene and Hand Washing Practices Among Primary School Students
Özlem Seçilmiş Çetincakmak, Ramazan Sever

Lisansüstü Programlarda Araştırma Yöntemleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri / The Effects of the Flipped Classroom Model Applied in the Research Methods Course in Post-graduate Programs on Students
Sevim Aşıroğlu

Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanı'nın Kapsamı ve Araştırma Alanları Üzerine bir Meta-sentez (1974-2021) / A Meta-synthesis on the Scope and Research Trends in Curriculum and Instruction Field (1974-2021) in Türkiye
Suat Kaya

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Girişimcilik Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması / The Effect of Project-Based Learning Approach on Entrepreneurship Skills in Teaching Social Studies: A Mixed Method Research
Battal Gazi Ülker, Özlem Bektaş

Okul Müdürlüklerinin Okullarda Yürütülen İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of School Principals' Views on Occupational Health and Safety Practices Carried Out in Schools
Fatih Mutlu Özbilen, Gökhan Günay

Hayat Bilgisi Öğretiminde Orman Okulunun Rolü Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri / Primary School Teachers' Views on the Role of Forest School in Life Science Teaching
Yıldırım Aydın, Kudret Aykırı

Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Classroom Teachers about the Teaching Profession Law
Caner Özdemir, Hasan Bakırcı, Yılmaz Özkan

Spor Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Destek Algıları ile Geleceğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Investigation of Social Support Perceptions and Attitudes towards the Future of Sports High School Students
İsrafil Yaşın

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of Secondary School Teachers' Opinions on Out-of-School Learning Practices for Gifted Students
Sait Burak Yılmaz, Şule Fatı Durdurkoca

Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Kullandıkları Çalgıların Tespiti / Determination of the Instruments Used in Music Lessons by Music Teachers Working in Secondary and High Schools
Ahmet Mutlu Terzioğlu

Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi / Investigation of Distance Education Satisfaction Levels of Students Receiving Sports Education
Murat Korucuk

Dergi Hakkında/About the Journal**Sayı Editörü/Issue Editor**

Prof.Dr. Hasan Demirtaş

Dil Editörleri/Language Editors

Ali Sabancı
Aslı Ağiroğlu 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 Üniversitesi)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkar 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)
Algeess Milka Silva (Federal University of Piauí)
Ayşegül Ulutaş Keskinlik (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 Reid (Swansea Metropolitan University)
Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)
L. DiAnne Borders (University of North Carolina)
Linda Noel Batiste (Virginia State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)
Naresh Agarwal (Simmons University)
Necdet Konan (İnönü Üniversitesi)
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 McLaughlin (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University)
Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi)
Wally Barnes (Sam Houston State University)
Yassir Semmar (Qatar University)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers*

*Hakem ismine tıkladığınızda hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Akın KARAKUYU Ali TÜRKDOĞAN Aslı AĞIROĞLU BAKIR Aysemin DURAN Beytullah KARAGÖZ Caner CERECİ Emine GENÇ Eren LEHİMLER	Fatma Firdavs ADAM Gökçen GÖÇEN Güliz KAYMAKCI Mehmet Enes SAĞAR Mehmet Haşim AKGÜL Mehmet Nuri KARDAŞ Metin KIRBAÇ Muhammet MEMİŞ	Mustafa ÜREY Muhtin ŞAHİN Nazlı GÖKÇE Ömür GÜRDOĞAN BAYIR Özden ÖLMEZ CEYLAN Özge CANOĞULLARI Pero Duygu DUMANGÖZ Pınar YENGİN SARP KAYA Sadık YÖNDEM	Seda TOPGÜL Süleyman ÇİFÇİ Tuğba TAFLI Ümit ŞAHBAZ Yasemin DERİNGÖL Yasemin KARATAŞ Yavuz DEĞİRMENCİ Yavuz Selim KALELİ Yusuf Celal EROL
--	---	---	--

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

Emine AKKAŞ BAYSAL (AFAD) Emine DURMUŞ (Çağdaş Yaşamı destekleme) Erkan YEŞİLTAŞ (LÖSEV) Esef Hakan TOYTOK (AFAD) Fatih KARTAL (AFAD) İkram ÇINAR (LÖSEV)	Kemal TAYSI (LÖSEV) Nesime Kübra TERZİOĞLU (LÖSEV) Neşe ÖZKAL (LÖSEV) Oğuzhan SEVİM (LÖSEV) Osman Tayyar ÇELİK (KIZILAY) Sanem TABAK (DARÜŞŞAFAKA) Şule Betül TOSUNTAŞ (LÖSEV)
--	--

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 Department, 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>



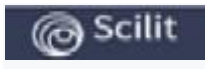
TEI
<http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265>



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. Bulut, Uzunoğlu ve Çiçolar'e ait "Akademik Çelişki Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anlatma Becerileri ve Söz Varlıkları Üzerine Etkisi" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Sonraki makaleler sırasıyla olmak üzere şöyledir: Erdogan, Atik & Çağırman'e ait Okulların Sinerjik İklimi ile Örgütsel Çekiciliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Eker ve Taş'e ait Ergenlerde Sınıf İçi Kaba Davranışlar ile Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Demir ve Çobanoğlu'na ait İşyeri Ruhsallığının Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyal Motivasyon Düzeylerine Etkisi; Günlü & Çakmak'a ait Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerileri Kazandırmada Baba Eğitim Programının Etkililiği; Türker, Dündar & Sözcü'a ait Coğrafya Ders Kitaplarında Kök Değerler: Bulut'a ait Öğretmen Adaylarının Model Oluşturma Etkinliği Tasarlama Yeterliği ile Problem Çözme ve Problem Kurmaya Yönelik İnançları Arasındaki İlişki; Taşçı, Küçükoğlu ve Nuhoğlu'na ait Sistem Düşüncesi ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi; Mercan & Şen'a ait Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Sözcüğüne İlişkin Çağrışımları; Tokmak ve Kara'a ait Covid- 19 Salgın Sürecinin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi; Kurtuldu, Cemre Deniz Kubaliç'e ait Piyano Eğitiminde Yürüme Oyunu Etkinliğinin Aksak Ritimlerin Öğretilmesindeki Etkisi; Çopur & Önal'a ait Sosyal Bilgiler Dersi Yazılı Yoklama Sorularının Bloom Taksonomisi ve Program Kazanımlarına Uygunluğu Açıklarından İncelenmesi; Çetinçakmak & Sever'e ait İlkokul Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarının Belirlenmesi; Aşıroğlu'na ait Lisansüstü Programlarda Araştırma Yöntemleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri; Kaya'ya ait Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanı'nın Kapsamı ve Araştırma Alanları Üzerine bir Meta-sentez (1974-2021); Ülker ve Bektaş'a ait Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Girişimcilik Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması; Özbilen ve Günay'a ait Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi; Aydın ve Aykırı'ya ait Hayat Bilgisi Öğretiminde Orman Okulunun Rolü Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri; Özdemir, Bakırcı ve Özkan'a ait Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri; Yaşın'a ait Spor Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Destek Algıları ile Geleceğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi; Yılmaz & Durdukoca'ya ait Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi; Terzioğlu'na ait Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Kullandıkları Çalgıların Tespiti ve son olarak Korucuk'a ait Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi.

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.

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü 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. Bulut, Uzunoğlu & Çiçolar's study titled "The Effect of Academic Contradiction Technique on the Narrative Skills and Vocabulary of 4th Grade Primary School Students" is the first article of this issue. Subsequent articles are as follows: Examining the Relationship between the Synergetic Climate and the Organizational Attractiveness of Schools study by Erdogan, Atik & Çağırman; Investigation of the Relationship Between Classroom Incivility and Self-Efficacy Among Adolescents by Çakmak Eker & Taş; The Effect of Workplace Spirituality on Teachers' Psychological Resilience and Prosocial Motivation Levels by Demir & Çobanoğlu; Effectiveness of Father Education Programs in Improving Personal Care Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder by Günlü & Çakmak; Root values in geography textbooks by Türker, Dünder & Sözcü; The Relationship Between Teacher Candidates' Competence in Designing Model-Eliciting Activity, Problem-Solving and Problem-Posing Beliefs by Bulut; Bibliometric Analysis of Educational Research on System Thinking by Taşçı, Küçüköğlu & Nuhoglu; Associations of Learners of Turkish as a Second Language for the Word Turkish by Mercan & Şen; Social studies teachers' views on global warming by Oran; Investigation of the Effects of Covid-19 Pandemic Process on Parent-Child Relationship by Tokmak ve Kara; Impact of Walking Game Activity on Teaching of Asymmetrical Rhythms in Piano Education by Kurtuldu, Cemre Deniz Kubaliç; Investigation of Social Studies Course Written Attendance Questions in terms of Bloom's Taxonomy and Suitability for Program Outcomes by Çopur & Önal; Determining of Personal Hygiene and Hand Washing Practices Among Primary School Students by Çetinçakmak & Sever; The Effects of the Flipped Classroom Model Applied in the Research Methods Course in Post-graduate Programs on Students by Aşiroğlu; A Meta-synthesis on the Scope and Research Trends in Curriculum and Instruction Field (1974-2021) in Türkiye by Kaya; The Effect of Project-Based Learning Approach on Entrepreneurship Skills in Teaching Social Studies: A Mixed Method Research by Ülker & Bektaş; Investigation of School Principals' Views on Occupational Health and Safety Practices Carried Out in Schools by Özbilen & Günay; Primary School Teachers' Views on the Role of Forest School in Life Science Teaching by Aydın & Aykırı; Opinions of Classroom Teachers about the Teaching Profession Law by Özdemir, Bakırcı & Özkan; Investigation of Social Support Perceptions and Attitudes towards the Future of Sports High School Students by Yaşın; Investigation of Secondary School Teachers' Opinions on Out-of-School Learning Practices for Gifted Students by Yılmaz & Durdukoca; Determination of the Instruments Used in Music Lessons by Music Teachers Working in Secondary and High Schools by Terzioğlu and finally Investigation of Distance Education Satisfaction Levels of Students Receiving Sports Education 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.

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü University

İÇİNDEKİLER

Makale/ Article ID	Dergi Kapağı Dergi Hakkında Dizinlenme Sayı Editöründen	The Journal Cover About the Journal Abstracting and Indexing The Issue Editorial	i ii iii iv-v
1234164	Akademik Çelişki Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anlatma Becerileri ve Söz Varlıkları Üzerine Etkisi / The Effect of Academic Contradiction Technique on the Narrative Skills and Vocabulary of 4th Grade Primary School Students	Berker Bulut, Dilşat Uzunoğlu, Ravzanur Çiçolar	1-16
1242335	Examining the Relationship between the Synergetic Climate and the Organizational Attractiveness of Schools / Okulların Sinerjik İklimi ile Örgütsel Çekiciliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ufuk Erdogan, Servet Atik, Muaz Çağırman	17-32
1215137	Ergenlerde Sınıf İçi Kaba Davranışlar ile Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relationship Between Classroom Incivility and Self-Efficacy Among Adolescents	Halime Eker, İbrahim Taş	33-51
1253498	İşyeri Ruhsallığının Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Prososyal Motivasyon Düzeylerine Etkisi / The Effect of Workplace Spirituality on Teachers' Psychological Resilience and Prosocial Motivation Levels	Selçuk Demir, Necati Çobanoğlu	52-66
1263636	Effectiveness of Father Education Programs in Improving Personal Care Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder / Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerileri Kazandırmada Baba Eğitim Programının Etkilliliği	Yasin Günlü, Salih Cakmak	67-89
1278950	Root values in geography textbooks / Coğrafya Ders Kitaplarında Kök Değerler	Abdullah Türker, Erkan DüNDAR, Ufuk Sözcü	90-107
1280798	The Relationship Between Teacher Candidates' Competence in Designing Model-Eliciting Activity, Problem-Solving and Problem-Posing Beliefs / Öğretmen Adaylarının Model Oluşturma Etkinliği Tasarlama Yeterliği ile Problem Çözme ve Problem Kurmaya Yönelik İnançları Arasındaki İlişki	Demet Baran Bulut	108-125
1281742	Sistem Düşüncesi ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi / Bibliometric Analysis of Educational Research on System Thinking	Arzu Derya Taşçı, Adnan Küçüköğlu, Hasret Nuhoğlu	126-145
1283158	Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Sözcüğüne İlişkin Çağrışımları / Associations of Learners of Turkish as a Second Language for the Word Turkish	Öykü Mercan, Ülker Şen	146-162
1277626	Covid- 19 Salgın Sürecinin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi / Investigation of the Effects of Covid-19 Pandemic Process on Parent-Child Relationship	Ahmet Tokmak, İlyas Kara	163-179
1283606	Impact of Walking Game Activity on Teaching of Asymmetrical Rhythms in Piano Education / Piyano Eğitiminde Yürüme Oyunu Etkinliğinin Aksak Ritimlerin Öğretilmesindeki Etkisi	Mehmet Kayhan Kurtuldu, Cemre Deniz Kubaliç	180-194
1284586	Sosyal Bilgiler Dersi Yazılı Yoklama Sorularının Bloom Taksonomisi ve Program Kazanımlarına Uygunluğu Açılarından İncelenmesi / Investigation of Social Studies Course Written Attendance Questions in terms of Bloom's Taxonomy and Suitability for Program Outcomes	Ahmet Çopur, Hakan Önal	195-212
1287638	İlkokul Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarının Belirlenmesi / Determining of Personal Hygiene and Hand Washing Practices Among Primary School Students	Özlem Seçilmiş Çetinçakmak, Ramazan Sever	213-229
1291995	Lisansüstü Programlarda Araştırma Yöntemleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri / The Effects of the Flipped Classroom Model Applied in the Research Methods Course in Post-graduate Programs on Students	Sevim Aşıroğlu	230-245
1292721	Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanı'nın Kapsamı ve Araştırma Alanları Üzerine bir Meta-sentez (1974-2021) / A Meta-synthesis on the Scope and Research Trends in Curriculum and Instruction Field (1974-2021) in Türkiye	Suat Kaya	246-263

1293238	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Girişimcilik Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması / The Effect of Project-Based Learning Approach on Entrepreneurship Skills in Teaching Social Studies: A Mixed Method Research	Battal Gazi Ülker, Özlem Bektaş	264-287
1294416	Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of School Principals' Views on Occupational Health and Safety Practices Carried Out in Schools	Fatih Mutlu Özbilen, Gökhan Günay	288-303
1294534	Hayat Bilgisi Öğretiminde Orman Okulunun Rolü Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri / Primary School Teachers' Views on the Role of Forest School in Life Science Teaching	Yıldırım Aydın, Kudret Aykırı	304-324
1302529	Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Classroom Teachers about the Teaching Profession Law	Caner Özdemir, Hasan Bakırcı, Yılmaz Özkan	325-343
1310655	Spor Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Destek Algıları ile Geleceğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Investigation of Social Support Perceptions and Attitudes towards the Future of Sports High School Students	İsrafil Yaşın	344-364
1312451	Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of Secondary School Teachers' Opinions on Out-of-School Learning Practices for Gifted Students	Sait Burak Yılmaz, Şule Fırat Durdukoca	365-385
1323816	Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Kullandıkları Çalgıların Tespiti / Determination of the Instruments Used in Music Lessons by Music Teachers Working in Secondary and High Schools	Ahmet Mutlu Terzioğlu	386-401
1299725	Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi / Investigation of Distance Education Satisfaction Levels of Students Receiving Sports Education	Murat Korucuk	402-416

The Effect of Academic Contradiction Technique on the Narrative Skills and Vocabulary of 4th Grade Primary School Students

Dilşat Uzunoğlu (PhD Stud.)

Mugla Sıtkı Kocman University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-2591-3159

dilsatuzunoglu@gmail.com

Ravzanur Çiçolar (MA Stud.)

Aydın Adnan Menderes University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-3063-0006

ravza.cicolar@gmail.com

Asist. Prof. Dr. Berker Bulut

Aydın Adnan Menderes University – Türkiye

ORCID: 0000- 0001-8221-5440

berkerbulut@adu.edu.tr

Abstract

The aim of the research is to examine the narrative skills and verbal expression of primary school 4th grade students in Turkish teaching enriched with the academic combining technique. The research, in which the pretest-posttest control group quasi-experimental design was used, was conducted in a public school determined by convenient sampling method from primary schools in Aydın province Efeler in the 2021-2022 academic year, 26 of which were experimental and 22 of which were control. The study was conducted with a total of 48 fourth grade students. In order for the experimental and control groups not to be influenced by each other, the branches that did not receive education at the same time were preferred. "Speaking Skills Analytical Rubric", "Writing Skills Analytical Rubric" and "Vocabulary Test" were used as data collection tools in the research. Before the application, pre-tests were conducted to determine the status of the experimental and control groups regarding the stimulus dependent variables (writing skill, speaking skill, vocabulary). As a pre-test, written texts about a topic and audio recordings containing their expressions on the same topic were taken from the students, and these data were evaluated according to the "Writing Skills Analytical Rubric" and "Speaking Skills Analytical Rubric". "Vocabulary Test" was applied to determine the students' situation regarding vocabulary. During the application, Turkish lessons were carried out with the academic contradiction technique for 5 weeks, 2 hours per week, in the experimental group. In the control group, normal course teaching was continued and no application was made within the scope of the research. The data collected at the end of the implementation process were analyzed. Mann Whitney U-Test, Independent Samples T-Test, and Two-Way ANOVA for Mixed Measures for Mixed Measurements were performed to reveal whether there was a difference between the experimental and control groups. In line with the findings obtained as a result of the analysis, it was concluded that the increase in the speaking and writing skills and vocabulary scores of the students in the experimental group was significantly higher than the students in the control group. In this respect, it can be said that Turkish lessons enriched with the Academic Controversy Techniques improve the narrative skills and vocabulary of the students.

Keywords: Academic Contradiction Technique, Speaking Skill, Writing Skill, Vocabulary



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 1-16

Research Article

Received: 2023-01-14

Accepted: 2023-07-15

Suggested Citation

Uzunoğlu, D., Çiçolar, R. & Bulut, B. (2023). The effect of academic contradiction technique on the narrative skills and vocabulary of 4th grade primary school students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1234164>

Extended Abstract

Problem: Speaking and writing are stated as the communication way that individuals frequently resort to in order to establish a relationship with their environment in daily life, and it is emphasized that this skill is the strongest link in the contact that individuals establish with the outside world (Cerci, 2013). One of the important institutions associated with these skills of individuals is education. Education is embodied in schools to make the individual a dynamic member of society in all aspects (Toprakçı, 2016). In the learning-teaching process at school, the role of speaking skills is quite high in order to ensure communication between teacher-student and student-student. On the other hand, it is also aimed to develop this skill through schools.

Accurately and effectively gaining this skill, which is not given much importance due to the fact that it is an innate skill and the thought that the speaking skill of educators and families can develop spontaneously, can only be achieved through education (Kurudayıoğlu, 2003; Potur & Yildiz, 2016). In the literature, it is emphasized that the teaching of speaking skills in Turkish teaching has become one of the neglected issues at every level of education from primary education to higher education (Dogan, 2009). It is also stated that it is a language skill that has been studied at least (Potur & Yildiz, 2016). Therefore, it is very important to prevent this omission and gap in the literature. The fact that speaking skill teaching starts from the primary school level shows that it is one of the critical periods in developing speaking skills of primary school students. Based on the aforementioned, it was aimed to improve the speaking skills of primary school students within the scope of the research.

Writing is one of the different ways of communicating with people and is the written aspect of communication (Temizyurek, 2007). Individuals can express themselves by writing as well as speaking. However, writing is a difficult process and requires a certain knowledge and experience (Yalcin, 1998; cited in Gocer, 2010). At the same time, writing is a late-developing skill as it includes mental and physical processes and more technical knowledge (Gunes, 2013: 157; Tok & Unlu, 2014). Therefore, writing skill is the most complex and hard-to-earned skill of language skills (Yalcin, 1999; cited in Karaarslan, 2010). The transformation of this complex and hard-won skill into the habits of individuals depends on the teaching of writing skills in primary education (Gocer, 2010).

While it is aimed to gain basic language skills in Turkish teaching, some preliminary learning is needed first. One of these pre-learning is seen as the development of students' vocabulary (Budak, 2000). What is expected from a student who has completed primary education is to have enough reading and listening skills to fully understand what they read and listen to; having enough speaking and writing skills to express himself/herself fully and having sufficient vocabulary to provide all these (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). From this point of view, the importance of vocabulary is seen besides basic language skills. At the same time, since students share the same grade level, it is possible to establish a linguistic partnership between them with a common vocabulary to be acquired by students (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). In addition, because a word has more than one meaning, the richness of the vocabulary indicates the richness of emotions and thoughts, and a rich vocabulary is needed to express or understand rich emotions and thoughts (Cecen, 2007). Despite the fact that vocabulary is so important, the lack of vocabulary causes some problems such as the inadequacy of expression in speaking and writing language skills in mother tongue teaching in Turkey (Yalcin, 1999; cited in Karaarslan, 2010). From this point of view, it can be said that one of the reasons for the deficiency in children's basic narrative language skills is the narrowness of their vocabulary. For this reason, the students' vocabulary was tried to be developed in the research.

Academic Controversy Technique, which is one of the cooperative learning methods, is a technique that puts students at the center and offers them the opportunity to discuss, question, speak, make inferences, be tolerant of different ideas and develop their communication skills (Tüzemen, 2016). This technique, which enables students to express themselves, was developed by Johnson (1995) (Sari, 2005). In this technique, students are divided into groups of four, a contradictory topic is presented to the students, one group defends one contradiction and the other group the other contradiction, then a common decision is reached (Dettman, 2022). Therefore, it is seen that the students are in the center of the technique, their communication skills are very important, and they try to defend the contradictory

statements both by speaking and writing. From this point of view, it is thought that this technique, which helps students to express themselves, will improve their speaking and writing skills, considering that speaking and writing are basic language skills. As a matter of fact, it is stated in the literature that the academic contradiction technique improves the speaking skills of students (Fauziah, 2017; Siregar, 2022; Susilo, 2013; Tüzemen, 2016). At the same time, it is thought that students' vocabulary will also improve while contradictory expressions are defended in technique.

When we look at the studies in the literature, it is not seen that speaking, writing and vocabulary variables are tried to be developed with any technique, method and strategy. At the same time, it is seen that these language skills are handled with a holistic approach in the studies, and that the studies in which the academic contradiction technique is used are used together with different study groups such as secondary school and university, in different courses such as social studies, with different cooperative learning methods and variables (Baydar, 2021; Dettman, 2022; Fauziah, 2017; Genç and Şahin, 2015; Göğabakan-Yıldız, 2015; Güvenç, 2011; Keçeci, 2017; Kırbağ-Zengin, Alan and Keçeci, 2016; Monhardt and Monhardt, 2000; Santicola, 2015; Sevim and Varışoğlu, 2014; Tavakoli, Aliasin, & Mobini, 2017; Tüzemen, 2016; Uysal, 2010). In line with all these reasons, it is thought that the research will close the gap in the literature and present a different perspective to other studies, since it deals with the variables of speaking, writing and vocabulary, is at the primary school level, and deals with the Academic Controversy Technique.

The aim of the study is to reveal the effect of the Academic Controversy Technique on the speaking and writing skills and vocabulary of primary school 4th grade students. In this direction, the problem sentence of the research is "What is the effect of the Academic Controversy Technique on the speaking and writing skills and vocabulary of the 4th grade primary school students?" determined as. Accordingly, the sub-problems in the research were expressed as follows:

- What is the effect of the academic contradiction technique on the speaking skills of the experimental-control group students?
- What is the effect of the academic contradiction technique on the writing skills of the experimental-control group students?
- What is the effect of the academic contradiction technique on the vocabulary of the experimental-control group students?

3

Method: In this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used, as it was aimed to examine the effect of the Academic Controversy Technique on the speaking and writing skills and vocabulary of primary school fourth grade students. The application was carried out for a total of five weeks on fourth grade students studying in a public school at a middle socio-economic level in the central district of Aydın province in the fall semester of the 2021-2022 academic year.

Before the implementation, pretests were conducted to determine the status of the experimental and control groups regarding the dependent variables of the research (writing skill, speaking skill, vocabulary). As a pre-test, written texts about a topic and audio recordings containing their expressions on the same topic were taken from the students, and these data were evaluated according to the "Writing Skills Analytical Rubric" and "Speaking Skills Analytical Rubric". "Vocabulary Test" was applied to determine the students' situation regarding vocabulary.

After the application of the data collection tools, the necessary statistical operations were carried out on the pretest and posttest scores of the students. These procedures were performed using "The Kolmogorov-Smirnov Test" to determine whether the scores obtained from the tests were normally distributed, "The Mann Whitney U-Test" to determine whether there were differences between groups, "The Independent Samples T-Test" for Independent Measurements, and "The Two-Way ANOVA" for Mixed Measures. The data were analyzed using the SPSS 21.0 package program. The analysis was based on a significance level of .05.

Findings: In this study, the effects of Turkish lessons enriched with the Academic Controversy Technique on the speaking skills, writing skills and vocabulary of primary school fourth grade students were examined. According to the results of the study, the speaking skills of the students in the experimental group increased significantly compared to the students in the control group. In this case, it can be said

that the Turkish lessons enriched with the academic contradiction technique improved the speaking skills of the fourth-grade students in primary school. As a matter of fact, there are statements in the literature that the academic contradiction technique improves students' speaking skills (Siregar, 2022; Susilo, 2013). These statements helped shape the research. Thus, the statements in the literature support the results of the research. At the same time, studies supporting the findings of the research were also found in the literature (Baydar, 2021; Fauziah, 2017; Tavakoli, Aliasin & Mobini, 2017; Tuzemen, 2016).

According to the other results of the study, the writing skills of the students in the experimental group increased significantly compared to the students in the control group. In this case, it can be said that Turkish lessons enriched with the Academic Controversy Technique improve the writing skills of primary school fourth grade students. No study has been found in the literature examining the effect of Academic Controversy Technique on writing skills. However, while the technique was being applied, it should be noted that students write articles and these articles contain meaningful and regular sentences, are consistent with each other, etc., since they are intended to defend their contradictions. It was thought that the technique would improve students' writing skills by paying attention to the elements. As a matter of fact, this idea was supported by the results of the research. At the same time, it is emphasized in the literature that the Academic Controversy Technique is one of the techniques that enable students to express themselves and supports their communication skills (Sari, 2005; Tüzemen, 2016). In this case, since the writing skill is expressive, in other words, one of the basic language skills, the conclusion that the academic contradiction technique improves the writing skill is also supported by the expressions in the literature.

Suggestions: Based on the results of the research, applying the Academic Controversy Technique to the practitioners to improve the speaking and writing skills and vocabulary of the students, executing a certain part of the text processing time in Turkish lessons with the academic contradiction technique, texts that can be found or written with more than two contradictions and all 4th grades or different grades. Suggestions such as performing conflict defense activities between classes can be made. At the same time, it can be suggested to researchers to conduct more extensive and comprehensive experimental studies in which the effect of the Academic Controversy Technique on different variables is examined, and the effects of different methods and techniques on improving students' speaking and writing skills and vocabulary.

Akademik Çelişki Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anlatma Becerileri ve Söz Varlıkları Üzerine Etkisi

Dilşat Uzunoğlu (Doktora Öğr.)

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0003-2591-3159

dilsatuzunoglu@gmail.com

Ravzanur Çiçolar (YL Öğr.)

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0003-3063-0006

ravza.cicolar@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Berker Bulut

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000- 0001-8221-5440

berkerbulut@adu.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe dersinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıklarına etkisini tespit etmektir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullardan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen bir devlet okulunda öğrenim gören 26'sı deney 22'si kontrol olmak üzere toplam 48 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının birbirlerinden etkilenmemeleri için okulda aynı anda öğrenim görmeyen şubeler tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Konuşma Becerisi Analitik Rubriği", "Yazma Becerisi Analitik Rubriği" ve "Kelime Hazinesi Testi" kullanılmıştır. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımlı değişkenlerine (yazma becerisi, konuşma becerisi, söz varlığı) ilişkin durumlarını belirlemek amacıyla öntestler yapılmıştır. Öntest olarak öğrencilerden bir konuya ilişkin yazılı metinler ve yine aynı konuya ilişkin anlatımlarını içeren ses kayıtları alınmış, bu veriler "Yazma Becerisi Analitik Rubriği" ve "Konuşma Becerisi Analitik Rubriği"ne göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin söz varlığına ilişkin durumlarını belirlemek için "Kelime Hazinesi Testi" uygulanmıştır. Uygulama süresince deney grubunda, haftada 2 ders saati olacak şekilde 5 hafta boyunca Türkçe dersleri akademik çelişki tekniği ile yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise olağan ders öğretimi devam ettirilmiş ve araştırma kapsamında bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sürecinin sonucunda toplanan veriler analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U-Testi, Bağımsız Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) ve Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlatma becerileri ve kelime hazineleri puanlarındaki artışın anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilen Türkçe derslerinin öğrencilerin anlatma becerilerini ve söz varlıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Çelişki Tekniği, Konuşma Becerisi, Yazma Becerisi, Söz Varlığı

Önerilen Atıf

Uzunoğlu, D., Çiçolar, R. ve Bulut, B. (2023). Akademik çelişki tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıkları üzerine etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1234164>



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 1-16

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-14
Kabul: 2023-07-15

GİRİŞ

Konuşma ve yazma, günlük yaşamda bireylerin çevresiyle ilişki kurmak için sıklıkla başvurduğu iletişim yolu olarak belirtilmekte ve bu becerinin bireylerin dış dünyayla kurduğu temasta en güçlü bağ olduğu vurgulanmaktadır (Çerçi, 2013). Bireylerin bu becerileri ile ilişkili önemli kurumlardan biri eğitimidir. Eğitim, bireyi bütün yönleriyle toplumun dinamik bir üyesi haline getirilmesi için okullarda somutlaşır (Toprakçı, 2016). Okulda öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi sağlayabilmek adına konuşma becerisinin rolü oldukça fazladır. Öte yandan okullar aracılığıyla bu becerinin geliştirilmesi de amaçlanır.

Çocuklar, okula başlamadan önce konuşmayı bilmektedirler. Çocukların bildikleri bu konuşma, ağız özelliklerini barındırmakla birlikte kendi akranları ve çevreleri arasında gerçekleşmektedir (Doğan, 2009). Çocuklar için doğuştan gelen bir beceri olmasından ve eğitimcilerin ve ailelerin konuşma becerisinin kendiliğinden gelişebileceği düşüncesinden hareketle pek fazla önemsenmeyen bu becerinin doğru ve etkili bir şekilde kazandırılması ancak belirli bir öğretim doğrultusunda sağlanabilir (Kurudayıoğlu, 2003; Potur ve Yıldız, 2016). Alanyazında Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin öğretiminin ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde dinleme becerisi kadar ihmal edilen hususlardan biri haline geldiği vurgulanmaktadır (Doğan, 2009). Aynı zamanda üzerinde az sayıda çalışmanın yapıldığı bir dil becerisi olduğu da belirtilmektedir (Potur ve Yıldız, 2016). Dolayısıyla bu ihmalin ve alanyazındaki boşluğun önüne geçilmesi oldukça önemlidir. Konuşma becerisi öğretiminin ilköğretim düzeyinden itibaren başlaması, ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmede kritik dönemlerden biri olduğunu göstermektedir. Bahsedilenlerden hareketle araştırma kapsamında ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

Türkçenin bir diğer temel anlatma dil becerilerinden biri olan yazma, Türkçe öğretiminin en az konuşma alanı kadar önemli bir diğer alanıdır (Yalçın, 1999'dan akt. Karaarslan, 2010). Çünkü yazma, bireyler arasında konuşmanın yanı sıra iletişim kurmanın bir başka yoludur ve iletişimin yazılı yönü olarak ele alınmaktadır (Temizyürek, 2007). Bireyler, konuşmanın yanında yazarak da kendilerini ifade edebilirler. Fakat yazı yazmak oldukça zor bir süreci kapsamakta ve belirli bir bilgi birikiminin yanı sıra bir de tecrübe istemektedir (Yalçın, 1998'den akt. Göçer, 2010). Aynı zamanda yazma becerisi, fazlaca teknik bilgi içerdiği ve zihinsel ve fiziksel süreçleri kapsadığı için geç gelişen bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Güneş, 2013: 157; Tok ve Ünlü, 2014). Dolayısıyla yazma becerisinin dil becerileri arasında en karmaşığı ve zor kazanılanı olduğu söylenebilir (Yalçın, 1999'dan akt. Karaarslan, 2010). Bu karmaşık olan ve kazanılması zor olan dil becerisini bireylerin sevecek ve isteyerek yapacakları alışkanlıklar haline getirmek ise ilköğretim düzeyinde öğretimi yapılan yazma becerisine bağlıdır (Göçer, 2010). İlköğretim öğrencilerinden duygu ve düşüncelerini sistematik düzene uygun olacak şekilde yazılı olarak ifade etmesi beklenmektedir. Fakat beklenen durumun tersine alanyazında ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci, öğretmen ve velilerin çeşitli ön yargıları nedeniyle yazma becerisinin gelişiminde beklenen ve istenen amaçlara ulaşılamadığı görülmektedir (Ari, 2008). Bu ön yargıları kırmak ve Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiğine odaklanmak gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması amaçlanırken öncelikle bazı ön öğrenmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ön öğrenmelerden bir tanesi de öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesidir (Budak, 2000). İlköğretimi tamamlayan bir öğrenciden beklenen, okuduklarını ve dinlediklerini eksiksiz bir şekilde anlayacak düzeyde okuma ve dinleme becerisi; kendini eksiksiz bir şekilde ifade edecek düzeyde konuşma ve yazma becerisi ve tüm bunları sağlaması için de yeterli düzeyde söz varlığına sahip olmasıdır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Buradan hareketle temel dil becerilerinin yanında söz varlığının da önemi görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin aynı sınıf düzeyini paylaşmalarından dolayı aralarında dil bakımından bir ortaklık sağlanması da öğrencilere kazandırılacak ortak bir söz varlığıyla mümkündür (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Bunun yanı sıra bir kelime, birden fazla anlama denk geldiğinden dolayı söz varlığının iyi düzeyde olması, duygu ve düşüncelerin de iyi ifade edileceğine işaret etmekte, iyi ifade edilebilen duygu ve düşünceleri anlamak için de iyi düzeyde bir söz varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Çeçen, 2007). Söz varlığının bu denli önemli olmasına karşın söz varlığı yetersizliği, Türkiye'de ana dil öğretiminde konuşma ve yazma dil becerilerinde meydana gelen ifade yetersizliği gibi birtakım sorunlara sebebiyet vermektedir (Yalçın, 1999'dan akt. Karaarslan, 2010). Buradan hareketle çocukların temel anlatma dil becerilerinde tespit

edilen yetersizliğin sebeplerinden birisinin de söz varlığının darlığı olduğu söylenebilir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin söz varlıkları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çocuklarda ana dil ediniminin yaklaşık olarak ilköğretimin sonunda büyük oranda tamamlandığı görülmektedir. Bu dönemde çocuklarda yer eden yanlışların ileri yaşlarda düzeltilmesi imkânsız olmasa da oldukça zor ve uzun bir uğraş gerektirmektedir. Bu sebeple ilköğretim dönemi, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması için oldukça önemli bir dönemdir. Tüm bunlardan hareketle ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma becerisinin ve bu becerilerin yanında söz varlığının da geliştirilmesinin önemi gözler önüne serilmektedir. Konuşma, yazma ve söz varlığının geliştirilmesinde ise akademik çelişki tekniğinin etkili olacağı düşünülmektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan Akademik Çelişki Tekniği (AÇT), öğrencileri merkeze alarak onlara tartışma, sorgulama, konuşma, çıkarımda bulunma, farklı fikirlere hoşgörü olma ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunan bir tekniktir (Tüzemen ve Kardaş, 2017). Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan bu teknik Johnson (1995) tarafından geliştirilmiştir (Sarı, 2005). Bu teknikte öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılır, çelişkili bir konu öğrencilere sunulur, bir grup bir çelişkiyi diğer bir grup ise diğer çelişkiyi savunur, daha sonra ortak bir karara varılır (Dettman, 2022). Dolayısıyla teknikte öğrencilerin merkezde olduğu, iletişim becerilerinin oldukça önemli olduğu ve hem konuşarak hem de yazarak çelişkili ifadeleri savunmaya çalıştıkları görülmektedir. Buradan hareketle konuşma ve yazmanın temel anlatma dil becerileri olmalarından hareketle öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olan bu tekniğin konuşma ve yazma becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Nitekim akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği alanyazında belirtilmektedir (Fauziah, 2017; Kardaş, 2015; Siregar, 2022; Susilo, 2013). Aynı zamanda teknikte çelişkili ifadeler savunulurken öğrencilerin söz varlıklarının da gelişeceği düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında konuşma, yazma ve söz varlığı değişkenlerinin bir arada olacak şekilde herhangi bir teknik, yöntem ve stratejiyle geliştirilmeye çalışıldığına rastlanılmamaktadır. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda bu dil becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, akademik çelişki tekniğinin kullanıldığı çalışmaların ortaokul, üniversite gibi farklı çalışma gruplarıyla, sosyal bilgiler dersi gibi farklı derslerde, farklı iş birlikli öğrenme yöntemleriyle ve değişkenlerle bir arada kullanıldığı görülmektedir (Baydar, 2021; Dettman, 2022; Fauziah, 2017; Genç ve Şahin, 2015; Göğebakan-Yıldız, 2015; Güvenç, 2011; Kardaş ve Tüzemen, 2016; Keçeci, 2017; Kırbağ-Zengin, Alan ve Keçeci, 2016; Monhardt ve Monhardt, 2000; Santicola, 2015; Sevim ve Varışoğlu, 2014; Tavakoli, Aliasin ve Mobini, 2017; Tüzemen, 2016; Uysal, 2010). Tüm bu sebepler doğrultusunda araştırmanın, hem konuşma, yazma ve söz varlığı değişkenlerini ele alması hem ilköğretim düzeyinde olması hem de akademik çelişki tekniğini ele almasından dolayı alanyazındaki boşluğu kapatacağı ve diğer araştırmalara farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı akademik çelişki tekniğinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıkları üzerine etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, "Akademik çelişki tekniğinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma becerileri ve söz varlıkları üzerine etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Buna göre araştırmadaki alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi nedir?
- Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi nedir?
- Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin söz varlıklarına etkisi nedir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, akademik çelişki tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıkları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlandığı için öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında öğrencileri yansız bir şekilde gruplara atamanın zor olması, araştırmacıları hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmaya yönlendirmektedir (Gay, Mills

ve Airasian, 2005). Bu araştırmada da belirlenen okullardaki dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin yansız olarak yeniden gruplanmasının mümkün olmamasından dolayı yarı deneysel deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelin simgesel görünümü Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Çalışmanın modeli

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney	Konuşma Becerisi Rubriği Yazma Becerisi Rubriği	Akademik Çelişki Tekniği ile Zenginleştirilmiş Öğretim	Konuşma Becerisi Rubriği Yazma Becerisi Rubriği
Kontrol	Kelime Hazinesi Testi	MEB Programı	Kelime Hazinesi Testi

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullardan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen bir devlet okulunda öğrenim gören 26’sı deney 22’si kontrol olmak üzere toplam 48 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında okul yönetimi ve öğretmenlerin de onayıyla kura yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda aynı okuldaki sabah öğrenim gören dördüncü sınıf şubesi deney, öğleden sonra öğrenim gören dördüncü sınıf şubesi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirlerinden etkilenmemeleri için okulda aynı anda öğrenim görmeyen şubeler tercih edilmiştir. Çizelge 2’de çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Grup	Kız	Erkek	TOPLAM
Deney Grubu	15	11	26
Kontrol Grubu	11	11	22

Bu bigilere ek olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bağımlı değişkenler açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları karşılaştırılmıştır. Bunun için öncelikle her iki grubunun da normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

Çizelge 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi rubriği öntest puanlarının normallik testi sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Değer	sd	p		
Deney	,192	26	,014	,555	,082
Kontrol	,204	22	,018	,653	,458

Çizelge 3 incelendiğinde deney grubunun “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.192$, $p<.05$) ve kontrol grubunun “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.204$, $p<.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” öntestinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik testlerden biri olan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Çizelge 4’te analiz sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4. Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi analitik rubriği öntest karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Deney	26	25,62	666,00	257,00	,535
Kontrol	22	23,18	510,00		

Çizelge 4’te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, çalışmanın öncesinde uygulanan “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” öntestinden aldıkları puanlar birbirine yakındır. Öte yandan analiz sonuçlarına göre gruplar arasında deneysel işlem öncesi “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Araştırmanın diğer değişkenlerine ilişkin yapılan normallik testleri sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Çizelge 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi rubriği öntest puanlarının normallik testi sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Değer	sd	p		
Deney	1,242	26	,091	-,414	,001
Kontrol	,798	22	,547	,610	,052

Çizelge 5'te deney grubunun "Yazma Becerisi Analitik Rubriği" öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=1.242$, $p>.05$) ve kontrol grubunun "Yazma Becerisi Analitik Rubriği" öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.798$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür.

Çizelge 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime hazinesi testi öntest puanlarının normallik testi sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Değer	sd	p		
Deney	,114	26	,200	,047	-,891
Kontrol	,086	22	,200	,487	,219

Çizelge 6 incelendiğinde ise deney grubunun "Kelime Hazinesi Testi" öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.114$, $p>.05$) ve kontrol grubunun "Kelime Hazinesi Testi" öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.086$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının bu değişkenlere ilişkin öntestlerden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla Bağımsız Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 7'de aktarılmıştır.

Çizelge 7. Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi analitik rubriği ve kelime hazinesi testi öntest sonuçlarının karşılaştırılması

Öntestler	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yazma Becerisi Analitik Rubriği	Deney	26	6,92	1,19	46	,765	,091
	Kontrol	22	6,63	1,39			
Kelime Hazinesi Testi	Deney	26	48,61	21,08	46	1,32	,191
	Kontrol	22	41,09	17,61			

Çizelge 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "Yazma Becerisi Analitik Rubriği" [$t(46)=0.765$, $p>.05$] ve "Kelime Hazinesi Testi" [$t(46)=1.32$, $p>.05$] öntestlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına dayanarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bağımlı değişkenler açısından denk oldukları söylenebilir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla Bulut (2022) tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Analitik Rubriği" ile "Yazma Becerisi Analitik Rubriği"; öğrencilerin söz varlıklarını ölçmek için yine Bulut (2013) tarafından geliştirilen "Kelime Hazinesi Testi" kullanılmıştır.

"Konuşma Becerisi Analitik Rubriği" sözcük bilgisi, telaffuz, dil bilgisi, akıcılık ve tutarlılık olmak üzere beş adet ölçütten oluşmaktadır. Her ölçüt için "az yeterli, geliştirilebilir, yeterli, oldukça yeterli" biçiminde dördü derecelendirme yapılmış ve her düzeyde beklenen performans tanımlanmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ses kayıtları kullanılmıştır. Ses kayıtları analiz edilmiştir. Rubriğin geçerliği için içerik ve ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Ölçüt geçerliğini belirlemek için Yaşar (2017) tarafından geliştirilen "Konuşma Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" ile korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki rubrik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.782$, $p<.01$). Kapsam geçerliliği için ise uzman görüşleri alınmıştır. Güvenirlik için üç farklı puanlayıcının değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık Kendall W uyum katsayısı ile incelenmiş ve .86 şeklinde bulunmuştur.

"Yazma Becerisi Analitik Rubriği" kelime seçimi, dil bilgisi, okunabilirlik, mekanik, tutarlılık başlıklarını içeren beş adet ölçütten oluşmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi belirlenen her ölçüt için en az puandan (1-az yeterli), en fazla puana (4-çokça yeterli) doğru dördü derecelendirme yapılmış ve her

düzeyde beklenen performanslar tanımlanmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için metinsel konular kullanılmış ve bunlar analiz edilmiştir. Geçerlik için içerik ve ölçüt geçerliği uygulanmıştır. Ölçüt geçerliğini belirlemede Bilican-Demir ve Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı" ile korelasyon hesaplaması yapılmıştır. İki rubrik arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir ($r=.832$, $p<.01$). Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Güvenirliği belirlemek için ise üç farklı puanlayıcının değerlendirme tutarlılıkları Kendall W uyum katsayısı ile hesaplanmış ve .82 olarak bulunmuştur.

"Kelime Hazinesi Testi" Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dördüncü sınıf söz varlığını geliştirme kazanımları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma, bulmaca, eskik olanı tamamlama gibi farklı soru türleri olarak toplamda 50 sorudan oluşmaktadır. Testin pilot uygulaması 226 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi ve alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan t-testi yapılmıştır. Testten elde edilen puanların ortalama güçlüğü .59 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin güvenirliğine ilişkin ise KR-20 değeri hesaplanmış ve .93 olarak bulunmuştur. Bu değer test puanlarının güvenirliğini ve kullanılabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde aşağıda belirtilen işlemler sırasıyla yapılmıştır.

- Uygulama, 2021–2022 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Aydın ili merkez ilçesindeki, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde toplam beş hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmanın yürütüleceği okul gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Belirlenen okuldaki okul yönetimi ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür.
- Öğretmenlerin gönüllük esasıyla ve denklik bildirmesi ile iki farklı şube seçilmiş, bu şubelerin deney ve kontrol grubu şeklinde ayrımı yapılmıştır.
- Uygulamaya geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımlı değişkenlerine (yazma becerisi, konuşma becerisi, söz varlığı) ilişkin durumlarını belirlemek amacıyla öntestler yapılmıştır. Öntest olarak öğrencilerden bir konuya ilişkin yazılı metinler ve yine aynı konuya ilişkin anlatımlarını içeren ses kayıtları alınmış, bu veriler "Yazma Becerisi Analitik Rubriği" ve "Konuşma Becerisi Analitik Rubriği"ne göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin söz varlığına ilişkin durumlarını belirlemek için "Kelime Hazinesi Testi" uygulanmıştır.
- Araştırmacılar tarafından deney grubundaki öğrencilerle haftada iki ders saati olmak üzere beş hafta boyunca akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe dersi işlenmiştir. Her hafta birinci ders saatinde öğrenciler daha önce karşılaşmadıkları metinleri okuyarak her metin için ayrı hazırlanan çalışma kağıtlarındaki etkinlikleri cevaplamışlardır. Araştırma kapsamına dâhil edilen metinler İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun kitaplardan seçilmiştir. İkinci ders saatinde, yapılan etkinlik sürecinde öğrencilerden metin içinden farklı çelişkiler çıkarmaları istenmiştir. Ardından sınıf 6 gruba ayrılarak çelişkiler arasından seçilen iki çelişki, 1. çelişki ve 2. çelişki olarak üçer gruba gelecek şekilde paylaştırılmıştır. Her grubun bir yazmanı ve bir sözcüsü belirlenmiştir. Grup içinde tartışılan, çelişkiye ait savunma fikirlerini yazman yazmış ve sözcü grup adına sınıfla paylaşmıştır. Her turda yazman ve sözcü olan öğrenciler değişim göstermiştir. Verilen sürenin sonunda her grubun sözcüsü, kendi grubunun çelişkisine ait savunmasını okumuş ve çelişkiye ait en iyi savunma sınıf tarafından en çok alkış alan savunma olarak belirlenmiştir. İlk turda 1. çelişkiyi savunan gruplar ikinci turda 2. çelişkiyi, ilk turda 2. çelişkiyi savunan gruplar da ikinci turda 1. çelişkiyi savunarak teknik işleyişi tekrarlanmıştır. Ders süresi boyunca yapılan etkinliklerle öğrencilerin katılımları, konuşarak ve yazarak iletişim kurmaları, tartışarak yeni fikir üretmeleri hem ifade edici dil becerilerini hem de söz varlıklarını etkileyeceği düşünülmüştür.
- Deneyisel işlemin sonunda öntest olarak sunulan veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına sontest olarak verilmiştir.

5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin öntest ve sontest puanları üzerinde gerekli olan istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler için testlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi, deney ve kontrol gruplarının “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” öntestinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-Testi, deney ve kontrol gruplarının “Yazma Becerisi Analitik Rubriği” ve “Kelime Hazinesi Testi” öntestlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla Bağımsız Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) ve akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin anlatım becerilerine ve söz varlıklarına etkisini tespit etmek için Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

6. Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışmanın etik açıdan uygun olduğu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kurulu’nun almış olduğu 11.01.2021 tarih ve E-84982664-050.04.04-2100002751 sayılı karar ile tespit edilmiştir.

BULGULAR

1. Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi

Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini saptamak üzere varyans analizinin varsayımları karşılanmış ve Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA’dan faydalanılmıştır. Varyans analizinin varsayımlarını karşılamak amacıyla ilk olarak deney ve kontrol gruplarındaki 48 öğrencinin Konuşma Becerisi Analitik Rubriği’ne ilişkin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bunlar Çizelge 8’de sunulmuştur.

11

Çizelge 8. Konuşma becerisi analitik rubriği ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	26	7,00	1,23	26	13,96	1,75
Kontrol	22	6,77	1,30	22	7,45	1,14

Çizelge 8 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” ortalama puanının öntestte 7,00 iken, sontestte 13,96 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” ortalama puanı öntestte 6,77 iken, sontestte 7,45’tir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerinde artış meydana geldiği görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerinde meydana gelen bu değişimlerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmış ve yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Konuşma becerisi analitik rubriği öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler Arası	391,625	47			
Grup (Deney/Kontrol)	270,212	1	270,212	102,376	.000
Hata	121,413	46	2,639		
Denekler İçi	639,924	48			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	348,091	1	348,091	281,572	.000
Grup*Ölçüm	234,966	1	234,966	190,065	.000
Hata	56,867	46	1,236		
Toplam	1031,548	95			

Çizelge 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Analitik Rubriği” ortalama puanlarının deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunda yapılan tekrarlı ölçümlerde, faktörlerin konuşma becerisi düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1,46)} = 263.86, p < .00$]. Bu durumda deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerilerindeki artışın, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin konuşma becerilerindeki artıştan anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak ise deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerileri, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerilerinden deneysel uygulama öncesine göre deneysel uygulama sonrasında daha fazla gelişim göstermiştir. Dolayısıyla akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi

Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini bulmak amacıyla varyans analizinin varsayımları karşılanmış ve Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA’dan faydalanılmıştır. Varyans analizinin varsayımlarını karşılamak amacıyla ilk olarak deney ve kontrol gruplarındaki 48 öğrencinin Yazma Becerisi Analitik Rubriği’ne ilişkin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bunlar Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10. Yazma becerisi analitik rubriği ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	26	6,92	1,19	26	14,96	2,12
Kontrol	22	6,63	1,39	22	6,81	1,22

Çizelge 10’a göre deney grubunda yer alan öğrencilerin “Yazma Becerisi Analitik Rubriği” ortalama puanı öntestte 6,92, sontestte ise 14,96 değerine yükselmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yazma Becerisi Analitik Rubriği” ise öntestte 6,63, sontestte 6,81’dir. Akademik çelişki tekniğiyle zenginleştirilmiş Türkçe dersi işlenen deney grubunun, deneysel uygulama öncesi “Yazma Becerisi Analitik Rubriği” öntest puanlarının kontrol grubu ile yakın bir değerde olmasına karşın deneysel uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinde meydana gelen değişimlerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ise varyans analizi yapılmış ve yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11. Yazma becerisi analitik rubriği öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler Arası	580,489	47			
Grup (Deney/Kontrol)	423,435	1	423,435	124,021	.000
Hata	157,054	46	3,414		
Denekler İçi	834,528	48			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	402,622	1	402,622	288,856	.000
Grup*Ölçüm	367,789	1	367,789	263,866	.000
Hata	64,117	46	1,394		
Toplam	1415,015	95			

Çizelge 11 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yazma Becerisi Analitik Rubriği” ortalama puanlarının deneysel uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. İki ayrı grupta yapılan tekrarlı ölçümlerde ise bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol grupların yer alan öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1,46)} = 263.86, p < .00$]. Bu durumda deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerindeki artışın, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerindeki artıştan anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulguya dayanarak deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerinden daha fazla gelişim gösterdiği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yazma becerilerinde daha çok etkisinin olduğu söylenebilir.

3. Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin söz varlıklarına etkisi

Akademik çelişki tekniğinin deney-kontrol grubu öğrencilerinin söz varlıklarına etkisini belirlemek için varyans analizinin varsayımları karşılanmış ve Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA'dan faydalanılmıştır. Varyans analizinin varsayımlarını karşılamak amacıyla ilk olarak deney ve kontrol gruplarındaki 48 öğrencinin Kelime Hazine Testi'ne ilişkin öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bunlar Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12. Kelime hazinesi testi ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	26	48,61	21,08	26	71,46	23,76
Kontrol	22	41,09	17,61	22	39,81	21,21

Çizelge 12 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin "Kelime Hazinesi Testi" ortalama puanı öntestte 48,61 iken, deneysel uygulama sonrasında 71,46'dır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "Kelime Hazinesi Testi" ortalama puanı ise öntestte 41,09 iken sontestte 39,81'dir. Buradan hareketle deney grubunda yer alan öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinde bir artış gözlenirken kontrol grubu öğrencilerinin söz varlığı gelişimlerinde herhangi bir artış gözlenmemektedir. Öğrencilerin söz varlığı düzeylerinde meydana gelen değişimlerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla varyans analizi yapılmış ve yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13. Kelime Hazinesi Testi Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler Arası	47409,625	47			
Grup (Deney/Kontrol)	9140,793	1	9140,793	10,987	.002
Hata	38268,832	46	831,931		
Denekler İçi	4972,724	48			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2773,084	1	2773,084	43,523	.000
Grup*Ölçüm	3466,084	1	3466,084	54,400	.000
Hata	2930,874	46	63,715		
Toplam	56539,667	95			

Çizelge 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin "Kelime Hazinesi Testi" ortalama puanlarının deneysel uygulama öncesi, sonrasına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yapılan tekrarlı ölçümlerde, faktörlerin söz varlığı düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1,46)} = 54.40, p < .00$]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin söz varlığındaki artışın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin söz varlığında meydana gelen değişimden anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanarak deney grubunda yer alan öğrencilerin söz varlığının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin söz varlıklarından deneysel uygulama sonrasında daha fazla gelişim gösterdiği yorumu yapılabilir. Aynı zamanda akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi, yazma becerisi ve söz varlığına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerileri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu durumda akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Nitekim alanyazında akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği yönünde ifadeler rastlanılmaktadır (Siregar, 2022; Susilo, 2013). Bu ifadeler araştırmanın şekillenmesini sağlamıştır. Böylelikle alanyazındaki ifadeler, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Aynı zamanda alanyazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara da rastlanılmıştır (Baydar, 2021;

Fauziah, 2017; Kardaş, 2015; Kardaş ve Tüzemen, 2016; Tavakoli, Aliasin ve Mobini, 2017; Tüzemen ve Kardaş, 2017).

Araştırmının diğer sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu durumda akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Alanyazında akademik çelişki tekniğinin yazma becerisi üzerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat teknik uygulanırken öğrencilerin yazılar yazdıkları, bu yazılarının ise çelişkilerini savunmaya yönelik olmasından kaynaklı olarak anlamlı ve kurallı cümleler içermesi, birbiriyle tutarlı olması vb. unsurlara dikkat edilerek yazılması, tekniğin öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği düşünülmüştür. Nitekim bu düşünce araştırmanın sonucuyla desteklenmiştir. Aynı zamanda alanyazında akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan tekniklerden biri olduğu ve iletişim becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Sarı, 2005; Tüzemen, 2016). Bu durumda yazma becerisi ifade edici başka bir deyişle temel anlatma dil becerilerinden biri olduğu için akademik çelişki tekniğinin yazma becerisini geliştirdiği sonucu alanyazındaki ifadelerle de desteklenmektedir.

Araştırmının bir diğer sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime hazinelerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artmıştır. Alanyazında akademik çelişki tekniğinin kelime hazinesi üzerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat Sevim ve Varışoğlu (2014) akademik çelişki tekniğinin öğretmen adaylarının kavram öğrenme başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kırbag-Zengin, Alan ve Keçeci (2016) yapmış oldukları çalışmalarında akademik çelişki tekniğinin öğretmen adaylarının klonlama kavramsal anlama seviyelerinde artış sağladığını tespit etmişlerdir. Bahsedilen çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Teknik uygulanırken öğrencilerin konuşma ve yazma sırasında birbirlerinden başka bir deyişle iş birliği ile pek çok farklı ve yeni kelimeler öğrenmeleri muhtemeldir. Bu düşüncenin, araştırmanın sonucunu desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin ifade edici dil becerilerini ve kelime hazinelerini geliştirmede asıl görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü ilkökulda öğretilen etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi, öğrencilerin tüm eğitim hayatlarını etkilemektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri araştırmanın sonuçlarından da hareketle akademik çelişki tekniği gibi iş birlikli öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulayarak öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerini ve kelime hazinelerini geliştirmede etkili olabilir.

Araştırmının sonuçlarından hareketle uygulayıcılara öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ve kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik akademik çelişki tekniğini uygulama, Türkçe derslerinde metin işleme zamanının belirli bir kısmını akademik çelişki tekniği ile yürütme, ikiden fazla çelişkiler çıkarılabilecek metinler bulunup ya da yazılıp tüm 4. sınıflar ya da farklı sınıf düzeylerinde sınıflar arası çelişki savunma etkinlikleri gerçekleştirme gibi önerilerde bulunulabilir. Aynı zamanda araştırmacılara ise akademik çelişki tekniğinin farklı değişkenler üzerine etkisinin incelendiği, öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri ve kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve tekniklerin etkisinin incelendiği daha geniş ve kapsamlı deneysel çalışmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7.sınıf örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Baydar, A. (2021). Opinions of pre-service classroom teachers about academic controversy method. *Higher Education Studies*, 11(1), 55-64.
- Bilican-Demir, S., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,457-473.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-25.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Bulut, B. (2022). Analytical rubric development study for assessment of the speaking and writing skills at primary school level. *International Journal of Progressive Education*, 18(6), 180-193.

<https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.477.12>

- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dettman, D. (2022). *Promoting critical thinking and civil discourse via structured academic controversy*. Loex Conference Proceedings. <https://commons.emich.edu/loexconf2019/37>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Fauziah, F. (2017). *Using structured academic controversy strategy to improve the speaking ability of the third semestervstudents of english education department at uin alaaddin makassar* (Published doctoral dissertation), Universitas Islam Negeri Makassar, Endonezya.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2005). *Educational research: Competencies for analysis and application* (8. Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396. <https://doi.org/10.17522/nefemed.21278>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göğebakan-Yıldız, D. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan akademik çelişki ve birleştirme II tekniklerinin öğrenme ürünlerine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 311-329.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmeni adaylarının özdüzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 3-13.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 423-436.
- Kardaş, M. N. (2015). The effect of academic controversy technique on Turkish teachers candidates' success to effective speaking skills and its relation with some variables (gender, multilingualism). *Educational Research and Reviews*, 10(7), 870-878. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2086>
- Kardaş, M. N., & Tüzemen, T., (2016). Akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(32), 127-156.
- Keçeci, G. (2017). The effects of the academic controversy technique on the biotechnology knowledge levels of prospective science teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2171-2182.
- Kırbağ-Zengin, F., Alan, B., & Keçeci, G. (2016). Akademik çelişki tekniğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının klonlama kavramsal anlama seviyelerine ve fen öz yeterliklerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 581-585.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 287-309.
- Monhardt, R. M., & Monhardt, L. C. (2000). The use of academiccontroversy in elementary science methods classes. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 20(6), 445-451.
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 18, 27-40.
- Santicola, C. F. (2015). Academic controversy in macroeconomics: An active and collaborative method to increase student learning. *American Journal of Business Education*, 8(3), 177-184.
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2014). Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 229-247. <https://doi.org/10.17556/jef.23848>
- Siregar, D. M. (2022). The affects of academic controversy method on students' speaking skills. *The Explora*, 8(1), 41-46.
- Susilo, A. (2013). Academic controversy model as an alternative strategy for teaching speaking at university level.

Cendekia, 11(2), 285-297.

- Tavakoli, R., Aliasin, S. H., & Mobini, F. (2017). The effect of structured academic controversy on English proficiency level within communicative language teaching context. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 349-354.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Tüzemen, T., & Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.23>
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

Examining the Relationship between the Synergetic Climate and the Organizational Attractiveness of Schools

Assoc. Prof. Dr. Servet Atik
Inonu University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-2841-6182
servet.atik@inonu.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Ufuk Erdoğan
Fırat University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-7248-1972
uerdogan@firat.edu.tr

Muaz Çağırman
Graduate Student- Türkiye
ORCID: 0000-0003-1971-4970
mcargirman44@hotmail.com

Abstract

Schools are organizations that provide education in terms of purpose and scope. Like all other organizations, they have employees and these employees are in a network of relationships. The climatic structure of this network affects the success of the school. The synergetic climate is a key factor that helps maintain organizational continuity and fosters strong interpersonal relationships. One of the most important organizational factors that affects the performance of individuals in their profession and their perceptions and attitudes towards their organization is organizational attractiveness. The main goal of this research is to examine the relationship between the synergetic climate of schools and organizational attractiveness, as perceived by teachers, and to determine if their perceptions of these variables differ based on gender, field of study, years of experience, and working time at the same school. The sample of this study consists of 395 teachers working in Turkey, who were selected using the convenience sampling method. The data was collected using the synergetic climate scale and the organizational attractiveness scale. The results of the study indicate that there is a strong positive correlation between the synergetic climate of schools and organizational attractiveness. Additionally, it was found that the synergetic climate explains 59% of the total variance in the organizational attractiveness.

Keywords: Synergetic climate, Organizational attractiveness, School climate, School characteristics.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 17-32

Research Article

Received: 2023-01-25
Accepted: 2023-07-20

Suggested Citation

Atik, S., Erdoğan, U. & Çağırman, M. (2023). Examining the relationship between the synergetic climate and the organizational attractiveness of schools, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 17-32. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1242335>

INTRODUCTION

Schools are social systems that play a crucial role in helping children, who represent the future of societies, acquire social values and norms through their educational function, as well as in imparting universal knowledge through their teaching function (Şenel & Buluç, 2016). These effects of schools on individuals and societies make them an indispensable part of modern societies. Various variables influence the structure and functioning of schools as social systems (Hoy & Miskel, 2012, p. 25). One of the most significant of these variables is school climate. School climate is based on patterns of people's experiences of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures (Thapa et al., 2013).

Collaboration, learning, and sharing among teachers can create a synergetic environment that fosters a culture of continuous learning in schools. This synergy not only affects the school climate but also cultivates a sense of community. According to Töremen (2001), people who embrace synergy in their lives become more productive, effective, and happier. An organizational climate that promotes synergy plays a crucial role in the survival and continuity of an organization (Akpolat & Levent, 2018). The key dynamics that contribute to synergy within a group include open communication, mutual trust, mutual support, effective management of interpersonal differences, and mutual conversations (Töremen, 2001). For organizations, synergy is the underlying principle of an institutional-level approach to human resource management (Chadwick, 2010). In Table 1, we have provided a list of behaviors that can either prevent or facilitate the development of synergy.

Table 1. Behaviors that Prevent and Affect Synergy. Adapted from Ersoy and Levent (2020).

Behaviors that Prevent Synergy	Behaviors that Affect Synergy
Deterrence	Being summative
Abstention	Being suggestive
Selfishness	Being elaborative
Ambition	Entrepreneurship
Aggression	Being a tester

Establishing open and healthy communication between teachers and administrators is essential for creating a synergetic and collaborative school organization. It is also important to instill values and norms that emphasize the importance of collaborative work into the school culture. Teachers should adopt these values and norms, establish a shared vision and mission, and create an atmosphere of trust (Töremen & Karakuş, 2007). To achieve success in Human Resources Management, it is crucial to correctly identify and manage employees' individual characteristics, expectations, and the added value they bring to the organization. It is also important to consider the groups formed by employees and the interaction among these groups (Dereli & Cengiz, 2012). Inadequate cooperation, support, and interaction within the organization can lead to lower employee satisfaction, increased employee turnover, and a negative impact on the organization's image and commitment. Studies by Üstünbaş and Taşkıran (2019), Türkan and Esmer (2019), and Akçay (2012) suggest that, in today's competitive environment, maintaining a positive image, attracting and retaining employees, and preventing employee inertia are crucial for the organization's continuity and efficiency. Economic, social, and technological developments within the context of human resources require organizations to be "attractive" not only to current and potential customers but also to employees. Organizations need to adapt their recruitment strategy to acquire the skills that will increase their competitiveness (Akçay, 2012, p. 249). The concept of attractiveness usually reflects the degree to which an organization is considered a desirable place to work when viewed in an organizational context. The perception of institutions as attractive not only by their customers but also by their employees is often referred to as "organizational attractiveness" in the literature (Akçay, 2012). The higher the degree to which individuals evaluate the organization as an attractive place to work, the greater their intent to participate and the higher their level of participation (Güler & Basım, 2015).

The concept of attractiveness typically refers to the extent to which an organization is perceived as a desirable place to work within an organizational context. The perception of institutions as attractive not only to their customers but also to their employees is often referred to as "organizational attractiveness" in the literature (Akçay, 2012). The higher the degree to which individuals evaluate the

organization as an attractive place to work, the greater their intent to participate, and the higher their level of engagement (Güler & Basım, 2015).

In order for organizations and institutions to be successful, they must have qualified employees, and for this, the organization must be viewed as an attractive place by qualified individuals and should place importance on their opinions (Coşkun & Akcan, 2018; Highhouse et al., 2003). Therefore, organizations that are preferred by their own employees and customers in terms of their attractiveness are more likely to be successful. This concept applies to school organizations as well. In the organizational process, when individuals have positive perceptions about the organization, it positively affects their performance and success within the organization. In this context, it can be stated that the perception of the organization as attractive by its members has many positive aspects for the organization (Sever, 2020). Thus, the attractiveness of the educational organization will facilitate the realization of the goals of the schools. In accordance with the National Education Basic Law No. 1739 in Turkey, one of the important goals of the education system is to raise children, who are the future of society, in a principled and targeted way with high quality (MoNE, 2014). When discussing organizational attractiveness in the context of educational organizations, it can be assumed that the school will attract attention in the eyes of society and increase its prestige and value. Additionally, it can be predicted that teachers, other employees, and even students will contribute to the continuity of the school (Akman & Özdemir, 2018, s.372). In order to achieve this goal, effective and willing work of human resources in schools is essential. From this perspective, the importance of a synergetic climate in schools becomes clear.

In this study, the relationship between the synergetic climate characteristics of schools and their organizational attractiveness was examined. This study is considered important in terms of understanding the relationship between the synergetic climate and organizational attractiveness in schools. It is believed that this study will contribute to the effectiveness and efficiency of schools by making necessary arrangements for cooperation and the synergetic climate in schools, raising awareness about attractiveness in school organizations, and contributing to the development of schools. In the literature review, it was found that there are studies on school climate, organizational attractiveness and organizational synergy (Akpola & Levent, 2018; Arı, 2011; Çekmecelioğlu, 2006; Güler & Basım, 2015; Kırbaç & Demirtaş, 2019; Korkmaz, 2011; Lievens et al., 2001; Şenel and Buluç, 2016; Üstünbaş and Taşkiran, 2019; Toprakçı, 2003; Yanık & Acar, 2020). However, no study has been found in the literature on the relationship between the synergetic climate and organizational attractiveness, so it is believed that this study will contribute to the field, albeit limited. In this context, the relationship between teachers' perceptions of the synergetic climate in secondary and high schools and teachers' perceptions of the organizational attractiveness of their schools is the subject of this research. The research aims to answer the following questions:

1. Do the synergetic climate and organizational attractiveness demonstrate a significant difference according to the variables of gender, years of seniority, the field of study, and working time at the same school?
2. Does the synergetic climate of the schools significantly predict organizational attractiveness?

METHOD

A cross-sectional survey design was used in this study. The participants, data collection process, measurement tools and data analysis techniques used in this study are explained below.

1-Sample

The study group of the research consists of teachers working in public elementary schools in the central district of Malatya in Türkiye during the 2019-2020 academic year. The data of the research was obtained from 395 teachers determined by using convenience sampling. Information on the demographic characteristics of the teachers is given in Table 2.

Table 2. *Demographic characteristics of teachers*

	Variable	N	%
Gender	Female	201	50.9
	Male	194	49.1
Field of study	Classroom teacher	129	32.7
	Subject teacher	262	66.3
Years of seniority	1-5 years	52	13.2
	6-10 years	85	21.5
	11-15 years	84	21.3
	16 years or more	174	44.1
Working time at the same school	1-3 years	167	42.3
	4-6 years	105	26.6
	7 years or more	120	30.4

2-Measurements

Synergetic Climate Scale

The synergetic climate scale was developed by [Kaya \(2014\)](#). The scale has three versions: Turkish, English and Slovak. The Turkish version of the scale was reduced to 16 items by removing the items that did not fit the scale structure, with the data collected from 260 academic staff, while it was originally 22 items. The scale is two-dimensional. Adaptation studies of the scale to school organizations were conducted by the researchers. Because of the Exploratory Factor Analysis, a one-dimensional and 11-item Synergetic Climate Scale for Schools was obtained (see Appendix 1). The fit indices of the Confirmatory Factor Analysis performed to confirm the obtained structure are: NFI=0.99, NNFI/TLI=0.99, IFI=0.98, CFI=0.99, RMSEA=0.027, RMR=0.025, SRMR=0.03. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale for this study was ".89".

Organizational Attractiveness Scale

This scale was developed by [Akman and Özdemir \(2018\)](#). The scale consists of 11 items and in scoring the scale, 5-point Likert type rating was used ("1=Strongly Disagree" "5=Strongly Agree"). The internal consistency coefficient for this scale was found to be ".94". The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale for this study was ".90".

3-Data Analysis

Before the main analysis, a preliminary check was conducted to identify data entry errors and outliers. Additionally, to check the normality criterion, the skewness and kurtosis values of the variables were examined to ensure they fell within the range of "+1.00" to "-1.00" (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). The results of the preliminary analysis showed that the kurtosis (-0.24 for synergetic climate, -0.14 for organizational attractiveness) and skewness (-0.55 for synergetic climate, -0.42 for organizational attractiveness) values were within an acceptable range.

To examine whether there were significant differences in the levels of synergetic climate and organizational attractiveness based on gender, field of study, and working time with the principal, independent sample t-tests were conducted. Similarly, variance analyses (ANOVA) were performed to investigate whether there were significant differences in school size, working time at the same school, and years of seniority. For the variables that showed significant differences, eta-squared (η^2) effect size was calculated to determine their practical significance. Moreover, a linear regression analysis was conducted to assess the extent to which the synergetic climate of schools could predict organizational attractiveness.

4-Data Collection

The researchers obtained permission from school principals to collect data from teachers in their schools. The purpose of the research was explained to the teachers, and anonymity and confidentiality were guaranteed.

FINDINGS

Descriptive statistics and reliability coefficients for each scale of the study variables, as well as bivariate correlations and the results are presented in Table 3.

Table 3. Means, standard deviations, and intercorrelation among study variables

Variables	M	SD	2
1. Synergetic Climate	3.43	0.94	.77**
2. Organizational Attractiveness	3.46	0.93	

** $p < 0.01$

As can be seen in Table 3, the mean of the scores obtained from the synergetic climate scale is 3.43 out of 5 and the standard deviation is 0.94. The mean of organizational attractiveness is 3.46 out of 5 and its standard deviation is 0.93. Furthermore, according to Table 3, it is seen that there is a high positive correlation ($r=.77$, $p<0.01$) between synergetic climate and organizational attractiveness.

An independent-sample t test was conducted to determine whether teachers' perceptions of synergetic climate and organizational attractiveness differ in terms of gender. Analysis results are given in Table 4.

Table 4. Analysis of synergetic climate and organizational attractiveness for the gender

Scale	Gender	N	Mean	SD	df	t	p	η^2
Synergetic Climate (SC)	Female	201	3.30	0.99	393	-2.72	0.01*	0.02
	Male	194	3.56	0.88				
Organizational Attractiveness (OA)	Female	201	3.33	0.96	393	-2.70	0.01*	0.02
	Male	194	3.58	0.89				

* $p < .05$

As seen in the findings in Table 4, it was determined that synergetic climate and organizational attractiveness levels differed significantly ($p<.05$) in terms of gender. The means of the groups indicated that male teachers (SC-Mean= 3.56/ OA- Mean= 3.58) found the school organization more synergetic and attractive than female teachers (SC- Mean= 3.30/ OA- Mean= 3.33). In addition, it can be said that the variable of gender has a "small" effect size on the synergetic climate and organizational attractiveness, based on the eta squared values calculated to understand how effective the variable of gender is on synergetic climate and organizational attractiveness.

Table 5. Analysis of synergetic climate and organizational attractiveness for the variable of years of seniority

Scale	Years of Seniority	N	M	SD	df	F	p	post hoc (Scheffe)	η^2
Synergetic Climate	A)1-5 years	52	3.08	0.98	391	4.21	.01	A-D	.03
	B)6-10 years	85	3.35	0.99					
	C)11-15 years	84	3.43	0.82					
	D)16+ years	174	3.58	0.93					
Organizational Attractiveness	A)1-5 years	52	3.00	0.91	391	6.07	.00	A-D	.04
	B)6-10 years	85	3.42	0.92					
	C)11-15 years	84	3.45	0.93					
	D)16+ years	174	3.61	0.91					

* $p < 0.05$

In Table 5, it is seen that the synergetic climate and organizational attractiveness levels differed significantly according to the variable of years of seniority ($p<.05$). When the means of the groups are examined, it is seen that the highest score is received by the teachers with 16 years or more (SC- Mean: 3.58/ OA- Mean: 3.61) seniority and the lowest score is received by the teachers with 1-5 years (SC- Mean: 3.08/ OA- Mean: 3.00) of seniority.

It was determined that the difference in the scores for both synergetic climate and organizational attractiveness is between the teachers with 1-5 years of seniority and the teachers with 16 years or more seniority. Based on this finding, it can be said that as the years of seniority increases, the perception of finding the organization attractive and the synergetic climate, which is the sense of "we" in the organization, also increase. Eta-squared values were calculated to determine how effective the variable of years of seniority is in the synergetic climate and organizational attractiveness. It was determined that

years of seniority have a "small" effect size on the synergetic climate (.03) and organizational attractiveness (.04).

Table 6. Analysis of synergetic climate and organizational attractiveness for the variable of working time at the same school

Scale	WTSS	N	M	SD	df	F	p	Post hoc (Scheffe)	η^2
Synergetic Climate	A)1-3 years	167	3.47	0.95	2	6.56	.00**	A-B B-C	.03
	B)4-6 years	105	3.17	0.93	389				
	C)7+ years	120	3.61	0.91	391				
Organizational Attractiveness	A)1-3 years	167	3.42	0.93	2	6.59	.00**	B-C	.03
	B)4-6 years	105	3.24	0.93	389				
	C)7+ years	120	3.69	0.90	391				

* $p < .01$ WTSS: working time at the same school

In Table 6, it is seen that synergetic climate and organizational attractiveness demonstrate a significant difference according to the variable of working time at the same school ($p < .05$). This difference is between teachers who have been working for 1-3 years at their schools and teachers who have been working for 4-6 years and teachers who have been working for 4-6 years and teachers who have been working for 7 years or more. It is seen that teachers who have been working for 7 years or more (Mean= 3.61) at their schools have higher scores than teachers who have been working for 1-3 years (Mean= 3.47), and teachers who have been working for 1-3 years (Mean= 3.47) have higher scores than teachers who have been working for 4-6 years (Mean= 3.17). The difference in the scores for organizational attractiveness was found to be between 4-6 years and 7 years or more. It is seen that the scores of teachers who have been working for 7 years or more (Mean= 3.69) are higher. The synergetic climate of schools is perceived higher by teachers who have just started working and teachers who have been working at the school for 7 years or more. In terms of organizational attractiveness, teachers who have been working for 7 years or more find their institutions more attractive. When the means of the groups are examined, it is seen that the highest score in the synergetic climate and organizational attractiveness levels is obtained by teachers who have been working at the school for 7 years or more (SC- Mean= 3.61, OA- Mean= 3.69). It was revealed that the variable of working time in the same school has a "small" effect size on the synergetic climate (.03) and organizational attractiveness (.03).

Table 7. Analysis of synergetic climate and organizational attractiveness for the variable of field of study

Scale	Field of Study	N	M	SD	df	t	p	η^2
Synergetic Climate	Classroom Teacher	129	3.58	0.92	389	1.95	.06	-
	Subject	262	3.38	0.93				
Organizational Attractiveness	Classroom Teacher	129	3.47	0.93	389	-	.97	-
	Subject	262	3.47	0.91				

When the findings in Table 7 were examined, it was determined that synergetic climate and organizational attractiveness levels do not show a significant difference ($p > .05$) according to the field of study. It can be said that the perceptions of teachers in terms of the attractiveness of the school organization and the synergetic climate of the school are similar according to their fields of study. In addition, it was found that the synergetic climate and organizational attractiveness levels of the schools do not show a significant difference according to the variables of working time with their principals and the number of students in their schools ($p > .05$).

Linear regression analysis was conducted to find answer to the second research question. The results of the analysis are given in Table 8.

Table 8. Simple Linear Regression Analysis Results for the Prediction of Organizational Attractiveness

Variable	B	Standard Error B	β	t	p	Partial r
Synergetic Climate	9.14	1.24	.77	7.37	.00	
Organizational Attractiveness	.52	.022		24.11	.00	.77
R=.772 R ² = .59 F(581.45) $p < .001$						

As can be seen in Table 8, synergetic climate is a significant predictor of organizational attractiveness (R= .77, R²= .59, $p < .01$). Based on the correlation coefficient, a positive and highly

significant relationship was observed between synergetic climate and organizational attractiveness ($\beta = .72, p < 0.01$). Synergetic climate explains 59% of the total variance in the organizational attractiveness.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The studies have demonstrated that the organizational climate influences the attitudes, interests, performance, effectiveness, productivity, and motivation of teachers towards their work (Aksoy, 2006; Arı, 2011; Çekmecelioğlu, 2006; Gök, 2009; Demirez, 2016; Hashemi and Sadeqi, 2016; Korkmaz, 2011; Tutar and Altınöz, 2010). There are different definitions and classifications for school climate, and one of them is the synergetic climate. The synergistic climate is an important aspect of the school climate, and organizational synergy in educational institutions emphasizes the effort to create an impact that is greater than the sum of the individual impacts of different stakeholders or units within the school (Bostancı and Koçak, 2021). Therefore, it can be said that a high synergistic climate within schools will have significant implications for the school context. It is expected that the synergistic climate will have a positive impact on teachers and other staff, contributing to the performance of school employees, supporting their ability to overcome problems, increasing motivation, positive attitudes, and job satisfaction.

When considering the organizational attractiveness of a school in terms of current and potential job candidates, a healthy organizational climate will make the organization an attractive place to work, and this, in turn, will increase employee motivation (Gök, 2009). Creating an organizational climate that keeps teacher morale high, addresses their needs, and makes them feel comfortable and safe can enable them to achieve a high level of organizational effectiveness (Karadağ et al., 2008). Therefore, it can be inferred that a high synergistic climate within schools can affect the organizational attractiveness of the school.

In this study, it was observed that male teachers perceived a higher level of synergistic climate in schools compared to female teachers. This gender difference can be attributed to the fact that male teachers tend to spend more time together in out-of-school activities and socializing. On the other hand, female teachers may have felt less of the synergistic climate due to the additional responsibilities of child care and other social roles they have to fulfill. In a similar study by Kırbaç and Demirtaş (2019), the gender difference was attributed to the predominance of male administrators in schools. However, other studies by Örgev et al. (2020) and Ersoy and Levent (2020) did not find a significant difference between demographic characteristics and organizational synergy levels. In another study by Akpolat and Oğuz (2021), teachers' perceptions of organizational synergy were not influenced by their gender. These conflicting results may be due to variations in the location, type of school, or differences in the perceptions of the teachers who participated in the studies. In addition, in this study, the organizational attractiveness of schools showed a difference in favor of male teachers according to gender, whereas Akman (2017) found a difference in favor of female teachers in their study. Lievens et al. (2001) stated that organizational attractiveness showed a significant difference in favor of male teachers.

When examining the synergetic climate and organizational attractiveness levels based on years of seniority, a significant difference was found between them. The scores for the synergetic climate increase as the years of seniority increase. This suggests that with more years of experience, individuals tend to exhibit behaviors such as group cohesion, easier adaptation to the group dynamics, and active participation in joint plans. One possible reason for this is that as seniority increases, teachers become more familiar with both the teaching profession and the organizational processes within schools. Aydoğan (2019) also found differences in perceptions of the school climate based on teachers' years of seniority, favoring those who have been working for 21 years or more. The study suggested that this difference can be attributed to reduced stress and increased professional adaptation as years of seniority increase.

When examining organizational attractiveness levels in relation to seniority, it is observed that perceived scores of organizational attractiveness increase as the years of seniority increase. This finding is consistent with Akman's (2017) study, which also found a significant difference favoring teachers with

more years of seniority. Based on the research results, it can be suggested that as teachers spend more time in the profession, they may develop a sense of attachment and find the schools they work in more attractive. Additionally, over the years, teachers may compare their own profession with different occupations and recognize the unique aspects of the school environment, leading them to perceive their own job as more attractive, possibly due to the esteemed nature of the teaching profession. However, [Sever and Atik \(2021\)](#) concluded in their study that teachers' perceptions of organizational attractiveness did not significantly differ based on seniority.

According to the study, no significant difference was found in the synergetic climate and organizational attractiveness levels of schools when examined in relation to the variable of field of study. This finding is consistent with the results of other studies, such as [Akpolat and Levent's \(2020\)](#) study, which found no significant difference in the level of synergy based on field of study, and [Gültekin's \(2012\)](#) study, which found no significant difference in climate based on field of study. From these findings, it can be inferred that teachers across different fields have similar perceptions of synergetic climate and organizational attractiveness. This may be due to teachers prioritizing group interaction over their field of study, valuing the opinions of their colleagues, adapting to the school culture, and sharing a similar motivation to achieve the school's goals.

The study found a significant difference in the levels of synergetic climate and organizational attractiveness based on the variable of working time in the same schools. Teachers who have been working in the school for 1-3 years and 7 years or more had higher scores in synergetic climate compared to those who have been working for 4-6 years. This could be because teachers who have been working at the school for many years prioritize the continuity of the school climate. On the other hand, new teachers may try to adapt to the school climate more, while teachers who have been working for medium lengths may be less sensitive to this issue. [Sezgin and Kılınç's \(2011\)](#) study did not find a significant difference in the school climate based on the years of seniority; however, they suggested that teachers who have been working at the same school for many years are expected to have a better understanding of the school's functioning, culture, and socioeconomic levels of students, leading to more positive perceptions of the school climate. Regarding organizational attractiveness, teachers who have been working at the same school for 7 years or more had higher scores than those who have been working for 4-6 years. This finding is consistent with [Akman's \(2017\)](#) study, which also found that organizational attractiveness scores increase with the duration of working time at the school. As teachers spend more time at the school, they may become more integrated with the school, have an increased commitment to it, and adopt it as their workplace, resulting in higher perceived attractiveness scores. Additionally, the teachers' reluctance to change their accustomed workplace to a new school could have influenced this result.

In the study, there was no significant difference in the synergetic climate and organizational attractiveness levels of schools based on the variable of working time with the school principals. This suggests that teachers' perceptions are similar regardless of their experience with the principal. However, it is more accurate to explain this situation with the qualifications of the principals, rather than their working time with the teachers, since a synergetic management approach requires a leader who believes in participation, decentralization, teamwork, and shared authority and responsibility ([Aktan, 2012](#)). Thus, the school principal plays an important role in shaping and maintaining the synergetic climate in the school. Organizational attractiveness is a holistic opinion that considers various factors, such as the school's successes and failures in various fields and its overall characteristics. [Özüçalışyan \(2015\)](#) has argued that managers should focus more on enhancing the organizational attractiveness of their institution.

The study found a significant relationship between the synergetic climate of the school and the organizational attractiveness. The regression analysis showed that the synergetic climate was a significant predictor of organizational attractiveness and explained 59% of the total variance in organizational attractiveness. This suggests that the higher the synergetic climate of the school, the higher the organizational attractiveness. The factors that contribute to a synergetic climate, such as cooperation among employees, a collaborative environment, and shared goals and vision, are likely to positively impact the organizational attractiveness of the school. Batlis (1980) noted that organizational

climate can affect employee attitudes and behaviors in the workplace (Ari, 2011, p.4). Similarly, Güler and Basım (2015) found that when individuals perceive an organization as an attractive place to work, they are more likely to participate and contribute to the organization's goals. Therefore, schools that are perceived as attractive institutions by teachers are likely to experience positive outcomes such as improved performance, motivation, commitment, and job satisfaction. This can ultimately benefit students and parents as well. Overall, the study suggests that the synergetic climate of the school is an important factor in predicting the organizational attractiveness of the school.

These findings suggest that gender, years of seniority, and working time at the same school are important factors that influence the synergetic climate and organizational attractiveness of schools. However, it is also interesting to note that field of study, working time with the principal, and the number of students at the school did not significantly affect these variables. This could indicate that these factors may be less important in shaping the organizational climate and attractiveness of schools compared to other factors. Overall, the study highlights the importance of promoting a positive and cooperative work environment in schools to increase their attractiveness to teachers and other employees. This could have a range of positive outcomes, such as increased motivation and commitment, improved performance, and reduced absenteeism. By understanding the factors that shape the organizational climate and attractiveness of schools, administrators and policymakers can take steps to create more positive and supportive work environments that benefit both teachers and students.

Implications for Practice and Theory

According to the study, there was a significant difference in the synergetic climate and organizational attractiveness between male and female teachers, with male teachers rating both higher. To address this issue, steps should be taken to increase the participation of female teachers in decision-making processes, giving them a greater opportunity to express their views and maintain motivation. Creating a positive organizational climate that addresses the needs of all teachers and makes them feel comfortable and secure can lead to higher levels of organizational effectiveness.

The study also found a significant difference in the synergetic climate and organizational attractiveness based on the years of seniority of the teachers. To address this, it is important to consider the personality traits of new teachers and involve them in social networks, value their ideas, and engage in two-way communication with senior teachers and administrators. Experienced teachers can share their experiences with less experienced ones, and school-related practices can be implemented to gather and incorporate the feedback and demands of both new and experienced teachers. The study could also be expanded to include other variables, such as school levels, educational qualifications, and principal characteristics.

Okulların Sinerjik İklimi ile Örgütsel Çekiciliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Doç.Dr. Servet Atik
İnönü Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-2841-6182
servet.atik@inonu.edu.tr

Dr. Öğr.Üyesi Ufuk Erdoğan
Fırat Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-7248-1972
uerdogan@firat.edu.tr

Muaz Çağırman
Yüksek Lisans Öğrencisi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-1971-4970
mcargirman44@hotmail.com

Özet

Okullar amaç ve kapsamı itibarıyla eğitim yapılan örgütlerdir. Diğer bütün örgütler gibi çalışanları vardır ve bu çalışanlar bir ilişki ağı içindedir. Bu ağın iklimsel yapısı okulun başarısını etkiler. Sinerjik iklim, örgütün devamlılığını, kişiler arası ilişkilerin güçlü olmasını sağlayan faktörlerden biridir. Bireylerin işlerindeki performansını ve örgütlerine ilişkin algılarını ve tutumlarını etkileyen örgütsel faktörlerden biri ise örgütsel çekiciliktir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okullarının sinerjik iklimi ile örgütsel çekiciliğine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek, ayrıca bu değişkenlere ilişkin algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve okulda çalışma süresinde göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme tekniğine göre seçilen Türkiye'deki okullarda görev yapan 395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sinerjik iklim ölçeği ve örgütsel çekicilik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarının sinerjik iklimi ile örgütsel çekicilik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu göstermiştir. Ayrıca sinerjik iklimin, örgütsel çekicilik ölçeğinden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %59'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sinerjik iklim, Örgütsel çekicilik, Okul iklimi, Okul özellikleri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 17-32

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-25
Kabul: 2023-07-20

Önerilen Atıf

Atik, S., Erdoğan, U. & Çağırman, M. (2023). Examining the relationship between the synergetic climate and the organizational attractiveness of schools, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 17-32. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1242335>

Genişletilmiş Özet

Problem: Okulların bireyler ve toplumlar üzerinde sahip olduğu etkiler, onları modern toplumların vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir. Sosyal bir sistem olan okulların yapısı ve işleyişi üzerinde çok sayıda değişken etki göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s.25). Bu değişkenlerin en önemlilerinden biri ise okul iklimidir. Okul örgütünün sinerjik ve işbirlikli bir yapı haline gelebilmesi için ise, öğretmen ve yöneticiler arasında açık, sağlıklı bir iletişim olmalı, ortak çalışmanın önemi ile ilgili değerler ve normlar okul kültürünün içine yerleştirilmelidir. Bununla beraber okulda bu değer ve normların öğretmenlerce benimsenmesi sağlanmalı, ortak anlayış, ortak vizyon ve misyonun paylaşılması sağlanmalı ve güven ortamı meydana getirilmelidir (Töremen ve Karakuş, 2007).

Örgütün ve kurumların başarılı olması için nitelikli çalışanları kazanması, bunun için de nitelikli kişilerce örgütün cazip bir yer olarak görülmesi, düşüncelere önem vermesi gerekir (Coşkun ve Akcan, 2018; Highhouse vd. 2003). Nitekim eğitim örgütündeki çekicilik okulların amaçlarının gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre geleceğin teminatı olan bireyleri ilkeli ve hedefli bir şekilde kaliteli olarak yetiştirmek eğitim sistemimizin önemli hedeflerindendir (MEB, 2014). Örgütsel çekicilik, eğitim örgütleri bağlamında irdelendiğinde, okulun toplum nezdinde dikkatleri çekebileceği, saygınlık ve değerinin yükseleceği düşünülebilir. Aynı zamanda öğretmen ve diğer çalışanların hatta öğrencilerin de sürekliliğine hizmet edeceği öngörülebilir (Akman ve Özdemir, 2018, s.372). Bu hedefi gerçekleştirmek için ise okullardaki insan kaynağının etkili, verimli ve istekli çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okullardaki sinerjik iklimin öneminin anlaşılması kolaylaşmaktadır.

Bu araştırma ile okulların sinerjik iklim özellikleri ile örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma okullardaki sinerjik iklim ile örgütsel çekicilik ilişkisinin fark edilmesi açısından önemli görülmektedir. Çalışmanın okullardaki işbirliği ve sinerjik iklime yönelik gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla okullardaki etkililiğe ve verimliliğe katkı sağlayacağı, okul örgütündeki çekiciliğe yönelik farkındalık oluşturacağı ve okulların olumlu yönde gelişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Araştırmanın amaçlarına uygun olarak hem ilişkisel model hem de nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya iline bağlı Battalgazi merkez ilçesinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri kolayda örneklem tekniğini kullanılarak 395 öğretmenden elde edilmiştir.

Sinerjik İklim Ölçeği: Sinerjik iklim ölçeği Kaya (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe, İngilizce ve Slovakça olmak üzere üç formu bulunmaktadır. Türkçe formu 260 akademik personelden toplanan verilerle, başta 22 maddeyken ölçek yapısına uymayan ve farklı faktörler sonucunda, ölçeğin Türkçe formu 16 maddeye düşürülmüştür ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin okul örgütlerine uyarlama çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda tek boyutlu ve 11 maddelik, Okullar İçin Sinerjik İklim Ölçeği elde edilmiştir (Ek 1). Elde edilen yapıyı doğrulamak için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 3.78$, $sd = 2$, $\chi^2/sd = 1.89$, $NFI = 0.99$, $TLI = 0.99$, $CFI = 0.99$, $RMSEA = 0.027$, $SRMR = 0.03$. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı “.89” bulunmuştur.

Örgütsel Çekicilik Ölçeği: Bu ölçek Akman ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilmiştir. Akman ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilen ölçek 11 maddeden oluşmaktadır ve ölçek formu, beşli likert tipinde derecelendirilmiştir (“1=Hiç Katılmıyorum” “5=Tamamen Katılıyorum”). Bu ölçeğe yönelik iç tutarlık kat sayısı değeri “.94” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90’dır.

Öğretmenlerin sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik düzeylerinin cinsiyet, branş, müdürle çalışma süresi değişkenleri için anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, ayrıca okul mevcudu, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Farklılık bulunduğu durumlarda eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bununla beraber okulların sinerjik iklimlerinin örgütsel çekiciliği yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular: Cinsiyet değişkeni açısından sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p < .05$) belirlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları, erkek (SİÖ- M: 3,56/ ÖÇÖ- M: 3,58) öğretmenlerin okul örgütünü kadın (SİÖ- M: 3,30/ ÖÇÖ- M: 3,33) öğretmenlere göre daha fazla sinerjik ve çekici bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik üzerinde ne derece etkili olduğunu anlamak amacıyla hesaplanan eta kare değerlerinden hareketle, cinsiyet değişkeninin sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Kıdem değişkeni açısından sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; en yüksek puanın 16 yıl ve üzeri (SİÖ- M: 3.58. ÖÇÖ- M:3.61) kıdeme sahip öğretmenler tarafından alındığı. en düşük puanın ise 1-5 yıl arası (SİÖ- M: 3.08. ÖÇÖ- M:3.00) kıdemi olan öğretmenler tarafından alındığı görülmektedir.

Hem sinerjik iklim için hem de örgütsel çekicilik için alınan puanlarda farkın 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle mesleki kıdem arttıkça örgütü çekici bulma ve örgütteki bizlik duygusu olan sinerjik iklim algısının da arttığı söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemek için eta-kare hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklükleri kıdemin; sinerjik iklim (.03) ve örgütsel çekicilik (.04) üzerinde “Küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkeni açısından sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$), belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin branşlarına göre okul örgütünün çekiciliği ve okulun sinerjik iklimi açısından algılarının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda müdürle çalışma süresi ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre okulların sinerjik iklim ile örgütsel çekicilik düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > .05$).

Yapılan analizler sonucunda sinerjik iklimin, örgütsel çekiciliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, $R = .77$, $R^2 = .59$, $p < 0.01$. Korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde; sinerjik iklim ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($B = .72$). Sinerjik iklim, örgütsel çekicilik ölçeğinden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %59’unu açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma: Yapılan çalışmalar okullardaki örgüt iklimi; çalışanların işe karşı tutumlarını, ilgilerini, performanslarını, etkinliklerini, verimliliklerini, motivasyonlarını etkilediğini göstermektedir (Aksoy, 2006, Arı, 2011; Çekmecelioğlu, 2006; Gök, 2009; Korkmaz, 2011; Tutar ve Altınöz, 2010). Okullardaki iklime ilişkin farklı tanımlar ve sınıflandırmalar yapılmakta ve bunlardan birisi de sinerjik iklimdir. Okullardaki iklimin önemli bir parçasını ise sinerjik iklim oluşturmaktadır. Eğitim örgütlerinde örgütsel sinerji, okuldaki farklı paydaş ya da birimlerin bütünleştirilmesi yoluyla, teker teker oluşturacakları etkinin toplamlarından daha büyük bir etki oluşturma çabasına dikkat çekmektedir (Bostancı ve Koçak, 2021). Bu açıdan bakıldığında okullardaki sinerjik iklimin yüksek oluşu okul bağlamında önemli sonuçlarının olacağı söylenebilir. Sinerjik iklimin öğretmenlere ve diğer personellere şu açılardan yansımaları beklenmektedir; okul işgörenlerinin performanslarına olumlu katkı, sorunların üstesinden gelme kapasitelerini destekleme, motivasyon artışı, olumlu tutum, iş doyumunun artması. Okulun örgütsel çekiciliğini, okuldaki mevcut ve potansiyel çalışma adaylarının örgütte çalışmayı cazip bir yer olarak görmesi açısından düşünülürse; Gök (2009)’ e göre oluşturulacak sağlıklı bir örgüt iklimi, bir yandan çalışanları motive edecek bir yandan da çalışanların motivasyon düzeylerini yükseltecektir. Karadağ vd. (2008) öğretmenlerin morallerini yüksek tutacak, ihtiyaçlarına cevap verecek, kendilerini rahat ve güvende hissettirecek bir örgüt iklimi oluşturma, yüksek düzeyde bir örgüt etkinliğine ulaşmayı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Okulun sinerjik iklimi düzeyi ile örgütsel çekicilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve regresyon katsayısının anlamlılık testi göz önüne alındığında, yordayıcı değişken olan sinerjik iklim örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Sinerjik iklimin örgütsel çekicilikteki toplamvaryansın %59’unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu açıdan okuldaki örgütsel çekiciliğin yüksek olması, büyük ölçüde sinerjik iklimden etkilendiği yorumu yapılabilir. Okulun sinerjik ikliminin içinde yer alan çalışanlar arasındaki işbirliğinin, dayanışma ortamının, hedef ve vizyon uyumunun okul örgütünün çekicilik düzeyini büyük oranda etkilediği söylenebilir. Batlis (1980)’e göre de örgüt iklimi bireyin kurumundaki davranışlarını ve işine yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir (Arı, 2011, s.4). Güler ve Basım

(2015)'a göre de bireyin örgütü cazip bir yer olarak değerlendirme derecesi arttıkça; daha yüksek katılma niyeti ve dolayısıyla katılma davranışı göstereceği beklenen bir durumdur. Bu bağlamda okulların cazip kurumlar olarak görülmesinin öğretmenlerin okullarına daha olumlu yaklaşacaklarına ve bunun sonucunda da okulun beklenen amaçlarını gerçekleştireceği, öğrencilerin ve velilerin de bundan olumlu etkileneceğini ifade edebiliriz.

Sonuç olarak okulların sinerjik iklimi ve örgütsel çekiciliği; cinsiyet, kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerinden etkilenirken; branş, müdürle çalışma süresi, okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerinden anlamlı bir şekilde etkilenmediği anlaşılmıştır. Ayrıca sinerjik iklimin, örgütsel çekiciliği yordamada büyük ölçüde önemli olduğu anlaşılmıştır. İşgörenin, çalıştığı yeri çekici bulduğunda performans, motivasyon, bağlılık, devamsızlığında azalma, yapabileceklerinden daha fazlasını yapma ve mutluluğunda artış olacağı ayrıca grubu biz olarak algılamasının okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde yüksek katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Öneriler: Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilebilir: Araştırmada sinerjik iklim ve örgütsel çekiciliğin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin okulda daha aktif roller almaları sağlanmalı, görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri ve motivasyonlarını canlı tutabilmeleri için karar mekanizmalarına daha çok dahil edilmeleri sağlanabilir. Okullarda, öğretmenlerin morallerini yüksek tutacak, ihtiyaçlarına cevap verecek, rahat ve güvende hissettirecek bir örgüt iklimi oluşturmak, yüksek düzeyde bir örgüt etkinliğine ulaşmayı sağlayacaktır.

Araştırmada sinerjik iklim ve örgütsel çekiciliğin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, kıdemi yüksek öğretmenlerce ve yöneticilerce; kişilik özelliklerinin dikkate alınması, benimsenmesi, arkadaş gruplarına dahil edilmesi, fikirlerine önem verilmesi, çift yönlü iletişimin kurulması, mesleki tecrübesi yüksek olan öğretmenler deneyimlerini daha az tecrübesi olan öğretmenlerle paylaşması sağlanabilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin talep ve görüşlerini bildirerek, tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmasına yönelik okul bağlamı uygulamalar hayata geçirilmelidir. Araştırma değişkenlerinden farklı olarak okul kademeleri değişkeni, eğitim durumu değişkeni ve müdür kıdemi değişkenlerine göre de incelenebilir.

Araştırmaya liderlik stillerine ilişkin bir ölçekte dahil edilebilir ayrıca nicel veri toplama araçlarına ek olarak nitel veri toplama araçları da dahil edilebilir. Araştırma küçük bir örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu genişletilerek ülke genelinde yürütülmesi ile daha geniş ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir. Öğretmenlerin mesleki sorunlarının çözülmesi, okulların sorunlarının çözülmesi ve okul imkanlarının artırılmasına yönelik bazı önlemlerin politika yapıcılar tarafından alınması sağlanmalıdır.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Akçay, A. D. (2012). *Organizational attractiveness of hotel businesses within the scope of instrumental and symbolic attributes framework*. Unpublished doctoral thesis. Anadolu University Institute of Social Sciences, Eskişehir.
- Akman, Y. (2017). *Investigation of the relationship between organisational attractiveness, organisational image and organisational loyalty according to the opinions of teachers*. Unpublished doctoral thesis. Hacettepe University Department of Educational Sciences, Education Administration, Supervision, Planning and Economics, Ankara.
- Akman, Y. & Özdemir, M. (2018). Development of organisational attractiveness scale: The validity and reliability study. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 33, 371-380.
- Akpolat, T. & Oğuz, E. (2021). How does organizational cynicism predict perceived organizational synergy? A study in educational settings. *MANAS Journal of Social Studies*, 10(3), 1692-1705. DOI: 10.33206/mjss.914977
- Akpolat, T. & Levent, F. (2018). Developing of organizational synergy scale for teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 728-744.

- Akpolat, T. & Levent, F. (2020, December). *Examining the level of organizational synergy in schools according to teacher perceptions*. Ejercongress 2020 Conference Proceedings. Online.
- Aksoy, H. (2006). *The effects of organizational climate on motivation*. Unpublished master's thesis. Marmara University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Aktan, C. C. (2012). Synergy in organizations: Synergetic results and organizational performance. *Journal of Organization and Management Sciences*, 4(1), 260-280.
- Arlı, D. (2013). The views of school principals on organizational silence. *Trakya University Journal of the Faculty of Education*, 3(2), 69-84.
- Arı, S. (2011). *Effects of organizational climate on work engagement and a research*. Unpublished master's thesis. İstanbul University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2019). *School climate perceptions of teachers as predictors of psychological well-being levels*. Unpublished master's thesis. İstanbul Sabahattin Zaim University Institute of Social Sciences.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme [Organizational development]*. Pegem Publishing.
- Baykal, İ. (2007). *A research on organizational climate of primary schools in terms of some variables*. Unpublished master's thesis. Ege University Institute of Social Sciences, İzmir.
- Bostancı, A. & Koçak, S. (2021). The role of school dna profiles on organizational synergy. *Journal of National Education*. DOI: 10.37669/milliegitim.779414
- Chadwick, C. (2010). Theoretic insights on the nature of performance synergies in human resource systems: Toward greater precision. *Human Resource Management Review*, 20(2), 85-101.
- Coşkun, A. E. & Akcan, A. F. (2018). The impact of corporate governance on organizational attractiveness. *Osmaniye Korkut Ata University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 2(1), 64-75.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Evaluation of relationships between organizational climate, emotional commitment and creativity: A research. *Atatürk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 20(2), 295-310.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dereli, B. & Cengiz, D. (2012). Groups, group dynamics in human resource management and the application on the measurement of group dynamics. *Journal of Oneri*, 9(35), 35-43.
- Demirez, F. (2016). *The effect of organizational climate on work alienation: A research for Gazi University Rectorate*. Unpublished master's thesis. Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Dural, S., Aslan, G., Alinçe, M. & Araza, A. (2014). Organizational attractiveness: A scale adaptation study. *Doğuş University Journal*, 15(2), 141-154.
- Ersoy, E. & Levent, F. (2020). Investigation of the relationship between organizational power distance and organizational synergy level according to teachers' perceptions. *İstanbul Aydın University Journal of Social Sciences*, 12(4), 345-356.
- Gök, S. (2009). A study on the influence of organizational climate on motivation of employees. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 587-605.
- Güler, M. & Basım, H. N. (2015). The effect of organizational attraction and corporate reputation on applicants' intention to join organization. *Journal of Human and Work*, 2(2), 115-126.
- Gültekin, C. (2012). *The effect of school administrators' leadership styles on school climate: An example from the Anatolian side of İstanbul*. Unpublished master's thesis. Maltepe University Institute of Social Sciences.
- Hashemi, J. & Sadeqi, D. (2016). The relationship between job satisfaction and organizational climate: A case study of government departments in Divandarreh. *World Scientific News*, 45(2), 373-383.
- Highhouse, S., Lievens F. & Sinar, E. F. (2003). Measuring attraction to organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 986-1001.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. & Çalışkan, N. (2008). Evaluation of the relation between the organization climate and the organization efficiency in the educational institutions. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 9(3), 63-71.
- Kaya, A. (2014). Development of synergistic climate scale the reliability and validity of Turkish and Slovakian forms. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 938-953. DOI: 10.5897/ERR2014.1818.

- Kırbaç, M. & Demirtaş, H. (2019). Examining the psychological climate perceptions of teachers. *e-International Journal of Educational Research*, 10(1), 34-49.
- Korkmaz, M. (2011). The effects of organizational climate and organizational health on organizational commitment in primary schools. *Educational Management in Theory and Practice*, 1(1), 117-139.
- Lievens, F., Decaestecker, C., Coetsier, P. & Geirnaert, J. (2001). Organizational attractiveness for prospective applicants: A person-organisation fit perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 30-51.
- MEV, (2014). *Türk millî eğitim sisteminin yasal dayanakları* [Legal basis of the Turkish national education system]. Retrieved April 06, 2020, from <https://www.mev.org.tr/images/kitapciklar/yasaldayanaklar.pdf>
- MoNE (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği* [Ministry of National Education regulation on pre-school education and primary education institutions]. Ankara: RG. 26 July 2014, Number: 29072
- Örgev, C., Topal, B. & Şahin, H. (2020). Statistical analysis of the impact of employees' demographic characteristics on organizational climate perception: The case of Süreyya Paşa Chest Diseases Hospital. *European Journal of Science and Technology*, (19).
- Özüçalışlıyan, H. N. (2015). *The effect of job enrichment on organizational attractiveness*. Unpublished master's thesis. Maltepe University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Nur, R. H. & Gültekin, N. (2018, October). *Differences in organizational attractiveness in the context of demographic factors*. In 1st International Economics and Business Symposium (p. 366). Gaziantep.
- Sever, N. (2020). *Examining the relationship between the leadership styles of school principals and the organizational attractiveness of schools*. Unpublished master's thesis. İnönü University Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Sever, N. & Atik, S. (2021). Examining the relationship between the leadership styles of school principals and the organizational attractiveness of schools. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 772-808. DOI: 10.17679/inuefd.868703.
- Sezgin, F. & Kılınç, A. (2011). Examining primary school teachers' perceptions of organizational climate. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 31(3), 743-757.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). The relationship between organizational climate and school effectiveness in primary schools. *TÜBAV Journal of Science*, 9(4), 1-12.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Toprakçı, E. (2003). Cumhuriyet üniversitesi'nin örgütsel iklimi [Organizational climate of Cumhuriyet University], *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 75-92. Retrived: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/02/cumhuriyet-universitesi-orgutsel-iklimi.pdf>
- Töremen, F. (2001). A kind of creativity in school management: Synergy. *Firat University Journal of Social Sciences*, 11(1), 201-212.
- Töremen, F. & Karakuş, M. (2007). The obstacles of synergy in schools: A qualitative study on teamwork. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 617-645.
- Tutar, H. & Altınöz, M. (2010). The effect of organizational climate on employee performance: A study on the employees of Ostim manufacturing enterprises. *Ankara University SBF Journal*, 65(02), 196-218.
- Türkan, A. & Esmer, Y. (2019). A theoretical overview to the concept of organizational inertia. *Journal of Strategic and Social Researches*, 3(3), 525-534.
- Üstünbaş, B. & Taşkıran, H. B. (2019). The effect of sponsorship activities in the formation of corporate attractiveness perception. *International Journal of Cultural and Social Studies (Int/JCSS)*, 6(2), 656-674.
- Yanık, A. & Acar, V. (2020). Effect of psychological empowerment perception on synergistic climate perception in health employees. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 31, 61-75.

Appendix 1: Exploratory Factor Analysis Results of the Synergetic Climate Scale for Schools

Items	Factor Loadings	Common Factor Variance
I1. Employees of our school work in line with the objectives of the institution.	.65	.43
I2. Employees at our school work in harmony like the gears of a clock.	.77	.59
I3. Employees at this school help each other as much as they can to achieve the school's goals.	.78	.61
I4. There is a sincere solidarity and cooperation among the employees in our school.	.81	.66
I5. Employees of our school work to achieve the school's goals.	.76	.58
I6. Employees of this school have a unity of purpose.	.84	.71
I7. Our school's employees have strong group dynamics, which enables them to effectively cope with obstacles.	.83	.70
I8. Our school's internal and external stakeholders give importance to the group dynamics that exist in the institution.	.81	.66
I9. Employees of our school put the interests of the group ahead of their own.	.69	.48
I10. Positive competition for quality and personal development brings our school closer to its goals.	.72	.52
I11. Employees of our school do their work by consulting each other.	.71	.50
Eigenvalue	6.50	
Total Variance Explained (%)	59.02	
Cronbach's Alpha	.89	

Investigation of the Relationship Between Classroom Incivility and Self-Efficacy Among Adolescents

Assist. Prof. Dr. Halime Eker
Istanbul Kultur University – Turkey
ORCID: 0000-0003-1801-3929
h.eker@iku.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. İbrahim Taş
Sakarya University – Turkey
ORCID: 0000-0002-5752-2753
ibrahimtas@sakarya.edu.tr

Abstract

One of the negative experiences encountered in the school is the incivility of the students in the classroom environment. Classroom incivility attracts the attention of educators and researchers as a current problem. Classroom incivility is a serious risk factor for the academic development of students as well as disrupting the school climate. Reducing incivility that disrupts the educational environment is important for providing a more qualified educational environment and achieving academic success. Self-efficacy is one of the concepts that can have a protective function against classroom incivility. The aim of this study is to examine the relationship between classroom incivility and self-efficacy among adolescents. The correlational survey method, one of the descriptive research methods, was used in the study. The research group consists of 313 adolescents, of whom 137 (43.8%) are boys and 176 (56.2%) are girls. The average age of students aged 14-18 is 15.65. In order to obtain data on students' classroom incivility and self-efficacy levels, the Classroom Incivility Scale and the Self-Efficacy Scale for Children were used. Independent samples t-test, ANOVA, Pearson Correlation, and Multiple Regression were used in the analysis of the data. It was determined that unintentional classroom incivility, intentional classroom incivility, and academic self-efficacy did not differ significantly according to gender, while emotional self-efficacy and social self-efficacy differed significantly according to gender. It was found that intentional classroom incivility and academic self-efficacy differed significantly according to perceived academic achievement. It was determined that unintentional classroom incivility, intentional classroom incivility, and academic self-efficacy differ significantly according to the grade level. It was determined that classroom incivility was related to academic and emotional self-efficacy, and academic self-efficacy predicted classroom incivility significantly. In line with the results of the study, suggestions were made to researchers, educators, and mental health professionals.

Keywords: Classroom incivility, Self-efficacy, Gender, Grade level, Academic achievement



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 33-51

Research Article

Received: 2022-12-06
Accepted: 2023-08-13

Suggested Citation

Eker, H. & Taş, İ. (2023). Investigation of the relationship between classroom incivility and self-efficacy among adolescents, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 33-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215137>

Extended Abstract

Problem: Most of the students' in-school experiences happen in the classroom (Çapri et al., 2010). The increase in classroom incivility, which is one of the negative behaviors in the classroom environment, is an important problem experienced in educational environments (Bjorklund & Rehling, 2009). As a current problem, classroom incivility attracts the attention of educators and researchers and makes up one of the most important agenda items.

Incivility comprises behaving rudely and disrespectfully, violating the rules of social interaction without caring for other people. (Andersson & Pearson, 1999). Classroom incivility is any action that interferes with the classroom's cohesive and collaborative learning environment. Ignoring incivility can give students the message that it is appropriate to repeat these behaviors (Feldman, 2001). Classroom incivility can range from insults to violent behavior (Tiberius & Flak, 1999). The aspects that distinguish incivility from aggression and bullying are unclear intent and low intensity. Incivility is a serious risk factor for the academic development of students as well as disrupting the school climate. Therefore, it is important to examine the variables that may be associated with incivility. Self-efficacy belief can be considered as a variable that is associated with classroom incivility and will reduce this negative behavior. Self-efficacy is defined as an individual's judgment about the ability to organize and execute the action plans required to achieve a certain performance (Bandura, 1986). According to Luszczynska et al., (2005), self-efficacy perception is an individual's belief in their ability to overcome difficult or new tasks and to cope with distress in certain challenging situations. Self-efficacy perception is based on four basic sources of information: performance achievements, vicarious experiences, verbal persuasion, and emotional state (Bandura, 1982). Adolescence is a developmental stage from childhood to adulthood (Plotnik, 2009). In this period, adolescents are expected to adapt to various changes related to their bodies, emotions, duties, and responsibilities in a short time. Since self-efficacy belief is effective in shaping thoughts, feelings, and behaviors, the development of self-efficacy becomes important in adolescence. Adolescents with high self-efficacy beliefs can adapt to their environment by regulating their behaviors within the framework of norms. The high self-efficacy perception preserves the individual against problematic behaviors (Telef & Karaca, 2011). It can be said that classroom incivility, which is problematic behavior, is related to self-efficacy. In this context, examining the relationship between classroom incivility and self-efficacy makes up the fundamental problem of this study. In line with the fundamental problem of the research, answers to the following sub-problems were sought:

1. Do classroom incivility and self-efficacy differ significantly according to gender variables?
2. Do classroom incivility and self-efficacy differ significantly according to perceived academic achievement variables?
3. Do classroom incivility and self-efficacy differ significantly according to grade level variables?
4. Is there a significant relationship between self-efficacy and classroom incivility?
5. Does self-efficacy significantly predict classroom incivility?

Method: The correlational survey method, one of the descriptive research methods, was used in the research. In this method, the relationship between two or more variables is examined without intervening with the variables (Büyüköztürk et al., 2010). The research group comprises 313 adolescents. 137 (43.8%) of the participants are male and 176 (56.2%) are female students. Their ages range from 14 to 18 and the average age is 15.65. 108 (34.5%) of the students were 9th grade, 104 (33.2) 10th grade, 44 (14.1%) 11th grade and 57 (18.2%) 12th grade.

As data collection tools, two scales were used. One of them is the Classroom Incivility Scale, which was developed by Farrell et al., (2016), and later adapted to Turkish culture by Bingöl et al., (2018). The other one is the Self-Efficacy Scale for Children, which was developed by Muris (2001), and later adapted to Turkish culture by Telef & Karaca (2012).

Data were collected from volunteers. Before analyzing the data, normality values were checked, and it was determined that the data were within normal limits. Parametric tests were used in the analysis of the data. The data were analyzed with the SPSS 25 package program.

Findings: According to the research findings, social and emotional self-efficacy differ significantly according to gender. Both social and emotional self-efficacy were found to be significantly higher in males. Classroom incivility and academic self-efficacy do not differ significantly by gender.

Intentional incivility differs significantly according to perceived academic achievement. Those with low academic achievement show more incivility than those with medium academic achievement. Academic self-efficacy differs significantly according to perceived academic achievement, and it was found that students with high academic achievement have significantly higher academic self-efficacy than those with medium and low academic achievement. Other variables do not differ significantly according to perceived academic achievement.

It was determined that both sub-dimensions of classroom incivility differed significantly by gender, and the rate of displaying incivility increased as the grade level increased. In terms of academic self-efficacy and social self-efficacy, it was determined that the proficiency levels of the 9th graders were significantly higher than those of the 10th, 11th, and 12th grades.

It was determined that classroom incivility (intentional incivility and unintentional incivility) was negatively related to academic self-efficacy and emotional self-efficacy, and positively related to age. The model for predicting unintentional incivility between academic self-efficacy and emotional self-efficacy was significant ($F(2, 310) = 25.46; p < .001; R = .376 R^2 = .141$). It is seen that both variables explain 14% of the total variance in unintentional incivility. When the effects of the independent variables on the dependent variable are examined according to the standardized regression coefficient (β), it is seen that academic self-efficacy predicts unintentional incivility negatively and significantly ($\beta = -.266, t(310) = -6.43, p < .001$). Emotional self-efficacy does not significantly predict unintentional incivility ($\beta = -.047, t(310) = -1.27, p > .05$).

The model for predicting intentional incivility of academic self-efficacy and emotional self-efficacy is significant ($F(2, 310) = 12.02; p < .001; R = .268 R^2 = .072$). It is seen that both variables explain 7% of the total variance in intentional classroom incivility. When the effects of the independent variables on the dependent variable are examined according to the standardized regression coefficient (β), it is seen that academic self-efficacy predicts intentional classroom incivility negatively and significantly ($\beta = -.103, t(310) = -3.98, p < .001$). Emotional self-efficacy does not significantly predict intentional classroom incivility ($\beta = -.040, t(310) = -1.70, p > .05$).

Suggestions: As a result, it is seen that emotional self-efficacy and classroom incivility are related to each other. However, among the emotional self-efficacy dimensions, only academic self-efficacy predicts both unintentional and intentional classroom incivility.

The research has some limitations. The data obtained from the research were collected with self-report scales. These data collection tools can be filled with biased emotions, such as desirability and social acceptance. In addition, another limitation of self-report forms is related to how much they can measure the variable to be measured. Self-efficacy, intentional incivility, and unintentional incivility are complicated concepts. Therefore, these scales may not have adequately measured these variables. The results obtained in the study are limited to adolescents. Therefore, it cannot be generalized to other groups.

Researchers can investigate self-efficacy and incivility in different samples, such as university students and adults, and test the relationship between variables in these samples as well. Educators can prepare training programs to improve students' self-efficacy to reduce or eliminate incivility based on the relationship between classroom incivility and self-efficacy. Psychological counselors can apply self-efficacy-based psycho-educational programs to eliminate incivility, which is a current problem in schools.

Ergenlerde Sınıf İçi Kaba Davranışlar ile Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Halime Eker

İstanbul Kültür Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1801-3929

h.eker@iku.edu.tr

Doç. Dr. İbrahim Taş

Sakarya Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-5752-2753

ibrahimtas@sakarya.edu.tr

Özet

Okul içinde karşılaşılan olumsuz yaşantılardan biri öğrencilerin sınıf ortamında kaba davranışlar sergilemesidir. Sınıf içi kaba davranışlar güncel bir sorun olarak eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Kaba davranışlar okul iklimini bozduğu gibi öğrencilerin akademik gelişimleri için de ciddi bir risk faktörüdür. Eğitim ortamını bozan kaba davranışların azaltılması daha nitelikli bir eğitim ortamının sağlanması ve akademik başarının elde edilmesi için önem taşımaktadır. Öz-yeterlik sınıf içi kaba davranışlara karşı koruyucu bir işlevi olabilecek kavramlardan biridir. Bu araştırmanın amacı ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu 313 ergen oluşturmaktadır. Ergenlerin 137'si (%43.8) erkek, 176'sı (%56.2) kız öğrencidir. Yaşları 14-18 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalamaları 15.65'tir. Öğrencilerin sınıf içi kaba davranış düzeylerine ilişkin verileri ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin verileri elde etmek için Sınıf İçi Kaba Davranışlar Ölçeği ile Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon testleri kullanılmıştır. Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ve akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, duygusal öz-yeterlik ile sosyal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ile akademik öz-yeterliğin algılanan akademik başarı durumuna göre; sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile kasıtlı kaba davranışlar ve akademik öz-yeterliğin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kaba davranışların akademik ve duygusal öz-yeterlikle ilişkili olduğu, akademik öz-yeterliğin kaba davranışları anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı, eğitimci ve ruh sağlığı alanında çalışanlara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi kaba davranışlar, Öz-yeterlik, Cinsiyet, Sınıf düzeyi, Akademik başarı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 33-51

Araştırma Makalesi

36

Gönderim: 2022-12-06

Kabul: 2023-08-13

Önerilen Atıf

Eker, H. ve Taş, İ. (2023). Ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (4), 33-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215137>

GİRİŞ

Okul, bir toplumun eğitim amaçlarının öğretmen, öğrenci ve yönetici faaliyetleri temelinde gerçekleştirildiği yerlerdir. Buralarda öğrenciler yaş ve özellikleri temelinde sınıf denilen küçük birimlere ayrılır ve kendilerine uygun dersliklerde yönetici planlamasına dayalı olarak öğretmenlerle ders şeklinde eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilir (Toprakçı, 2017). Öğrencilerin ders ve teneffüs saatleri dikkate alındığında, okulda yaşadıkları deneyimlerin büyük ölçüde sınıf içinde gerçekleştiği görülmektedir (Çapri ve diğerleri, 2010). Sınıfta kaba davranışların artması, eğitim ortamlarında yaşanan önemli bir sorundur (Bjorklund ve Rehling, 2009). Kabalık, diğer insanlara aldırmandan sosyal etkileşim kurallarını ihlal ederek nezaketsiz ve saygısızca davranmayı içermektedir (Andersson ve Pearson, 1999). Sınıf içi kabalık, sınıfta uyumlu ve işbirlikçi öğrenme ortamını engelleyen herhangi bir eylemdir. Eğitimciler, sınıf içi kaba davranışların kendiliğinden ortadan kaybolacağını umarak bunları görmezden gelme eğilimi gösterebilir. Bununla birlikte, kaba davranışları görmezden gelmek, öğrencilere bu davranışların tekrarlanmasının uygun olduğu mesajını verebilir (Feldman, 2001).

Sınıftaki kabalık, hakaretten başlayarak şiddet içeren davranışlara kadar uzanabilir (Tiberius ve Flak, 1999). Kabalığı, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışlardan ayıran şey, düşük yoğunluk ve belirsiz niyet yönleridir (Farrell ve diğerleri, 2016). Sınıf içi kabalık, genellikle çeşitli motivasyonlardan kaynaklanır. Kendini ispatlama, öne çıkma, popüler olma, karşı cinse kendini gösterme, riskli çevrede büyüme bu motivasyonlardan bazılarıdır. Öğrenciler, anonimlikleri nedeniyle sınıflarda çeşitli kişisel ihtiyaçlarını umursamadan dışa vururlar (Tiberius ve Flak, 1999).

Kabalığın doğası incelendiğinde doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki biçimde sergilendiği; reaktif ve proaktif olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir. Dolaylı kabalık, örtük bir biçimde gerçekleştirilen olumsuz eylemlerden oluşurken doğrudan kabalık açıkça yapılır. Buna karşın proaktif kabalık hedefe yönelik kaba davranışları, reaktif kabalık ise misilleme yapmaya yönelik davranışları içermektedir. Ayrıca, kasıtlı ve kasıtsız kaba davranışlar arasında ayırım yapmak da önemlidir. Kasıtlı kaba davranışlar, proaktif kabalık gibi zarar vermeye yönelik planlanan davranışlardır (Marini, 2009). Bir öğrenci hakkında söylenti yaymak bu tür kasıtlı kaba davranışlara örnek olarak verilebilir (Marini ve diğerleri, 2010). Kasıtsız kaba davranışlar ise, zarar verme niyeti olmadan ve düşüncesizlik sonucunda ortaya çıkmaktadır (Marini, 2009). Öğrencinin sınıfta gazete okuması zarar vermeyi amaçlamayan bir kasıtsız kaba davranış olarak kabul edilebilir (Marini ve diğerleri, 2010).

Sınıf içi kaba davranışlar, genel olarak okulda özel olarak ise ders veya dersliklerde öğrenme ortamlarını ve öğretme yeteneklerini kısıtlamaktadır (Feldman, 2001; Toprakçı, 2012). Sınıf içi kaba davranışların etkileri sınıf sınırlarının ötesine uzanabilmekte ve öğrencilerin kurumlarında başarılı olma çabalarına zarar verebilir. Bu tür davranışlar, öğrencilerin akademik ve düşünsel gelişimlerine ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hirschy ve Braxton, 2004). Bu nedenle, davranışlar daha ciddi duruma gelmeden önce ergenlik döneminde kabalığı ele almak ve ergenlerin kaba davranışlarıyla ilgili tutumlarını anlamak önemlidir (Farrell ve diğerleri, 2016).

Sınıf içi kaba davranışlar okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkiyi bütün boyutları ile anlamak ve olumsuz etkiyi azaltmak kavramın ilişkili olduğu değişkenlerin ortaya konulması ile mümkün olacaktır. Ergenlerde kaba davranışlarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Örucü ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinde kaba davranışlar ile kurallara uymama arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Spohn (2016) sınıf içi kabalık ile sınıfa aidiyet duygusu arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Farrell ve diğerleri (2016), ergenlerle yürüttükleri çalışmada kabalık ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, hiperaktivite ve akran sorunları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Sölpük Turhan ve diğerleri (2019) ise, sosyal başarı hedeflerinin ve sınıf içi kabalık davranışlarının duygu düzenleme güçlüklerini anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur. Spadafora ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, kişilik ve zorbalık davranışı arasında kasıtlı kaba davranışlara yönelik tutumların aracılık ettiği görülmektedir. Ergenlerde kaba davranışlar arttıkça kurallara uymama, akran sorunları, duygusal sorunlar ve duygu düzenleme güçlükleri gibi olumsuz durumların da arttığı görülmektedir. Buna karşın problemli davranışlara karşı koruyucu etkisi nedeniyle (Telef ve Karaca, 2011) kaba davranışları azaltacak değişkenlerden birinin öz yeterlik olduğu söylenebilir.

Problem davranışlarla ilişkili olan önemli bir faktör öz-yeterlik inancıdır (Bandura ve diğerleri, 1999; Uysal ve Yılmaz-Bingöl, 2014). Bireyin belirli bir performansa ulaşmak için gereken eylem planlarını oluşturma ve gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki yargısı öz-yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Luszczynska ve diğerlerine (2005) göre öz-yeterlik algısı, bireyin zor veya yeni görevlerin üstesinden gelme ve belirli zorlu durumlarda sıkıntıyla başa çıkma yeterliliğine olan inançlarıdır. Öz-yeterlik algısı performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durum olmak üzere dört temel bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bireyin elde ettiği başarılar algılanan öz-yeterliği artırır. Kendine benzer başkalarının başarılı performanslarını gözlemlemek, bireyin benzer etkinliklerde yeterli olabileceğine ilişkin beklentilerini artırabilir. Sözel ikna, bireyin elde etmek istediği şey için gereken yeteneklere sahip olduğuna inanmasını sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılır. Fizyolojik olarak aşırı uyarılma performansın düşmesine neden olmaktadır. Birey, fizyolojik ve duygusal uyarılma durumu yaşamadığında daha başarılı olma eğilimi gösterir (Bandura, 1982). Öz-yeterliği ayrıntılı bir şekilde açıklayan öncü kuramlardan birinin sosyal bilişsel kuram olduğu söylenebilir.

Sosyal bilişsel kurama göre, öz-yeterlik inanç sistemi bireyin motivasyonunun, iyi oluşunun ve kişisel başarılarının temelidir. İnsanlar istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine ve istemedikleri sonuçları eylemleriyle önleyebileceklerine inanmadıkça, zorluklar ve olumsuzluklar karşısında harekete geçmek veya sebat etmek için çok az güdüleyiciye sahip olurlar. Öz-yeterlik inancı, rehberlik etme ve motivasyon kaynağı olarak diğer faktörler ne olursa olsun, bireyin kendi işlevini ve yaşam koşullarını etkileme gücüne sahip olduğu temel inancına dayanmaktadır (Bandura ve diğerleri, 1999). Öz-yeterlik inancı, bireyin davranışlarına ilişkin önemli bir göstergedir (Bandura, 1986). İnancın düzeyine bağlı olarak bireyin davranışları olumlu ya da olumsuz, etkili ya da etkisiz olarak şekillenecektir.

Öz-yeterlik kavramı akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Akademik öz-yeterlik öğrencinin belirlediği akademik hedefe ulaşabileceğine ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır (Elias ve MacDonald, 2007). Akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin hedefler belirlediği ve bu hedefler doğrultusunda çaba sarf ettiği söylenebilir. Sosyal öz-yeterlik sosyal ortamlarda davranışta bulunma isteği (Sherer ve Adams, 1983) olarak ele alınmaktadır. Sosyal öz-yeterliğe sahip olan ergenlerin kendilerini o sınıfa ait hissedecekleri söylenebilir. Duygusal öz-yeterlik ise duyguları anlama, kullanma, algılama ve düzenleme yeteneğine olan inanç olarak ele alınmaktadır (Loeb ve diğerleri, 2016). Duygusal öz-yeterliğin olumsuz duygular ve onların istenmeyen davranışsal sonuçları ile mücadele etmede etkili olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öz yeterliğin problemli davranışlarla (Arslan ve Balkıs, 2016; Bandura ve diğerleri, 1999), yıkıcı davranışlarla (Kalelioğlu, 2022) ve riskli davranışlarla (Uysal ve Yılmaz Bingöl, 2014) negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer açıdan öz-yeterliğin öznel iyi oluşu yordadığı (Telef ve Ergün, 2013), akademik başarı (Bandura ve diğerleri, 1999), mükemmeliyetçi öz sunum (Yılmaz Bingöl, 2018) ve duygusal zeka (Sert ve Traş, 2019) ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öz-yeterliğin pozitif ilişkili olduğu kavramlardan birinin de akademik başarı olduğu görülmektedir. Akademik başarı, eğitim sisteminin arzuladığı en önemli çıktılardan biridir. Özellikle ergenlik döneminde daha belirleyici olan bir kavramdır. Ergenin gelecekte akademik kariyerinin nasıl şekilleneceği büyük oranda bulunduğu eğitim kademesindeki akademik başarısına bağlıdır. Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda öz-yeterliğin okul başarısı ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı aile iklimi, bir amacın olup olmaması, sosyal çevre gibi birçok değişkenden etkilenmekle birlikte akademik başarıyı olumsuz şekilde etkileyen davranışlardan birinin kaba davranışlar olduğu görülmektedir (Yelboğa ve Koçak, 2019).

Daha sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı ve arzulanan akademik başarının elde edilmesi için eğitim-öğretim ortamının kaba davranışlar gibi olumsuz öğelerden arındırılması ve öz-yeterlik gibi pozitif özelliklerin öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmanın araştırma grubunu ergenler oluşturmaktadır. Ergenlik dönemi bedensel, bilişsel, sosyal ve kişilik özellikleri yönünden çocukluktan yetişkinlik dönemine ilk adımların atıldığı bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Plotnik, 2009). Bir geçiş dönemi olması nedeniyle bu dönemin sağlıklı ya da sağlıklı geçirilmesinin sonraki gelişim dönemlerine yansıyan uzun süreli etkileri olabilmektedir. Bu dönemde ergenlerin kısa bir süre içinde bedenleriyle, duygularıyla, görevleri ve sorumluluklarıyla ilgili birçok değişime uyum sağlamaları

beklenmektedir. Bu değişimler ergende kaba davranışlar gibi riskli davranışları da beraberinde getirebilmektedir. Sınıf içi kaba davranışlar hem bu davranışları uygulayan hem de kaba davranışlara maruz kalan ergenler için zarar verici olabilmektedir. Ergenleri riskli davranışlara karşı koruyacak olan unsurlardan biri de öz-yeterliktir (Telef ve Karaca, 2011). Öz-yeterlik inancı duygu, düşünce ve inançları biçimlendirmede önemli bir yere sahip olduğundan, ergenlerde istenmeyen davranışları normlar çerçevesinde düzenleyerek ergenin içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasına yardımcı olabilir.

Bu doğrultuda eğitim-öğretim ortamını bozan sınıf içi kaba davranışlar ile kaba davranışlara karşı koruyucu bir işlevi olabileceği değerlendirilen öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı öz-yeterliğin sınıf içi kaba davranışları yordayıp yordamadığının araştırılmasıdır. Araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şu şekildedir:

1. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik algılanan akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öz-yeterlik ve sınıf içi kaba davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öz-yeterlik sınıf içi kaba davranışları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki, değişkenlere müdahale edilmeden incelenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemle ilgilenilen belli alt grupların özellikleri belirlenmeye çalışılır ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapılır. Tabakada uç durumlar ya da kolay yolla ulaşılan deneklerle çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırma grubunu 313 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların 137'si (%43.8) erkek, 176'sı (%56.2) kız öğrencidir. Yaşları 14-18 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalamaları 15.65'tir. Öğrencilerin 108'i (%34.5) 9. sınıf, 104'ü (33.2) 10. sınıf, 44'ü (%14.1) 11. sınıf, 57'si (%18.2) 12. sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf içi kaba davranışlar ölçeği: Ölçek Farrell ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş olup Bingöl ve diğerleri (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçekte 10 madde ve "sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar" ve "sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar" şeklinde 2 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün uygunluğu ve faktör verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO ve Barlett testi ile ölçülmüştür. Elde edilen değerler (KMO .816 ve Barlett testi χ^2 değeri 611,482, $p < .001$) faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu yapının ölçeğin toplam varyansının % 52.89'unu açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir ($\chi^2 / sd = 3,148$, RMSEA= .09, RMR= .07, NFI= .89, CFI= .92, IFI= .92, AGFI= .89, GFI= .93). Güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ile ölçülmüş ve güvenilirlik katsayısının ölçeğin toplamı için .81, kasıtlı olmayan kabalık alt boyutu için .71 ve kasıtlı kabalık alt boyutu için .80 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .74, kasıtlı olmayan kabalık için .70 ve kasıtlı kabalık için .56 bulunmuştur.

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği: Muris (2001) tarafından geliştirilen ölçeği Türk kültürüne Telef ve Karaca (2012) uyarlamıştır. Ölçekte 21 madde ve akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterlik şeklinde 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün uygunluğu ve faktör verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO ve Barlett testi ile ölçülmüştür. Elde edilen değerler (KMO .89 ve Barlett testi χ^2 değeri 4896.09, $p < .000$) faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda her üç alt boyutun ölçeğin toplam varyansının 43,74'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir ($\chi^2 / sd = 3.30$, RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066). Güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ile ölçülmüş ve ölçeğin bütünü için güvenirlilik katsayısının .86, akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .84, akademik öz-yeterlik için .81 ve sosyal öz-yeterlik için .73 ve duygusal öz-yeterlik için .77'dir.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Veriler öğrencilerden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce etik kurul belgesi alınmıştır (Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu 09.03.2022 tarih ve 05 sayılı "61" no'lu karar). Toplamda 340 veri toplanmış, eksik doldurulan formlar ile uç veriler atıldıktan sonra kalan 313 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik değerlerine bakılmış ve verilen normal sınırlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi için gerekli koşullar incelenmiş ve koşulların sağlandığı tespit edilmiştir. Çoklu normallik ve doğrusallık problemi saçılma diyagramı incelenerek test edilmiştir. Buna göre dağılımların elips şeklinde olduğu, doğrusallık ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi için yapılan analizlerde ($VIF = 1.162-1.264$, $VIF < 10$; $CI = 8.97-14.60$, $CI < 30$) problemin olmadığı tespit edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Koşulların sağlandığı görüldükten sonra parametrik testler kullanılmıştır. İkili değer alabilen değişkenlerin analizinde t testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenlerin analizinde ANOVA, değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ve yordama gücünü ortaya koymada regresyon analizinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

1. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile değişkenler arasındaki ilişki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik değerleri

Değişkenler	N	M/Sd	Çarpıklık	Basıklık
SKOKD	313	10.49/3.98	.77	.257
SKKD	313	6.81/2.41	1.70	2.35
AÖY	313	21.16/5.27	.167	-.297
SÖY	313	24.70/4.81	-.08	-.75
DÖY	313	20.95/5.81	.05	-.52

** $p < .01$, SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, SKKD: Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, AÖY: Akademik öz-yeterlik, SÖY: Sosyal öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 1'e göre veriler normal dağılmaktadır. Normal dağılım ile ilgili farklı referans aralıkları bulunmaktadır. Çarpıklık değerinin 7'den küçük, basıklık değerinin ise 2'den küçük olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanabilir (Kim, 2013).

2. Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farkı

Değişkenlerin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin cinsiyet değişkenine göre farkına yönelik t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
SKOKD	Kız	176	10.47	3.71	.113	311	.910
	Erkek	137	10.52	4.33			
SKKD	Kız	176	6.74	2.39	.642	311	.521
	Erkek	137	6.91	2.43			
AÖY	Kız	176	21.18	5.40	-.073	311	.942
	Erkek	137	21.13	5.11			
SÖY	Kız	176	24.19	4.79	2.19	311	.029
	Erkek	137	25.38	4.77			
DÖY	Kız	176	19.28	5.83	6.08	311	.000
	Erkek	137	23.09	5.05			

SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, SKKD: Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, AÖY: Akademik öz-yeterlik, SÖY: Sosyal öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları ($t_{(311)} = .113, p > .05$) ile sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ($t_{(311)} = .642, p > .05$) ve akademik öz-yeterliğin ($t_{(311)} = -.073, p > .05$) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna karşın sosyal öz-yeterlik ($t_{(311)} = 2.19, p < .05$) ile duygusal öz-yeterliğin ($t_{(311)} = 6.08, p < .001$) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal öz-yeterliğin erkeklerde ($X=25.38$) kızlardan ($X=24.19$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde duygusal öz-yeterliğin de erkeklerde ($X=23.09$) kızlardan ($X=19.28$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Değişkenlerin Akademik Başarıya Göre Farkı

Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin algılanan akademik başarıya göre farkına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Algılanan Akademik Başarı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
SKOKD	Yüksek(1)	50	10.18	4.89	G. Arası	50.09	2	25.05	1.58	.208	-
	Orta(2)	232	10.40	3.80	G. İçi	4912.86	310	15.84			
	Düşük(3)	31	11.68	3.71	Toplam	4962.99	312				
	Toplam	313	10.50	3.98							
SKKD	Yüksek(1)	50	6.98	2.63	G. Arası	59.49	2	29.75	5.27	.006	3 > 2
	Orta(2)	232	6.61	2.26	G. İçi	1749.79	310	5.64			
	Düşük(3)	31	8.06	2.77	Toplam	1809.28	312				
	Toplam	313	6.81	2.40							
AÖY	Yüksek(1)	50	24.32	5.88	G. Arası	709.71	2	354.85	13.82	.000	1 > 2 ve 3
	Orta(2)	232	20.81	4.83	G. İçi	7958.84	310	25.67			
	Düşük(3)	31	18.74	5.38	Toplam	8668.55	312				
	Toplam	313	21.16	5.27							
SÖY	Yüksek(1)	50	25.48	3.62	G. Arası	56.09	2	28.05	1.21	.299	-
	Orta(2)	232	24.46	4.96	G. İçi	7176.50	310	23.15			
	Düşük(3)	31	25.32	5.32	Toplam	7232.60	312				
	Toplam	313	24.71	4.81							
DÖY	Yüksek(1)	50	20.67	6.86	G. Arası	13.36	2	6.68	.197	.821	-
	Orta(2)	232	21.07	5.50	G. İçi	10515.72	310	33.92			
	Düşük(3)	31	20.50	6.38	Toplam	10529.08	312				
	Toplam	313	20.95	5.81							

SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, SKKD: Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, AÖY: Akademik öz-yeterlik, SÖY: Sosyal öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 3'e göre sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ($F_{(2,310)} = 1.58, p > .05$) ile öz-yeterlik ölçeği sosyal öz-yeterlik ($F_{(2,310)} = 1.21, p > .05$) ve duygusal öz-yeterlik ($F_{(2,310)} = .197, p > .05$) alt boyutları algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2,310)} = 5.27, p < .01$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre akademik başarıları düşük olan öğrencilerin ($X=8.06$) akademik başarıları orta olan öğrencilerden ($X=6.61$) anlamlı şekilde daha fazla sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Akademik öz-yeterlik de algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2,310)} = 13.82, p < .001$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ($X=24.32$) akademik başarıları orta ($X=20.81$) ve düşük olan öğrencilerden ($X=18.74$) anlamlı şekilde daha fazla akademik öz-yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

4. Değişkenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Farkı

Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin sınıf düzeyine göre farkına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
SKOKD	9	108	8.59	3.17	G. Arası	606.06	3	202.02			
	10	104	11.31	4.07	G. İçi	4356.93	309	14.10			
	11	44	11.77	4.28	Toplam	4962.99	312		14.33	.000	10, 11 ve 12. sınıf > 9. sınıf
	12	57	11.64	3.76							
	Toplam	313	10.50	3.98							
SKKD	9	108	5.96	1.57	G. Arası	139.54	3	46.51			
	10	104	7.56	2.86	G. İçi	1669.75	309	5.40	8.61		10 ve 11. sınıf > 9. sınıf
	11	44	7.06	2.32	Toplam	1809.28	312			.000	
	12	57	6.85	2.43							
	Toplam	313	6.81	2.40							
AÖY	9	108	22.77	5.10	G. Arası	433.74	3	144.58			
	10	104	20.30	5.05	G. İçi	8234.81	309	25.67	5.42	.001	9 > 10, 11 ve 12. Sınıf
	11	44	20.11	5.70	Toplam	8668.55	312				
	12	57	20.49	5.06							
	Toplam	313	21.16	5.27							
SÖY	9	108	25.65	4.68	G. Arası	218.25	3	72.75			
	10	104	23.79	4.75	G. İçi	7014.34	309	22.70	3.20	.024	9 > 10
	11	44	25.30	4.03	Toplam	7232.60	312				
	12	57	24.14	5.41							
	Toplam	313	24.71	4.81							
DÖY	9	108	21.42	6.13	G. Arası	40.63	3	13.54			
	10	104	20.83	5.78	G. İçi	10488.45	309	33.94	.399	.754	-
	11	44	20.62	4.95	Toplam	10529.08	312				
	12	57	20.52	5.91							
	Toplam	313	20.95	5.81							

SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, **SKKD:** Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, **AÖY:** Akademik öz-yeterlik, **SÖY:** Sosyal öz-yeterlik, **DÖY:** Duyusal öz-yeterlik

Tablo 4'e göre sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 14.33, p < .01$). Gruplar arasında bulunan farkın kaynağını ortaya koymak için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Varyanslar homojen olmadığı için gruplar arasındaki farkı ortaya koymak için varyans homojenliği gerektirmeyen Games-Howell testi kullanılmıştır. Buna göre 10. sınıf ($X=11.31$), 11. sınıf ($X=11.77$) ve 12. sınıfların ($X=11.77$) sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları 9. sınıflardan ($X=8.59$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 8.61, p < .01$). Varyanslar homojen olmadığı için gruplar arasındaki farkı ortaya koymak için varyans homojenliği gerektirmeyen Games-Howell testi kullanılmıştır. Buna göre, 10. sınıf ($X=7.56$) ve 11. sınıfların ($X=7.06$) sınıf içi kasıtlı kaba davranışları 9. sınıflardan ($X=5.96$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Akademik öz-yeterlik sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 5.42, p < .01$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre 9. sınıfların akademik öz-yeterlikleri ($X=22.77$), 10. sınıf ($X=20.30$), 11. sınıf ($X=20.11$) ve 12. sınıflardan ($X=20.49$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal öz-yeterlik sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 3.20, p < .05$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre 9. sınıfların sosyal öz-yeterlikleri ($X=25.65$) 10. sınıflardan ($X=23.79$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

5. Sınıf İçi Kaba Davranışlar ile Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki

Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiş ve teste ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları

Değişkenler	SKOKD	SKKD	AÖY	SÖY	DÖY
SKOKD	-				
SKKD	.447**	-			
AÖY	-.370**	-.252**	-		
SÖY	-.012	-.014	.342**	-	
DÖY	-.163**	-.157**	.267**	.373**	-

** $p < .01$, * $p < .05$, SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, SKKD: Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, AÖY: Akademik öz-yeterlik, SÖY: Sosyal öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 5 incelendiğinde sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile akademik öz-yeterlik ($r = -.370, p < .01$) ve duygusal öz-yeterlik ($r = -.163, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, sosyal öz-yeterlik ($r = -.012, p > .01$) arasında ilişki tespit edilmemiştir. Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ile akademik öz-yeterlik ($r = -.252, p < .01$) ve duygusal öz-yeterlik ($r = -.157, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, sosyal öz-yeterlik ($r = -.014, p > .01$) arasında ilişki tespit edilmemiştir.

6. Öz-Yeterliğin Sınıf İçi Kaba Davranışları Yordayıcılığı

Öz-yeterliğin sınıf içi kaba davranışları yordayıcılığı çoklu regresyon aracılığıyla test edilmiştir. Regresyon analizine korelasyon analizinde ilişkili çıkmayan sosyal öz-yeterlik dahil edilmemiştir.

6.1. Kasıtlı Olmayan Kaba Davranışların Yordanması: Kasıtlı olmayan kaba davranışların yordanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	17.11	1.03		16.63	.000		
AÖY	-.266	.041	-.351	-6.43	.000	-.370	-.343
DÖY	-.047	.037	-.069	-1.27	.207	-.163	-.067

$R = .376$ $R^2 = .141$; $F_{(2, 310)} = 25.46$; $p < .001$

AÖY: Akademik öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 6'ya göre akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamasına ilişkin oluşturulan model anlamlıdır ($F_{(2, 310)} = 25.46$; $p < .001$; $R = .376$ $R^2 = .141$). Her iki değişkenin sınıf içi kaba davranışlardaki toplam varyansın %14'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelendiğinde akademik öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları negatif ve anlamlı yönde yordadığı görülmektedir ($\beta = -.266, t_{(310)} = -6.43, p < .001$). İkinci sırada gelen duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = -.047, t_{(310)} = -1.27, p > .05$).

Regresyon analizi sonucuna göre sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışların yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği: "*Sınıf İçi Kasıtlı Kaba Davranışlar* = 1711 - .266 *Akademik Öz-yeterlik* - .047 *Duygusal Öz-yeterlik*" şeklindedir.

6.2. Kasıtlı Kaba Davranışların Yordanması: Kasıtlı kaba davranışların yordanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı kaba davranışları yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	9.84	.646		15.22	.000		
AÖY	-.103	.026	-.226	-3.98	.000	-.252	-.220
DÖY	-.040	.024	-.096	-1.70	.090	-.157	-.096

R = .268 R² = .072; F_(2, 310) = 12.02; p < .001

AÖY: Akademik öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 7'ye akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamasına ilişkin oluşturulan model anlamlıdır (F_(2, 310) = 12.02; p < .001; R = .268 R² = .072). Her iki değişkenin sınıf içi kaba olmayan davranışlardaki toplam varyansın %7'sini açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelendiğinde akademik öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı kaba davranışları negatif ve anlamlı yönde yordadığı görülmektedir (β = -.103, t₍₃₁₀₎ = -3.98, p < .001). İkinci sırada gelen duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı kaba davranışları anlamlı olarak yordamamaktadır (β = -.040, t₍₃₁₀₎ = -1.70, p > .05).

Regresyon analizi sonucuna göre sınıf içi kasıtlı kaba davranışların yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği: "*Sınıf İçi Kasıtlı Kaba Davranışlar* = 8.84 - .103 *Akademik Öz-yeterlik* - .040 *Duygusal Öz-yeterlik*" şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada lise öğrencilerinde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Sınıf içi kaba davranışlar ile akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kaba davranışları yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Spadofara ve diğerleri (2018) ve Spadofara ve Volk (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Kasıtsız kaba davranışlar herhangi bir zarar verme niyeti olmadan daha çok düşüncesizlik sonucu ortaya çıkan davranışları kapsamaktadır (Marini, 2009). Sınıf içi genel nezaket kurallarına aykırı davranışlar da bu kategoride ele alınabilir. Sınıfta bir derste başka bir dersin kitabını açıp okumak kasıtlı kaba davranışlara örnek olarak verilebilir. Kasıtsız kaba davranışlar incelendiğinde söz konusu davranışların daha çok sosyal bağlama uygun olmayan davranışlar olduğu ve bağlama uygun ya da uygunsuzluğun cinsiyetle ilişkilendirilemeyeceği söylenebilir. Yani sınıf ortamında bir erkek öğrenci telefonla oynayabildiği gibi bir kız öğrenci de telefonla oynayabilmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonucun anlamlı olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde sınıf içi kasıtlı kaba davranışların da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın araştırıldığında birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Spadofara ve diğerleri (2018) ve Spadofara ve Volk (2021) tarafından yapılan çalışmalarda kasıtlı kaba davranışların anlamlı bir şekilde daha çok erkekler tarafından sergilendiği tespit edilmiştir. Ancak Spadofara ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmanın sonucuna benzer şekilde sınıf içi kabalığın cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gültaş (2019) tarafından işyeri nezaketsizliği ile ilgili yapılan bir çalışmada da benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar zarar vermeye yönelik planlı davranışları ifade etmektedir (Marini, 2009). Zarar vermeye yönelik planlı davranışlar cinsiyetten bağımsız olarak gelişmektedir. Kaba davranışların sergilenmesine neden olan durumlar cinsiyetten bağımsız olarak,

durumun veya kişi/kişilerin algılanma şekli ile ilişkilidir. Bu nedenle kaba davranışların cinsiyetten bağımsız olarak geliştiği ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutlarından akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşarak erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Durdukoca, 2010). Buna karşın akademik öz-yeterliğin kızlarda daha yüksek olduğunu gösteren araştırma da bulunmaktadır (Koç ve Arslan, 2017). Araştırma sonucunu destekler nitelikte çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Chemers ve diğerleri, 2001; Li ve diğerleri, 2020; Yalmanlı ve Aydın, 2014). Öz-yeterlik tanımından hareketle akademik öz-yeterlik tanımlanacak olursa akademik öz-yeterlik bireyin akademik alanla ilgili zorlu veya yeni görevlerin üstesinden geleceğine ilişkin inanç olarak tanımlanabilir. Bu inancın cinsiyetten bağımsız olduğu, doğrudan akademik alan üzerinde hissedilen yetkinlikle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca günümüzde eğitim alanında cinsiyete ilişkin kısıtlamaların büyük oranda söz konusu olmadığı, akademik alanın cinsiyetten bağımsız olarak herkese açık bir alan olduğu göz önüne alındığında araştırmadan elde edilen sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutlarından sosyal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, erkeklerin sosyal öz-yeterliklerinin kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Alemdağ (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna karşın Berte ve diğerleri, (2021), Çubukçu ve Girmen (2007) ve Keskin ve Özcan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda sosyal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sosyal öz-yeterlik kişilerarası ilişkilerde, sosyal ortamlarda uyumlu, sağlıklı, güvenli ve bağlama uygun davranış gösterme olarak ele alınabilir. Araştırmanın yapıldığı örneklemin toplumsal yapısı dikkate alındığında erkeklerin kadınlara oranla daha sosyal oldukları, kız öğrencilerin de bu bağlamda sosyal açıdan erkeklerden daha geride durdukları görülmektedir. Kızlar için belirlenen dışarda kalma ya da sosyalleşme sınırları erkeklerle pek uygulanmamaktadır. Bu nedenle, erkeklerin daha fazla ve farklı sosyal ortamlarda bulundukları ve bundan dolayı kızlardan daha fazla sosyal öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutlarından duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, erkeklerin sahip olduğu duygusal öz-yeterliğin kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Erkeklerin öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bacchini ve Magliulo, 2003; Landon ve diğerleri, 2007; Telef ve Karaca 2011). Buna karşın Totan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Duygusal öz-yeterliğin erkeklerde daha fazla çıkması ergenlik döneminde kızların erkeklerle oranla daha fazla stres faktörüne sahip olması ile açıklanabilir (Bacchini ve Magliulo, 2003). Ayrıca erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olarak duygularını tanımlama, ifade etme gibi konularda daha kontrollü olmaları, buna karşın kızların daha normal ve bazen istenen duygusal tepkiler vermelerinin beklenmesi, kızların duyguların kontrolü ile ilgili problem yaşamalarına ve böylece duygusal öz-yeterliklerinin düşmesine neden olabilir.

Araştırmada sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışların algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı, buna karşın sınıf içi kasıtlı kaba davranışların algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazında kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Kasıtlı olmayan kaba davranışlar genel nezaket kurallarına aykırı ancak zarar verme niyeti taşımayan davranışlardır. Kasıtlı olmayan kaba davranışlar daha çok farkındalık dışında olduğu için olumlu ya da olumsuz bir değişkenle ilişkili olmayabilir. Bu tür davranışların akademik başarıdan bağımsız olarak her öğrencide görülebileceği söylenebilir.

Sınıf içi kasıtlı kaba davranışların algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı, akademik başarı düşük olan öğrencilerin kaba davranışlarının akademik başarı orta olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde kaba davranışların akademik başarıyı engellediği (İbrahim ve Qalawa, 2016) ve akademik başarı düştükçe

saldırganlık ve şiddet eğiliminin arttığı görülmektedir (Aydın ve diğerleri, 2015; Baş ve Kabasakal, 2010) Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar anlaşıldığı üzere zarar verme niyeti taşıyan davranışlardır. Kasıtlı kaba davranışların sergilenebilmesi için öğrencinin o davranışlara kafa yorması, yoğunlaşması gerekir. Buna karşın akademik başarıyı yakalamak için sorumluluk sahibi olmak, ödevleri yapmak ve derslere odaklanmak, zaman ayırmak gerekmektedir. Bu açıdan her bir davranışın farklı bileşenlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca ergenlerde şiddet davranışlarının nedenleri incelendiğinde popüler olma ve güç kazanma gibi bazı temel psikolojik ihtiyaçların öne çıktığı görülmektedir (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2014). Akademik açıdan başarılı olan ergenlerin bu özellikleri ile ön plana çıktıkları söylenebilir. Bu ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde kazanan ergenlerin sağlıklı bir yöntem olan kaba davranışlara başvurmayacakları söylenebilir. Bu durum akademik açıdan başarılı olan ergenlerin, başarılı olmayan ergenlere oranla kasıtlı kaba davranışlara yönelmemelerini açıklayabilir.

Algılanan akademik başarı açısından öz-yeterlik incelendiğinde sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterliğin akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, akademik öz-yeterliğin ise farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazında sosyal öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Patrick ve diğerleri, (1997) sosyal öz-yeterlik ile akademik başarının pozitif ilişkili olduğunu tespit ederken, Carrol ve diğerleri, (2009) negatif ilişki tespit etmişlerdir. Sosyal öz-yeterlik sosyal ortamlarda davranışta bulunma isteği (Sherer ve Adams, 1983) başka bir ifade ile çevreyle uyum sağlamak için diğerleri ile yerinde zamanında ve bağlamında etkileşim içinde olabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sosyal öz-yeterliğin akademik becerilerin ötesinde sosyallikle ilişkili olduğu ve bu nedenle akademik başarı ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Duygusal öz-yeterliğin algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında duygusal öz-yeterlik ile algılanan akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Arıkan (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte duygusal öz-yeterlik düzeyinin algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı görülmektedir. Duygusal öz-yeterlik olumsuz duygularla baş etme ve onları organize edebilme yeteneği (Valois ve diğerleri, 2013) duyguları değerlendirebilme, yönetebilmeye ilişkin öz inancı ifade etmektedir (Petrides ve diğerleri, 2006). Başka bir ifade ile kişinin duygularını bağlama göre işlevsel olarak kullanabilmeye ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Duygusal öz-yeterlik ile akademik başarı arasında bir ilişki olmaması, duygusal öz-yeterliğin bilişsel bir beceri gerektiren akademik alandaki yeterliğin ötesinde duyguları yönetme tanıma alanındaki yetkinliği ifade etmesi ile açıklanabilir.

Akademik öz-yeterliğin algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi tespit eden araştırmaların olduğu (Altun ve Yazıcı, 2013; Chemers ve diğerleri, 2001; Hayat ve diğerleri, 2020; Koca ve Dadandı, 2019) görülmektedir. Akademik öz-yeterlik akademik işlerde yeterli olma başka bir ifade ile akademik görevlerin üstesinden gelebileceğine, başarılı olabileceğine ilişkin inanç olarak ele alınabilir. Akademik görevleri başarılı bir biçimde yerine getireceğine ilişkin inanca sahip olan öğrencilerin bu inanç doğrultusunda davranışları ve başarılı olmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre akademik öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları anlamlı bir şekilde yordadığı, buna karşın duygusal öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamadığı tespit edilmiştir. Alan yazında kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile akademik ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar derste internete girmek, oyun oynamak, dersle ilgili olmayan şeylerle uğraşmak, ders esnasında uyumak gibi davranışları kapsamaktadır (Bingöl ve diğerleri, 2018). Bu davranışları sergileyen öğrencilerin akademik kaygılarının daha az olduğu, derslerden daha çok ders dışı etkinliklerle uğraşarak dersleri sabote ettikleri söylenebilir. Akademik öz-yeterlik genel öz-yeterliğin akademik alanda hissedilmesi olarak düşünülebilir. Akademik öz-yeterlik öğrencinin belirlediği akademik hedefe ulaşabileceğine ilişkin inanç olarak ele alındığında (Elias ve MacDonald, 2007), sınıf içinde kasıtlı olmayan kaba davranışlar gösteren öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düşük olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Alan yazında araştırmancının bulgusu ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Duygusal öz-yeterlik duyguları anlama, kullanma, algılama ve düzenleme yeteneğine olan inanç olarak ele alınmaktadır (Loeb ve diğerleri, 2016). Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar kasıtlı olarak zarar verme niyeti taşımayan ders esnasında yemek yemek, ders bitmeden kitap toplamak ve internete girmek gibi davranışları kapsamaktadır. Söz konusu davranışlar sınıf ortamına uygun olmayan sosyal davranışlar olarak ele alınabilir. Bağlama uygun olmayan bu davranışların ortaya çıkmasında duygulardan daha çok anlık dürtülerin etkili olduğu söylenebilir. Sınıf içi kaba davranışları açıklamada duygusal öz-yeterliğin anlamlı olmaması bu davranışların duygusal öz-yeterlikle ilişkili olmayan uyumsuz ve dürtüsel davranışlar olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada kasıtlı kaba davranışların akademik öz-yeterlik tarafından negatif yönde yordandığı, duygusal öz-yeterlik tarafından ise anlamlı bir şekilde yordanmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen sonuçların desteklendiği, öz-yeterliğin kaba davranışlar ile negatif ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Carvalho, 2019; Murray, 2020). Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar arkadaşları ile kavga etme gibi fiziksel güce dayalı davranışları kapsadığı gibi, dalga geçme, kötü yazılar yazma, dedikodu çıkarıp yayma gibi durumları da kapsamaktadır (Bingöl ve diğerleri, 2018). Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin şiddet içerikli davranışlara daha az yöneldikleri (Baş ve Kabasakal, 2010), şiddet eğilimi yüksek olan öğrencilerin okula daha az bağlı oldukları (İkiz ve Sağlam, 2017), zorba çocukların akademik başarılarının daha düşük olduğu (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2010) görülmektedir. Yukarıda bahsedilen sınıf içi kaba davranışları gösteren öğrencilerin akademik başarılarının ve akademik kaygılarının daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf içi kaba davranışlar sergileyen öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin daha düşük olacağı söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı kaba davranışları anlamlı şekilde yordamamaktadır. Her iki değişken arasında negatif ilişki olduğu ancak duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı kaba davranışları anlamlı şekilde yordanmadığı görülmektedir. Alan yazında fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke gibi davranış ve tutumları sergileyen öğrencilerin duygu düzenlemelerini işlevsel olmayan bir şekilde yaptıkları görülmektedir (Önder ve Canoğulları, 2019). Bu anlamda araştırmancının sonucu desteklenmektedir ancak yordama açısından araştırmancının sonucu değerlendirildiğinde ergenlik dönemindeki davranış değişimlerinin anlamlı bir etkiye bulunduğu söylenebilir. Ergenlik döneminde sergilenen kasıtlı ve kasıtlı olmayan kaba davranışların kökeninde daha çok anlık duygu değişimlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf içi kaba davranışların şiddet davranışlarına oranla daha az olumsuz duygu yüklü davranışlar olduğu, bu nedenle kaba davranışların duygusal öz-yeterlik tarafından yordanmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak öz-yeterlik ile sınıf içi kaba davranışların birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak öz-yeterlik boyutlarından sadece akademik öz-yeterlik hem kasıtlı olmayan hem de kasıtlı sınıf içi kaba davranışları yordamaktadır.

Araştırmancının bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler öz bildirim formu niteliğindeki ölçeklerle elde edilmiştir. Bu veri toplama araçları doldurulurken istenirlik, sosyal kabul görme gibi yanlılık ifade eden duygularla doldurulabilir. Ayrıca öz-bildirim formlarının bir diğer sınırlılığı da ölçülmek istenen değişkeni ne kadar ölçebildiği ile ilişkilidir. Öz-yeterlik ve kasıtlı kasıtsız kaba davranışlar daha komplike kavramlardır. Bu nedenle bu ölçekler söz konusu değişkenleri yeterinde ölçememiş olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ergenlerle sınırlıdır. Bu nedenle diğer gruplara genellemez.

Sınıf içi kaba davranışlar değişkeni alan yazında yeterince çalışılmamış bir değişkendir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından farklı değişkenlerle çalışılması kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırmacılar öz-yeterlik ile kaba davranışları üniversite öğrencileri ve yetişkinler gibi farklı örneklemelerde araştırarak değişkenler arasındaki ilişkiyi bu örneklemelerde de test edebilirler. Eğitimciler sınıf içi kaba davranışlar öz-yeterlik arasındaki ilişkiden hareketle kaba davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirici eğitim programları hazırlayabilirler. Psikolojik danışmanlar okullarda güncel bir sorun olan kaba davranışları ortadan kaldırmak için öz yeterliğe dayalı psiko-eğitim programları uygulayabilirler.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aktürk, Ü., & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/deuhfed/issue/46812/587026>
- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiralling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24(3), 452-471.
- Arkan, S. (2022). *Üniversite öğrencilerinde problemli cep telefonu kullanımı ile duygusal öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arslan, G., & Balkis, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22.
<http://dx.doi.org/10.19126/suje.35977>
- Aydın, P., Ersoy, A., & Aktaş, N. (2015). Aktif spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-9.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/355498>
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-349.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. In human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Baş, A. U., & Kabasakal, Z. T. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online*, 9(1), 93-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90796>
- Berte, D. Z., Mahamid, F. A., & Affouneh, S. (2021). Internet addiction and perceived self-efficacy among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 162-176.
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00160-8>
- Bingöl, T., Turhan, N. S., Arslan, N., Öztürk, M. Ü., & Çetintaş, Ş. (2018). Sınıf içi kaba davranışlar ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 165-176.
<https://doi.org/10.19126/suje.321775>
- Bjorklund, W. L., & Rehling, D. L. (2009). Student perceptions of classroom incivility. *College Teaching*, 58, 15-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.009>
- Carvalho, F. M. S. A. (2019). *Self-efficacy and workplace incivility: A contribute to understand burnout* [Doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55.
- Çapri, B., Balci, A., & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel*. Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), XX.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.

- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>.
- Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Spadafora, N., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2016). Measuring adolescent attitudes toward classroom incivility: Exploring differences between intentional and unintentional incivility. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 577-588. <https://doi.org/10.1177/0734282915623446>
- Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49, 137-140.
- Gültaş, A. S. (2019). *Örgütsel sapma ve nezaketsizlik davranışları ilişkisinde işyerinde dışlanmanın aracı rolü: Sağlık kurumlarında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Haskan Avcı, Ö., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Hirschy, A. S., & Braxton, J. M. (2004). Effects of student classroom incivilities on students. *New Directions for Teaching and Learning*, 99, 67-76.
- Ibrahim, S. A. E. A., & Qalawa, S. A. (2016). Factors affecting nursing students' incivility: As perceived by students and faculty staff. *Nurse Education Today*, 36, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.014>
- İkiz, F. E., & Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Kalelioğlu, R. E., Yalçın, M., & Arkar, H. (2022). Denetimli serbestlik örneklemindeki suça sürüklenen ergenlerin yıkıcı davranışları üzerinde ebeveyn reddi, öz yeterlilik ve benlik saygısının rolünün incelenmesi. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 29(1), 15-21. https://cms.cogepderg.com/Uploads/Article_51220/cogepderg-29-15.pdf
- Keskin, A. Y., & Özcan, Ç. B. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik, empatik ve sosyal öz yeterlilik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 10(2), 122-129.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://synapse.koreamed.org/articles/1090037>
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.29>
- Landon, T. M., Ehrenreich, J. T., & Pincus, D. B. (2007). Self-efficacy: A comparison between clinically anxious and non-referred youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 38, 31-45. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10578-006-0038-1.pdf>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 152-161. <https://doi.org/10.1111/sjop.12274>
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Marini, Z. A. (2009). The thin line between civility and incivility: Fostering reflection and selfawareness to create a civil learning community. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 2, 61-67.
- Marini, Z. A., Polihronis, C., & Blackwell, W. (2010). Academic in/civility: Co-constructing the foundation for a civil learning community. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3, 89-93.
- Murray, R. E. (2020). An educational intervention to promote civility in nursing: A pilot study. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 17(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2020-0022>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.

- Önder, F. C., & Canoğulları, Ö. (2020). Ergenlerde saldırganlık: Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1198-1208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3696>
- Örücü, M. Ç., Bugay, A., Tuna, M. E., Çok, F., & Aşkar, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(5), 337-345.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109-128.
- Pekel-Uludaglı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. (Çev. T. Geniş). (1. Basım). Kaknüs Yayınları.
- Sert, M., & Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1205-1220.
- Sherer, M., & Adams, C. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Sölpük Turhan, N., Yılmaz Bingöl, T., & Arslan, N. (2019). Predictive effect of social achievement goals and classroom incivility on difficulties during emotion regulation. *Higher Education Studies*, 9(4), 58-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230767.pdf>
- Spadafora, N., Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2018). Temperamental differences and classroom incivility: Exploring the role of individual differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(1), 44-62.
- Spadafora, N., Frijters, J., Molnar, D., & Volk, A. (2020). Do little annoyances relate to bullying? The links between personality, attitudes towards classroom incivility, and bullying. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.1017/edp.2019.20>
- Spadafora, N., Al-Jbouri, E., McDowell, H., Andrews, N. C., & Volk, A. A. (2022). Be a little rude, but not too much: Exploring classroom incivility and social network position in adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 42(4), 565-585.
- Spadafora, N., & Volk, A. A. (2021). Child and youth classroom incivility scale (CYCIS): Exploring uncivil behaviors in the classroom. *School Mental Health*, 13(1), 186-200.
- Spohn, J. (2016). *The relationship between online classroom incivility and sense of community of online undergraduate students* [Doctoral thesis]. Liberty University.
- Summers, J. J., Bergin, D. A., & Cole, J. S. (2009). Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms. *Learning and Individual Difference*, 19, 293-298. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.006>
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Tiberius, R. G., & Flak, E. (1999). Incivility in dyadic teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 3-12.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 84-110.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Totan, T., İkiz, E., & Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71-95.
- Uysal, R. ve Yılmaz Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 573-582.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., & Hunter, A. A. (2015). Association between adolescent suicide ideation, suicide attempts and emotional self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9829-8>

- Yalınacı, S. G., & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2), 21-27.
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Lise öğrencilerini akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi ve Artvin örneği. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences/İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35), 771-802.
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Ergenlerin öz-yeterlik ve mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 223-232.

The Effect of Workplace Spirituality on Teachers' Psychological Resilience and Prosocial Motivation Levels

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Demir

Şırnak University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2904-6443
selcukdemir@sirnak.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Necati Çobanoğlu

İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8469-2352
necati.cobanoglu@inonu.edu.tr

Abstract

Teachers working in schools where they feel high-quality interactions and inner peace, finding their work meaningful and feeling transcendence while performing their duties contribute to the development of positive attitudes. These positive attitudes are highly important in terms of providing more qualified education and training services. Psychological resilience and prosocial motivation are among the critical attitudes teachers must have. In this study, the investigation of the effect of perceived workplace spirituality on teachers' psychological resilience and prosocial motivation levels has been aimed. The study is characterized by a correlational model. The group of the study is the teachers working in primary schools in Şanlıurfa province center. The sample of the study, on the other hand, consists of 303 teachers from 45 primary schools in Şanlıurfa province center, which were decided according to the rule of impartiality. The data of the study has been collected via the "Workplace Spirituality Scale", "Psychological Resilience Scale" and "Prosocial Motivation Scale". With the confirmatory factor analysis, the factor structures of the scales were examined in terms of fit values. In the context of this research, it has been detected that the scales used are valid and reliable. The measurement pattern in the study reveals that the variables are statistically significantly related to each other. Then, a structural pattern within the scope of the theoretical framework in the literature has been proposed. According to the structural pattern that produced the best-fit values, perceived workplace spirituality positively affects teachers' psychological resilience and prosocial motivation levels. On the other hand, the psychological resilience of the teachers does not have a statistically significant impact on their prosocial motivation levels. In light of these findings, it is considered crucial for school principals wanting to mobilize teachers' psychological factors to create a culture of perceived spirituality in the school environment.

Keywords: Workplace Spirituality, Psychological resilience, Prosocial motivation, Teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 52-66

Research Article

Received: 2023-02-20

Accepted: 2023-08-19

Suggested Citation

Demir, S. & Çobanoğlu, N. (2023). The effect of workplace spirituality on teachers' psychological resilience and prosocial motivation levels, *E-International Journal of Educational Research*, 14(4), 52-66. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1253498>

Extended Abstract

Problem: It is important for teachers to feel that their existence is meaningful and valuable in their environment in terms of developing positive attitudes. Within this scope, [Sabuncuoğlu and Tüz \(2005\)](#) claim that those who are valued and seen as a member of the community will be more integrated with their organisations and will be willing and productive employees in their organisations. In addition, those who think that their individual and social contribution arising from their job is satisfying will also increase their happiness and productivity in their work life ([Khanifar, Jandaghi and Shojaie, 2010](#)). It is very obvious that teachers' finding their work meaningful will contribute to their achieving psychological satisfaction in their profession, being more devoted, motivating themselves and others, and taking on extra roles. Teachers who have achieved inner peace in their working environment and naturally have positive feelings about this environment are likely to be less affected by negative experiences and will be more willing to help others. This will absolutely help make the organisational success and productivity more efficient ([Demir, 2022](#)).

When the administration literature is examined, there is no study examining the role and importance of workplace spirituality on psychological resilience and prosocial motivation in educational organisations. Therefore, it is considered crucial to concentrate on the notions that provoke positive attitudes in teachers and the relation between these notions in terms of improving teacher quality. As a matter of fact, inner peace and value in the community contribute to their productivity ([Sabuncuoğlu and Tüz, 2005](#)). A positive school environment helps reduce the stress of both teachers and students and their satisfaction and academic success ([Sangsue and Vorpe, 2004](#)). In addition, expanding the theoretical framework for the variables in the study is also important in terms of creating a basis for future studies. The main aim of this study is to reveal the role of workplace spirituality on psychological resilience and prosocial motivation. From this main aim forth, the following hypotheses have been tried to be tested:

H1: Perceived workplace spirituality increases the teacher's psychological resilience.

H2: Perceived workplace spirituality increases the teacher's prosocial motivational levels.

H3: The teachers' perception of psychological resilience increases prosocial motivation levels.

Method: In this study, the relationships between the teachers' perceptions of workplace spirituality and psychological resilience and prosocial motivation levels have been tried to be determined: From this point forth, a correlational model about whether there is a statistically significant relationship between the variables, and if any, the determination of their direction and degree ([Büyüköztürk et al., 2012](#)) has been engineered.

The study group is the teachers working in primary schools in the center of Şanlıurfa province. In order to reach a sufficient number of samples from the study population, 45 primary schools were decided in accordance with the rule of impartiality. All of the teachers working in these schools have been provided with scales. The data obtained from 303 teachers have been accepted as valid and analysed thoroughly. Accordingly, the disproportionate cluster sampling method ([Karasar, 2012](#)) was utilised in this study.

The decision declaring the ethical suitability of this study was taken from the Ethics Committee of Şırnak University on 29.11.2022 with the number 2022/53176. The data of the study has been collected via the "Workplace Spirituality Scale", "Psychological Resilience Scale" and "Prosocial Motivation Scale". These scales were scored with five options: (Strongly Disagree: 1, Disagree: 2, Partially Agree: 3, Agree: 4 and Strongly Agree: 5).

Workplace Spirituality Scale: A "Workplace Spirituality Scale" developed by [Özğan \(2017\)](#) to measure the teachers' perceptions of spirituality in their schools has been used. The scale is formed with 18 items and 4 factors. The organisational values dimension consists of 4 items, the transcendence and self-perception dimensions consist of 4 items each and the meaningful work dimension consists of 3 items. Confirmatory factor analysis (CFA) applied to the data obtained within the scope of this study indicates that the fit between the scale and the study data is good ($IFI = .95$, $CFI = .95$) and acceptable ($X^2 = 326.94$, $df = 130$, $X^2 / df = 2.51$, $GFI = .89$, $TLI = .94$, $RMSEA = .07$). As a result of the reliability analysis applied to the data in this study, Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .93 in

the whole scale, .94 in the organisational values dimension, .85 in the transcendence dimension, .81 in the self-perception dimension and .87 in the meaningful work dimension.

Psychological Resilience Scale: A "Short Psychological Resilience Scale" developed by [Smith et al. \(2008\)](#) to measure the teachers' psychological resilience levels has been used. An adaptation of the scale to Turkish culture has been applied by [Doğan \(2015\)](#). The scale is formed with 6 items and one factor. Confirmatory factor analysis (CFA) applied to the data obtained within the scope of this study indicates that the fit between the scale and the study data is good ($X^2 = .67$, $df = 2$, $X^2 / df = .33$, $GFI = .99$, $IFI = 1.00$, $CFI = 1.00$, $TLI = 1.00$, $RMSEA = .00$). Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .81.

Prosocial Motivation Scale: A "Prosocial Motivation Scale" developed by [Grant and Sumanth \(2009\)](#) whose adaption to Turkish culture was made by [Kesen and Akyüz \(2016\)](#) has been used to measure prosocial motivation level. The scale is formed with 5 items and one factor. In the result of CFA, the fit between the scale and the study data is good ($GFI = .98$, $IFI = .99$, $CFI = .99$, $TLI = .98$) and acceptable ($X^2 = 7.95$, $df = 3$, $X^2 / df = 2.65$, $RMSEA = .07$). Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .88.

CFA and the factor structures of the scales were analysed in terms of some fit values that are frequently reported in researches. A measurement pattern in accordance with the best-fit values for the scales was created. The measurement pattern has shown strong evidence as for the statistically significant relationships between the variables. Afterwards, one-way arrows were drawn between the variables based on the previous research results. In other words, a "path analysis" has been performed.

Findings and Discussion: In this study, a statistically significant relationship between the variables in the measurement pattern has been proven. Then, a structural pattern that is the best fit within the scope of the theoretical framework in the literature has been proposed. According to this pattern, the teachers' perceptions of workplace spirituality have a statistically significant and positive impact on their psychological resilience (H1) and prosocial motivation levels (H2). The psychological resilience of the teachers, on the other hand, does not have a significant impact on their prosocial motivation levels (H3). H1 and H2 hypotheses proposed in this study have been affirmed but the H3 hypothesis has been rejected. Thus, the variable of psychological resilience has no intermediary role in the relationship between the workplace spirituality and prosocial motivation.

According to [Bailey and Maden \(2016\)](#), the teachers' attribution of meaning to his/her job has a positive role in coping with the difficulties encountered at work. One of the components of workplace spirituality perception is a meaningful perception of work. Hence, it is obvious that a teacher who finds his/her job meaningful has also a strong psychological resilience. Because psychological resilience is a self-competency of coping with difficulties and preserving his/her good mood. Similarly, in this study, it was found that teachers' perception of spirituality in their schools significantly affected their psychological resilience.

Increased spirituality in educational organisations increases the willingness to work voluntarily for the benefit of others rather than their own interests. [Giacalone and Jurkiewicz \(2004\)](#) underline that the creation of a culture that includes certain values in an organisation where spirituality is perceived reduces the difference between the personal and professional identities of individuals, and this harmony supports the integration of individuals with their work in their organisations. It is clear that teachers who are integrated with their organisations will make extra efforts, in other words, above their official roles. In fact, [Wright \(2007\)](#) asserts that working voluntarily above their official roles is one of the characteristics of prosocially motivated teachers. [Fry \(2003\)](#), on the other hand, argues that spirituality perception highlights attitudes and behaviours that encourage the teacher and his/her colleague and it is very meaningful for the teachers to work in the organisation in this way. It can also be seen on previous studies that workplace spirituality perception increases the prosocial motivation.

In this study, it has been detected that psychological resilience does not have a statistically significant impact on prosocial motivation. Thus, the teachers' psychological resilience does not increase their prosocial motivation. [Güran \(2021\)](#) found that teachers' perception of psychological resilience is a significant predictor of prosocial motivation levels. The result of this research does not coincide with the result in [Güran \(2021\)](#) study.

İşyeri Ruhsallığının Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık ve Prososyal Motivasyon Düzeylerine Etkisi

Doç. Dr. Selçuk Demir

Şırnak Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2904-6443
selcukdemir@sinak.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Necati Çobanoğlu

İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8469-2352
necati.cobanoglu@inonu.edu.tr

Özet

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sahip oldukları kaliteli etkileşim ağı ve hissettikleri iç huzur, işlerini daha anlamlı bulmalarına ve aşkınlık hissi ile görevlerini yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır. Okul ortamlarında olumlu tutumlarının artması ise öğretmenlerin daha nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sunmaları bakımından önemlidir. Psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon, öğretmenlerin etkili bir öğretim hizmeti sunabilmeleri için sahip olmaları gereken kritik tutumlar arasındadır. Bu araştırmada; algılanan işyeri ruhsallığının öğretmenlerin psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, korelasyonel model ile biçimlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa il merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Çalışmanın örneklemini ise Şanlıurfa il merkezinden yansızlık kuralına göre kararlaştırılan 45 ilkokuldaki 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; "İşyeri Ruhsallığı Ölçeği", "Psikolojik Sağlık Ölçeği" ve "Prososyal Motivasyon Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi ile ölçeklerin faktör yapıları uyum değerleri açısından incelenmiştir. Bu araştırma bağlamında, yararlanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ölçüm modeli, değişkenlerin birbiriyle istatistiksel açıdan anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonrasında alanyazındaki kuramsal çerçeveye uygun olarak yapısal bir model önerilmektedir. En iyi uyum değerlerini üreten yapısal modele göre; algılanan işyeri ruhsallığı, öğretmenlerin psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının, prososyal motivasyonları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular ışığında; öğretmenlerin psikolojik faktörlerini harekete geçirmek isteyen okul müdürlerinin okul ortamında ruhsallık algılanan bir kültür oluşturması önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşyeri ruhsallığı, Psikolojik sağlık, Prososyal motivasyon, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 52-66

Araştırma Makalesi

55

Gönderim: 2023-02-20
Kabul: 2023-08-19

Önerilen Atıf

Demir, S. & Çobanoğlu, N. (2023). İşyeri ruhsallığının öğretmenlerin psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon düzeylerine etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 52-66. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1253498>

GİRİŞ

Örgütler insanların işbirliği gereksiniminden doğmaktadır. Buna göre insanlar bir başlarına ulaşamadıkları amaçlarına örgütlenmeler aracılığıyla diğer insanların desteğini alarak ulaşabilmektedirler (Toprakçı, 2017). İnsanların özellikle yaşamlarını sürdürmek üzere gereksinim duydukları bu yapılarda çalışanlar, yaşamlarının yaklaşık olarak üçte birini geçirmektedirler. Örgütlerde, özellikle eğitim örgütleri özelinde düşünüldüğünde, çalışanlar arasında yoğun bir etkileşim yaşanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel ortamlarında; varlıklarının anlamlı ve değerli olduğunu hissetmeleri, olumlu tutumlar geliştirmeleri bakımından önemlidir. Bu kapsamda Sabuncuoğlu ve Tüz (2005), kendisine değer verilen ve kurumun bir üyesi olarak görülen kişilerin, kurumlarıyla daha fazla kaynaşacağını, kurumlarında istekli ve verimli çalışanlar olacağını ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra yaptığı işinden kaynaklı bireysel ve toplumsal katkısının büyük olduğunu düşünen kişilerin, çalışma hayatlarında mutluluk ve verimliliği de artmaktadır (Khanifar, Jandaghi ve Shojaie, 2010). Öğretmenlerin yaptıkları işleri anlamlı bulmalarının; mesleklerinde psikolojik doyum elde etmelerine, daha özverili olmalarına, kendilerini ve başkalarını motive etmelerine ve fazladan rol üstlenmelerine katkı sunacağı açıktır. Çalışma ortamlarında iç huzuru yakalamış ve doğal olarak bu ortama ilişkin olumlu hisler besleyen öğretmenlerin, yaşanan olumsuz deneyimlerden daha az etkileneceği ve başkalarına yardım etme konusunda daha istekli olacakları kuvvetle muhtemeldir. Bu durumun ise örgütsel başarı ve verimliliği artıracığı açıktır (Demir, 2022).

Öğretmenlerin psikolojik olarak desteklenmesi, mesleki nitelik ve kalitesinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır (Güran, 2021). Nitekim öğretmenlerin çalışma ortamlarında; sevgi, saygı ve hoşgörü duygularını deneyimlemeleri, ortak bir vizyona ve anlam duygusuna sahip olmaları sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Fry, Vitucci ve Cedillo, 2005). Okul kalitesiyle ilişkili 2007 yılında yayınlanan McKinsey raporunda; eğitim sistemlerinin kalitesinin, öğretmenin kalitesinin üzerinde olamayacağı ileri sürülmektedir (Akt. Mourshed, Chijoke ve Barber, 2010). Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, sunacakları eğitim hizmetinin de kalitesini artırmaktadır. Böylelikle gelecek neslin daha iyi eğitim ve öğretim imkânlarına kavuşması sağlanabilir. Öğretmen niteliğinin artırılması kapsamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin çalışma ortamlarında ruhsallık algısının egemen olduğu bir kültürün oluşturulması önem arz etmektedir. Çünkü okullarda ruhsallık algısı, paylaşılmış bir vizyonu gerçekleştirilmeye yönelik başarılı eğitsel etkinliklerin gerçekleştirilmesine katkı sunmaktadır.

Ruhsallık; kişilerin kendilerinin ve başkalarının mutluluklarına katkı sağlayan sabır, hoşgörü, memnuniyet, sevgi, uyumluluk, sorumluluk ve bağışlama gibi manevi özelliklerle ilgili bir kavramdır (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Ruhsallık olgusu, yaşama bir amaç ve anlam katmaya yönelik çabaların sergilenmesi için kişilerin kendi özlerinde varolduğuna inanılan harekete geçirici güç, şeklinde tanımlanmaktadır (Giacalone ve Jurkiewicz, 2010). Bu olgu, çalışanın; kendisi ve diğerleriyle etkileşimi ve bağlılık tutumu ile yakından ilişkilidir (Fry, 2003).

İşyeri ruhsallığı; çalışanların kendi değerleriyle örgütün değerleri arasında uyumlarının düzeyinin artması, diğerleriyle sağlıklı iletişim geliştirmesi, işinde anlam ve iç huzur bulması durumlarını içermektedir (Duchon ve Plowman, 2005). Çalışanın ve kurumunun amaçları arasında uyumun artırılması, çalışanların; kurumun belli amaçlarının gerçekleşmesinde araç olarak kullanılmadıklarının bir göstergesini oluşturmaktadır. Böylelikle kurumda, insan kazanma politikasının uygulandığı söylenilebilir. Çünkü amaç birliği, örgütte bir birlik bilinci oluşmasına katkı sunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Örgütte yaşanan işbirliği ve dayanışma sonucunda, çalışanların kuruma aidiyetlerinin artacağı açıktır. Nitekim ruhsallık olgusunun çalışma ortamlarına katkısı çalışanların; hedef birlikteliği, ortak bir anlam ve aidiyet duyguları yaşamalarına yardımcı olmasıdır (Khari ve Sinha, 2016). Çalıştığı okula gerçek anlamda bağlılık hisseden öğretmenler, zamanlarının büyük bir kısmını okullarının yararına etkinlik ve düşüncelere ayırmaktadırlar. Bu durumun oluşması, etkili okul olabilmenin koşullarından birini meydana getirmektedir (Wiener, 1982).

İşyeri ruhsallık algısı, örgütsel değerler, aşkınlık, özalgı ve anlamlı iş olmak üzere dört boyutta incelenmektedir (Özgan, 2017). Örgütsel değerler boyutunda, çalışanla kurumun amaç ve misyonundaki benzerlikler ifade edilmektedir (Milliman, Czaplewski ve Ferguson, 2003). Diğer bir anlatımla bu boyut; bireylerin, kendi kişisel değerleriyle örgütün değerleri arasındaki uyumun olduğunun ya da örgütün olumlu değerlerinin farkında olması ile ilişkilidir. Aşkınlık, kişinin kendini

gerçekleştirmesi ile alakalı bir boyuttur. Kişi kendini gerçekleştirdiğinde yaşamı daha anlamlı hale gelmekte ve böylelikle aşkınlığa ulaşmaktadır (Koltko-Rivera, 2006). Özalgı, bireylerin kendilerini tanımaları, işlerine yönelik sergiledikleri özveri, sabır ve değer tutumlarını kapsamaktadır (Göçen, 2017). Özalgı, kişilerin düşünme şekillerini ve tutumsal tepkilerini etkilemektedir. Kişilerin özalgı düzeyinin yüksek olması, zor görevlerle karşılaştaştıklarında daha rahat ve verimli davranabilmelerine katkı sunmaktadır. Özalgı düzeyinin düşük olması ise kişilerin, yapılması gereken görevleri mevcut halinden daha zor olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır (Dilbaz, 2019). Anlamlı iş boyutu kişinin kurumundaki görevini ne kadar anlamlı bulduğu ile ilgilenmektedir. Ayrıca bu boyut, yapılan işin; sağladığı iş tatmini, amacının farkında olunması ve anlamının derin bir şekilde hissedilmesi ile yakın ilişkilidir (Ashmos ve Duchon, 2000). Çalışanın işinin ve çıktılarının anlamlı bir amaca hizmet ettiğini algılaması, işine daha çok anlam yüklemesine katkı sunmaktadır (Bailey ve Madden, 2016).

Ruhsal açıdan güçlü bir kültürün oluşturulmasının, çalışanların psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Diener, 2000). Psikolojik sağlık; riskli bir durumun etkisinden kurtulmaya başlama, önceki haline tekrar dönme ve eski halini sürdürme şeklinde ifade edilmektedir (Rutter, 1999). Riskli bir durum ile ilerde bazı olayların; olumsuz sonuçlara yol açması, problemin ya da zorlukların devam etmesine neden olması kastedilmektedir (Masten ve Reed, 2002). Psikolojik sağlık; olumsuz duygusal deneyimler ya da yaşantılar, yoğun stresli yaşam tecrübeleri, sürekli değişen istek ve beklentilere yönelik geliştirilen esnek ve uyarlayıcı bir kapasite ya da yeterlik olarak açıklanmaktadır (Tugade ve Fredrickson, 2004). Psikolojik sağlık düzeyi yüksek kişilerin; karşılaştıkları güçlükler ya da zorlukların daha iyi üstesinden geldikleri, pozitif uyum ve dayanıklılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir (Shaikh ve Kauppi, 2010). Ayrıca psikolojik sağlık, kişilerin; kendilerini daha çabuk toparlamalarına ve iyi hallerini devam ettirmelerine katkı sunmaktadır (Demir, 2023; Tugade, Fredrickson ve Barrett, 2004). İyi oluşun yüksek düzeyde olması ise kişilerde; iyimserlik, görevini tamamlama konusunda kararlı olma, sosyalleşme, yardımseverlik, özverili olma ve güven duyma düzeyleri artmakta, düşmanlık ve benmerkezci olma davranışları azalmaktadır (Diener, 2000).

Araştırmada işyeri ruhsallık algısının etkisinin olabileceğinin değerlendirildiği bir diğer değişken ise prososyal motivasyondur. Zira farklı disiplin alanlarında yapılan araştırmalarda da motivasyon kavramının üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Motivasyon kavramının yönetim alanyazınında birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Motivasyon, bireylerin belli bir amacı gerçekleştirmeleri için kendi istek ve arzuları ile harekete geçmeleri ve gayret göstermeleridir (Koçel, 2018). Motive edilen kişiler, işlerinin gereklerini memnuniyetle yerine getirmekte böylelikle kendisinin ve örgütün verimliliğini artırmaktadır (Güney, 2012). Prososyal motivasyon ise çalışanların; diğer örgüt üyelerinin ve toplumun menfaatlerini gözeterek davranışlarda bulunma istekliliği, başkalarına yararlı olmak amacıyla gayret göstermeleri biçiminde ifade edilmektedir (Grant, 2008). Prososyal davranışlar, kişilerin; tamamen gönüllü olarak, yardım kabul edenlerden bir karşılık beklentisi olmadan sergiledikleri, faydalı olma eğilimli davranışlarıdır (Kesen ve Akyüz, 2016; Pandey, Wright ve Moghoni, 2008). Bu motivasyona sahip çalışanlarda, mesleki dayanışmanın yanı sıra gönüllü bir yardımlaşma söz konusudur (Weinstein ve Ryan, 2010). Prososyal motivasyonlu kişiler; örgütlerinde resmi rollerinin gerektirdiğinden daha fazlasını yapmakta (Wright, 2007), işlerine daha fazla önem atfetmekte ve bu da onların gayretlerini artırmaktadır (Grant ve Sumanth, 2009). Prososyal motivasyon, kişinin kendi yararını gözetmediği içsel ve dışsal motivasyon türlerinden farklıdır. Çünkü prososyal motivasyonda, kişi kendi çıkarını değil başkalarının yararını gözetmektedir. Başkalarına faydalı olmak, prososyal motivasyon algısı yüksek çalışanlar için mutluluk kaynağıdır (McGregor ve Little, 1998).

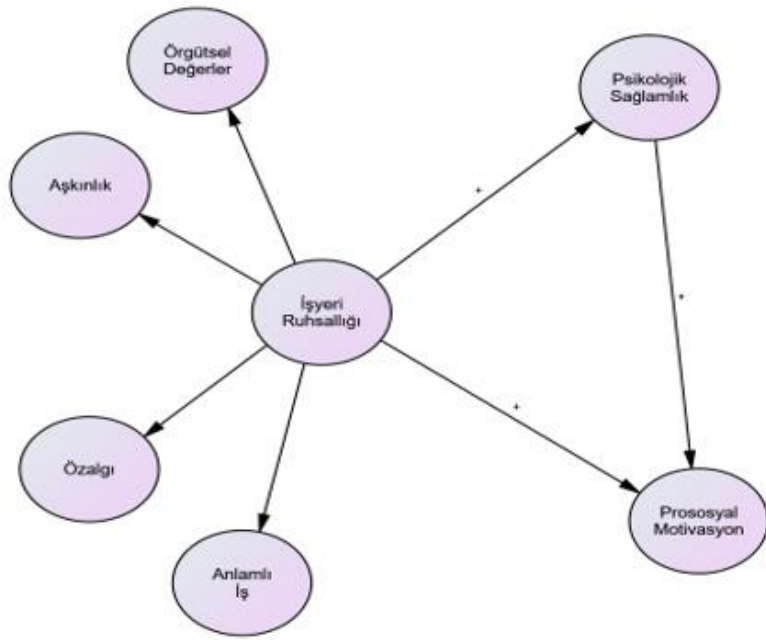
Eğitim yönetimi alanyazın incelendiğinde; eğitim örgütlerinde işyeri ruhsallığının, psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Öğretmenlerde olumlu tutumlar oluşturan bu kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere yoğunlaşılması, öğretmen niteliğinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Nitekim çalışanların kurumlarında iç huzur ve değer algılamaları, verimliliklerinin artışına katkı sunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Olumlu bir okul ortamı; öğretmen ve öğrencilerin streslerini azaltmakta, tatminlerini ve akademik başarılarını artırmaktadır (Sangsue ve Vorpe, 2004). Önceki araştırmalar incelendiğinde; eğitim örgütleri özelinde ruhsallık algısının, psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon değişkenleri üzerindeki etkisinin birlikte belirlendiği bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Alanyazında bu değişkenlerin birbiriyle ayrı ayrı ilişkilerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim yönetimi

alanyazınında bu değişkenlerin birlikte incelendiği bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma ortamına ilişkin olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin, yaşanan olumsuz iş deneyimlerden daha az etkileneceği ve diğerlerine yardım etmede daha istekli olacakları bilinmektedir (Demir, 2018). Bu durumun ise öğretmenlerin eğitsel görevleri almada daha istekli olmaları ve işlerini daha anlamlı bulmaları üzerinde olumlu katkılarının olacağı muhtemeldir. İşlerini daha anlamlı bulan ve sahiplenilen öğretmenlerin okul ortamında resmi rolün ötesinde ve gönüllü sorumluluklar üstlenecekleri düşünülmektedir. Böylelikle ruhsal bir okul ortamında öğretmen niteliğinin artışı da kuvvetle muhtemeldir. Nitekim ruhsallık algısı ve bu algının eğitime yansımaları, eğitim çevrelerinde tartışılan ve dikkat çeken güncel konulardan birini oluşturmaktadır (Terzi, Göçen ve Kaya, 2020). Buradan hareketle araştırmadaki değişkenlere yönelik kuramsal çerçevenin genişletilmesi, gelecek çalışmalara temel oluşturulması bakımından da önemlidir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; öğretmenlerin işyeri ruhsallığı algısının psikolojik sağlık ve prososyal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, psikolojik sağlamlığın prososyal motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buradan hareketle araştırma; değişkenler arasında ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını, ilişkiler anlamlı ise yönünün ve derecesinin belirlendiği korelasyonel modelde (Büyüköztürk vd., 2012) düzenlenmiştir. Korelasyonel model, değişkenler arasında neden-sonuç bağlantısına yönelik fikir sunmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada, ölçüm hatalarının da dahil edildiği yapısal bir model ileri sürülmüş ve test edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Çerçevesi

Araştırmanın amacından hareketle Şekil 1’de görüldüğü üzere aşağıdaki hipotezler test edilmeye çalışılmaktadır:

- H1: Algılanan işyeri ruhsallığı, öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerini artırmaktadır.
- H2: Algılanan işyeri ruhsallığı, öğretmenlerin prososyal motivasyon düzeylerini artırmaktadır.
- H3: Öğretmenlerin psikolojik sağlık algısı, prososyal motivasyon düzeylerini artırmaktadır.

2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Şanlıurfa il merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Araştırmanın evreninden yeterli sayıda örneklem ulaşılması amacıyla 45 ilkokul yansızlık kuralına uygun bir biçimde kararlaştırılmıştır. Seçilen bu ilkokullarda öğretmenlerin tamamına ölçekler ulaştırılmıştır. 303 öğretmenden elde edilen veriler, geçerli kabul edilip analize dahil edilmiştir. [Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk \(2014\)](#); çok değişkenli çalışmalarda katılımcı sayısının 200 ve üzerinde olmasının, analizlerin gerçekleştirilmesi için yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca bu örneklem sayısı %95 düzeyinde, evreni temsil etme gücüne sahiptir ([Field, 2009](#)). Bu çalışmada; 45 ilkokul yansız bir biçimde küme olarak seçildiğinden ve bu okullardaki tüm öğretmenlere ölçekler ulaştırıldığından oransız küme örneklem yönteminde ([Karasar, 2012](#)) yararlanılmıştır.

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın etik bakımdan uygunluğunu bildirir karar; Şırnak Üniversitesinin Etik Kurulu Başkanlığından, 29.11.2022 tarihinde 2022/53176 sayı numarası ile alınmıştır. Araştırmada; "İşyeri Ruhsallığı Ölçeği", "Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" ve "Sosyal Motivasyon Ölçeği" vasıtasıyla veriler elde edilmiştir. Bu ölçekler, beş seçenekli olarak puanlanmıştır (Hiç Katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kısmen Katılıyorum: 3, Katılıyorum: 4 ve Kesinlikle Katılıyorum: 5). Katılımcılara, her maddeye ilişkin kendilerine en uygun seçeneği işaretlemelerinin beklenildiği belirtilmiştir.

İşyeri Ruhsallığı Ölçeği. Öğretmenlerin okullarında sahip oldukları ruhsallık algısını ölçmek için [Özgan \(2017\)](#) tarafından geliştirilen "İşyeri Ruhsallığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 18 madde ve 4 faktörle oluşturulmuştur. Örgütsel değerler boyutu 4 maddeden, aşkınlık ve özalgı boyutları 4'er maddeden ve anlamlı iş boyutu ise 3 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA); kullanılan bu ölçekle çalışma verilerinin uyumunun, iyi (IFI = .95, CFI = .95) ve kabul edilebilir ($X^2 = 326.94$, $sd = 130$, $X^2 / sd = 2.51$, GFI = .89, TLI = .94, RMSEA = .07) düzeylerde olduğunu işaret etmektedir. [Özgan \(2017\)](#) ölçek geliştirme çalışmasında, iç tutarlılık değerini .87 olarak bulmuştur. Bu çalışmadaki verilere uygulanan güvenirlik analizi neticesinde Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı; ölçeğin tamamında .93, örgütsel değerler boyutunda .94, aşkınlık boyutunda .85, özalgı boyutunda .81 ve anlamlı iş boyutunda .87 olarak saptanmıştır.

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin tespit edilmesi için [Smith ve diğerlerinin \(2008\)](#) geliştirdiği "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması [Doğan \(2015\)](#) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, tek faktör ve 6 maddeden meydana gelmektedir. Bu çalışmada uygulanan DFA neticesinde elde edilen istatistiksel uyum değerleri; araştırma verileriyle ölçeğin uyumunun iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir ($X^2 = .67$, $sd = 2$, $X^2 / sd = .33$, GFI = .99, IFI = 1.00, CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .00). [Doğan \(2015\)](#), Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach-Alfa güvenirlik değeri .83'tür. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .81'dir.

Sosyal Motivasyon Ölçeği: Sosyal motivasyon düzeyinin ölçülmesi için [Grant ve Sumanth \(2009\)](#) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama çalışması [Kesen ve Akyüz \(2016\)](#) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Tek faktör yapısına sahip bu ölçek, 5 maddeden meydana gelmektedir. DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri; verilerle ölçeğin iyi (GFI = .98, IFI = .99, CFI = .99, TLI = .98) ve kabul edilebilir ($X^2 = 7.95$, $sd = 3$, $X^2 / sd = 2.65$, RMSEA = .07) düzeylerde uyumlu olduğunu işaret etmektedir. [Kesen ve Akyüz \(2016\)](#), Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında, ölçeğin Cronbach-Alfa Güvenirlik değeri .84'tür. Araştırmada elde edilen Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .88'dir.

3. Veri Analizi

Psikolojik sağlamlık ölçeğinde yer alan 3 madde (S2, S4 ve S6) ters puanlanmıştır dolayısıyla bu maddeler, istatistiksel olarak ters çevrilmiştir. İşyeri ruhsallığı ölçeğinde; çarpıklık değerinin -.27 ve basıklık değerinin -.01 olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık ölçeğinde; çarpıklık değeri .10 ve basıklık değeri .02 olarak tespit edilmiştir. Sosyal motivasyon ölçeğinde çarpıklık değerinin -.32 ve basıklık değerinin -.32 olduğu belirlenmiştir. [Tabachnick ve Fidell \(2014\)](#); verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin tespiti için değişkenlerdeki çarpıklık-basıklık katsayılarına bakmanın yeterli olduğunu,

ulaşılan değerlerin ± 1.5 arasında olmasının ise normallik varsayımının sağlandığına kanıt oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda; araştırma verileri normal dağılım göstermektedir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu oluşabilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı incelenmiştir. Varyans büyütme faktörü 10'dan küçük çıkmıştır (VIF = 1.17). Durum indeksi 30'dan küçük bulunmuştur (CI = 17.73). Tolerance değerinin ise .20'den büyük olduğu görülmüştür (Tolerance = .85). Elde edilen bu değerler, bağımsız değişkenler arasında bu sorunun oluşmadığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2012: 100).

Bu araştırmada; betimsel istatistikler ve korelasyon, SPSS yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. DFA ile ölçeklerin faktör yapıları, araştırmalarda sıklıkla raporlanan bazı uyum değerleri açısından incelenmiştir. Ölçekler için en iyi uyum değerleri sağlandıktan sonra ölçüm modeli oluşturulmuştur. Ölçüm modeli, değişkenler arasındaki istatistiki bakımdan anlamlı ilişkilere güçlü kanıtlar sunmuştur. Sonrasında ise değişkenler arasına, önceki araştırma sonuçları esas alınarak tek yönlü oklar çizilmiştir. Diğer bir ifadeyle yol analizi yapılmıştır. Bu araştırmada yapısal eşitlik analizi, güçlü çözüm alternatifleri sunmasından dolayı AMOS yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Arbuckle, 2009; Meydan ve Şeşen, 2015).

BULGULAR

Bu kısımda, araştırmada ulaşılan bulgulara sırasıyla yer verilmektedir.

1. Betimsel Analiz Bulguları

İşyeri ruhsallığı, psikolojik sağlamlık ve prososyal motivasyon değişkenlerine yönelik betimsel istatistik sonuçları, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. İşyeri ruhsallığı, psikolojik sağlamlık ve prososyal motivasyon değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik bulguları

Değişkenler	Art. Ortalama	Ss	Std. Hata
İşyeri Ruhsallığı	4.07	.56	.03
Örgütsel Değerler	3.76	.85	.04
Aşkınlık	4.06	.67	.03
Özalgı	4.39	.48	.02
Anamlı İş	4.37	.62	.03
Psikolojik Sağlamlık	3.52	.68	.03
Prososyal Motivasyon	4.17	.60	.03

60

Tablo 1'deki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin; işyeri ruhsallığı, psikolojik sağlamlık ve prososyal motivasyon algısı ölçeklerin kısmen yüksek düzeydedir (Katılıyorum: 4). Ayrıca öğretmenlerin; işyeri ruhsallığının örgütsel değerler ve aşkınlık boyutlarına ilişkin algıları kısmen yüksek düzeydeyken özalgı ve anlamlı iş boyutlarına yönelik algıları yüksek düzeydedir (Kesinlikle katılıyorum: 5). Nitekim beşli likert ölçeklerin kesme puanları şu şekilde derecelendirilmektedir: 1.00-1.80 (Hiç katılmıyorum: 1), 1.81-2.60 (Katılmıyorum: 2), 2.61-3.40 (Kısmen katılıyorum: 3), 3.41-4.20 (Katılıyorum: 4) ve 4.21-5.00 (Tamamen katılıyorum: 5).

2. Korelasyon Bulguları

Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin korelasyon katsayı değerleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Korelasyon Değerleri

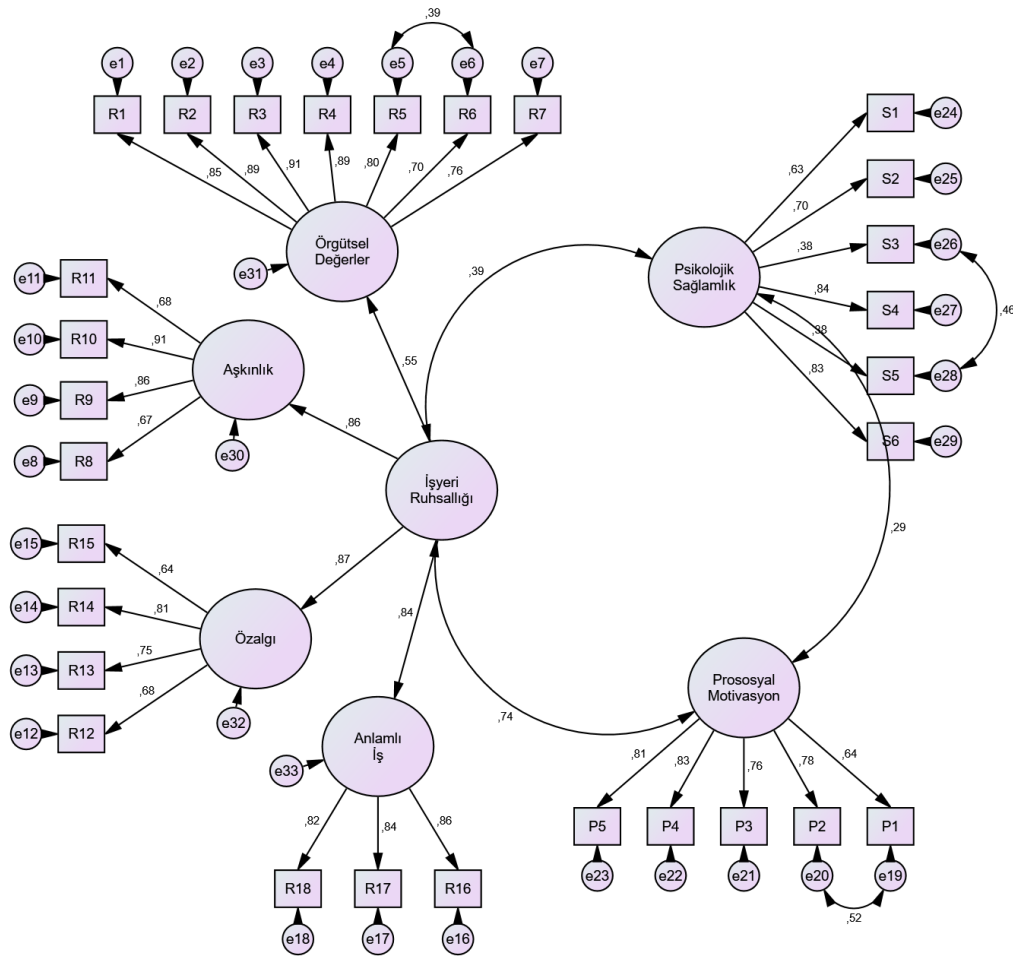
Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. İşyeri Ruhsallığı	1						
2. Örgütsel Değerler	.88**	1					
3. Aşkınlık	.82**	.56**	1				
4. Özalgı	.72**	.44**	.59**	1			
5. Anamlı İş	.68**	.35**	.64**	.64**	1		
6. Psikolojik Sağlamlık	.38**	.27**	.35**	.39**	.30**	1	
7. Prososyal Motivasyon	.57**	.38**	.55**	.53**	.52**	.27**	1

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

Tablo 2'deki değerler incelendiği üzere; işyeri ruhsallığı ile psikolojik sağlamlık ($r = .38, **p < .01$) ve prososyal motivasyon ($r = .57, **p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Psikolojik sağlamlık ile örgütsel değerler arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca psikolojik sağlamlık ile aşkınlık ($r = .35, **p < .01$), özalgı ($r = .39, **p < .01$) ve anlamlı iş ($r = .30, **p < .01$) orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkilidir. Prososyal motivasyon ile örgütsel değerler ($r = .38, **p < .01$), aşkınlık ($r = .55, **p < .01$), özalgı ($r = .53, **p < .01$) ve anlamlı iş alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkili yer almaktadır. Korelasyon değerleri, araştırmada incelenen değişkenlerin tamamının istatistiki bakımdan anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Ölçüm Modeli

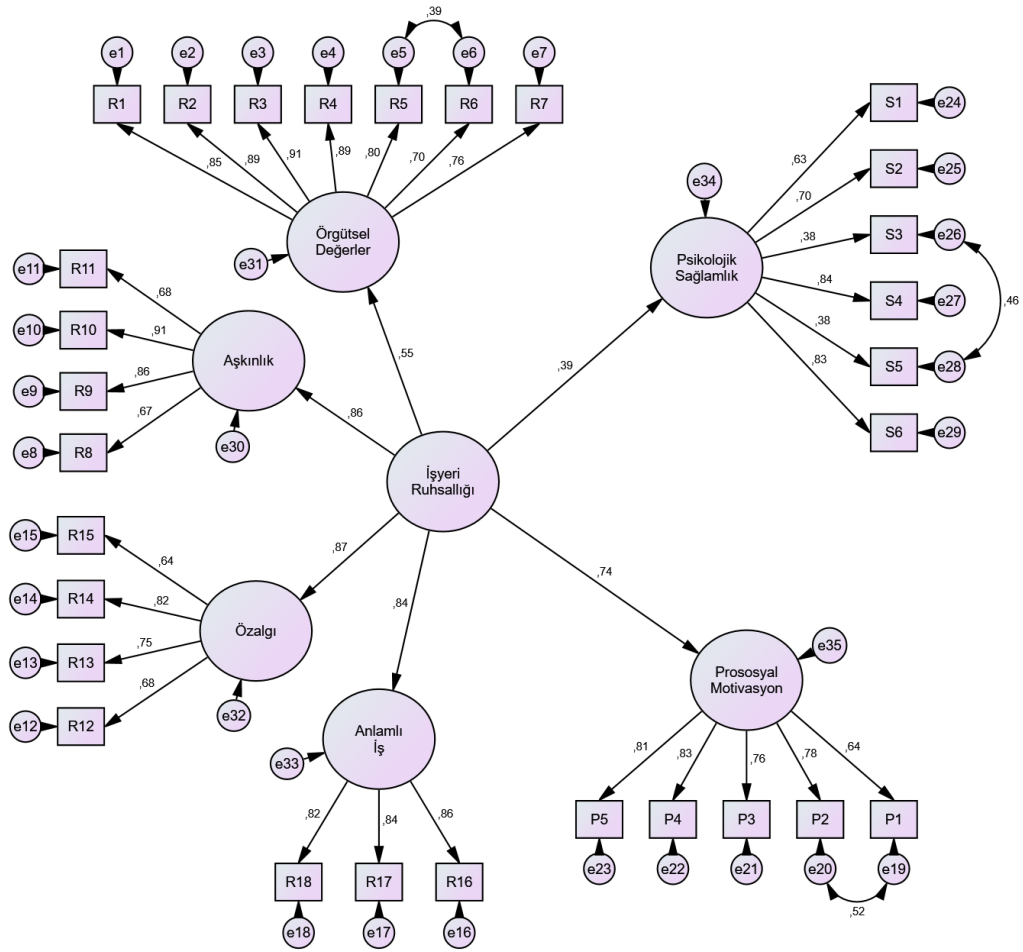
Şekil 2'de değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik ölçüm modeli sunulmaktadır.



Şekil 2. Ölçüm Modeli

Şekil 2'ye göre; araştırmada yararlanılan her ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonrasında ise ölçüm modeli oluşturulmuştur (Şekil 2). Ölçüm modelinde görüldüğü üzere; hataları arasındaki ilişki bulunması sebebiyle P1 ile P2, S3 ile S5 ve R5 ile R6 maddeleri arasına hata kovaryansları çizilmiştir. Modelde elde edilen uyum iyiliği değerleri; ölçeklerle araştırma verileri arasında, kabul edilebilir ($X^2 = 777.60$, $sd = 367$, $X^2 / sd = 2.11$, $GFI = .85$, $IFI = .92$, $CFI = .92$, $TLI = .92$, $RMSEA = .06$) seviyede uyumun bulunduğunu göstermektedir.

Ölçme modeli ile veriler arasındaki uyum incelendikten sonra, örtük (gizil) değişkenler arasındaki kovaryanslar çıkarılmıştır. Araştırmada ileri sürülen hipotezler doğrultusunda örtük değişkenlere tek yönlü yollar eklenmiştir. En iyi uyum değerleri üreten yapısal eşitlik modellemesine, Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi (Standardize Katsayılarla)

Yapısal modelde psikolojik sağlamlık → prososyal motivasyon arasındaki yol katsayısının istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüş ($B = -.01$, $\beta = -.01$, $t = -.09$, $p = .92$) ve bu yol, yapısal modelden çıkarılmıştır. Diğer bir anlatımla psikolojik sağlamlığın, prososyal motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir (H3). Anlamsız yolun çıkarılmasıyla elde edilen Şekil 3'teki yapısal modelin; araştırma veri setiyle arasındaki uyum, kabul edilebilir düzeydedir ($X^2 = 777.61$, $sd = 368$, $X^2 / sd = 2.11$, $GFI = .85$, $IFI = .92$, $CFI = .92$, $TLI = .92$, $RMSEA = .06$). Yapısal modele göre; işyeri ruhsallığının, psikolojik sağlamlık ($B = .40$, $\beta = .39$, $p < .01$) ve prososyal motivasyon ($B = .78$, $\beta = .74$, $p < .01$) üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Buradan hareketle işyeri ruhsallık algısındaki 1 birimlik artış .39 birim psikolojik sağlamlık algısındaki artışı getirmektedir. Ayrıca işyeri ruhsallık algısındaki 1 birim artış, .74 birim prososyal motivasyon artışını sağlamaktadır. Sonuç olarak işyeri ruhsallık algısının; psikolojik sağlamlık üzerinde "küçük" etki düzeyinde (H1), prososyal motivasyon üzerinde ise "büyük" etki düzeyinde bir katkısı bulunmaktadır (H2).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada; işyeri ruhsallığı, psikolojik sağlamlık ve prososyal motivasyon olguları açıklanmıştır. Sonrasında ise işyeri ruhsallığının, psikolojik sağlamlık ve prososyal motivasyon üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Bu çalışmada; ölçüm modelinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin varlığı açıkça çıkarılmıştır. Sonrasında alanyazında kuramsal çerçeve esas alınarak en iyi uyum değerlerine sahip yapısal bir model ileri sürülmüştür. Bu modele göre; öğretmenlerin işyeri ruhsallık algısının, psikolojik sağlamlık (H1) ve prososyal motivasyon (H2) düzeyleri üzerinde olumlu ve istatistiksel olarak

anamlı bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının, prososyal motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (H3). Bu araştırmada önerilen H1 ve H2 hipotezleri doğrulanmış ancak H3 hipotezi reddedilmiştir. Dolayısıyla işyeri ruhsallığı ile prososyal motivasyon arasındaki ilişkide, psikolojik sağlamlık değişkeninin aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada; öğretmenlerin okullarında algıladıkları ruhsallık algısının, psikolojik sağlamlıklarını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin; işyeri ruhsallık algısı, psikolojik sağlamlık algısını artırmaktadır. Neal (2000), örgütlerde algılanan ruhsallık düzeyinin artmasının; kişiler arasında topluluk duygusu ya da biz bilincinin, karşılıksız sevgi ve saygının geliştiği değer eğilimli bir kültürün ortaya çıkmasına katkı sunduğunu ileri sürmektedir. Kişilerarası destekleyici ve olumlu ilişkilerin psikolojik sağlamlığın artmasını sağladığı bilinmektedir (Başar ve Öz, 2016; Masten, 2013). Bu kapsamda Pethe (2011), kurumlarda ruhsallık algısının, daha insancıl olmanın bir biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Psikolojik açıdan desteklenmiş öğretmenlerin; okullarındaki etkinlik ve uygulamalarında potansiyellerini ve yaratıcılıklarını en üst düzeyde işe koşacakları bilinmektedir (Johnson, 2012). Buradan hareketle okullarda değer eğilimli bir kültürün oluşturulması önemli görülmektedir.

Bailey ve Maden (2016), çalışanın işine anlam yüklemesinin, işte karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasında olumlu rolünün bulunduğunu tespit etmiştir. İşyeri ruhsallık algısının bileşenlerinden biri de anlamlı iş algısıdır. Dolayısıyla işini anlamlı bulan bir öğretmenin psikolojik sağlamlığının artacağı açıktır. Çünkü psikolojik sağlamlık, karşılaşılan zorluklarla mücadele edebilme ve iyi halini sürdürebilme yeterliğidir.

Bu araştırmada; algılanan işyeri ruhsallığının, öğretmenlerin prososyal motivasyon düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Eğitim örgütlerinde yaşanan ruhsallığın artması, kendi çıkarlarından ziyade başkalarının yararına gönüllü bir şekilde çalışma istekliliğini artırmaktadır. Giacalone ve Jurkiewicz (2004) ruhsallık algılanan bir kurumda, belli değerleri içeren bir kültürün oluşturulmasının, kişilerin bireysel ve mesleki kimlikleri arasındaki farkı azalttığını, bu uyumun ise bireylerin kurumlarında işleriyle bütünleşmelerine destek olduğunu altını çizmektedir. Kurumlarıyla bütünleşen çalışanların ise fazladan, diğer bir deyişle resmi rollerinin üstünde gayret sergileyecekleri açıktır. Nitekim Wrigth (2007), resmi rollerinin üstünde gönüllü bir şekilde çalışılmasının, prososyal motivasyonlu çalışanların özelliklerinden olduğunu ileri sürmektedir. Demir (2022), çalışmada; okul ortamında yaşanan ruhsallığın, öğretmenlerin işlerine gönülden adanmalarını artırdığını tespit etmiştir. Fry (2003) ise ruhsallık algısının; çalışanı ve meslektaşlarını güdüleyen tutum ve davranışları öne çıkardığını, bu şekilde çalışanlar için örgütte çalışmaya devam etmelerinin anlamlı olduğunu ileri sürmektedir. İşyeri ruhsallık algısının, prososyal motivasyonu artırdığı bulgusunun, önceki çalışmalarda da desteklendiği görülmektedir.

Khari ve Sinha (2016), algılanan ruhsallığın; kişilerin ortak bir anlam ve hedef birlikteliği ve aidiyet hissi yaşamalarına katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Balay (2014), işin anlamlı bulunmasının, içsel güdüleyici ve aidiyeti artırıcı bir yanının olduğunu ileri sürmektedir. İçsel motivasyon ile prososyal motivasyonun ayrışan yönlerinin olmasının yanı sıra gönüllü harekete geçirici olmaları gibi benzer yönleri de bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin işlerine derin anlam atfetmeleri ya da önem vermeleri, üst amaç etrafında diğer öğretmenlerle birleşmeleri, başkalarının yararına uygulamalarda bulunmalarına yardımcı olacağı akla gelmektedir. Çünkü Weinstein ve Ryan (2010), prososyal motivasyonlu kişilerde dayanışmanın yüksek düzeyde olduğunu ileri sürmektedir. Buradan hareketle çalışma ortamında ortak bir amaç, işin anlamlı bulunması, kişisel ve örgütsel değerler arasında güçlü bir bağın kurulması ve kaliteli etkileşimlerin yaşanması gibi durumlar bireylerde psikolojik faktörleri harekete geçirmekte, onların kuruma aidiyet ve prososyal motivasyon düzeylerini artırmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticileri, öğretmenler için anlamlı hedefler ve göz alıcı bir vizyon belirleyebilmelidir.

Bu araştırmada; psikolojik sağlamlığın, prososyal motivasyon üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, prososyal motivasyonlarını artırmamaktadır. Güran (2021); öğretmenlerin psikolojik sağlamlık algısının, prososyal motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonucu ile Güran (2021) çalışmasındaki sonuç örtüşmemektedir. Her iki araştırmada da bu değişkenler arasındaki

ilişki pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlıdır. Bu araştırmanın veri setine ölçüm hatalarının da içine dahil edildiği yol analizinin uygulanması, araştırmalarda yararlanılan ölçeklerin ve başvuru örneklerinin farklı olması gibi nedenlerle çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu farklılığın olası nedenleri göz önünde bulundurularak sonraki çalışmaların tasarlanması önemlidir.

Bu çalışma, tek bir il merkezinde ve sınırlı bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada sadece nicel olarak veriler elde edilip bu verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Nitel bir desenle derinlemesine bir çalışma gerçekleştirilebilir. Böylelikle bu araştırmada ulaşılan nicel sonuçlar, nedenleriyle birlikte açıklanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arbuckle, J. (2009). *Amos 18 user's guide*. IBM/SPSS Incorporated.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at Work: A Conceptualization and Measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145. DOI:10.1177/105649260092008
- Bailey, C., & Madden, A. (2016). What makes work meaningful or meaningless. *MIT Sloan Management Review*, 53-61.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2009). *Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
- Başar, K., & Öz, G. (2016). Cinsiyetinden hoşnutsuzluğu olan bireylerde psikolojik dayanıklılık: Algılanan sosyal destek ve ayrımcılık ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(4), 225-234. DOI: 10.5080/u17071
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, B. (2023). The mediating effect of academic resilience on the relationship between psychological resilience and academic achievement. *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 52-67. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1253101>
- Demir, S. (2022, February). The role of workplace spirituality on work engagement in schools. In J. V. Andrei and M. E. Kalgı (Eds.), *Full Texts Books* (pp. 1015- 1021). Paper presented at 5th International Aegean Conferences On Social Sciences & Humanities, ISPEC Publishing House.
- Demir, S. (2018). The Relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-154.
- 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>
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Duchon, D., & Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on unit performance. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 807-834.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Oriental Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835-862. DOI:10.1016/j.leaqua.2005.07.012
- Giocalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2004). A values framework for measuring the impact of workplace spirituality on organizational performance. *Journal of Business Ethics*, 49, 129-142.

- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2010). The science of workplace spirituality. In R. A. GIACALONE and C. L. JURKIEWICZ (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (2nd Ed.)(pp. 3-26). M. E. Sharpe.
- Göçen, A. (2017). *Eğitim kurumlarında işyeri ruhsallığının geliştirilmesine yönelik deneysel bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 48-58. DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.48
- Grant, A. M., & Sumanth, J. J. (2009). Mission possible? The performance of prosocially motivated employees depends on manager trustworthiness. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 927-944.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güran, M. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile prososyal motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt, Türkiye.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research*. Pearson Education.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesen, M., & Akyüz, B. (2016). Duygusal emek ve prososyal motivasyonun işe gömülmüşlüğü etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 233-250.
- Khanifar, H., Gholamreza, J., & Shojaie, S. (2010). Organizational consideration between spirituality and professional commitment. *European Journal of Social Sciences*, 12(4), 558-571.
- Khari, C., & Sinha, S. (2016). Facilitating workplace spirituality: A study of organizational values and practices. In Sushil, Connell, J. and Burgess, J. (Eds.), *Flexible work organizations: The challenges of capacity building in Asia, flexible systems management* (pp. 89-102). New Delhi: Springer. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2834-9_6
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317. DOI:10.1037/1089-2680.10.4.302
- Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 579-607). Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford University Press.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.494>
- Meydan, C. H. & Seşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi, Amos uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: an exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-47. <https://doi.org/10.1108/09534810310484172>
- Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's best-performing school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Neal, J. (2000). Work as service to the divine: Giving our gifts selflessly and with joy. *American Behavioral Scientist*, 43(8), 1316-1333.
- Özgan, H. (2017). Workplace spirituality scale: Validity and reliability study. *Transylvanian Review*, 1(8), 5499-5506.
- Pandey, S. K., Wright, B. E., & Moynihan, D. P. (2008). Public service motivation and interpersonal citizenship behavior in public organizations: Testing a preliminary model. *International Public Management Journal*, 11(1), 89-108. DOI:10.1080/10967490801887947
- Pethe, A. (2011). Workplace spirituality. *DMIETR International Journal on Human Resource*, 1, 15-23.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Sangsue, J., & Vorpe, G. (2004). Professional and personal influences on school climate in teachers and pupils. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(4), 341-354. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.10.004>
- Shaikh, A., & Kauppi, C. (2010). Deconstructing resilience: Myriad conceptualizations and interpretations. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(15), 155 – 176.

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.
- Terzi, R., Göçen, A., & Kaya, A. (2020). Spiritual leaders for building trust in the school context. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 135-156. DOI:10.14689/ejer.2020.86.7
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayınevi, 3.Baskı
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back form negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333. DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.320
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organization: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428. <http://dx.doi.org/10.2307/257334>.
- Wright, B. E. (2007). Public service and motivation: Does mission matter? *Public Administration Review*, 67(1), 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00696.x>

Effectiveness of Father Education Programs in Improving Personal Care Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder¹

Dr. Yasin Günlü

Aksaray University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4308-2192
yasingunlu@aksaray.edu.tr

Assoc.Prof. Dr. Salih Çakmak

Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9248-0050
salih_cakmak@gazi.edu.tr

Abstract

This study investigated the effectiveness of the Father Education Program in implementing the steps of teaching personal care skills to participating fathers, examined the level of performance in personal care skills taught by fathers to individuals with autism spectrum disorder (ASD), analyzed the impact on the sustainability of these skills, and determined the views of the parents of individuals with ASD regarding the research process and effectiveness. There were two dependent variables. The first dependent variable was "the level of implementation of the steps of teaching personal care skills by the fathers participating in the research", and the second dependent variable is "the level of children with ASD performing the personal care skills taught to them by their fathers and the level of maintaining the skills they have performed". The independent variable was the "Father Education Program". Therefore, the study was carried out in two experimental processes. While three fathers with a child with ASD participated in the first experiment, their children participated in the second experiment. The first experimental period of the study was designed according to the multiple probe design across subjects whilst the second experimental period was designed according to multiple probe design across skills. The developed program was implemented to fathers in five sessions, and after fathers met the criteria, they taught their children personal care skills such as "shaving a beard using a razor, cleaning underarms using a bath razor, and cleaning the genital area using depilatory cream". Study results revealed that the father education program was effective in terms of participant fathers' implementing of the steps of teaching personal care skills to their children. Additionally, individuals with ASD were able to perform and maintain the personal care skills taught to them by their fathers. Lastly, the parents of participant individuals with ASD had positive views on the research process and its effectiveness.

Key words: Father education program, Personal care skills, Self-care skills, Family education, Autism spectrum disorders.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 67-89

Research Article

Received: 2023-03-11 16

Accepted: 2023-07-29

Suggested Citation

Günlü, Y. & Çakmak, S. (2023). Effectiveness of father education programs in improving personal care skills in individuals with autism spectrum disorder, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 67-89. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1263636>

¹ This article was produced from Yasin Günlü's doctoral thesis titled "Effectiveness of father education programs in improving personal care skills in individuals with autism spectrum disorder " conducted at Gazi University Institute of Educational Sciences, under the supervision of Salih Çakmak.

INTRODUCTION

Autism Spectrum Disorder (ASD) constitutes a broad categorical term that encompasses a range of neurodevelopmental disorders characterized by similar symptoms and features. The concept of ASD encompasses two distinct subcategories: (1) limitations in social and communication skills, including verbal and non-verbal communication abilities, and (2) restricted interests, activities, and repetitive behaviors (APA, 2013, p. 809). The DSM-5, a widely used diagnostic manual, classifies ASD as a unified category and defines it as a neurodevelopmental disorder marked by the presence of limited or recurring patterns of interest and behavior, as well as significant impairments in social interaction and communication (DSM-5, 2013). The aforementioned differences among individuals diagnosed with ASD have significant implications for their experiences, behaviors, and abilities in various life situations.

The literature consistently reports difficulties experienced by individuals with ASD in acquiring various skills, including academic skills (Eliçin, Yıkmaş, & Cavkaytar, 2015; Griswold, Barnhill, Myles, Hagiwara, & Simpson, 2002; Goldstein, Minshew, & Siegel, 1994), daily living skills (Keen, Brannigan, & Cuskelly, 2007; Murzynski & Bourret, 2007), game skills (Sancho, Sidener, Reeve, & Sidener, 2010), and self-care skills (Gillett & LeBlanc, 2007). The acquisition of self-care skills is deemed essential for individuals with ASD as these skills play a critical role in daily routines, increase social acceptance, and promote personal responsibility. Self-care skills encompass a range of activities such as eating, dressing, personal hygiene, toileting, and grooming (Farlow & Snell, 2000; Tekin-İftar, 2002; Yücesoy Özkan, 2007). The significance of mastering these skills lies in their fundamental nature and the impact they have on overall quality of life.

The personal care skills expected to be performed in daily life encompass a range of activities such as oral and external hygiene, hair care, foot care, body and clothing cleanliness after using the toilet, and genital area hygiene (Duncan et al., 2022). Similar to individuals from other disability groups, individuals with ASD are expected to be capable of performing these personal care skills, which are part of self-care skills, independently. However, the severity of the disorder in children with ASD may impede their acquisition of self-care and daily living skills (Carothers & Taylor, 2004; Hibbert, Kostinas & Luiselli, 2002) and in particular, basic self-care skills may develop slowly (Scherf et al., 2015). Additionally, individuals with ASD may exhibit a slower rate of acquisition of self-care skills compared to their peers. In the post-school years, a plateau in the acquisition of daily living skills by individuals with ASD has been reported and they may face challenges in acquiring these skills at later ages (Memari et al., 2013). Furthermore, experts in the field indicate that the difficulties in acquiring daily living skills by adults with ASD also have negative implications for their social interaction, independent living, and professional skills (Töret, 2017).

Hence, systematic instruction in the acquisition of personal care skills is imperative for individuals with ASD. Research has shown that without support in teaching self-care skills, individuals with ASD may struggle in retaining or acquiring new skills (McGovern & Sigman, 2005). A review of the literature reveals that different teaching methods, techniques, and tools are employed in teaching self-care skills to individuals with ASD and other special needs. The use of various methods, programs, and strategies in teaching daily living, self-care, and personal care skills to individuals with ASD has been shown to facilitate the acquisition of these skills. These methods include (a) constant time delay period instruction (Aykut, 2012), (b) video modeling instruction (Çakmak, 2011; Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000), (c) simultaneous prompting instruction (Okyar & Çakmak, 2019), (d) high-tech iPod and iPad supported point of view video modeling technique (Gentry et al, 2015), (e) teaching through singing (Kırşehirli, 2011), (f) teaching using technology-supported skill teaching software based on applied behavior analysis principles (Çankaya, 2013), (g) instruction using the gradual reduction of prompting method (Özen et al., 2002), (h) instruction using peer modeling (Charlop, Schreibman, & Tryon, 1983), (i) instruction using picture cards (Pierce & Schreibman, 1994), (j) instruction using video self-modeling (Buggey et al., 1999), and (k) instruction through training programs in which families, teachers, and caregivers are trained to teach skills to individuals with ASD (Cavkaytar & Pollard, 2009; Yücel & Cavkaytar, 2007).

Upon a meticulous examination of these studies, it can be discerned that they are categorically classified as either direct or indirect instructional studies. Direct instructional studies pertain to instances

where the researchers work directly with the individuals, while indirect instructional studies involve the provision of training to teachers and parents with the objective of imparting skills to their children. Representative examples of direct instructional studies include the education of self-care skills to children through collaboration with mothers ([Çakmak, 2011](#); [Sönmez & Varol, 2008](#)), as well as the education of self-care skills through collaboration with teachers ([Doğan & Çakmak, 2021](#)) and assistant teachers ([Sabanova & Cavkaytar, 2007](#)).

The family is almost the most important factor influencing the education of children, both before and during the school education process. The family is almost the most important factor influencing the education of children, both before and during the school education process ([Toprakçı & Aslan, 2021](#)). In order to positively influence this factor, it is necessary to educate the family. Family education is essentially a systematic and planned training program aimed at providing information to, or imparting skills to, parents ([Schultz, Schmidt & Stichter, 2011](#)). The objective of family education is to equip families with the necessary knowledge and skills to meet the needs of their children, and to enable them to generalize the acquired knowledge and skills to diverse situations as required ([Mahoney et al., 1999](#)). On the other hand, family education programs strive to assist parents in acquiring effective methods and techniques for instructing their children in the required skills and concepts, as well as managing their behavior ([Tavil, 2005](#)). The categorization of family education programs is dependent on various factors, including the number of participants, the setting in which the program is conducted, and the objectives of the program to be implemented ([Tavil, 2005](#); [Çakmak, 2011](#)). In terms of family education programs, there exist multiple approaches based on families, including those that view parents solely as care providers, those that view parents as guardians of their children, and those that view parents as instructors of their children ([Cavkaytar, 2013](#)). Regarding the number of participants, family education programs can be classified into group-based programs or one-to-one programs ([Cavkaytar, 1998](#); [Çakmak, 2011](#); [Lundahl, Nimer, & Parsons, 2006](#); [Tavil, 2005](#), [Tavil, 2019](#)). In terms of the setting, family education programs can be held in the home, institution, or a combination of home and institution ([Akçamete, 1989](#)), and with the advancement of technology and the accessibility of computers and the internet, distance family education programs have also become prevalent. Additionally, family education programs can be differentiated based on their objectives, with some programs focusing on imparting applied behavior analysis principles and processes to parents, while others aim to teach concepts and skills to parents ([Şen, Atasoy & Aydın, 2010](#); [Tavil, 2005](#)). According to conventional societal norms, mothers are primarily responsible for the care and education of their children, while fathers are regarded as the primary financial providers. However, the results of various studies and evaluations paint a different picture. [Koçak \(2004\)](#) evaluated the Father Support Program (FSP) of the Mother Child Education Foundation (AÇEV) and found that society does not offer adequate training opportunities for fathers to fulfill their parental responsibilities. The report highlights that, in the current fast-paced world, it has become increasingly challenging for fathers to fulfill their roles as parents. To address this issue, the report suggests the need for training programs designed specifically for fathers. Additionally, [Gürimşek, Kefi & Girgin \(2007\)](#) conducted research on father involvement and found significant barriers to participation through interviews with fathers in schools where father involvement was not encouraged. According to the fathers' reactions, 86.4% of fathers did not believe in the necessity of participation, 82.6% did not participate because of difficulties in communicating with other parents at the school, 77% did not participate because of difficulties in communicating with the teacher, 75.4% did not participate because of transportation difficulties, 64.1% did not participate because they were not informed in time. In addition, 65.3% of the interviewed fathers stated that they did not participate because they did not feel comfortable at school, 62.9% thought that the mother was responsible for their child's education, and 55.5% stated that they did not know how they could contribute to their child's education.

It is frequently stated in the literature that the acquisition of self-care skills by individuals with ASD is much slower and delayed compared to their peers with typical development. On the other hand, the difficulty of studies aiming to teach skills to individuals with ASD draws attention. For example, [Horn \(1982\)](#) states that while teaching daily living and home care skills to adults with ASD, anger outbursts and behavioral problems of adults with ASD often end the study sessions. Although this situation is not surprising, it may also be associated with the general characteristics of individuals with ASD. In their

study, [Ummanel and Gürkan \(2017\)](#) found that it was difficult to work with individuals with ASD, while [Ergül \(2021\)](#) reported that teachers found it difficult to work with individuals with ASD. In this study, each implementation was explained in stages and in detail. Therefore, it is thought that this study will guide families on how to provide their children with the skills they aim to teach.

In addition, considering that individuals with ASD are dependent on their routines and feel safe in their own environments, many experts support conducting studies in their own home environments ([Mullan, Boyd & McConkey, 2021](#)). In this study, the teaching of individuals with ASD was carried out in their own home environments in privacy using their own materials. Therefore, it is thought that this study will facilitate the skill learning of individuals with ASD and make it more practical for families to teach skills to their children, and it can also serve as a guide for families who want to teach skills to their own children. A literature review reveals that the number of studies devoted to teaching personal care skills to individuals with ASD is scarce. These studies ([Aktaş, 2015](#); [Ardıç, 2015](#); [Batu et al., 2014](#); [Cavkaytar & Pollard, 2009](#); [Eyiip et al., 2018](#); [Gillett & LeBlanc, 2007](#); [Gökçe, 2017](#); [Koegel, Bimbela & Schreibman, 1996](#); [Olçay Gül, 2015](#); [Ozonoff & Cathcart, 1998](#); [Ünlü, 2015](#); [Stahmer & Gist, 2001](#); [Yücel & Caykaytar, 2007](#)).

Another issue that makes the study important and necessary is that special education teachers or educators may face difficulties when working on skills related to sensitive areas such as the genital area and armpits. Because ethical problems may arise when practicing these skills that require privacy. Therefore, fathers are suggested to play a role in teaching these skills to their sons with ASD. However, when it is considered that fathers may lack the necessary knowledge and expertise in teaching these skills, the importance of this study increases even more.

To address this gap, a family education program for fathers was designed and implemented in this study. The aims of this study were grouped into three categories and presented as follows. Purpose of Effectiveness: 1. Is the Father Education Program effective in enabling fathers to successfully implement the steps involved in teaching personal care skills to their children with ASD? 2. Is there evidence to suggest that the skill teaching practices of fathers who completed the Father Education Program are effective in promoting the acquisition of personal care skills in their children with ASD? Purpose of Monitoring: Is the Father Education Program effective in maintaining the self-care skills acquired by children with ASD participating in the study after one, three and five weeks? Purpose of Social Validity: 1. What are the opinions of the fathers who participated in the father education program about the purpose, process, and effectiveness of the research? 2. What are the opinions of the mothers of children with ASD about the purpose and effectiveness of the research?

METHOD

This part presented the research design, participants, setting, experimental process, dependent and independent variables, validity and reliability, data collection tool, and data analysis.

1. Research Design

This study was designed according to single-subject experimental designs. Single-subject research refers to studies in which the effectiveness of the independent variable is evaluated within each subject, based on standard conditions, using repeated measurements from one or a few subjects ([Hammond & Gast, 2010](#)). The first experimental period of the study was designed according to the multiple probe design across subjects whilst the second experimental period was designed according to multiple probe design across skills.

2. Participants:

The initial phase of this study was carried out with three fathers of children with ASD and the subsequent phase involved their children with ASD. Several criteria were established for participant selection. As the selection process for the fathers involved reading and writing, the requirement was that they must be literate, have no prior experience in skill development training, not know each other, and participate in the study voluntarily. The participants with ASD were required to have a need for personal care skills, a confirmed diagnosis of ASD, the ability to remove their clothing, the capacity to follow

instructions of three or more words, a waiting time of at least two minutes, and no psychomotor impairments affecting their hand function. Three fathers and their sons with ASD who met these prerequisites participated in the study. Information about the participants was given in the tables below.

Table 1. *Characteristics of fathers*

Fathers	Age	Education level	Number of children they have
First father	52	Bachelor's degree	3
Second father	43	Secondary education	3
Third father	55	Associate degree	2

Regarding Table 1, the first father, 52 years old, held a bachelor's degree and had three children. The second father, 43 years old, completed secondary education and was also a parent to three children. The third father, 55 years old, had an associate degree and two children.

Table 2. *Characteristics of children*

Children	Age	Gender	Grade	School	Support education
Âdem	15	Male	9	Special Education Vocational School	SERC
Ali	16	Male	10	Special Education Vocational School	SERC
Alper	20	Male	-	-	SERC

SERC: *Special Education and Rehabilitation Center*

Table 2 presented information on the age, grade level, and special education support services of three participants, Âdem (15 years old), Ali (16 years old), and Alper (20 years old). Âdem and Ali were both enrolled in a special education vocational school, with Âdem in 9th grade and Ali in 10th grade. All three participants received special education support services at a special education and rehabilitation center.

3. Setting

The study utilized two distinct settings for the experimentation process. The first experimental process, performed with fathers, was conducted at the Aksaray University Disabled Student Unit. This setting was selected due to its provision of necessary technical and study facilities, including a well-suited environment for computer-aided education, classroom organization, and individual studies. The second experimental process, involving the teaching of skills by fathers to their children, took place in the participants' homes. The bathroom areas and other suitable spaces in the children's homes, such as toilets, were used for the purpose of the study. The selection of the home setting was made to allow for a more natural and practical learning environment.

4. Variables

Dependent Variables: The present study examined two dependent variables. The first one pertained to the extent of implementation of the teaching steps for self-care skills by the participating fathers. The second dependent variable examined the level of mastery and maintenance of self-care skills by the fathers of children with ASD.

Independent Variables: The independent variable was a father education program, comprising of five sessions. The program was delivered using a video model with fixed-pause instruction.

5. Data Collection Tools:

Tools for data collection related to both experimental processes have been included. Firstly, data collection tools used in the first experimental process are given. Form for Executing a Skill in a Step-Wise Manner, Reinforcer Determination Form Based on Fathers' Opinions, Father Reinforcer Use Form, Instrument for Determining the Implementation Level of Steps in Teaching Personal Care Skills, Father Education Session Application Reliability Recording Form. *Data Recording Tool, Social Validity Data Collection Tools for Mothers and Fathers. Tools for data collection related to both experimental processes have been included. Firstly, data collection tools used in the first experimental process are given.*

Form for Executing a Skill in a Step-Wise Manner): The form was developed by the researcher in order for the fathers to form the sub-steps of the skills that their children need and that the fathers would teach within the scope of this study, such as beard shaving, armpit cleaning, and genital area cleaning.

Reinforcer Determination Form Based on Fathers' Opinions: This form was developed by the researcher to plan the concrete and social reinforcers that fathers planned to use during the study.

Father Reinforcer Use Form: The form was developed by the researcher to help fathers focus on key points and maintain consistency in their use of reinforcers.

Father's Prompt Usage Form: This form was developed by the researcher to record how fathers use the prompt for modeling a response, with a constant time delay procedure (4 seconds).

Instrument for Determining the Implementation Level of Steps in Teaching Personal Care Skills: This instrument was developed by the researcher to determine the implementation levels of the steps in teaching personal care skills for fathers. The form filling process was done by the researcher. The purpose of using this form was to determine the level at which the father applying the steps of teaching the skill was when teaching the relevant skill. Accordingly, marking was done using the single-opportunity method. The main instruction of the skill was told to the father and columns were created for the father to put a + sign for the step he did correctly and a - sign for the step he did incorrectly.

Father Education Session Application Reliability Recording Form: This form was prepared by the researcher to record the application reliability of the fathers' training sessions. In this tool, the skill steps expected to be realized by the researcher are included in the left column of the data collection tool. The researcher followed the practitioner to see whether the practitioner fulfilled these steps or not and marked the yes column if the practitioner fulfilled these steps and the no column if the practitioner did not fulfill these steps.

The data collection tools used in the second trial process were listed below.

Data Recording Tool: This tool was developed by the researcher to determine the level of children's mastery of the target skills. It includes an implementation data recording tool and a separate form prepared separately for each skill to collect baseline probe monitoring data. The main part of the instrument includes the skill steps that the child should perform for each skill, and the opposite column includes probe, baseline, instructional, and monitoring data. The fathers were taught how to use this tool during the experiment.

Social Validity Data Collection Tools: Social validity data were collected from both fathers and mothers. To determine the social validity of the study, the researcher developed the Social Validity Data Collection Tool for Fathers to determine the fathers' thoughts about the program at the end of the program, to what extent the program to be implemented met their needs and whether they were satisfied with participating in the study. This form consisted of open-ended and closed-ended questions.

To determine the social validity of the study, the Social Validity Data Collection Tool for Mothers was developed for mothers. This form aimed to determine the opinions of mothers, who were not directly involved in the family education program, about the program, which was prepared with the support of the video model and aimed to enable families to teach skills to their children. This form consisted of open-ended and closed-ended questions.

6. The Experiment Process:

The research was conducted in two experimental processes. Information related to the first experiment process was given below. The father training program, which is the first experimental process of the study, was developed by the researcher. The developed father training program consists of 5 teaching sessions. The father education program, which is the first experimental process of the study, was developed by the researcher. The father education program developed consists of 5 teaching sessions. The aim of the father training program is to teach the fathers participating in the program how to teach a skill to an individual with special needs. Each session of the father training program consisting of five sessions is presented separately in the subheadings.

First Experiment Process: The first experiment process of the research was carried out by applying five separate sessions with each father. *Baseline and Probe Sessions in the First Experiment:* Since the individual reactions exhibited during baseline and probe data collection were the same as the reactions that might occur in the instructional sessions, the same data collection form was used for both instructional and probe sessions (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2006). While collecting baseline and probe

data, the fathers were given the main instruction by saying “teach the expert to shave the beard, teach the expert to clean the hair under the armpit, teach the expert to clean the hair in the genital area” and the practices of the fathers were recorded. *Implementation of Father Education Sessions in the First Experimental Period:* After the baseline data were collected, the first experimental process of the study, father trainings, was conducted in five sessions by the researcher at Aksaray University Disabled Students Unit. The researcher prepared separate teaching plans for each session. In the teaching plan, general objectives for each session were determined and separate objectives were created for the researcher and the fathers. *First Session of Father Education Program:* The general aim of this session was for the participants to correctly differentiate their personal care skills from their other skills by 100% after the training provided. In this session, the researcher organized a lecture on the importance of acquiring basic personal care skills and the personal care skills of adults affected by ASD and prepared an assignment highlighting the importance of fathers' personal care skills. *Second Session of Father Education Program:* The general aim of this session was to teach fathers to analyze a given skill according to the forward chaining method with 100% criteria each time. The researcher presented why it was necessary to divide the execution of a skill into different steps a skill and showed a sample (hand washing) to the fathers. The researcher gave feedback to the fathers. The researcher assigned the fathers to break down the skills of “shaving beard with a razor, cleaning armpit hair with a bath razor and cleaning the genital area with depilatory cream” that their children need and checked the fathers' homework and gave feedback before the third session. *Third Session of Father Education Program:* The general aim of the session was to have the fathers mark the reinforcer identification form and the reinforcer use form with 100% accuracy and verbalize the appropriate use of the materials to be used in the study. The researcher checked the assignments given at the end of the second session. The researcher explained to the fathers what a reinforcer was. The researcher presented how to determine the reinforcer and the steps of appropriate reinforcer use. The researcher informed about the materials to be used and how to use them in accordance with their function. *Fourth Session of Father Education Program:* The general aim of this session was for fathers to use the modeling cue and the fixed pause (4 seconds) duration cueing process with 100% accuracy. The researcher informed fathers about the cue, response cue, processing processes using response cues, and the constant time delay process. The researcher told the fathers that the type of cue to be used in the study was modeling. Using video movie support, the researcher made a presentation by showing the fathers how the sample “hand snaking” skill was performed with the modeling prompt processing process. While making the presentation, the researcher had the fathers mark the “father's prompt usage form” checked the forms, gave feedback, answered the fathers' questions, and ended the session. *Fifth Session of Father Education Program:* The general aim of the session was for the fathers to mark the “instrument for determining the implementation level of steps in teaching personal care skills” with 100% accuracy. Fathers were given a presentation on how to teach skills in accordance with the steps of the instrument. In these presentations, fathers were asked to fill in the instrument with 100% accuracy. The researcher gave feedback to the fathers, answered questions about the session, and ended the session.

Second Experiment Process: The second stage of the study involved the observation of skill teaching practices carried out by fathers for their children in the home environment. The fathers who participated in the first stage of the study were selected based on their achievement of 100% criteria using the “instrument for determining the implementation level of steps in teaching personal care skills”. The second experimental period of the study consisted of instructional sessions in which the participant fathers independently taught skills to their children. In all sessions of the study, the sessions were conducted one-on-one face-to-face with the practitioner father, the researcher collecting data, and the child. The fathers only taught skills to their children, and the researcher monitored the fathers' teaching sessions, marked the research data on the forms and collected the data. Single opportunity technique was used during the evaluation of the sessions. In the study, baseline data were collected for all subjects. Baseline data were collected from all subjects participating in the study for three consecutive days. After the baseline data showed stability, the first skill was taught. For the implementation data, Data were collected by the researcher using the “data recording tool” through direct observation of the fathers' teaching sessions. Data recording procedures were marked on the data recording tool as correct/incorrect participant responses before the prompt, correct/incorrect participant responses after the prompt, and no response. To ensure the validity of the data collected, the researcher informed the

fathers and family members to remain neutral during the sessions, refraining from providing any cues or signals to the child during their responses.

7. Collection of Social Validity Data

The study's social validity was assessed by collecting data from the parents (both mothers and fathers) of the participating children. To obtain this data, the researcher conducted individual interviews with each mother and father. The questions used in the interviews were based on a pre-determined form, and the answers were recorded on a voice recorder and corresponding recording form. Social validity data collection tools and data collection processes were given below. Father and Mother Social Validity: In order to determine the social validity of the study, a Father Social Validity Form Data Collection Tool was developed by the researcher to determine the fathers' thoughts about the program at the end of the program, to what extent the program to be implemented met their needs and whether they were satisfied with participating in the study. This form consists of open-ended and closed-ended questions. The researcher interviewed each father and mother individually and asked the questions written on the form one by one. The answers of the fathers were recorded on a voice recorder and a recording form.

8. Validity and Reliability

Internal Validity: The independent variable of the study was the use of the father education program in teaching three personal care skills that male children require. Three different fathers were included in the research experiment process to implement the independent variable. Father education was administered individually to the participating fathers by the researcher, thus controlling for mutual influence among fathers. Father education was administered individually to the participating fathers by the researcher, thus controlling for mutual influence among fathers. To ensure that the participating fathers were not influenced by any other variables other than the independent variable, a discussion was held with the fathers, and they were informed about not participating in another training related to self-care, daily life, and personal care skills during the research application process. In addition, the prerequisites for the selection of the fathers to participate in the study were predetermined. Only fathers who met these criteria were included in the study. The father education program was prepared in advance by the researcher, and application reliability data were collected to ensure the reliability of this program. During all phases of the research, two independent observers were present and inter-observer reliability data were collected to eliminate measurement errors that could result from potential differences in evaluation during the data collection process.

External Validity: External validity refers to the extent to which the findings of a study can be generalized to other populations, settings, or situations. The provision of comprehensive information regarding participant characteristics, baseline phase, and application environment in single-subject experimental design studies enhances the generalizability of the intervention, thereby increasing its external validity (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2018). In the current study, external validity was ensured by clearly and thoroughly documenting participant characteristics, participant selection criteria, the characteristics of the environment in which the intervention was conducted, and the methods for collecting data during the baseline and implementation phases.

Application Reliability: The *Father Education Session Application Reliability Recording Form* was used to determine whether the fathers were able to carry out the practices in accordance with the content of the pre-planned father education program. The form included specific steps to be performed by the researcher, and options for either "yes" or "no". All sessions were recorded by video during the implementation. Afterwards, an expert in the field of special education who was pursuing a doctoral degree assessed the fulfillment of steps recorded in the application reliability data collection form through observation of the video recordings. If the steps were carried out as intended, a check mark was placed in the "Yes" column, and if not, the "No" column was marked accordingly. Application reliability was determined by computing the ratio of observed practitioner behavior to planned practitioner behavior, and converting this to a percentage (Billingsley, White, & Munson, 1980). The resulting calculation indicated a 100% application reliability.

Inter-observer Reliability: To assess the inter-observer reliability of the baseline, instructional, and follow-up data on the personal care skills being studied with the fathers and children, a comprehensive approach was adopted. This involved the full involvement of the expert included in the study throughout all stages of the second experimental process. The instructional material was video-recorded with the consent of the fathers and mothers, with particular attention given to the recording process due to the sensitive nature of the personal care skills being taught, which required the children and fathers to be unclothed. In some cases, it was necessary to restrict the video recording due to the requirement for the fathers to model the skills, including those involving the *genital areas*, during the teaching process. The data were collected by the researcher and simultaneously recorded by another expert in the research environment with special permission from the families. The data were then analyzed by a research assistant, an expert in the field of special education and currently pursuing a doctoral degree in the same field, who monitored and annotated the data. The inter-observer agreement was calculated based on this analysis.

The procedures that the researcher had to perform during the second experiment process were collected with the “*Second Experiment Process Inter-observer Reliability Record Form*”. The data obtained were monitored and marked by an expert working as a research assistant in the field of special education and continuing his doctoral education in the same field, and inter-observer agreement was calculated. Inter-observer reliability was calculated by dividing the total agreement between more than one observer by the sum of agreement and disagreement and multiplying by 100 (House, House & Campbell, 1981). In the first experiment, inter-observer reliability was calculated as 100% and in the second experiment, inter-observer reliability was calculated as 98%.

9. Data Analysis

Analysis of Effectiveness and Monitoring Data: In the context of single-subject experimental designs, the analysis of data is typically performed through the utilization of visual representation in the form of graphs (Tawney & Gast, 1984). The current study utilized the “Multiple Probe Across Subjects Design” and “Multiple Probe Across Skills Design” as single-subject experimental designs, and the data collected were analyzed through graphical representation for visual interpretation and analysis.

Analysis of Social Validity Data: In this study, two social validity data collection forms were developed and administered to gather data on the social validity of the research. The first form, titled “social validity form data collection tool for fathers”, the second form were “social validity data collection tool for mothers”. The forms utilized a combination of open-ended and closed-ended questions, and the data were collected through face-to-face interviews between the researcher and the participants. The findings were analyzed using descriptive methods and presented through a combination of tabulated results and direct quotes from the fathers.

FINDINGS

1. Findings Regarding the Levels of Teaching Personal Care Skills to Children by Fathers: In line with the research objectives, the “Instrument for Determining the Implementation Level of Steps in Teaching Personal Care Skills” was used to determine the level of implementation of the steps of teaching personal care skills by the fathers participating in the study. The results obtained from this instrument were utilized to create a graphical representation of the level of implementation of personal care skill instruction stages by the fathers of the three participants: Âdem, Ali, and Alper. This graphical representation was depicted in Figure 1.

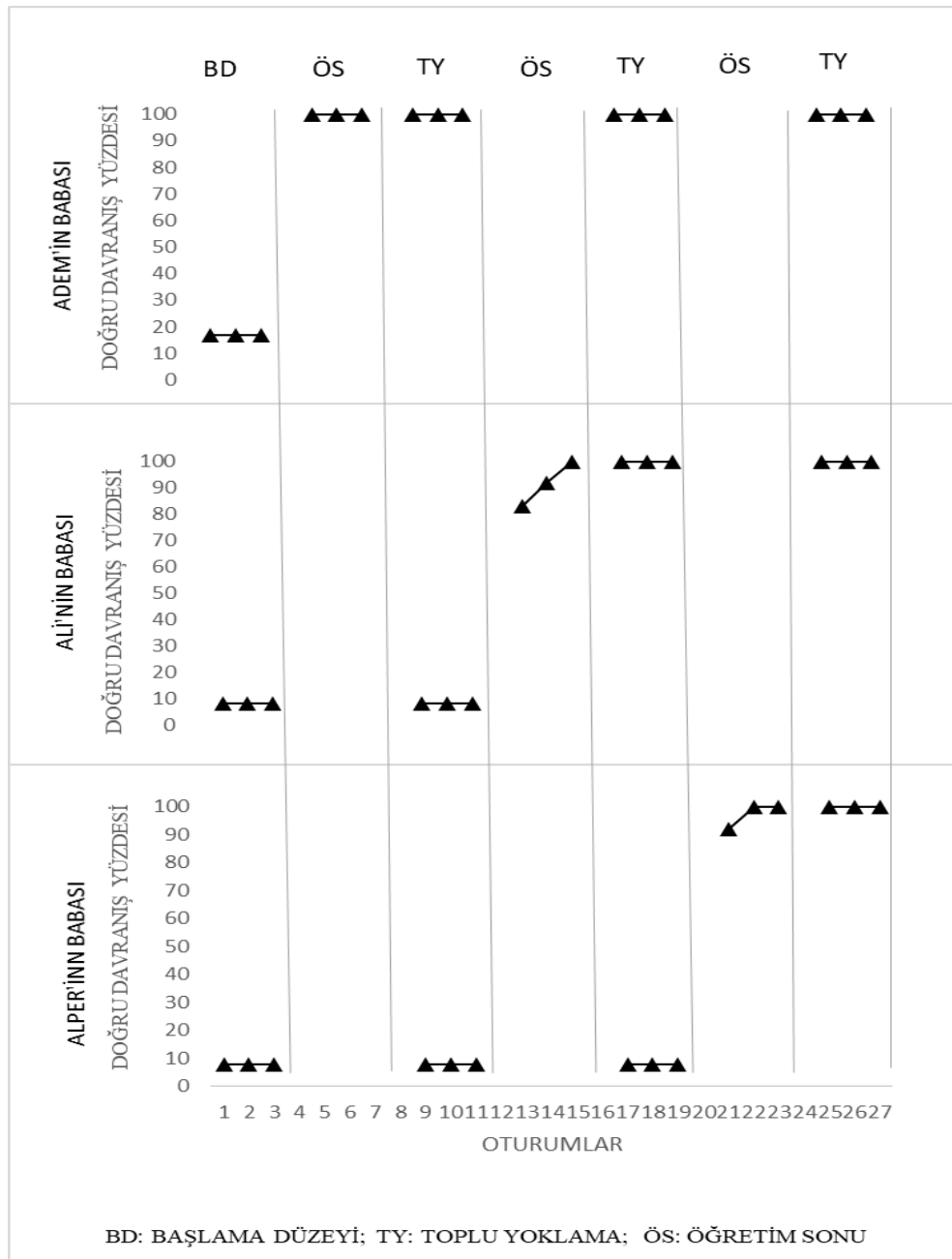


Figure 1. Percentages of fathers' implementation of the steps of teaching personal care skills to their children.

As depicted in Figure 1, prior to the initiation of the father education program, the baseline and probe data indicated that the participants' fathers, Âdem, Ali, and Alper, demonstrated limited implementation of the steps for teaching personal care skills to their children, with only 2 out of 12 steps (11.7%), 1 out of 12 steps (8.3%) and 1 out of 12 steps (8.3%) respectively being correctly implemented. However, after the completion of the father education program, all of the participating fathers met the targeted 100% criterion regarding the level of implementation of the steps of teaching personal care skills to their children. The results showed that the fathers were effective in teaching personal care skills to their children as a result of the father education program, and there was a significant difference between the baseline and probe level data before and after the program was implemented.

2. Findings Regarding the Level of Realization of Personal Care Skills Steps in the Baseline, Probe, Instructional Process and Follow-up Processes of the Children Participating in the Study

2.1. Data on Âdem: The baseline and probe data collected prior to the Father Education Program revealed a low level of independent mastery of personal care skills, such as shaving the beard by using a shaving machine, cleaning the armpit by using a bath razor, and cleaning the genital area by using

depilatory cream. Upon completion of the program, Âdem's father taught the skills to him with 100% criterion. Through the father's efforts, a gradual increase in personal care skill mastery was observed throughout the teaching process compared to the baseline and probe data. Further, stable results were obtained through follow-up data collection after 2, 4, and 6 weeks, indicating the efficacy of the father education program in teaching personal care skills to children.

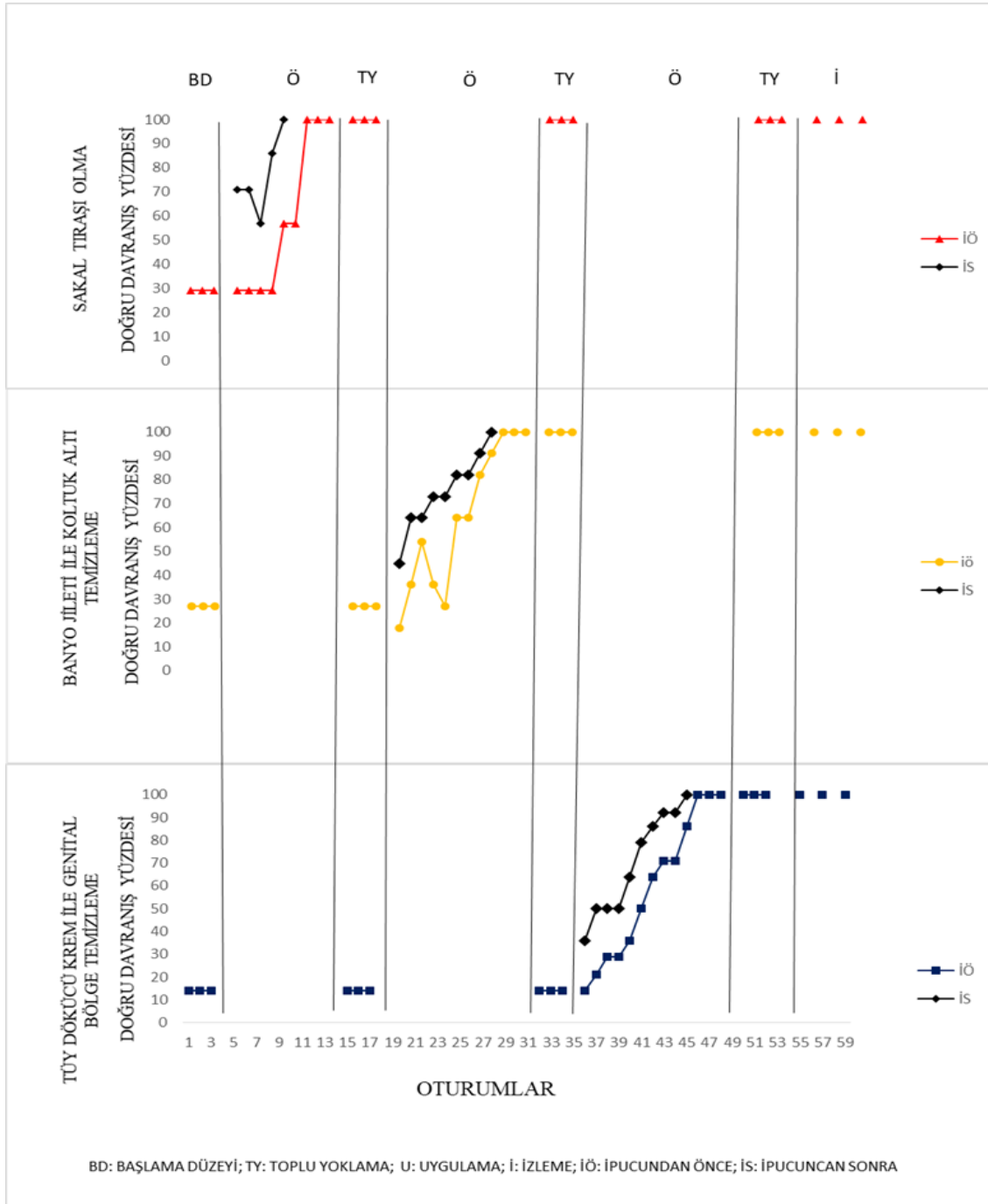


Figure 2. Âdem's ability to perform the steps of self-care skills in the baseline, probe, instruction and follow-up processes after his father's intervention.

2.2. Data on Alper: Before the implementation of the Father Education Program, Alper demonstrated low levels of independent performance in personal care tasks such as shaving the beard by using a shaving machine, cleaning the armpit by using a bath razor, and cleaning the genital area by using depilatory cream. The program aimed to educate fathers on teaching these skills to their children and was completed with 100% criterion by Alper's father. The data collected during the teaching process showed a gradual improvement compared to the baseline and probe data collected prior to the program. Follow-up data collected after 2, 4, and 6 weeks after the completion of the program

demonstrated stable performance of the taught skills by Alper. Therefore, the results emphasized the effectiveness of the program on Alper's father regarding teaching personal care skills to children.

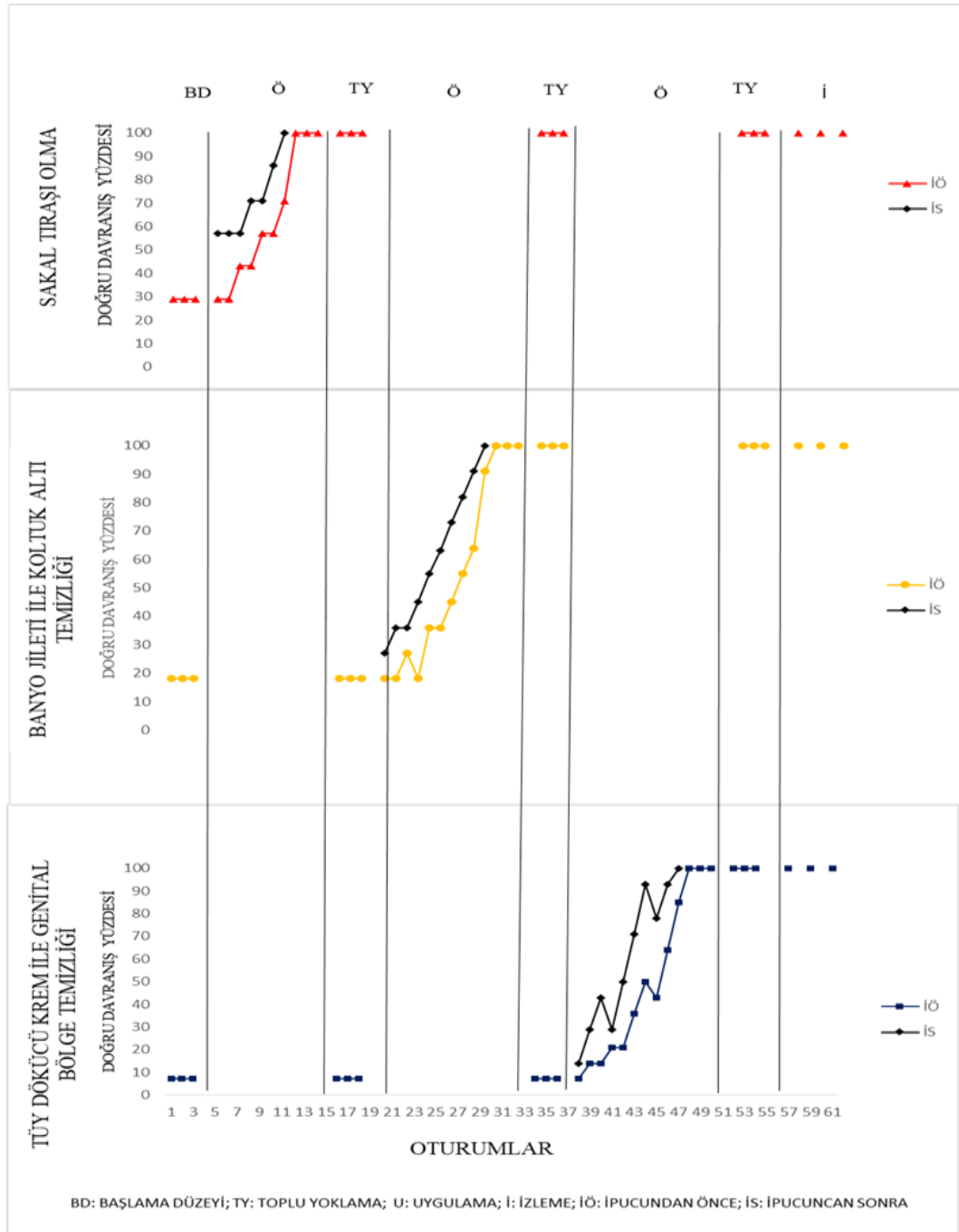


Figure 3. Alper's ability to perform the steps of self-care skills in the baseline, probe, instruction and follow-up processes after his father's intervention.

2.3. Data on Ali: The analysis of the baseline and probe data collected prior to the implementation of the teaching program for Ali revealed that he had low levels of independent proficiency in personal care tasks, including shaving with a machine, cleaning underarms with a bath razor, and using depilatory cream for genital area cleaning. The Father Education Program was completed by Ali's father with 100% criterion and involved teaching the skills to Ali. The data collected during the teaching process showed a gradual improvement compared to the baseline and probe data collected prior to the program. Follow-up data collected after 2, 4, and 6 weeks after the completion of the program demonstrated stable performance of the taught skills by Ali. Hence, the results emphasized the effectiveness of the program on Ali's father regarding teaching personal care skills to children.

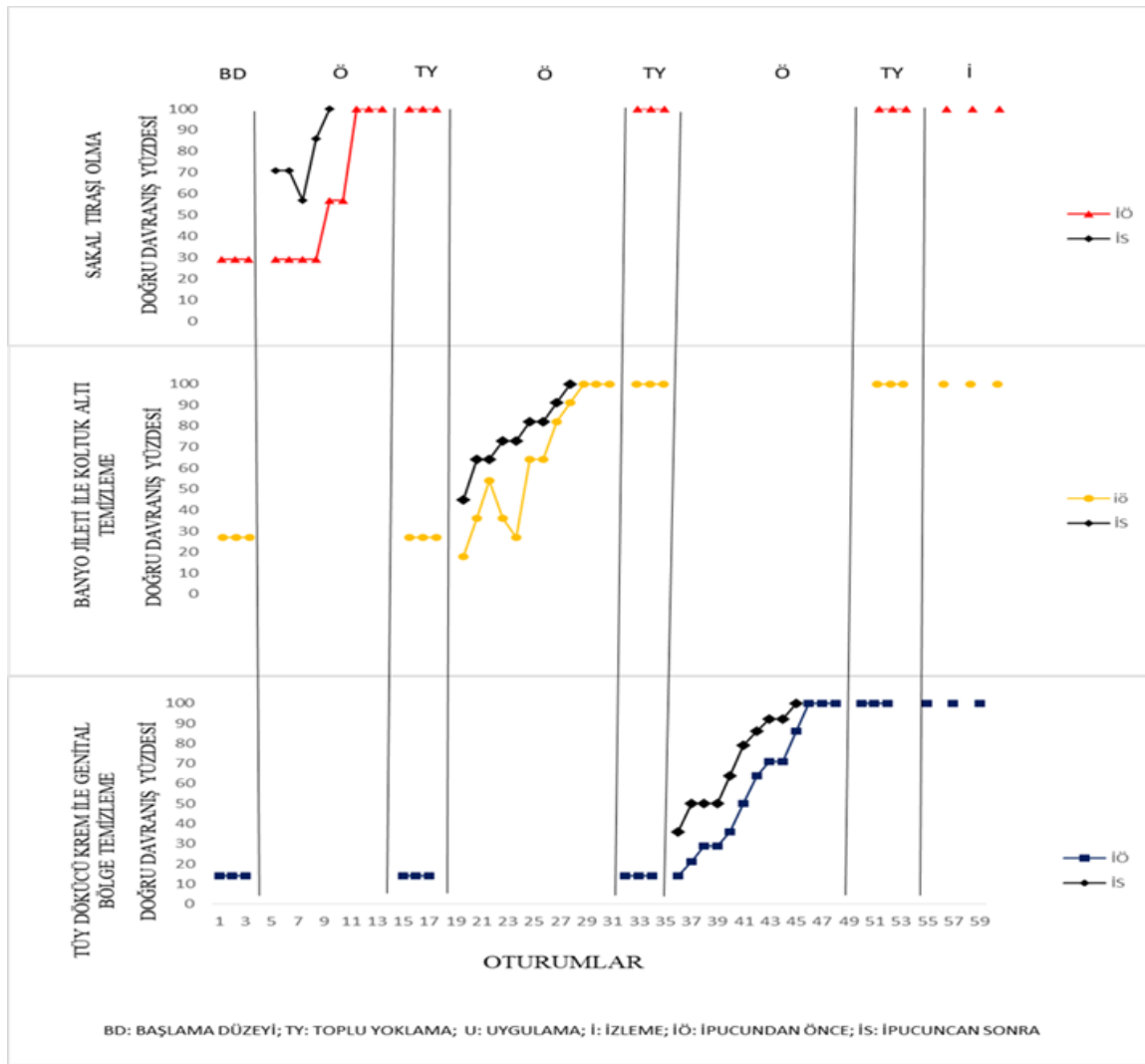


Figure 4. Ali's ability to perform the steps of self-care skills in the baseline, probe, instruction, and follow-up processes after his father's intervention.

3. Social Validity Findings of the Father Education Program: In this study, the development and utilization of two social validity data collection tools was carried out. The first tool was designed for fathers and was referred to as the "social validity data collection tool for fathers", while the second tool was designed for mothers and is referred to as the "social validity data collection tool for mothers". The results of the study indicated that both fathers and mothers of the participants, Ali, Alper, and Âdem, showed positive opinions towards the program. The fathers of Ali and Alper answered affirmatively to all closed-ended questions, while the father of Âdem answered "undecided" to one question: Do you think that your child's acquisition of personal care skills, which we determined together that your child needs, will make your child more independent in their daily lives? However, in their responses to open-ended questions, all fathers expressed satisfaction with the program and perceived it as important and positive. Similarly, all mothers who participated in the study answered positively to the closed-ended questions and stated satisfaction and positive perceptions of the program. They also reported observing progress in their children and an improvement in their daily lives as a result of the program. In a nutshell, the social validity findings of the research indicate a high level of social validity. This is attributed to the systematic implementation of the father education program, which was tailored to the needs and levels of the participant fathers, and the selection of appropriate and functional materials for the second experimental phase of the research. Additionally, the high level of motivation displayed by the participant fathers, who fully and voluntarily participated in all stages of the study, further supports the validity of the research. These factors collectively contribute to the robustness of the social validity findings, lending support to the effectiveness of the father education program.

DISCUSSION and RECOMMENDATIONS

The present research focused on the efficacy of the father education program in the imparting of self-care skills to individuals with ASD. The study aimed to evaluate the impact of the training program on the ability of participating fathers to effectively teach self-care skills, as well as the effectiveness of the program in enhancing the self-care skills of individuals with ASD and promoting the retention of these skills over time. Additionally, the study aimed to gather the perspectives of the mothers and fathers of participating individuals with ASD regarding the research process and its outcomes.

Discussing effectiveness goals: In this study, it was found that the implementation of the father education program was effective in teaching personal care skills to their children in participating fathers. This finding supports the results of studies that demonstrate the effectiveness of family education programs in the literature. Research has been conducted on the effectiveness of family education programs in teaching toilet skills (Özcan & Cavkaytar, 2009), chain of command home skills (Batu, 2008), shopping skills (Tekin-İftar, 2008), improving communication skills (Mccathren, 2010; Mobayed, Collins, Strangis, Schuster & Hemmeter, 2000), self-care and home skills (Cavkaytar, 1998, Çakmak, 2011). Studies show that family education programs are effective in teaching the desired skills. The findings of this study also support the results of previous studies in the field.

Technological advancements have demonstrated the utilization of technology in the education of individuals with ASD (Bosseler & Massaro, 2003; Clark & Green, 2004; Golan & Baron-Cohen, 2006; Mechling, Gast & Seid, 2009; Kocaoz et al, 2019). In addition, literature suggests that technology is often preferred in family education programs (Çakmak, 2011; Kurtoğlu & Cavkaytar, 2021). Kurtoğlu and Cavkaytar (2021) employed the use of video in their investigation of the effectiveness of a family education program in teaching personal care skills to individuals with intellectual disabilities and found that the use of video was a significant factor in the program's success. The present study aimed to examine the effectiveness of a video modeling approach in a father education program. This approach was complemented by the incorporation of reinforcement strategies, the utilization of constant time delay instructional method, and the arrangement of the environment-materials. The literature supports the notion that video modeling can be a valuable tool in facilitating learning and knowledge acquisition. This hypothesis was supported by qualitative feedback from one of the participating fathers who reported heightened motivation and a clearer understanding of the information being presented using video modeling.

The examination of the relevant literature reveals that single-subject experimental designs are commonly employed in studies aimed at imparting self-care and daily living skills to individuals with special needs through family education programs (Batu, 2008; Cavkaytar & Pollad, 2009; Tekin-İftar, 2008). The choice of this research design is deemed appropriate due to the sensitive nature of the targeted skills, as well as the requirement for maintaining privacy and quality. Moreover, conducting separate studies for each participating father was considered effective in light of the individualized approach to the learning process. The fathers taught the skills they learned to their children in the bathrooms of the children's own homes. Considering the effect of the environment in terms of children, children exhibit more comfortable behaviors in environments they know and feel safe. Therefore, it is thought that working in their own homes is effective for children to learn personal care skills.

The results also indicated that the number of skill steps was a significant factor in children's acquisition of personal care skills. For example, while the first child acquired the shortest skill step of shaving the beard in 6 sessions, the second child in 7 sessions and the third child in 7 sessions, the first child acquired the longest skill step of cleaning the genital area in 11 sessions, the second child in 12 sessions and the third child in 11 sessions. These findings suggest that the number of skill steps can impact the learning process. One of the issues believed to be as effective as the setting, material, analysis of skills and teaching method in teaching a skill is that the instructions should be given in accordance with the child's receptive language performance and directly in accordance with the desired action/behavior. In the study, fathers were instructed on how to deliver effective instructions through the utilization of a video model and through immediate feedback from the researcher.

Fathers' effective use of reinforcers is effective for individuals with ASD to learn self-care skills. In this study, fathers have described their children's every correct behavior and presented them with the reinforcements they had previously determined with the researcher. The researcher observed that introducing the reinforcements before the start of the study and informing the children when they would be given, excited the children and motivated them to participate more in the study. As stated in the literature, the use of reinforcement (e.g., [Yalçın, 2020](#); [Çakmak, 2011](#)) has been found to be effective in enhancing children's learning. Similar outcomes are expected in this study.

In the study, the razors used for teaching beard shaving were selected from brands that have low vibration and low noise during operation. The razors used for teaching armpit cleaning were chosen as bathroom razors with protected tips. The depilatory creams used for private area cleaning were selected from a well-known brand that acts in the shortest amount of time. It is believed that the effectiveness and functionality of the materials used have a positive impact on the research outcomes. Additionally, determining the personal care skills (beard shaving with a machine, armpit cleaning with a bath razor and genital area cleaning with depilatory cream) aimed to be gained by individuals with ASD through the father education program may have increased the motivation of the fathers to work.

Discussion of monitoring purposes: The study investigated whether children with ASD were able to maintain the self-care skills taught by their fathers one, three and five weeks after instruction. The follow-up findings showed that the children were able to demonstrate the skills they learned after the completion of the study. Based on the literature, follow-up data were collected in many studies aiming to teach skills (e.g., [Hughes, Schuster & Nelson, 1993](#); [McKelvey, Sisson, Van Hasselt & Hersen 1992](#); [Okyar & Çakmak, 2019](#)). Both in the related studies and in this study, it was observed that the subjects exhibited the skills they learned while collecting follow-up data. The findings of the study emphasized the effectiveness of the father education program for individuals with ASD to maintain target skills. Experts in the literature recommend collecting long-term retention data in research. In this study, the last follow-up data was collected after five weeks, which meets this recommendation. Although follow-up data were collected, generalization data were not collected in this study. However, the literature argues that skills such as self-care and daily living skills are expected to be generalized by learners to different settings, materials, and people. In this study, generalization data could not be collected since the skills involved genital areas and generalization to different environments and individuals would be an ethical violation. Material generalization could not be made because the related skills could be performed with only three materials (bath razor, razor, and depilatory cream). This is also considered as a limitation of the study.

Discussing social validity purposes: The positive evaluations of the program by the fathers and their spouses may be attributed to several factors, including the acquisition of practical and useful skills that promote independence in daily life, the systematic and structured nature of the training, and the convenience of the practitioner conducting the training in the participants' homes. The participating fathers believed that the acquisition of personal care skills by their children would increase their independence in daily life and elicit positive attitudes from their surrounding individuals. Additionally, the fathers expressed positive views regarding the program implementation, perceiving it as effective in facilitating the acquisition of personal care skills by their children, clear and understandable in terms of its goals and procedures, and deserving of recommendation to other fathers. These positive views can be considered a manifestation of the fathers' successful role in promoting the acquisition of the targeted personal care skills by their children.

The participating fathers identified the use of videos, systematic preparation of the setting and materials, and their affection for their children as the most crucial factors in the program's implementation. Moreover, they reported feeling competent in teaching personal care skills after participating in the program, which supports the findings of its effectiveness. Furthermore, they acknowledged the effectiveness of reinforcement practices in special education, with one father stating, "Sir, I used to buy this chocolate bar for my son all the time, but we did not know that it would be given in pieces and would be so effective. From now on, I will only give this chocolate bar when he does the behaviors we want." This demonstrates the fathers' acquisition of knowledge regarding the use of

reinforcement, which is a critical aspect of educating students with special needs, by the end of the program.

Despite the fathers expressing satisfaction with the program's implementation, they noted criticism regarding the study's lengthy duration. This criticism may stem from the fact that the study lasted four months. However, it is important to note that the acquisition of personal care skills through family education programs is a long-term process that encompasses both family education and the teaching of children by families. As such, the duration of the study is necessary for ensuring lasting and meaningful acquisition of the targeted skills.

The study also gathered social validity data from the mothers of children with ASD to assess its indirect effects. The opinions expressed by the mothers were consistent with those obtained from the fathers. However, the mothers noted that they were typically the sole participants in their children's education and feeding processes and expressed relief and pleasure at the involvement of the fathers through this study. Research indicates that mothers often bear the primary responsibility for the care and education of individuals with special needs and can become isolated in this process. It is believed that this study will encourage fathers to take a more active role in their children's lives in the long term.

Recommendations for Education and Practice: The underarm and genital area cleaning training in the developed father education program can be adapted to mothers and taught to girls in different disability groups by their mothers. The father education program can be used as in-service teacher training for teachers working with individuals with ASD. The father education program can be used to teach various personal care and self-care skills to individuals with ASD and other disability groups. The effectiveness of the father education program has been realized during the COVID-19 pandemic, and online delivery can be implemented as an alternative mode of training when in-person training is not feasible. The father education program can be adapted and applied in the acquisition of other skills that require privacy, such as protection from abuse and masturbation.

Recommendations for Future Research: Further studies with larger sample sizes, in different settings and by different practitioners, can be conducted to increase the generalizability of the findings. Different father education programs based on different approaches can be developed to make fathers competent in teaching personal care skills to their children with ASD, and their effects can be investigated comparatively. Although there was no limitation in the skill teaching of children with ASD regarding the touching of shaving foam and depilatory cream by children with ASD, future studies can investigate the possibility of a limitation on "touching". The effectiveness of family education programs using animation techniques can be investigated as an alternative to video modeling. The literature shows that family education programs are mostly carried out with mothers. However, this study argues that fathers are also successful in teaching skills to their children. Therefore, father education programs can be developed for teaching different skills and their effectiveness can be investigated. The effectiveness of online and in-person delivery of the father education program can be compared.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerileri Kazandırmada Baba Eğitim Programının Etkililiği²

Dr. Yasin Günlü

Aksaray Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4308-2192
yasingunlu@aksaray.edu.tr

Doç. Dr. Salih Çakmak

Gazi Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9248-0050
salih_cakmak@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Baba Eğitim Programının, araştırmaya katılan babaların, kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulama düzeylerinde etkili olup olmadığı araştırılmış, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, babaları tarafından kendilerine öğretilen kişisel bakım becerilerini gerçekleştirme düzeylerini ve gerçekleştirdikleri becerileri sürdürme düzeylerindeki etkisi incelenmiş ve programa katılan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin anne ve babalarının araştırma sürecine ve etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Birinci bağımlı değişken, "araştırmaya katılan babaların kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulama düzeyleri", ikinci bağımlı değişken ise "otizm spektrum bozukluğu olan çocukların, babaları tarafından kendilerine öğretilen kişisel bakım becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ve gerçekleştirdikleri becerileri sürdürme düzeyleridir". Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Baba Eğitim Programıdır. Dolayısıyla çalışma iki deney sürecinde gerçekleştirilmiştir. İlk deney sürecine otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip üç baba katılırken, ikinci deney sürecine aynı babaların çocukları katılmıştır. Çalışmanın birinci deney süreci, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama desenine göre ikinci deney süreci beceriler arası çoklu yoklama desenine göre planlanmıştır. Araştırmada, babalara otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarına kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulayabilmeleri amacıyla video film destekli "Baba Eğitim Programı" geliştirilmiştir. Geliştirilen program beş oturumda babalara uygulanmış ve babalar ölçütü karşıladıktan sonra, çocuklarına "tıraş makinesi kullanarak sakal tıraşı olma, banyo jileti kullanarak koltuk altı temizliği yapma ve tüy dökücü krem kullanarak genital bölge temizliği yapma" kişisel bakım becerilerini öğretmişlerdir. Çalışma sonucunda, baba eğitim programının, çalışmaya katılan babaların, çocuklarına kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulamalarında etkili olduğu, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, babaları tarafından kendilerine öğretilen kişisel bakım becerilerini gerçekleştirebildikleri ve sürdürebildikleri görülmüştür. Bununla birlikte programa katılan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin anne ve babalarının araştırma sürecine ve etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda veriler, alan yazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Baba eğitim programı, Kişisel bakım becerileri, Öz bakım Becerileri, Aile Eğitimi, Otizm spektrum bozukluğu.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 67-89

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-03-11 16
Kabul: 2023-07-29

Önerilen Atıf

Günlü, Y. & Çakmak, S. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere kişisel bakım becerileri kazandırmada baba eğitim programının etkililiği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 67-89. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1263636>

² Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Yasin Günlü' nün, Salih Çakmak danışmanlığında yürüttüğü "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerileri Kazandırmada Baba Eğitim Programının Etkililiği " başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Genişletilmiş Özet

Problem: OSB'li bireylerin öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlardan olan özbakım becerileri, Yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet ve kişisel bakım gibi pek çok beceriyi içerisinde barındırmaktadır. Bu becerilerin; yaşamsal olması, günlük rutin kullanılması, özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal kabulünü artırması ve kendi yaşam sorumluluğunu almaya önemli ölçüde hizmet etmesi özbakım becerilerinin kazandırılmasının en önemli gerekçesi olarak ifade edilmektedir (Farlow ve Snell, 2000; Tekin-İftar, 2012; Yücesoy Özkan, 2007). Günlük hayatta uygulanması beklenen kişisel bakım becerileri ise ağız-dış temizliği ve bakımı, saç temizliği ve bakımı, ayak temizliği ve bakımı, tuvalet sonrası beden temizliği ve giysi temizliği, genital bölge temizliği gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır (Duncan, Meinzen-Derr, Ruble, Fassler & Stark, 2022). Özbakım becerileri içerisinde yer alan kişisel bakım becerilerini diğer tüm yetersizlik grupları gibi OSB olan bireylerin kendi başına gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Ancak OSB olan çocukların, bu bozukluktan etkilenme düzeyleri, öz bakım ve günlük yaşam becerilerini kazanmada (Carothers ve Taylor, 2004; Hibbert, Kostinas & Luiselli, 2002) ve özellikle de temel kişisel bakım becerilerini gerçekleştirmelerinde güçlüklerle karşılaşmalarına ve kişisel bakım becerileri kazanımlarının yavaş gelişmesine yol açabilmektedir (Scherf, Elbich, Minshew & Behrmann, 2015).

Yapılan alan yazın taramasında OSB'li bireylere kişisel bakım becerilerinin öğretimi hedefleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki OSB'li bireyler, sosyal etkileşim, dil ve davranış desteği kadar kişisel bakım becerilerinin öğretiminde de desteğe ihtiyaç duymaktadır. Özellikle genital bölge, kol atı gibi bölgeleri içeren becerilerin özel eğitim öğretmenleri ya da diğer eğitimci tarafından çalışması mümkün olamamaktadır. Bu nedenle bu becerilerin erkek çocuklarına öğretiminin için babalar tarafından yapılması önerilmektedir. Ancak babaların bu becerileri öğretmede sınırlı bilgi ve beceriye sahip oldukları varsayılmaktadır. Bu çalışmada da babalara yönelik aile eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amaçları üç grup altında aşağıda sunulmuştur. Etkililik Amaçları: Baba Eğitim Programı, çalışmaya katılan babaların, çocuklarına kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulamalarında etkili midir? Baba Eğitim Programını tamamlayan babaların çalışmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocukları ile yaptıkları beceri öğretim uygulamaları, çocuklarının kişisel bakım becerilerini kazanmalarında etkili midir? İzleme Amacı: Baba Eğitim Programı, çalışmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kazandıkları kişisel bakım becerilerini bir, üç ve beş hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir? Sosyal geçerlik amacı: Baba eğitim programına katılan babaların, yapılan araştırmanın amacına, araştırma sürecine ve araştırmanın etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir? Araştırmaya katılan OSB'li çocukların annelerinin araştırmanın amacına ve etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem: Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılarına, ortam, deney sürecine, bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, geçerlik ve güvenilirliğe, veri toplama aracına, verilerin analizine yer verilmiştir. Araştırmanın Modeli: Bu çalışma tek denekli deneysel desenlere göre planlanmıştır. Tek denekli araştırma, bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkinliğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara denir (Hammond & Gast, 2010). İki deney sürecinde gerçekleştirilen bu araştırmanın birinci deney sürecinde *yoklama evreli çoklu yoklama modeli*, ikinci deney sürecinde ise *beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli* kullanılmıştır. Katılımcılar: Bu araştırmanın birinci deney süreci OSB olan çocuğa sahip üç baba, ikinci deney süreci ise babaların OSB'li erkek çocukları ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde bazı ön koşullar aranmıştır. Babaların seçim sürecinde; çalışmada kullanılacak materyallerin okuma ve yazma becerilerini gerektirmesi nedeniyle eğitime katılacak babaların okur-yazar olmaları, babaların daha önce beceri eğitimine ilişkin eğitim almamış olmaları, babaların birbirilerini tanımayan olmaları, araştırmaya gönüllü olarak katılmaları ön koşul olarak aranmıştır. OSB'li bireylerde; kişisel bakım becerilerinde gereksinimleri olmaları, OSB tanısı almış olmaları, kıyafet çıkarma becerilerine sahip olmaları, üç ve daha fazla kelimedden oluşan yönergeleri yerine getirebiliyor olmaları, iki dakika veya üzerinde bekleme süresine sahip olmaları, ellerini kullanması ile ilgili psikomotor becerilerde yetersizliğinin olmaması önkoşul olarak aranmıştır. Bu ön koşulları sağlayan 3 baba ve OSB olan erkek çocukları araştırmaya katılmıştır. Bağımlı Değişken: Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Birinci bağımlı değişken, "araştırmaya katılan babaların kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulama düzeyleri", ikinci bağımlı değişken ise otizm spektrum

bozukluğu olan çocukların, babaları tarafından kendilerine öğretilen kişisel bakım becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ve gerçekleştirdikleri becerileri sürdürme düzeyleridir. Bağımsız Değişken: Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, beş oturumdan oluşan "Baba Eğitim Programı"dır. Baba Eğitim Programı sabit beklemeli süreli öğretimden yararlanılarak video model desteği ile sunulmuştur. Aşağıda "Baba Eğitim Programı" ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Deney Süreci: Araştırma iki deney sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci deney süreci her baba ile ayrı ayrı 5 oturumun uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci deney süreci babalar tarafından kendi evlerinde çocuklarına yönelik gerçekleştirdikleri beceri öğretimi uygulamalarıdır.

Bulgular: Araştırmanın birinci deney süreci olan baba eğitim programına ilişkin elde edilen bulgular sonucunda, katılımcı babaların baba eğitim programına başlamadan önceki kişisel bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi verileri kararlılık göstermiştir. Ayrıca babalar ile yürütülen baba eğitim programı başlamadan toplanan yoklama verilerinin de kararlılık gösterdiği ve yoklama verilerinde anlamlı bir değişim olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulanan baba eğitim programıyla babaların çocuklarına kişisel bakım becerileri öğretme basamaklarını uygulama düzeylerine ilişkin hedeflenen %100 ölçütü karşıladıkları izlenmektedir. Bunlara ilaveten tüm babaların, baba eğitim programı başlamadan toplanan başlama ve yoklama düzeyi verileri ile baba eğitim programı uygulandıktan sonra toplanan verileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yürütülen araştırmanın birinci deney süreci olan baba eğitim programı tamamlandığında araştırmaya katılan babaların tamamının, yürütülen baba eğitim programı sonucunda çocuklarına kişisel bakım becerileri öğretebilmeleri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci deney sürecinde, araştırmanın birinci katılımcısı Adem, ikinci katılımcısı Ali ve üçüncü katılımcısı Alper'e ilişkin bulgular: Babaların çocukları ile çalışmaları sonucunda, çocuklara ilişkin öğretim süreci öncesinde toplanan başlama düzeyi ve yoklama verilerine göre öğretim sürecinde toplanan veriler arasında kademeli olarak artış olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca tüm katılımcı çocuklar ile öğretim oturumları tamamlandıktan sonra, 2, 4 ve 6 hafta sonra izleme verileri toplanmış ve öğretilen becerilere ilişkin kararlı veriler elde edilmiştir. Sosyal geçerlik bulguları: Elde edilen sosyal geçerlik bulguları araştırmanın sosyal geçerliliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda sosyal geçerlik bulgularının etkili olmasında yapılan baba eğitimi programının paket bir program halinde sistematik bir şekilde katılımcı babaların düzeylerine uygun olarak sunulmasının, araştırmanın ikinci deney sürecinde kullanılan materyallerin araştırma amacına uygun seçiminin ve materyallerin işlevselliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öneriler: Geliştirilen baba eğitim programı içerisinde yer alan kol altı ve genital bölge temizliği eğitimi annelere uyarlanarak farklı yetersizlik gruplarındaki kız çocuklarına anneleri tarafından öğretilir. Geliştirilen baba eğitim programı, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan öğretmenlere hizmet içi öğretmen eğitimi şeklinde öğretilir. Geliştirilen baba eğitim programı farklı kişisel bakım becerileri ve öz bakım becerilerinin otizm spektrum bozukluğu olan ya da diğer yetersizlik gruplarında bulunan bireylere kazandırmada kullanılabilir. Etkililiği test edilen programın Covid-19 sürecinde önemi daha fazla fark edilmiş olup izolasyonun gerekli olduğu ve ailelerin örgün eğitime ulaşamadığı durumlarda online eğitimler aracılığı ile hedef kitlelere ulaştırılabilir. Bu çalışmada OSB olan çocukların kazanması hedeflenen becerilerin genital bölgeleri içerdiği görülmektedir. İstismardan korunma ve mastürbasyon gibi mahremiyet gerektiren diğer becerilerin ediniminde de bu çalışmada etkililiği test edilen program uyarlanarak uygulanabilir.

Araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, aynı araştırma, başka deneklerle, başka ortamlarda ve başka uygulamacılar tarafından tekrarlanabilir. Babaların OSB olan çocuklarına kişisel bakım becerilerini öğretmede yeterli duruma getirmede, farklı yaklaşımlara dayalı farklı baba eğitimi programları geliştirilerek, OSB olan çocukların kişisel bakım becerilerini öğrenmelerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılabilir. Araştırmada OSB'li çocuklar ile yapılan beceri öğretimleri esnasında, OSB'li çocukların traş köpüğü ve tüy dökücü kreme dokunmaları ile ilgili bir sınırlılık yaşanmamıştır. Ancak OSB'li çocuklar ile ilgili yapılacak bu tür çalışmalarda "dokunma" ile ilgili sınırlılık olabilme ihtimali değerlendirilebilir. Bu çalışmada, baba eğitim programı içerisinde video model tekniği kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda son yıllarda sıklıkla tercih edilen animasyon tekniği kullanılarak aile eğitim programları geliştirilebilir ve etkililiği araştırılabilir. Alan yazın incelendiğinde aile eğitim programlarının daha çok annelerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışma sonucunda babaların da çocuklarına beceri kazandırmada başarılı oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı becerilerin öğretimi

için baba eğitim programları geliştirilebilir ve etkililiği araştırılabilir. Çalışmada kullanılan baba eğitim programı online şeklinde ve yüz yüze eğitimler şeklinde gerçekleştirilerek iki durumun etkililiği karşılaştırılabilir.

REFERENCE/KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Akçamete, G. (1989). Okul Öncesi Düzeydeki İşitme Özürlülerde Aile Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 65-68.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ardıç, A. (2015). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3. Baskı, s. 247-286). Ankara: Vize.
- Aykut, Ç. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 353-373.
- Aykut, Ç., & Varol, N. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 227- 261.
- Batu, S. (2008). Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Bakımlarını Yapan Kişiler Aracılığıyla Eşzamanlı İpucu Kullanılarak Ev Becerilerinin Öğretimi. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.
- Batu, S. E., Bozkurt, F., & Öncül, N. (2014). Görsel destek ile öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin annelerin otizmli çocuklarına beceri öğretilmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 91-104.
- Billingsley, F. F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bosseler, A., & Massaro, D. W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653-672.
- Bozkurt, F., & Gursel, O. (2005). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4), 390-400.
- Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P., & Cervetti, M. (1999). Training responding behaviors in students with autism: Using videotaped self-modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(4), 205-214.
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 102-104.
- Cavkaytar, A. (1998). Zihin engellilere öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.
- Cavkaytar, A. (2013). Örnek Aile Eğitimi Programları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 325-327). Ankara: Vize.
- Cavkaytar, A., & Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individuals with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 381-395.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Tryon, A. S. (1983). Learning through observation: The effects of peer modeling on acquisition and generalization in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(3), 355-366.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.
- Clark, K., & Green, G. (2004). Comparison of two procedures for teaching dictated-word/symbol relations to learners with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 503-507.
- Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan bireyler için hazırlanan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Çakmak, S. (2011). *Görme engelli çocuklara öz bakım becerileri kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankaya, S. (2013). *Zihin engellilere öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, Y., & Çakmak, S. (2021). Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Öz Bakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 95-118.
- Duncan, A., Meinzen-Derr, J., Ruble, L. A., Fassler, C., & Stark, L. J. (2022). A pilot randomized controlled trial of a daily living skills intervention for adolescents with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(2), 938-949.

- Eliçin, Ö., Yıkılmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Tablet Bilgisayar Aracılığı ile Sunulan Programın Etkililiği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279.
- Ergül, C. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik fen eğitimi faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşü ve önerileri*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2018). OSB Olan Bir Gence Sahip Annenin Serbest Zaman Etkinliklerini İçeren Etkinlik Çizelgesini Hazırlaması ve Öğretimini Sunması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).
- Farlow, L. J., & Snell, M. E. (2000). *Teaching basic self-care skills*. Instruction of Students With Severe Disabilities, 5, 331-380.
- Gentry, T., Kriner, R., Sima, A., McDonough, J., & Wehman, P. (2015). Reducing the need for personal supports among workers with autism using an iPod touch as an assistive technology: Delayed randomized control trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 669-684.
- Gillett, J. N., & LeBlanc, L. A. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255.
- Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 591-617.
- Goldstein, G., Minshew, N. J., & Siegel, D. J. (1994). Age differences in academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 16(5), 671-680.
- Gökçe, S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasındaki yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 17(2), 94-102.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2005). Okulöncesi eğitimde babaların eğitime katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *14. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*.
- Hammond, D., & Gast, D. L. (2010). Descriptive analysis of single subject research designs: 1983—2007. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 187-202.
- Hibbert, D., Kostinas, G., & Luiselli, J. K. (2002). Improving skills performance of an adult with mental retardation through peer-mediated instructional support. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 119-127.
- Hooper, J., Ivy, S., & Hatton, D. (2014). Using constant time delay to teach Braille word recognition. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(2), 107-121.
- Horn, J. K. (1982). A program of living skills training for autistic adolescents and adults in a residential treatment setting. (Published on demand by University Microfilms International, 300 N. Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan.)
- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.
- Hughes, M. W., Schuster, J. W., & Michael Nelson, C. (1993). The acquisition of independent dressing skills by students with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(3), 233-252.
- Keen, D., Brannigan, K. L., & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 291-303.
- Kırcaali-İftar, G., Ergenekon, Y., & Uysal, A. (2008). *Zihin özürü bir öğrenciye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi*. Anadolu University Journal of Social Sciences, 8(1), 309-320.
- Kirşehirli, M. (2011). *Zihin engelli çocuklara öz bakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kocaoz, O. E., Little, M. E., & Gallup, J. (2019). Impact of video modeling combined with Skillstreaming teaching procedures on the social interaction skills of middle school-aged children with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(3), 237-248.
- Koçak, A. A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Koegel, R. L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359.
- Kurtoğlu, S., & Cavkaytar, A. (2022). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 53-83.
- Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D., & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 38, 86-103.
- Lundahl, B. W., Nimer, J., & Parsons, B. (2006). Preventing child abuse: A meta-analysis of parent training programs. *Research on Social Work Practice*, 16(3), 251-262.

- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140.
- McCathren, R. B. (2010). Case study: parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 243-252.
- McGovern, C. W., & Sigman, M. (2005). Continuity and change from early childhood to adolescence in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(4), 401-408.
- McKelvey, J. L., Sisson, L. A., Van Hasselt, V. B., & Hersen, M. (1992). An approach to teaching self-dressing to a child with dual sensory impairment. *Teaching Exceptional Children*, 25, 12-15.
- Mechling, L., Gast, D., & Seid, N. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1420-1434.
- Memari, A. H., Ziaee, V., Shayestehfar, M., Ghanouni, P., Mansournia, M. A., & Moshayedi, P. (2013). Cognitive flexibility impairments in children with autism spectrum disorders: links to age, gender and child outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3218-3225.
- Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W., & Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 165-179.
- Mullan, A., Boyd, K., & McConkey, R. (2021). The impact of a brief home-based intervention on families with a child with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(4), 693-708.
- Murzynski, N. T., & Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 22(2), 147-152.
- Okyar, S., & Çakmak, S. (2019). Yetişkin Görme Engellilere Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Eşzamanlı İpucu İle Yapılan Öğretimin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 209-236.
- Olçay-Gül, S., Olgunsoylu, B., & Ünal, Y. (2015). Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ailelerin Travma Sonrası Stres Belirti ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 221-245.
- Ozcan, N., & Cavkaytar, A. (2009). Parents as teachers: Teaching parents how to teach toilet skills to their children with autism and mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 237-243.
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 25-32.
- Özen, A., Acar, Ç., Tavlur, Ö. & Çetin, Ö. (2002). Öz bakım becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin etkililiği, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 169-186.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481.
- Riggs, L., Collins, B. C., Kleinert, H., & Knight, V. F. (2013). Teaching principles of heredity to high school students with moderate and severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 30-43.
- Sabanova, N., & Cavkaytar, A. (2007). Zihin Engelli Çocuklara Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Yardımcı Öğretmenler Tarafından Öğretiminin Etkililiği. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), 43-57.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442.
- Scherf, K. S., Elbich, D., Minshew, N., & Behrmann, M. (2015). Individual differences in symptom severity and behavior predict neural activation during face processing in adolescents with autism. *NeuroImage: Clinical*, 7, 53-67.
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., ve Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 26(2), 96-104.
- Sönmez, N., & Varol, N. (2008). Eve dayalı aile eğitimi programının zihinsel engelli çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasına ve sürdürmelerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 139-155.
- Stahmer, A. C., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 75-82.
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10, 12.
- Tavil, Y. Z. (2005). Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavil, Y. Z. (2019). A descriptive study of behavioural group parent training: a suggested sample for families of disabled children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 224-237.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Merrill.
- Tekin- İftar, E (Ed.). (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı.

- Tekin-İftar, E. (Ed.). (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent Delivered Community-Based Instruction with Simultaneous Prompting for Teaching Community Skills to Children with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 249-265.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Toprakçı, E. ve Arslan, F. (2022). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı bölgelerdeki okul-aile birliklerinin işlevselliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(1), 60-73. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1099736>
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2358795>
- Töret G., (2017). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. İbrahim Halil Diken., Hatice Bakkaloğlu (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler (s. 191-228). Ankara: Pegem.
- Ummannel, A., & Gürkan, T. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili bazı kavramlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Ünlü, E. (2015). *Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayruk denemelerle öğretim programının (adösep) etkililiği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yalçın, G. (2020). *Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmış, A., & Çetin, M. E. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle bölme öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 69-78.
- Yucel, G., & Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about Independent Autistic Children Education Centre (IACEC). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 23-32.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). Yetersizlik Gösteren Bireylere Giyinme Becerilerinin Öğretimiyle, İlgili Alan Yazın Taraması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 61-80.

Root Values in Geography Textbooks

Assoc. Prof. Abdullah Türker

Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3839-2735
abdullahturker@gazi.edu.tr

Dr. Erkan Dündar

Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0807-0030
e_dundar84@hotmail.com

Assoc. Prof. Ufuk Sözcü

Tokat Gaziosmanpaşa University – Türkiye
ORCID: 0000-0002-6809-4774
ufuk.sozcu@gop.edu.tr

Abstract

In the regulation of social life and the acquisition of values, which is one of the requirements of being an individual, the education that starts in the family should be continued in schools. For this purpose, ten values were included as root values in the Geography Course Curriculum, which was updated in 2018 as in all curricula. This research, was conducted by document analysis, one of the qualitative research approaches. A total of seven geography textbooks at the secondary education level, which were approved as textbooks by the Ministry of National Education and which were open to access via the Education Information Network (EBA), were examined and subjected to descriptive analysis. In order to increase the reliability of the research, direct quotations were made from the points where the root values were mentioned in the textbook. As a result of the research, it was seen that root values were emphasised in a total of 274 points in geography textbooks. While the grade level in which the root values were most frequently mentioned was 10th grade, the most repeated root values were responsibility and patriotism. The least emphasised root values in the textbooks were honesty, justice and patience. The unit with the highest number of root values is natural systems. In the light of the research results, it is recommended to increase the number of outcomes associated with root values in the curriculum and to give more priority to root values in the review and acceptance processes of textbooks.

Keywords: Root values, Textbooks, Geography education, Geography



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 90-107

Research Article

Received: 2023-04-07
Accepted: 2023-07-15

Suggested Citation

Türker, A., Dündar, E. & Sözcü, U. (2023). Root values in geography textbooks, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 90-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1278950>

INTRODUCTION

Values at the centre of human and social life, which are in the field of interest and examination of many different disciplines from sociology to philosophy, education to economics, have a multidisciplinary structure ([Günor, 2021](#)). Depending on the multidisciplinary structure of values, the high number of studies in the literature reveals a richness in the definitions of values. [Rokeach \(1973\)](#) defines values as mental parameters that allow us to make a conscious choice by guiding our behaviour in situations we encounter in the social environment. [Plannic \(2008\)](#), on the other hand, defines values as mental rules acquired during the socialisation process that have an impact on the process of wanting and accepting a job or behaviour. Values are defined as measures that guide the lives of individuals ([Aydin, 2010](#)), situations that determine our judgements about which behaviours are good-right or bad and undesirable ([Shobha & Kala, 2015](#)), judgements that affect our social relations by directing our actions ([Johnson & Johnson, 2010](#)), and the sensitivity of individuals to any event or situation ([Yaman, 2012](#)).

When we look at the definitions of values, it is seen that they are expressed as mental processes that direct people's lives, control our relationships and affect our actions. Brand (1999) defines values as deep-rooted beliefs that form a framework for how people think and decide and what influences their behaviour. Parents undoubtedly have the biggest share in the acquisition of values by individuals. Every step taken by parents as role models in the family, where the education process begins, is very important for the value infrastructure. Although studies will be carried out for the realisation of the values education process in a planned manner in the formal education process, the foundation laid in the family has a valuable place. For example, in an individual who has not received the necessary infrastructure for self-control or patriotism values in his/her family, the studies related to the process of acquiring these values in educational institutions will also be negatively affected.

[Toprakçı \(2021\)](#), accepting the meaning of education and the meaning of values as the same, states that the values of the individual, society and the universal are acquired by children through education. [Robb \(1998\)](#) defines values education as a set of activities carried out with the aim of gaining values from the homes where individuals live to educational institutions, religious organisations and social activity areas they participate in. In addition, [Cummings \(2009\)](#) and [Toomey \(2009\)](#) emphasise that the role of schools, where efforts are made to build values on individuals' previous achievements, is more effective. [Cummings \(2009:17\)](#) states that schools not only contribute to the development of positive values in value education, but also play a role in the acquisition of values that harm the development of the individual and contradict the values that the school tries to impart. In addition to the desired behaviours planned to be given in schools, students can learn undesirable information with the influence of peers and the environment, and this will also be the case for values. At this point, teachers have a great duty in the value education process.

In the early 20th century, it can be said that the inclusion of values education, which started in the USA, in education in Türkiye and the process of its existence is quite new ([Yaylacı, 2020](#)). When the history of the Turkish education system is analysed, although there are no findings on the concept of values education, it is seen that the values related to raising children were at the forefront in the Hun state ([Akyüz, 2021](#)). It will be seen that there are elements of values education directly or indirectly in the education systems of the states established in the period from the Hun State to the establishment of the Republic of Türkiye and in the ideas and works defended by the thinkers raised by these systems ([Kılcan, 2022](#)).

Teachers should undoubtedly play a key role in values education in schools. Firstly, teachers' knowledge and skills about values education should be developed during their undergraduate education. In the education and training process, teachers should endeavour to include values education in every activity and every subject taught. This situation was emphasised by [Harris \(1991\)](#) that teachers can carry out values education in all lesson activities such as choosing textbooks, assigning homework, distributing grades, establishing classroom and school rules.

[Çiftçi & Eser Ünalı \(2014\)](#) state that individuals can raise generations with a local-regional-global perspective thanks to values education, which is one of the pillars that make up the roof of the geography curriculum. [Artvinli \(2011\)](#) states that transferring attitudes and values as well as geographical

concepts and skills to students in geography lessons will contribute to the prevention of value erosion. Similar to [Slater & Lambert \(1998\)](#) who state that most of the geography subjects are related to values, [Huckle \(1983\)](#) emphasises that the values to be given together with geography subjects will contribute to individuals to think about the issues that concern their lives and to gain the ability to look critically at their environment in a more conscious way.

Textbooks, which are the most important guides of teachers in the teaching process, should be well planned on value education in the process of writing and editing. Since 2018, the inclusion of texts, visuals and activities related to the values given as a separate heading in the curricula will also be a guide for teachers.

In order to give the necessary importance to values education in educational institutions where planned and programmed educational activities are carried out and to carry out this issue without leaving it to the initiative of the teacher, "Our Values" was given as a separate title with the change made in the curricula in 2018 ([MoNE, 2018: 5](#)). In the 2018 Geography Curriculum (CDÖP), it is stated that "The future of a society depends on people who have adopted their values and who embody these values with the competencies they have" and "In the curricula, our values are not seen as a separate programme or learning area, unit, subject, etc.. On the contrary, our values, which are the ultimate goal and spirit of the whole education process, are included in each and every unit of the curriculum." In the 2018 CDÖP, the values of "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness" are given as "root values" ([MoNE, 2018: 5-6](#)). In addition, at the end of each unit at each grade level, it is stated which values can be associated with which outcomes. In the writing process of textbooks, it is expected to include values in parallel with the curriculum. Textbooks prepared in parallel with the curricula and depending on the values, competencies, skills and achievements emphasised in the curricula can be expressed as one of the main tools in values education. From this point of view, the main purpose of the research is to reveal the way root values are handled in geography textbooks.

When the literature is examined, studies investigating textbooks in different branches in terms of root values ([Aktan & Padem, 2013](#); [Kuş, Meray & Karatekin, 2013](#); [Güzel-Candan & Ergen, 2014](#); [Yılar, 2016](#); [Öztürk & Özkan, 2018](#); [Aslan, Coşkun-Keskin & Önder, 2019](#); [Sayın, Orbay & Altunay-Şam, 2019](#); [Küçüköğlu, Albayrak & Serin, 2020](#); [Kılcan, 2020](#); [Muç & Pamuk, 2020](#); [Özay-Köse & Gül, 2020](#); [Tabak & Yaylak, 2020](#); [Türkmenoğlu, Akyol & Çağınlar, 2021](#); [Çetin, Mutluoğlu, Yazlık & Erdoğan, 2021](#); [Hatay-Uçar & Çetinkaya, 2021](#); [Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş & Kılcan, 2022](#)). When we look at the studies on geography course, it is seen that [Saribaş & Akça \(2020\)](#) examined the value of patriotism and student metaphors related to this value, [Değirmenci \(2018\)](#) examined the distribution of achievements associated with values in the curriculum, [Katılmış & Balcı \(2017\)](#) examined the views of prospective geography teachers on values education and [Ciftçi & Eser Ünalı \(2014\)](#) examined the views and opinions of geography teachers on value education.

It is thought that this study will contribute to the field due to the limited number of comprehensive studies on how the root values in the geography curriculum are given in geography textbooks. The main problem statement of this research, which was carried out to examine geography textbooks in terms of root values, was determined as "How are root values included in geography textbooks?". The sub-problems of the research are as follows:

- How are the root values in geography textbooks distributed at class level?
- How are root values distributed in geography textbooks according to the units?
- Is there a difference in the distribution of root values in the textbooks of MEB (MoNE) and private publishing houses?

METHOD

Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in this research. Document analysis, which can also be defined as the analysis of written materials containing information and data about the events and phenomena planned to be researched, is one of the techniques widely used in qualitative research ([Yıldırım & Şimşek, 2018](#)). According to [Ekiz \(2009\)](#), the document analysis

technique is a technique for obtaining secondary data that involves the systematic examination and evaluation of information and documents prepared by official or private institutions. [Karasar \(2014\)](#) defines document analysis as the systematic handling of existing records and documents as data sources.

Data Collection

The data of the study were collected from the textbooks prepared by the Ministry of National Education (MoNE / MEB) and private publishing houses, which are distributed as textbooks in high schools by the Ministry of National Education (MEB), and which were accepted by the Presidency of the Board of Education and Instruction and made available on the Education Information Network (EBA). The digital editions of the textbooks used in the study were accessed via EBA. Information about the textbooks analysed in the study is given in Table 1.

Table 1. Information about the geography textbooks analysed in the study

Class Level	Publisher	Authors	Date of Acceptance as Textbook
9	MEB Publishing	Alper SOYATLAR, Bülent AKÇA, Halil ÇOŞAR, İsmail SOLAK, Mehmet KARAGÖZ	16.07.2018
9	Special (Gün) publishing	Mehmet BARANAYDIN, Yusuf AYDIN, Gülten TEKBAŞ	18.04.2019
10	MEB Publishing	Kenan TÜRKEZ, Mutlu KARAKOÇ, Nurullah BALŞEN, Tolga PEKTAŞ, İsmail ÖZDOĞAN	28.05.2018
10	Special (Yıldırım) publishing	Hüseyin Samet ARABACI	18.04.2019
11	MEB Publishing	Kenan TÜRKEZ, Mutlu KARAKOÇ, Nurullah BALŞEN, Tolga PEKTAŞ	28.05.2018
11	Special (Gün) Publishing	Mehmet BARANAYDIN, Yusuf AYDIN, Gülten TEKBAŞ	28.05.2018
12	MEB Publishing	Cem ERDEBİL, Raşit DÜZGÜN, Ramazan BIÇAKLI, Zübeyde GÜZEL, Emine BOZBIYIK	28.05.2018

As can be seen in Table 1, there is one book each from MEB and private publishing houses at the 9th, 10th and 11th grade level, which are accepted as textbooks by MEB and included among the textbooks in EBA. At the 12th grade level, there is only a textbook prepared by MEB publishing. These books were examined by the researchers in terms of the inclusion of the root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, patriotism, benevolence) in the [MoNE \(2018\)](#) Geography Course Curriculum (CDÖP).

Analysing the Data

The data obtained from the examination on the inclusion of root values in geography textbooks were analysed by descriptive analysis method, one of the data analysis methods used in qualitative research. [Yıldırım & Şimşek \(2018\)](#) state that the data obtained in descriptive analysis are summarised and interpreted according to predetermined themes, and direct quotations should be included to reflect the findings and increase validity. In order to ensure the validity of the data, the books were scanned separately by the researchers. The values found in the scanned books were re-examined collectively by all researchers and the final decision was made. Tables showing the inclusion of root values in the textbooks are given separately at each grade level. For the reliability of the data, direct quotations from the statements thought to be related to the root values in the textbooks at each grade level were also included.

FINDINGS

In line with the problem statements of the research, the inclusion status of root values in geography textbooks is presented in this section. Table 2 shows the distribution of the root values included in the 9th grade MEB (Ministry of National Education) geography textbook according to the units.

Table 2. 9th grade MEB geography textbook root value distribution by units

Units	Root Values										
	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
Natural Systems	-	-	-	3	-	-	5	6	3	-	17
Human Systems	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Global Environment:	-	-	-	-	-	-	1	2	3	2	8
Environment and	-	-	-	5	-	-	2	8	2	2	19
Total	-	-	-	8	-	-	8	16	8	4	44

When Table 2 is analysed, it is seen that the most common root value in the 9th grade MEB geography textbook is responsibility (f=16). Responsibility value is followed by self-control, love and patriotism values respectively. It is seen that justice, friendship, honesty, patience and respect values are not included at all. Again, when Table 2 is analysed, it is seen that root values are mostly included in the Environment and Society unit, while no root value is included in the Human Systems unit. In total, it was determined that 44 times root values were included in the 9th grade MEB geography textbook. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"While interfering with nature, people should not forget the fact that future generations will also meet their needs from nature. Acting with this understanding, they should love and protect nature." These sentences are included in the subject expression section on page 19 and emphasise the value of love.

"Another effect of humans on the hydrosphere is the drying up of rivers and lakes as a result of excessive use of water resources. While the living life in the drying water resources disappears completely, the desertification of the dried lake areas and the spread of the dunes over a wide area cause the destruction of life in a wide area." These sentences are included in the subject expression section on page 199 and emphasise the values of responsibility and self-control through a negative example.

"As the poet expressed, the homeland will be the homeland of our heroic sons who will protect their lands, feel our flag in their souls, and stand like mountain ranges at the borders of the homeland". This sentence is included in the reading text on page 169 and emphasises the value of patriotism.

Table 3 shows the distribution of root values in the 9th grade geography textbook of a private publisher according to the units.

Table 3. 9th grade geography textbook (special) root value distribution by units

Units	Root Values										
	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
Natural Systems	-	-	-	1	-	-	2	3	8	1	15
Human Systems	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Global Environment: Regions and	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Environment and Society	-	-	1	1	-	-	-	8	1	-	11
Total	-	-	1	2	-	-	2	11	12	1	29

When Table 3 is analysed, it is seen that patriotism (f=12) is the most common root value in the 9th grade private publishing house geography textbook. Patriotism value is followed by responsibility, self-control and love values respectively. Justice, friendship, patience and respect values are not included at all. While root values are mostly included in the Natural Systems unit, no root value is included in the Global Environment: Regions and Countries unit. In total, it was determined that root values were

included 29 times in the 9th grade geography textbook of a private publisher. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"Our country, which is governed by a republic, has a land border of 2,949 km, a sea border of 7,816 km and a total of 10,765 km with its neighbours. In addition, our country, which has 8.333 km long coasts, has an indivisible integrity." These sentences are included in the subject expression section on page 167 and emphasise the value of patriotism.

"Note: Please make sure that the images you find on the World Wide Web do not violate copyrights." This sentence is on page 192 and emphasises the value of honesty.

"Since this situation also threatens our living environment, we should find ways to benefit from nature without harming it." This sentence is on page 14 and emphasises the value of responsibility.

Table 4 shows the distribution of root values in the 10th grade MEB geography textbook according to the units.

Table 4. 10th grade MEB geography textbook root value distribution by units

Root Values											
Units	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
Natural Systems	-	-	-	3	-	-	-	9	6	1	19
Human Systems	1	3	-	-	-	1	1	-	-	5	11
Global Environment: Regions	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Environment and Society	-	-	-	4	2	-	1	10	6	2	25
Total	1	3	-	7	2	1	2	20	12	8	56

95

When the 10th grade MEB geography book in Table 4 is analysed, it is seen that the most common root value is responsibility (f=20). Responsibility value is followed by patriotism, benevolence and self-control values respectively. It is seen that the value of honesty is not included at all. Again, when Table 4 is analysed, it is seen that the root values are mostly included in the environment and society unit, while the least root value is included in the global environment: regions and countries unit. In total, it was determined that 56 times root values were included in the 10th grade MEB geography textbook. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"With this congress, the conceptual framework of gender justice has been widely discussed and experts in the field have come together and exchanged ideas in order to identify and complete the deficiencies in the studies conducted in the field of gender until today." This sentence is in the application section on page 188 and emphasises the value of justice.

"Throughout history, Türkiye has not remained indifferent to those in need of help and has considered it a precious duty to provide the necessary humanitarian aid, and has welcomed immigrants and refugees from abroad both before and after the Republic. In this context, their needs such as nutrition, shelter, education and health have been met and their values such as honour, property, family life, beliefs and lifestyles have been respected in accordance with our beliefs and social values." These sentences are included in the subject expression section on page 201 and emphasise the values of friendship, respect, love and benevolence.

"If you are inside the building, try to stay calm, do not panic, gather your courage and do not run around during the earthquake." This sentence is in the table section on page 243 and emphasises the values of self-control and patience.

Table 5 shows the distribution of root values in the 10th grade geography textbook of a private publisher according to the units.

Table 5. 10th grade geography textbook (special) root value distribution by units

Root Values											
Units	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
Natural Systems	-	-	-	-	-	-	-	13	5	-	18
Human Systems	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4	5
Global Environment: Regions and	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Environment and Society	-	-	-	2	-	-	-	5	-	-	7
Total	-	-	-	2	-	1	-	18	10	4	35

When the 10th grade geography book of a private publishing house is analysed in Table 5, it is seen that the most common root value is responsibility (f=18). Responsibility value is followed by patriotism, benevolence and self-control values respectively. Justice, friendship, honesty, patience and love values are not included at all. While the root values were mostly included in the Natural Systems unit, the least root values were included in the Human Systems and Global Environment: Regions and Countries units. In total, it was determined that root values were included 35 times in the 10th grade geography textbook of a private publishing house. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"On the other hand, as a nation and as individuals against earthquakes and other disasters, we need to memorise and standardise the four main behaviours that we need to learn as soon as possible and first and foremost (such as Crouch, Trap and Hold, Shelter in Place, Lock and Lie Down, Evacuation) and disseminate them mostly through NGOs (Non-Governmental Organisations)." These sentences are on page 236 and emphasise the value of self-control.

"People's excavation on the slopes for the purposes such as road, construction, etc. can lead to destabilisation of the slope and rock fall." This sentence is on page 54 and emphasises the value of self-control.

The sentence "Women in Türkiye have equal rights with men in politics, education, employment and social life." appears on page 159 and emphasises the value of respect.

Table 6 shows the distribution of root values in the 11th grade MEB geography textbook according to the units.

Table 6. 11th grade MEB geography textbook root value distribution by units

Root Values											
Units											
	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
Natural Systems	-	-	-	2	-	-	-	6	3	-	11
Human Systems	-	-	-	1	-	-	-	5	7	-	13
Global Environment: Regions	1	1	-	-	-	3	2	1	2	3	13
Environment and Society	-	-	-	2	-	-	-	6	1	-	9
Total	1	1	-	5	-	3	2	18	13	3	46

When the 11th grade MEB geography book in Table 6 is analysed, it is seen that the most common root value is responsibility (f=18). Responsibility value is followed by patriotism and self-control values respectively. It is seen that the values of honesty and patience are not included at all. Again, when Table 5 is analysed, it is seen that the root values are mostly included in the Human Systems and Global Environment: Regions and Countries units, while the least root value is included in the Environment and Society unit. In total, it was determined that 46 times root values were included in the 11th grade MEB geography textbook. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"Wetlands in Türkiye face many threats. The main threats are drying activities, poaching and chemical substances coming from agricultural areas and deterioration in water quality." This statement is included in the subject expression section on page 35 and emphasises the values of responsibility and patriotism through a negative example.

"Individuals who make up the society should prefer to live in tolerance, respect and love instead of imposing their cultural characteristics on others. As a result, differences should be built on an integrative understanding rather than separation." These sentences are included in the subject expression section on page 172 and emphasise the values of love, respect and benevolence.

"Despite the rapid depletion of energy resources in the world, most of the people are not aware of their responsibilities. If everyone follows certain rules, energy consumption can be minimised. The important thing is to be responsible." These sentences are included in the reading passage on page 227 and emphasise the values of self-control and responsibility.

Table 7 shows the distribution of root values in the 11th grade geography textbook of a private publisher according to the units.

Table 7. 11th grade geography textbook (special) root value distribution by units

Units	Root Values									
	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence
Natural Systems	-	-	-	1	-	-	-	4	1	-
Human Systems	-	-	-	-	-	-	-	1	9	-
Global Environment: Regions	-	4	-	-	-	1	-	2	2	-
Environment and Society	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Total	-	4	-	2	-	1	-	8	12	-

When the 11th grade private publishing house geography book in Table 7 is analysed, it is seen that the most common root value is patriotism (f=12). Patriotism value is followed by responsibility and friendship values respectively. It is seen that justice, honesty, patience, love and benevolence values are not included at all. While root values were mostly included in the Human Systems unit, the least root value was included in the Environment and Society unit. In total, it was determined that root values were included 27 times in the 11th grade private publishing house geography textbook. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"1. I can explain the factors that constitute biodiversity. 2. I can explain the factors that threaten biodiversity. 3. I can explain what can be done to protect biodiversity. 4. I can explain what our individual responsibilities are to protect biodiversity." These sentences are included in the self-assessment section on page 27 and emphasise the value of self-control.

The sentence "Respecting other cultures, acting without prejudice towards them and being tolerant is the real key to the end of conflicts on earth" is on page 204 and emphasises the value of respect.

"It is necessary to plan for the effective use of natural resources such as soil, water and plants that provide us with the opportunity to live. Otherwise, these natural resources may become depleted or unusable." This sentence is on page 257 and emphasises the value of responsibility.

Table 8 shows the distribution of the root values included in the 12th grade geography textbook of MEB according to the units.

Table 8. 12th grade MEB geography textbook root value distribution by units

Units	Root Values										
	Justice	Friendship	Integrity	Self-audit	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
Natural Systems	-	-	-	3	1	-	-	2	-	-	6
Human Systems	-	1	-	2	-	1	-	2	7	1	14
Global Environment:	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	5
Environment and Society	-	-	-	5	-	-	-	4	3	-	12
Total	1	2	-	10	1	1	-	8	13	1	37

When the 12th grade MEB geography book in Table 8 is analysed, it is seen that the most common root value is patriotism (f=13). Patriotism value is followed by self-control and responsibility values respectively. It is seen that the values of honesty and love are not included at all. While the most root values were included in the Human Systems unit, the least root values were included in the Global Environment: Regions and Countries unit. In total, it was determined that 37 times root values were included in the 12th grade MEB geography textbook. The root values in the book are sometimes given through positive and sometimes negative examples. Sample sentences and page numbers for root values are given below.

"The method of "collaboration", which is carried out voluntarily or compulsorily by people living in rural areas to eliminate the deficiencies of their settlements, is a part of their social life. Examples of this situation are seen in rural settlements of all countries of the world as well as in our country." These sentences are included in the subject expression section on page 52 and emphasise the values of friendship and cooperation.

"Urban culture must be democratic, reconciliatory, open to tolerance and multi-coloured. The effort to produce a homogenous urban culture in cities where there are differences may lead to ghettoisation and polarisation within the city. The main thing is not that people living in a city share the same cultural values, but that they share the urban culture. It should not be seen as a contradiction for an individual who assimilates urban consciousness and urban culture to protect their differences in the cultural world." These sentences are included in the subject expression section on page 70 and emphasise the value of respect.

"All countries intensively utilise the earth's natural resources to achieve their economic growth targets. However, if the current increase in industrialisation, food production, environmental pollution and resource consumption continues, the limits of growth on our planet will be reached within the next hundred years. If consumption continues at this rate, it is unlikely that future generations will be able to meet their basic needs." These sentences are included in the subject expression section on page 201 and emphasise the value of self-control negatively.

The distribution of root values included in geography books of private and MEB publishing houses at all grade levels according to the units is presented in Table 9.

Table 9. Number of root values in MEB-private publishing books at all grade levels

Units	Class Levels							
	9th grade		Grade 10		11th grade		Grade 12	Total
	MEB	PRIVATE	MEB	PRIVATE	MEB	PRIVATE	MEB	
Natural Systems	17	15	19	18	11	6	6	92
Human Systems	-	3	11	5	13	10	14	56
Global Environment: Regions	8	-	1	5	13	9	5	41
Environment and Society	19	11	25	7	9	2	12	85
Total	44	29	56	35	46	27	37	274

*There are no books from private publishers in Grade 12.

When Table 9 is analysed, it is seen that 273 times root values are included in the books prepared by MEB and private publishing houses. It was determined that the most root values were included in 10th grade books. When analysed in terms of publishing houses, it was seen that more root values were included in MEB books, and the highest difference in terms of including root values was observed at the 10th grade level. When analysed on the basis of units, it was found that the least root value was included in the Global Environment: Regions and Countries unit and the most root value was included in the Natural Systems unit.

The distribution of the number of root values in geography textbooks according to publishing houses at grade level is given in Table 10.

Table 10. The number of times root values are included in textbooks at all grade levels

Root Values	Class Levels							
	9th grade		Grade 10		11th grade		Grade 12	Total
	MEB	PRIVATE	MEB	PRIVATE	MEB	PRIVATE	MEB	
Justice	-	-	1	-	1	-	1	3
Friendship	-	-	3	-	1	4	2	10
Integrity	-	1	-	-	-	-	-	1
Self-audit	8	2	7	2	5	2	10	36
Patience	-	-	2	-	-	-	1	3
Respect	-	-	1	1	3	1	1	7
Love	8	2	2	-	2	-	-	14
Responsibility	16	11	20	18	18	8	8	99
Patriotism	8	12	12	10	13	12	13	80
Benevolence	4	1	8	4	3	-	1	21
Total	44	29	56	35	46	27	37	274

As can be seen in Table 10, where the frequency of repetition of root values in the geography books prepared by MEB and private publishing houses at the level of all grades is given, the value of responsibility is the most common, while the value of honesty is the least common. The grade level in which the root values were found the most was the 10th grade. It is also seen that the books of MEB publishing house give more place to root values.

CONCLUSION, DISCUSSION and RECOMMENDATIONS

The process of acquiring values, which is the basic requirement of being human and one of the key elements in the realisation of living in peace with social development, lasts a lifetime. Value education, which starts with the modelling of parents, is tried to be given through curricula and textbooks in educational institutions in a planned and programmed manner. At this point, textbooks, in which values are tried to be given implicitly within the subjects, are of great importance. This study was conducted to reveal how and how often the 10 core values (justice, friendship, honesty, respect, love, patience, self-control, responsibility, patriotism and benevolence) in the geography course curriculum, which was renewed in 2018, are included in the textbooks.

When the findings of the research are analysed, the most common root value in geography textbooks is responsibility with 99 out of 274. This result coincides with the results of the studies conducted by [Oğuz-Haçat & Demir \(2020\)](#), [Erbaş \(2021\)](#) and [Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş & Kılcan \(2022\)](#). The least common root values in geography textbooks were honesty with 1 point and justice and patience values, which were mentioned in 3 points.

When the 9th grade textbooks were analysed, it was observed that while the most common root value in the MEB textbook was responsibility (f:16), the most common root value in the private publishing house textbook was patriotism (f:12). While "justice, friendship, honesty, patience and respect" values were not mentioned in the MEB textbook, "justice, friendship, patience and respect" values were not mentioned in the private publishing house textbook. While the MEB book emphasised root values at 44 points in total, the private publishing house book emphasised root values at 29 points in total. In the

9th grade MEB book, root values were mostly emphasised in the "Environment and Society" unit, but not at all in the "Human Systems" unit. In the private publishing house book, root values were mostly included in the "Natural Systems" unit, but not at all in the "Global Environment: Regions and Countries" unit.

For the 10th grade, it is seen that the value of responsibility is mentioned the most in both books prepared by MEB and private publishers. While the MEB book includes the value of responsibility in 20 points, it is mentioned in 18 points in the private publishing house book. While the MEB book did not include the value of honesty at all, the private publishing house book did not include the values of justice, friendship, honesty, patience and love. In the 10th grade MEB book, the unit in which the root values were mentioned the most was "Environment and Society", while the unit in which they were mentioned the least was "Global Environment: Regions and Countries". In the private publishing house book, it was observed that the most root values were found in the "Natural Systems" unit and the least in the "Human Systems" and "Global Environment: Regions and Countries" units. [Değirmenci \(2018\)](#) determined that there were no acquisitions associated with root values in the 10th grade "Global Environment: Regions and Countries" unit in the curriculum. This situation can be interpreted as the reason why the least root values are in this unit. In the 10th grade MEB book, root values were emphasised 56 times in total, while 35 times in the private publishing house book.

In the 11th grade MEB book, the most frequently mentioned root value was responsibility with 18 times, while in the private publishing house book it was patriotism with 12 times. While honesty and patience were not mentioned at all in the MEB book, justice, honesty, patience, love and benevolence were not mentioned at all in the private publishing house book. The unit with the highest number of root values in MEB and private publishing house books was "Human Systems". The unit with the least number of root values was "Environment and Society" in both books. While a total of 46 times root values were included in the MEB book, they were included 27 times in the private publishing house book.

At the 12th grade level, since there is only a textbook prepared by MEB on EBA, there is no book from a private publishing house. When this book is analysed, it is seen that the value of patriotism is included 13 times at most. The values of honesty and love are not included at all. While the unit with the highest number of root values was "Human Systems", the lowest number was found in the unit "Global Environment: Regions and Countries". In the 12th grade MEB book, root values were included in 37 points in total. In the study conducted by [Değirmenci \(2018\)](#), the unit with the highest number of acquisitions associated with root values in the 12th grade was determined as Human Systems. This situation can be interpreted as the reason why the most root values in the MEB book are in the Human Systems unit.

When all of the Geography textbooks taught in secondary education (4 MEB books and 3 private publishing house books) were examined, it was determined by the researchers that root values were emphasised at a total of 274 points. While the textbook with the highest number of root values was the 10th grade textbooks, the unit with the highest number of root values was "Natural Systems". In the comparison made in terms of publishing houses, it was seen that more emphasis was placed on root values in MEB textbooks. As stated in the study conducted by [Değirmenci \(2018\)](#), the number of achievements associated with values in the geography course curriculum is higher at the 10th and 11th grade levels. It is thought that this situation affects the root values in the textbooks.

When the 2018 geography course curriculum and the root values that are expected to be given in the textbooks are evaluated in the textbooks of MEB and private publishers, it is seen that there is no regular distribution at the level of classes, units and root values. In the textbooks, the values of responsibility and patriotism were mentioned 99 and 80 times, respectively, while the values of honesty, justice and patience were mentioned once and three times each. In the studies conducted by [Güçlü \(2019\)](#) and [Oğuz-Haçat & Demir \(2020\)](#), it was determined that the degree of inclusion of root values at the level of grade level and learning areas did not show a balanced distribution.

In the light of the findings and results of the research in which the reflections of root values in the textbooks are discussed and in addition to its contribution to the limited literature on root values in geography, the following suggestions are made in the light of the findings and results of the research.

- Increasing the number of outcomes associated with root values in the geography curriculum will increase the place and importance given to root values in textbooks.
- In the examination and acceptance processes of the textbooks, the inclusion of the root values, which are the main pillars of the curriculum, should be examined more carefully.
- Root values in textbooks should be planned in a way to create social awareness and impact through students according to the characteristics of the subjects.
- Qualitative and quantitative studies can be conducted by researchers for teachers to reveal teachers' opinions about the process of acquisition of root values given in the curriculum and geography textbooks, and qualitative and quantitative studies can be conducted for students to determine the level of acquisition.

Coğrafya Ders Kitaplarında Kök Değerler

Doç. Dr. Abdullah Türker

Gazi Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3839-2735
abdullahturker@gazi.edu.tr

Dr. Erkan Dündar

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0807-0030
e_dundar84@hotmail.com

Doç. Dr. Ufuk Sözcü

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi – Türkiye
ORCID: 0000-0002-6809-4774
ufuk.sozcu@gop.edu.tr

Özet

Toplumsal yaşamın düzenlenmesi ve birey olmanın gerekliliklerinden biri olan değerlerin kazandırılmasında ailede başlayan eğitimin okullarda devam ettirilmesi gerekir. Bu amaçla 2018 yılında tüm öğretim programlarında olduğu gibi güncellenen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda da kök değerler olarak on değere yer verilmiştir. Bu çalışmada öğretim programında yer verilen ve kazanımlarla ilişkilendirilen kök değerlerin en önemli yansıması olan ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarında kök değerlerin yer alma durumlarının incelendiği bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak onaylanan ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden erişime açık olan ortaöğretim kademesindeki toplam yedi coğrafya ders kitabı incelenerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına kök değerlerin ders kitabında geçtiği noktalardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma sonucunda coğrafya ders kitaplarında toplam 274 noktada kök değerlere vurgu yapıldığı görülmüştür. Kök değerlerin en fazla yer bulduğu sınıf düzeyi 10. sınıf olurken en fazla tekrarlanan kök değerler ise sorumluluk ve vatanseverlik olmuştur. Ders kitaplarında en az yer verilen kök değerler ise dürüstlük, adalet ve sabır değerleridir. Kök değerlerin en fazla yer aldığı ünite ise doğal sistemlerdir. Araştırma sonuçları ışığında öğretim programında kök değerlerle ilişkilendirilen kazanımların sayısının artırılması ile ders kitaplarının incelenme ve kabul süreçlerinde kök değerlere daha fazla öncelik verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kök değerler, Ders kitapları, Coğrafya eğitimi, Coğrafya



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 90-107

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-07

Kabul: 2023-07-15

Önerilen Atıf

Türker, A., Dündar, E. & Sözcü, U. (2023). Coğrafya ders kitaplarında kök değerler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 90-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1278950>

Genişletilmiş Özet

Problem: 20. yüzyıl başlarında ABD’de başlayan değerler eğitiminin Türkiye’de eğitime dâhil edilmesi ve var olma sürecinin oldukça yeni olduğu söylenebilir (Yaylacı, 2020). Türk eğitim sisteminin tarihi incelendiğinde değerler eğitimi kavramına ilişkin bulgulara rastlanmamış olsa da Hun devletinde çocuk yetiştirmeye ilişkin değerlerin ön planda olduğu görülür (Akyüz, 2021). Hun Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna kadar geçen sürede kurulan devletlerin eğitim sistemleri ile bu sistemlerce yetiştirilmiş düşünürlerin savunduğu fikirler ve eserlerinde doğrudan ya da dolaylı biçimde değerler eğitime dair öğelerin olduğu görülecektir (Kılcan, 2022).

Okullarda verilen değerler eğitiminde kuşkusuz kilit rolü öğretmenler üstlenmelidir. İlk olarak öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgi ve becerilerinin lisans eğitimleri sürecinde geliştirilmiş olması gerekir. Eğitim öğretim sürecinde ise yapılan her faaliyette, anlatılan her konuda değerler eğitiminin sürece dâhil edilmesi için çaba göstermesi gerekir. Bu durum Harris (1991) tarafından öğretmenlerin ders kitabı seçimi, ödev verme, not dağıtımı, sınıf ve okul kurallarını oluşturma gibi tüm ders aktivitelerinde değerler eğitiminin gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Planlı ve programlı eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında değerler eğitime gerekli önemin verilmesi ve bu konunun öğretmen inisiyatifine bırakılmadan gerçekleştirilmesi için 2018 yılında öğretim programlarında yapılan değişiklikle “Değerlerimiz” ayrı bir başlık olarak verilmiştir (MEB, 2018:5). 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP)’nda “Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlara bağlı olduğu” ve “Öğretim programlarında değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır.” ifadelerine yer verilmiştir. 2018 CDÖP’de “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleri “kök değerler” olarak verilmiştir (MEB, 2018: 5-6). Ayrıca her sınıf düzeyinde her ünitenin sonunda hangi değerlerin hangi kazanımlarla ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir. Ders kitaplarının yazım süreçlerinde ise öğretim programına paralel biçimde değerlere yer verilmesi beklenmektedir. Öğretim programlarına paralel hazırlanan ve öğretim programlarında vurgulanan değerler, yetkinlikler, beceriler ve kazanımlara bağlı olarak hazırlanan ders kitapları değerler eğitimindeki temel araçlardan biri olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı coğrafya ders kitaplarında kök değerlerin ele alınış biçiminin ortaya konulmasıdır.

Yöntem: Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırılması planlanan olay ve olgularla ilgili bilgi ve veri içeren yazılı materyallerin analizi olarak da tanımlanabilecek doküman analizi nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan tekniklerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ekiz (2009)’e göre doküman incelemesi tekniği resmi ya da özel kurumlar tarafından hazırlanmış bilgi ve belgelerin sistemli biçimde incelenip değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan ikincil veri elde edilen bir tekniktir. Karasar (2014) ise doküman analizini mevcut kayıt ve belgelerin sistemli bir şekilde veri kaynağı olarak ele alınması olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından liselerde ders kitabı olarak dağıtımı yapılan MEB ve Özel yayınevleri tarafından hazırlanıp Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden de erişime açılan ders kitaplarından toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ders kitaplarının dijital baskılarına EBA üzerinden ulaşılmıştır. Coğrafya ders kitaplarında kök değerlere yer verilme durumuna ilişkin yapılan incelemeden elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım & Şimşek (2018) betimsel analizde elde edilen verilen önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığını, bulguları yansıtmak ve geçerliği artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Verilerin geçerliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından kitaplar ayrı ayrı taranmıştır. Taranan kitaplarda bulunan değerler tüm araştırmacılar tarafından toplu halde tekrar incelenerek nihai karar verilmiştir. Ders kitaplarında kök değerlere yer verilme durumlarını gösteren tablolar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı verilmiştir. Verilerin güvenilirliği için her sınıf düzeyinde ders kitaplarında kök değerlerle ilgili olduğu düşünülen ifadelerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular: 9. Sınıf MEB coğrafya ders kitabında en fazla yer verilen kök değerlerin sorumluluk (f=16) değeri olduğu görülmektedir. Sorumluluk değerini sırasıyla öz denetim, sevgi ve vatanseverlik değerleri takip

etmektedir. Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır ve saygı değerlerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Yine Tablo 2 incelendiğinde kök değerlere en fazla Çevre ve Toplum ünitesinde yer verilirken Beşeri Sistemler ünitesinde hiçbir kök değere yer verilmemiştir. Toplamda 9. Sınıf MEB coğrafya ders kitabında 44 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Kitapta yer verilen kök değerler bazen olumlu bazen olumsuz örnekler üzerinden verilmiştir. 9. Sınıf özel yayınevi coğrafya ders kitabı incelendiğinde en fazla yer verilen kök değerinin vatanseverlik (f=12) değeri olduğu görülmektedir. Vatanseverlik değerini sırasıyla sorumluluk, öz denetim ve sevgi değerleri takip etmektedir. Adalet, dostluk, sabır ve saygı değerlerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Kök değerlere en fazla Doğal Sistemler ünitesinde yer verilirken Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitesinde hiçbir kök değere yer verilmemiştir. Toplamda 9. Sınıf özel yayınevine ait coğrafya ders kitabında 29 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir.

10. Sınıf MEB coğrafya kitabı incelendiğinde en fazla yer verilen kök değerinin sorumluluk (f=20) değeri olduğu görülmektedir. Sorumluluk değerini sırasıyla vatanseverlik, yardımseverlik ve öz denetim değerleri takip etmektedir. Dürüstlük değerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Yine Tablo 4 incelendiğinde kök değerlere en fazla çevre ve toplum ünitesinde yer verilirken en az kök değere küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesinde yer verilmiştir. Toplamda 10. Sınıf MEB coğrafya ders kitabında 56 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. 10. Sınıf özel yayınevine ait coğrafya kitabı incelendiğinde en fazla yer verilen kök değerinin sorumluluk (f=18) değeri olduğu görülmektedir. Sorumluluk değerini sırasıyla vatanseverlik, yardımseverlik ve öz denetim değerleri takip etmektedir. Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır ve sevgi değerlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Kök değerlere en fazla Doğal Sistemler ünitesinde yer verilirken en az kök değere Beşeri Sistemler ile Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitesinde yer verilmiştir. Toplamda 10. Sınıf özel yayınevine ait coğrafya ders kitabında 35 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir.

11. Sınıf MEB coğrafya kitabı incelendiğinde en fazla yer verilen kök değerinin sorumluluk (f=18) değeri olduğu görülmektedir. Sorumluluk değerini sırasıyla vatanseverlik ve öz denetim değerleri takip etmektedir. Dürüstlük ve sabır değerlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Yine tablo 5 incelendiğinde kök değerlere en fazla Beşeri Sistemler ile Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitelerinde yer verilirken en az kök değere Çevre ve Toplum ünitesinde yer verilmiştir. Toplamda 11. Sınıf MEB coğrafya ders kitabında 46 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. 11. Sınıf özel yayınevi coğrafya kitabı incelendiğinde en fazla yer verilen kök değerinin vatanseverlik (f=12) değeri olduğu görülmektedir. Vatanseverlik değerini sırasıyla sorumluluk ve dostluk değerleri takip etmektedir. Adalet, dürüstlük, sabır, sevgi ve yardımseverlik değerlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Kök değerlere en fazla Beşeri Sistemler ünitesinde yer verilirken en az kök değere Çevre ve Toplum ünitesinde yer verilmiştir. Toplamda 11. Sınıf özel yayınevi coğrafya ders kitabında 27 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir.

12. Sınıf MEB coğrafya kitabı incelendiğinde en fazla yer verilen kök değerinin vatanseverlik (f=13) değeri olduğu görülmektedir. Vatanseverlik değerini sırasıyla öz denetim ve sorumluluk değerleri takip etmektedir. Dürüstlük ve sevgi değerlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Kök değerlere en fazla Beşeri Sistemler ünitesinde yer verilirken en az kök değere Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitesinde yer verilmiştir. Toplamda 12. Sınıf MEB coğrafya ders kitabında 37 defa kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında coğrafya ders kitaplarında en fazla yer verilen kök değer toplam 274'te 99 ile sorumluluk değeri olmuştur. Bu sonuç; [Oğuz-Haçat & Demir \(2020\)](#), [Erbaş \(2021\)](#) ve [Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş & Kılcan \(2022\)](#) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Coğrafya ders kitaplarında en az yer verilen kök değer ise 1 ile dürüstlük ile 3 noktada geçtikleri belirlenen adalet ve sabır değerleri olmuştur. Ortaöğretimde okutulan Coğrafya ders kitaplarının tümü (4 MEB kitabı ve 3 Özel yayınevi kitabı) incelendiğinde toplam 274 noktada kök değerlere vurgu yapıldığı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Kök değerlerin en fazla yer bulunduğu ders kitabı 10. sınıf kitapları olurken kök değerlere en fazla yer verilen ünite ise "Doğal Sistemler" olmuştur. Yayınevleri bakımından yapılan karşılaştırmada ise MEB kitaplarında kök değerlere daha fazla vurgu yapıldığı görülmüştür. [Değirmenci \(2018\)](#) tarafından yapılan araştırmada belirtildiği üzere coğrafya dersi öğretim programında değerlerle ilişkilendirilen kazanım sayısının 10. ve 11. sınıf düzeylerinde fazladır. Bu durumun ders kitaplarındaki kök değerleri etkilediği düşünülmektedir. 2018 coğrafya dersi öğretim programında yer alan ve ders kitaplarında da verilmesi beklenen kök değerlerin MEB tarafından okullarda ders kitabı

olarak okutulan MEB ve Özel yayınevlerine ait ders kitaplarında yer verilme durumları değerlendirildiğinde sınıflar düzeyinde, üniteler bazında ve kök değerlere göre düzenli dağılım göstermediği görülmektedir. Ders kitaplarında sorumluluk değerine 99, vatanseverlik değerine 80 defa yer verilmişken dürüstlük değerine 1, adalet ve sabır değerine ise 3'er defa yer verilmiştir. [Güçlü \(2019\)](#) ve [Oğuz-Haçat & Demir \(2020\)](#) tarafından yapılan çalışmalarda da sınıf düzeyi ve öğrenme alanları düzeyinde kök değerlere yer verilme derecelerinin dengeli dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Öneriler: Kök değerlerin ders kitaplarındaki yansımalarının ele alındığı ve coğrafya özelinde kök değerlere ilişkin sınırlı literatüre sağlayacağı katkının yanında araştırmanın bulgu ve sonuçları ışığında şu önerilere yer verilmiştir.

- Coğrafya dersi öğretim programında kök değerlerle ilişkilendirilmiş kazanım sayılarının artırılması ders kitaplarında da kök değerlere verilen yer ve önemi de artıracaktır.
- Ders kitaplarının incelenme ve kabul süreçlerinde öğretim programının temel ayaklarından olan kök değerlere yer verilme durumları daha dikkatli incelenmelidir.
- Ders kitaplarında kök değerler konuların özelliklerine göre öğrenciler aracılığıyla toplumsal farkındalık ve etki oluşturabilecek biçimde planlanmalıdır.
- Araştırmacılar tarafından öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarında verilen kök değerlerin kazandırılma süreci ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koyabilecek çalışmalar için öğretmenlere, kazandırılma düzeylerini belirleyebilmek için ise öğrencilere yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Aktan, O., & Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler [Values in the reading passages that are used in elementary school 5th grade social sciences textbook]. *Asian Journal of Instruction*, 1(2), 44-55.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi [Turkish education history]* (34th edition), Ankara: Pegem.
- Aslan, H. İ., Coşkun-Keskin, S., & Önder, S. (2019). Ortaokul 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler, [Values in the 6th grade english textbooks]. *Journal of the International Scientific Research*, 4(2), 355-371. <https://doi.org/10.21733/ibad.551643>
- Artvinli, E. (2011). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde değerler ve ders kitaplarına yansımaları [Values in secondary education geography education and its reflection on textbooks]. Values Education Symposium "Values Education with Social and Institutional Aspects", Eskişehir.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi [Values education at school]. *Eğitime bakış dergisi*, 6 (18), 16-20.
- Brand, D. L. (1999). Educating for character in the united states army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units, Unpublished Ph. D. Thesis, South Carolina: South Carolina University.
- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Ö., & Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi [Mathematics textbooks in secondary education within the framework of root values]. *Journal of Education for Life*, 35(2), 715-732. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352297>
- Çifçi, T. & Ünalı, Ü. E. (2014). Remarks and Views of Geography Teachers on Current Situation of Value Education. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 6(2), 81-99.
- Cummings, W. K. (2009). Globalization, social capital, and values: The case of the pacific basin, J. Zajda and H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace*, Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler [Values in geography teaching curriculum]. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1311>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Anı.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları [Reflections of values in social studies curriculum on social studies textbooks]. *ODU Journal of Social Sciences Research*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>

- Güçlü, H. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* [Evaluation of textbooks of social studies in terms of values education]. (Unpublished master thesis) Recep Tayyip Erdoğan University. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Access Date: 17/03/2023
- Günör, R. B. (2021). Etik değerler veya değer'in etik boyutu [Ethical values or the ethical dimension of value]. N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları* [Value studies] içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.83-96).
- Güzel Candan, D., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi [Analysis of the 3th class life science textbooks about that including basic universal values]. *Usak University Journal of Social Sciences*, 7(1), 134-161.
- Harris, E. L. (1991). Identifying integrated values education approaches in secondary schools. Unpublished Ph. D. Thesis, Texas A&M University, Texas, USA.
- Hatay-Uçar, F., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi [Value education in primary school life science textbooks]. *Journal of Oltu Faculty of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 271-291.
- Huckle, J. F. (1983). Values education through geography: a radical critique, *Journal of geography*, 82 (2), 59-63.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2010). The impact of social interdependence on values education and student (eds. Well-being. T. Lovat et al.) International research handbook on values education and student wellbeing. Springer Science, Business Media B.V.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Ankara: Nobel.
- Katılmış, A., & Balci, A. (2017). Coğrafya öğretmeni adaylarının değerler eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi [The investigation of geography teacher candidate's opinions' towards values education]. *Marmara Geographical Review*, 35. 1-12. <https://doi.org/10.14781/mcd.291011>
- Kılcan, B. (2022). Eğitim ve değer [Education and value], N. Gökalp & Günör, R (Ed.), *Değer çalışmaları-II* [Value studies-II] içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.35-59).
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi [Investigation of the root values in mathematics textbooks of middle school and imam hatip secondary schools]. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(2), 248-266. <https://doi.org/10.38015/sbyy.816641>
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi [Examining of social studies textbooks in terms of root values]. *Bayterek International Journal of Academic Research (BIJAR)*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler [Values found in elementary 4th and 5th grade social studies textbooks]. *Journal of Values Education*, 11(25), 183-214.
- Küçüköğlu, A., Albayrak, F. ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi [Values education in turkish course: a comparative review of the curriculum and textbooks]. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(4), 1499-1518. <https://doi.org/10.16916/aded.797893>
- MoNE (MEB) (Ministry of National Education / Milli Eğitim Bakanlığı), (2018). Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Muç, K., & Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları [Values and value transfer approaches in history textbooks]. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 532-548. <https://doi.org/10.17497/tuhed.793708>
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi [Analysis of social studies textbooks in terms of values]. *Journal of History School*, 49, 4443-4466. <https://dx.doi.org/10.29228/Joh.46733>
- Özay Köse, E., & Gül, Ş. (2020). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan değerler [Values found in secondary 9th and 10th grade biologytextbooks]. *IBAD Journal of Social Sciences*, (6), 35-45. <https://doi.org/10.21733/ibad.635316>
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi [Investigation of texts and images in life science textbooks in terms of values]. *Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE* 6(1), 172-204. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m>

- Planinc, R. T. (2008). Geographical Education and Values of Space: A Comparative Assessment from Five European Countries. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17 (1), 56-88.
- Robb, B. (1998). What is values education - and so what? *The Journal of Values Education*, 1, 1-11.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sarıbaş, M., & Akça, D. (2020). Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9., 10., 11. ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında Vatanseverlik Değeri ve Bu Değere İlişkin Öğrenci Metaforları [Patriotism value and student metaphors related to this value in the curriculum of secondary education geography course (9.,10,11. and 12. Grades)]. *Kapadokya Coğrafya Dergisi*, 1(2).
- Sayın, V., Orbay, K., & Altunay Şam, E. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi [Research of 5th grade mathematics textbook in terms of our values]. *IBAD Journal of Social Sciences, (Special Issue)*161-171. <https://doi.org/10.21733/ibad.605040>
- Shobha, S. & Kala, N. (2015). Value education towards empowerment of youth a holistic approach. *Procedia - social and behavioral sciences* 172. 192-199.
- Slater, F. & Lambert, D. (1998) Introduction: examining values in geographical and environmental education, *International research in geographical and environmental education*, 7 (2), 140-141.
- Tabak, S. & Yaylak, E. (2020). The place of root values in social studies textbook, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 1-51.
- Toomey, R. (2009). The double helix and its implications for the professional lifelong learning of teachers, T. Lovat and R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching*, Science+Business Media B.V.: Springer.
- Toprakçı, E. (2021) 'Değerlerli' uzaktan öğretim [Distance education with 'values'] *Hürriyet Gazetesi, Eğitim Haberleri* (04.01.2021), <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Türkmenoğlu, M., Akyol, P., & Çağım, Z. (2021). Türkçe ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından karşılaştırılması [Comparison of texts in Turkish and life science textbooks in terms of values]. *National Education Journal*, 1(1), 20-33.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi. Eğitimde yeni ufuklar [Values education. New horizons in education]*. Ankara: Akçağ.
- Yaylacı, A. F. (2020). Değerlere dayalı okul ve yönetimin imkânı [Possibility of values-based school and management]. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi-Farklı bakışlar örnek etkinlikler [Character and Value Education-Different perspectives sample activities]* (2. Baskı). içinde, Ankara: Pegem. (ss.113-132).
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler [Reviews on Turkish elementary school textbooks in terms of the value message]. *Journal of Bayburt Education Faculty (BAYEF)*, 11(2) ,490-506.
- Yıldırım, A., & Şimşek, M. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (11th edition). Ankara: Seçkin.

The Relationship Between Teacher Candidates' Competence in Designing Model-Eliciting Activity, Problem-Solving and Problem-Posing Beliefs

Assist. Prof. Dr. Demet Baran Bulut
Recep Tayyip Erdoğan University-Türkiye
ORCID: 0000-0003-1085-7342
demet.baran@erdogan.edu.tr

Abstract

This study aimed to determine the change and the relationship between elementary school mathematics teacher candidates' competence to design model-eliciting activities, problem-solving and problem-posing beliefs according to gender and overall academic grade point average (GPA). Modeling activities designed by 64 elementary school mathematics teacher candidates in Turkey were evaluated by means of a grading key created in the context of "compliance with MEA design principles". In addition, a scale consisting of 24 items was applied to determine the beliefs of the teacher candidates towards problem-solving, and a 26-item scale was applied to determine their self-efficacy beliefs towards problem-posing, and the responses were analyzed by quantitative methods (one-way multiple variance analysis, correlation analysis, multiple regression test). The findings reveal that elementary school mathematics teacher candidates' proficiency in designing model-eliciting activities is generally at a high level, while their belief in problem-solving and self-efficacy beliefs in problem posing is generally at a moderate level. It was determined that the linear combinations of teacher candidates' proficiency in designing model-eliciting activities, beliefs in problem-solving, and self-efficacy beliefs in problem-posing did not show a significant difference. However, it was determined that there was a positive and moderately significant relationship between teacher candidates' beliefs towards problem solving and self-efficacy beliefs towards problem posing. Teacher candidates had a high level of competence in designing MEA, it was determined that this situation was not related to their problem-solving and problem-posing beliefs. However, since the mathematical modeling process is basically considered as a problem-solving process, it was expected that these beliefs mathematics teacher candidates would be related to MEA design competence. In order to examine this situation in more detail and to reveal the underlying reasons, it is recommended to conduct qualitative research with teacher candidates.

Keywords: Model-eliciting activities, Problem-solving belief, Problem-posing belief, Mathematics teacher candidates, Mathematical modeling



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 108-125

Research Article

Received: 2023-04-11
Accepted: 2023-08-17

Suggested Citation

Baran-Bulut, D. (2023). "The relationship between teacher candidates' competence in designing model-eliciting activity, problem-solving and problem-posing beliefs, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 108-125. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1280798>

INTRODUCTION

Mathematical modeling is an area in mathematics teaching and that aims to enable students to acquire the modeling skills necessary for solving real life problems. The ability of students to use these skills has also taken its place among the special skills that students should acquire. In order to explain the concept of mathematical modeling, the concept of model should be introduced first. Although there are many definitions of modeling, in the [Common Core Standards \(2010\)](#) modeling is defined as a standard for mathematical practices that teachers should try to develop in students. Thus is considered a process that enables them to access and use existing mathematical knowledge in solving real life problems. The main purpose of mathematical modeling is to make sense of a real-life problem using mathematics and to find a suitable solution for it ([Dogan, Ozaltun-Celik & Bukova-Guzel, 2021](#)).

To better express the features of mathematical modeling, we can compare mathematical modeling with mathematical problem-solving. Mathematical modeling starts with real situations and then returns to those states. Mathematical problem-solving involves both real-world situations and theoretical mathematical problems ([Kim, 2012](#); [Pollak, 2012](#)). Mathematical problem-solving and modeling often refer to the real world, but mathematical problem solving is more likely to be done in an idealized way than the real world as it is. Mathematical problem-solving can have theoretical and applied mathematical problems, but mathematical modeling is mainly used to apply mathematics in everyday life ([Blum & Niss, 1991](#)). This also helps students to interpret mathematics in the context of daily life and to understand where the abstract concepts and formulas learned can benefit them. Therefore, it is essential to learn and make sense of mathematical concepts, formulas, graphics, etc., and mathematical tools before proceeding to the mathematical modeling process. [Lesh and Zawojewski \(2007\)](#) argue that mathematical modeling should be used to teach mathematics to students who are expected to solve mathematical problems, after learning mathematical concepts and formulas. Considering that transferring abstract mathematical concepts to the concrete world is not an easy process, mathematical modeling includes tasks that require advanced cognitive skills, while mathematical problem-solving includes tasks that require different cognitive skills.

Although mathematical modeling and problem-solving differ in their intensities to include cognitive skills, [Lesh and Doerr \(2003\)](#) see mathematical modeling as problem-solving activities and argue that these activities enable individuals to understand mathematical concepts, relationships, and behaviors in the problem-solving process. As [Pollak \(2012\)](#) and [Han and Kim \(2020\)](#) stated, mathematical modeling includes not only the problem-solving phase but also the problem-discovery phase from the real situation. From this point of view, problem posing, which can be considered the discovery of a mathematical problem, can be accepted as a skill that mathematical modeling contains and can emerge in the process.

Since problem-posing is closely related to problem-solving and the two skills have aspects that improve each other, problem-posing and problem-solving are often mentioned together ([Bonotto & Dal Santo, 2015](#); [Cai, 1998](#); [Cai & Hwang, 2002](#); [Chen et al., 2015](#); [Cai et al., 2015](#); [Silver & Cai, 1996](#)). Problem-solving in math education usually means creating new problems or restructuring existing problems. In particular, the restructuring of an existing problem is done by changing the context or some information to reach a solution in the problem-solving process ([Silver, 1994](#)). The emphasis on contextual knowledge in problem-posing is similarly found in mathematical modeling. In this process, students are expected to interpret the data in real life depending on the given context, to use this real-life context for the solution, and then to generalize the solution by revising it in real life. In this regard, in mathematical modeling, which is an advanced problem-solving process, it can be expected that problem-solving and problem-posing will take place in the process in a related way. According to [Kula-Unver et al. \(2018\)](#) posing a modelling problem is influenced by both the person's modelling perspective and the experience of problem posing. In this context, studies examined modelling and problem posing are also important.

Teachers are the most significant factor influencing the successful realization of mathematical modeling practices. The role of teachers in the mathematical modeling process and the pedagogical knowledge and skills they should have are different ([Doerr, 2006](#); [2007](#)). [Borromeo-Ferri \(2014\)](#) discussed

that one of the pedagogical knowledge and competencies that teachers should have in mathematical modeling, the teacher should know the characteristics of a good modeling activity, learn to make cognitive analyzes of modeling activities, and develop modeling activities in a group. It has been determined that teachers may experience limitations in reaching these competencies of mathematical modeling due to their lack of experience and beliefs (Borromeo-Ferri, 2011; Ng, 2013; Stillman, 2019). Kaiser and Maaß (2007) also stated that one of the reasons why mathematical modeling is not included in mathematics teaching at the desired level is that the beliefs in mathematics teaching prevent such practices. Since mathematical modeling has a positive effect on students' metacognitive thinking skills and the role of the teacher is important in improving these skills (Brady, 2018; Lowe, Carter & Cooper, 2018), determining teachers' beliefs and self-efficacy about mathematical modeling is essential in terms of their performance in the mathematical modeling process used in the learning environment (Koyuncu, Guzeller & Akyuz, 2017). Teachers' self-efficacy is expected to be high because effective teaching is associated with teachers' self-efficacy (Schunk & Pajares, 2009). Mathematics teachers who have high self-efficacy beliefs are the key to the realization of mathematics teaching at the desired level. Considering that the development of self-efficacy belief begins in the pre-professional period, it is thought that determining the self-efficacy of future mathematics teachers about certain fields (mathematics, mathematical modeling, mathematical literacy, etc.) is an important issue that needs to be studied.

Model-eliciting activities that are frequently used in the learning process in mathematical modeling are non-routine modeling activities that are defined to have specific principles and components. Each model-eliciting activity requires students to mathematically interpret a complex situation in real life and create a mathematical definition, process, and method to assist a person who consults them (Mousoulides & English, 2008; Lesh & Zawojewski, 2007). This process has a structure that includes six principles (English et al., 2008; Kelly, Lesh & Baec, 2008). These principles are the reality principle, model construction principle, self-assessment principle, construct documentation principle, construct shareability and reusability principle, and effective prototype principle. These six principles aim to increase the level of revealing students' thoughts in the activities developed, and the efficiency and quality of model-eliciting activities (Doruk, 2019). Thus, it can be considered that teacher candidates who can design a model-eliciting activity with these principles have competence in this field. Therefore, it was decided to evaluate the teacher candidates' competence in designing model-eliciting activities according to the scores they received from the grading key prepared by Doruk (2019), which includes these principles.

It was accepted that teacher candidates who received training in mathematical modeling, and problem-solving, had both problem-solving and problem-posing knowledge and skills in the process of designing model-eliciting activities. In this regard, this study aimed to determine the change and the relationship between elementary school mathematics teacher candidates' competence to design MEAs, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem posing according to gender and overall academic grade point average (GPA). For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the level of elementary school mathematics teacher candidates' competencies in designing MEA, their beliefs about problem-solving, and self-efficacy beliefs about problem-posing?
2. Do elementary school mathematics teacher candidates' competencies to design MEA, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem-posing differ according to their academic achievements?
3. Are elementary school mathematics teacher candidates' beliefs about problem-solving and self-efficacy beliefs about problem posing a significant predictor of their MEA design competencies?

METHOD

Research Design

The mixed method was used in this study, which aimed to reveal the elementary school mathematics teacher candidates' competencies to design MEA, their beliefs towards problem-solving, self-efficacy beliefs towards problem-posing, and the relationship between them. The mixed method focuses on the collection, analysis, and collation of both qualitative and quantitative data in a single study or research sequence. Its main premise is the combined use of qualitative and quantitative data, providing a much better understanding of the research problem than any method used alone (Creswell & Plano Clark, 2007). The research problem and the importance of the research questions are the key principles for the mixed-method research design. In this study, first of all, the competence of teacher candidates to design MEAs was determined as a problem. Therefore, the research process started with the collection of qualitative data. Then, considering that the teacher candidates went through the problem-posing and solving processes while designing the MEAs, it was questioned to what extent the teacher candidates' beliefs about these skills were and whether there was a relationship between these components. Thus, the quantitative data collection process to determine these beliefs was continued. In this regard, a nested mixed pattern was used in the study. This design is a mixed method approach in which the researcher brings together the study and analyzes qualitative and quantitative data within the framework of traditional qualitative or quantitative research designs (Caracelli & Greene, 1997; Greene, 2007). The purpose of this pattern is to collect and analyze complementary data in situations where different questions need to be answered. This pattern was adopted because it was suitable for the structure of the study. Thus, MEA design competencies, problem-solving beliefs, and problem-posing self-efficacy beliefs were measured without any effect on the variables, the relationships between them were determined, and based on these relationships, the relationship between participants' belief in problem-solving and self-efficacy beliefs in problem posing and competence in designing MEAs were examined.

Sample of the Study

The sample of the study consists of 64 teacher candidates studying in the primary school mathematics teacher education program. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of samples. In criterion sampling, the sample that meets the criteria determined for a situation to be studied is selected. Here, criteria are determined to represent the purpose of the study (Yildirim & Simsek, 2011). In accordance with the purpose of this study, taking the "Problem-Solving Approaches in Mathematics" and "Mathematical Modeling" courses was determined as criteria. In this regard, teacher candidates studying in the fourth grade formed the sample of the study.

Data Collection Tools

Model Eliciting Activities: In the study, first of all, each of the participants was asked to design an MEA. It was requested that the MEAs to be designed should include the achievements in five different learning areas in the elementary school mathematics curriculum. Thus, it is aimed to increase the competence of students to design modeling activities in each learning area. Students are given a total of 4 weeks to design an MEA. During this process, students created MEAs according to the gains/achievements in their chosen learning area, then applied them to elementary school students as a pilot application and finalized their activities in line with the feedback received (see Appendix 1). An example of MEAs created by teacher candidates is given in the Appendix 2. In the prepared MEA, the outcome of "Solves area-related problems (Problems that require finding the areas of compound shapes consisting of triangle, rectangle, parallelogram, trapezoid or rhombus are included)." is based. To evaluate the suitability of the designed MEAs, the "Criteria for Agreement to MEA Design Principles" developed by Doruk (2019) was used. Thus, the competence of teacher candidates to design MEA was determined. The relevant form has been prepared to determine the levels of providing the principles of MEA design. The form includes a total of 19 criteria: 5 for the model creation principle, 4 for the reality principle, 2 for the model generalization principle, 3 for the effective prototype principle, 2 for the model documentation principle, and 3 for the self-evaluation principle. While examining the compliance of any

activity with the MEA design principles through this form, failure to meet a criterion is represented by 0, partially provided by 1, and fully provided by 2. Thus, it is aimed to facilitate the digitization of the qualitative findings obtained as a result of the examination of any activity by researchers (Doruk, 2019). The lowest score that can be obtained from the scale is 0 and the highest score is 38.

Beliefs About Mathematical Problem Solving Instrument: The 5-point Likert-type "Beliefs About Mathematical Problem Solving Instrument" developed by Kloosterman and Stage (1992) and adapted to Turkish by Hacıomeroglu (2011) was used to determine efficacy beliefs towards problem-solving. As a result of the validity and reliability studies of the scale, it was determined that 24 of the 36 items in the original version could be used in the Turkish adaptation. It was determined that the factors in the scale also differed from the original version. Five factors were determined on the adapted scale. There are a total of 24 items on the scale, including 6 items in the "Mathematical Skill" factor, 6 items in the "Place of Mathematics" factor, 5 items in the "Understanding the Problem" factor, 3 items in the "Importance of Mathematics" factor, and 4 items in the "Problem-Solving Skill" factor. In the adapted form of the scale, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.768. In this study, the reliability coefficient was calculated as 0.785 and it was determined that the scale was reliable.

Teachers' Problem Posing Self Efficacy Beliefs Scale: The 5-point Likert-type "Teachers' Problem Posing Self Efficacy Beliefs Scale" developed by Kilic and Incikabi (2013) was used to determine self-efficacy beliefs for problem posing. There are 3 factors on the scale: "Teaching Competence", "Effective Teaching Competence" and "Field Knowledge Competence". There are a total of 26 items, including 9 items in the first factor, 9 items in the second factor, and 8 items in the third factor. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.912. In this study, the internal consistency coefficient was calculated as 0.835.

Data Analysis

Regarding the first research question, MEAs designed by teacher candidates were evaluated using the "Criteria for Agreement to MEA Design Principles" developed by Doruk (2019) to determine the competencies of participants in designing MEAs. While examining the compliance of any activity with the MEA design principles through this form, failure to meet a criterion is represented by 0, partially provided by 1, and fully provided by 2. The lowest score that can be obtained from the scale is 0 and the highest score is 38. To reveal the teacher candidates' competency in designing the MEA, the form was divided into three levels, dividing the interval for each item into three equal parts, 0-0.666 as low, 0.667-1.333 as moderate, and 1.334-2 as high. To reveal the levels of beliefs about problem-solving and self-efficacy beliefs for problem-posing, the five-point Likert-type scale was divided into three levels, dividing the interval for each item into three equal parts, as 1-2.333 low, 2.334-3.666 moderate, and 3.667-5 high. These limits were multiplied by the number of items in the form and scale and limits were determined as low-level, moderate-level, and high-level according to the sum that the participants received from the scale. The limits determined according to each variable are presented in Table 1.

Table 1. Score levels of MEA design competencies, problem-solving beliefs, and problem-posing self-efficacy beliefs

Levels	MEA design competencies score	Problem-solving belief score	Problem-posing self-efficacy belief score
Low level	0-12.7	24-56	26-60.7
Moderate level	12.8-25.3	56.1-88	60.8-95.3
High level	25.4-38	88.1-120	95.4-130

Based on the score ranges presented in Table 1, the distribution of the participants was determined.

The total score obtained from the form was accepted as a quantitative value indicating the competence of the teacher candidates to design MEAs. Three different researchers participated in the evaluation process and the percentage of agreement was determined as 92%. A consensus was reached on the final score given to the activity, and the process was completed.

Regarding the second research question, a one-way MANOVA test was used to determine whether there was a significant difference between the teacher candidates' competencies to design MEA, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem-posing according

to their academic achievements. Because there are three dependent variables: competencies in designing MEAs, beliefs in problem-solving, and self-efficacy beliefs in problem-posing. Regarding the third research question, multiple regression tests were used to analyze whether the teacher candidates' beliefs towards problem-solving and their self-efficacy beliefs towards problem-posing are significant predictors of their competencies in designing MEAs.

FINDINGS

In this section, the findings regarding each research question will be discussed respectively.

1- Findings regarding the first research question: "What is the level of elementary school mathematics teacher candidates' competencies in designing MEA, their beliefs about problem-solving, and self-efficacy beliefs about problem-posing?"

The distribution of mathematics teacher candidates according to their MEAs design competencies is given in Figure 1.

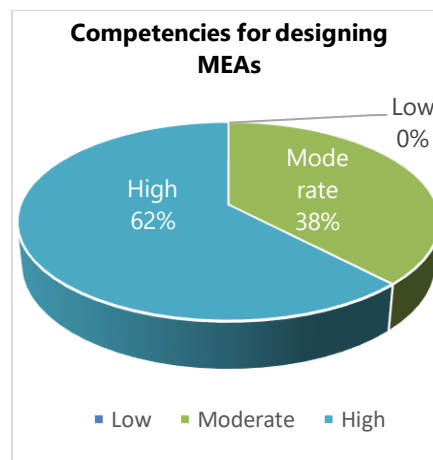


Figure 1. Distribution of participants' levels of competence in designing MEAs

According to Figure 1, it was determined that 62% of the participants had a high level of competence in designing MEAs and 38% had a medium level of competence. In other words, 62% of the participants scored between 25.4 and 38 for the MEAs design competence, while 38% scored between 12.8 and 25.3 for the design competence. There is no participant with a low score (0-12,7).

The distribution of mathematics teacher candidates according to their their beliefs towards problem-solving is given in Figure 2.

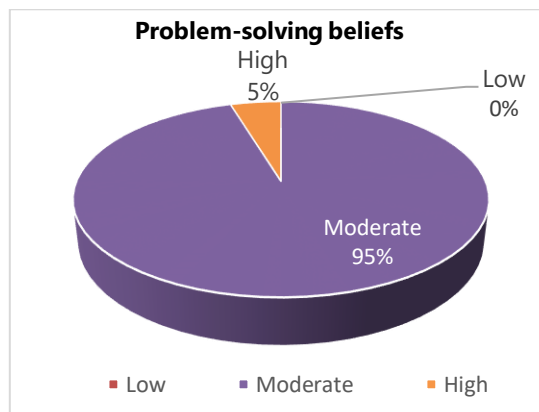


Figure 2. Distribution of participants' beliefs towards problem-solving

According to Figure 2, it was determined that 5% of the participants had a high level of beliefs towards problem-solving and 95% had a medium level of beliefs. In other words, 5% of the participants

scored between 25.4 and 38 for beliefs towards problem-solving, while 95% scored between 12.8 and 25.3 for beliefs towards problem-solving. There is no participant with a low score (0-12.7) for problem-solving beliefs.

The distribution of mathematics teacher candidates according to their self-efficacy beliefs towards problem-posing is given in Figure 3.

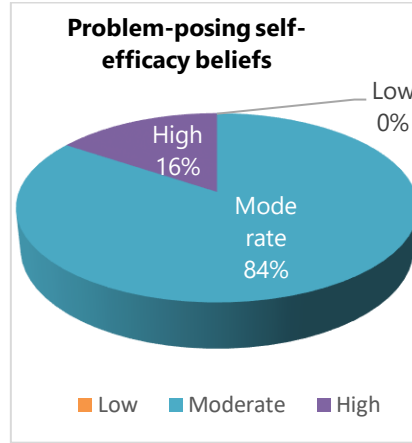


Figure 3. Distribution of participants' self-efficacy beliefs towards problem-posing

According to Figure 3, it was determined that 16% of the participants had a high level of self-efficacy beliefs towards problem-posing and 84% had a medium level of self-efficacy beliefs. In other words, 16% of the participants scored between 25.4 and 38 for self-efficacy beliefs towards problem-posing, while 84% scored between 12.8 and 25.3 for self-efficacy beliefs towards problem-posing. There is no participant with a low score (0-12.7) for problem-posing self-efficacy beliefs.

According to these findings, it was determined that the participants showed higher performance than the others (beliefs towards problem-solving and self-efficacy beliefs towards problem-posing) at the level of MLE design competencies. It is seen that their self-efficacy beliefs towards problem posing are at a better level than their beliefs towards problem-solving.

Table 2 shows the distribution of pre-service mathematics teachers' MEA design competencies, problem-solving beliefs, and problem-posing self-efficacy beliefs according to their academic achievements.

Table 2. Mean and standard deviation of pre-service teachers' MEA design competencies, problem-solving beliefs, and problem-posing self-efficacy beliefs according to their academic achievements

	Academic success status	Mean	Standard deviation	N
Competencies for designing MEA	0-1.99	23.50	7.204	6
	2.00-2.49	26.88	6.972	9
	2.50-2.99	28.56	6.577	23
	3.00-3.49	29.33	4.453	21
	3.50-4.00	32.40	5.079	5
	Total	28.40	6.124	64
Beliefs towards problem-solving	0-1.99	80.33	2.250	6
	2.00-2.49	77.88	3.982	9
	2.50-2.99	80.21	5.648	23
	3.00-3.49	80.71	5.139	21
	3.50-4.00	81.40	4.393	5
	Total	80.15	4.912	64
Self-efficacy beliefs towards problem-posing	0-1.99	92.16	4.665	6
	2.00-2.49	87.77	4.944	9
	2.50-2.99	90.21	6.619	23
	3.00-3.49	90.23	6.796	21
	3.50-4.00	89.00	4.415	5
	Total	89.96	6.107	64

As can be seen in Table 2, pre-service teachers' MEA design competency, problem-solving belief, and problem-posing self-efficacy belief mean scores according to their academic achievements are close.

2- Findings regarding the second research question: "Do elementary school mathematics teacher candidates' competencies to design MEA, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem-posing differ according to their academic achievements?"

A one-way MANOVA test was used to determine whether teacher candidates' MEA design competencies, problem-solving beliefs, and problem-posing self-efficacy beliefs differ according to their academic success. Table 3 shows the MANOVA test results on how teacher candidates' competencies in designing MEAs, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem-posing change according to their academic achievements.

Table 3. A relationship between teacher candidates' competence in designing MEAs, their beliefs towards problem-solving and their self-efficacy beliefs towards problem-posing, and their academic success

	Academic success status	N	$\bar{X}$	Sd	Sd	F	p	η^2
Competencies for designing MEA	0-1.99	6	23.50	7.20	4	1.851	.131	.112
	2.00-2.49	9	26.88	6.97				
	2.50-2.99	23	28.56	6.57				
	3.00-3.49	21	29.33	4.45				
	3.50-4.00	5	32.40	5.07				
Beliefs towards problem-solving	0-1.99	6	80.33	2.25	4	.651	.654	.040
	2.00-2.49	9	77.88	3.98				
	2.50-2.99	23	80.21	5.64				
	3.00-3.49	21	80.71	5.13				
	3.50-4.00	5	81.40	4.39				
Self-efficacy beliefs towards problem-posing	0-1.99	6	92.16	4.66	4	.519	.722	.034
	2.00-2.49	9	87.77	4.94				
	2.50-2.99	23	90.21	6.61				
	3.00-3.49	21	90.23	6.79				
	3.50-4.00	5	89.00	4.41				

According to Box's M statistic, which is a parametric test used to compare the variances of multivariate samples, the homogeneity assumption of the spread matrix was not provided ($F = 1.710$, $p = .18$). Therefore, the results of the Pillai Trace test were interpreted instead of Wilk's Lambda value. The results of the Pillai Trace test revealed that the linear combinations of teacher candidates' competence to design MEAs, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem-posing did not show a significant difference in terms of academic success (Pillai Trace $\lambda = 0.163$, $F = .848$, $p = .601$). When the results of the teacher candidates' MEA design competencies and the academic achievement variable were examined, it was determined that there is no significant difference ($F = 1.851$, $p > .01$). In the same table, it can be seen that the beliefs of the teacher candidates towards problem-solving do not show a significant difference according to their academic success ($F = .615$, $p > .01$). Similarly, it was determined that the self-efficacy beliefs of the teacher candidates towards problem-posing do not differ significantly according to their academic success ($F = .519$, $p > .01$).

3- Findings regarding the third research question: "Are elementary school mathematics teacher candidates' beliefs about problem-solving and self-efficacy beliefs about problem posing a significant predictor of their MEA design competencies?"

Firstly correlation analysis and then multiple regression analyzes were used to test whether middle school mathematics teacher candidates' beliefs towards problem-solving and self-efficacy beliefs towards problem-posing are significant predictors of their MEA design competencies. Table 4 shows the correlation results, and Table 5 shows the regression results.

Table 4. Results of correlation analysis between beliefs towards problem-solving, self-efficacy beliefs towards problem-posing, and competence to design MEAs

		Beliefs towards problem-solving	Self-efficacy beliefs towards problem- posing	Competencies for designing MEA
Beliefs towards problem-solving	Pearson Correlation p N	1		
Self-efficacy beliefs towards problem-posing	Pearson Correlation p N	.442** .000 64	1	
Competencies for designing MEA	Pearson Correlation p N	.195 .122 64	.105 .407 64	1

As a result of Pearson correlation analysis, it was found that there was a positive and moderately significant relationship ($r = .442$, $p < .01$) between beliefs towards problem-solving and self-efficacy beliefs toward problem-posing. On the other hand, it was determined that there was no significant relationship between MEA design competencies and beliefs toward problem-solving and self-efficacy beliefs toward problem-posing ($r = .195$, $r = .105$, $p > .01$).

Table 5 shows the results of multiple linear regression analysis.

116

Table 5. Results of regression analysis on prediction of MEA competencies

Variables	B	Standard Error	Beta	t	p
Constant	39.232	27.239		1.440	.155
Beliefs towards problem-solving	.491	.372	.185	1.322	.191
Self-efficacy beliefs towards problem-posing	.024	.140	.024	.170	.866

As can be seen in Table 5, it was determined that problem-solving beliefs ($\beta = .185$, $p > .05$) and problem-posing self-efficacy beliefs ($\beta = .024$, $p > .05$) were not significant predictors of MEA competencies.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the competencies of elementary school mathematics teacher candidates to design MEAs, their beliefs towards problem-solving, their self-efficacy beliefs towards problem-posing, and the relationships between them were examined. Accordingly, the findings of this study, the information obtained from the analysis of the data regarding the teacher candidates' competencies and beliefs, will contribute to this field in terms of presenting a perspective on the teacher training process.

The findings of the study reveal that the competence of the teacher candidates to design MEAs was at a high level, while their beliefs towards problem-solving and their self-efficacy beliefs towards problem-posing were at a moderate level. In their study, [Mousoulides and English \(2008\)](#) revealed that modeling competence improves as modeling problems are studied. In addition, it was concluded that the experience of mathematical modeling influenced mathematical modeling competencies ([Borromeo-Ferri & Blum, 2011](#); [Ozer-Keskin, 2008](#)). The fact that modeling problems were used to solve mathematical problems and teach these solutions in the mathematical modeling course taken by the teacher candidates was effective in this situation.

It is considered that the fact that such applications are included in the "Problem-Solving Approaches in Mathematics" and "Mathematical Modeling" courses of teacher candidates ensures that their problem-posing and problem-solving competencies are at high and moderate levels. Similarly [Cai and Hwang \(2002\)](#) examined the problem-solving and problem-posing performances of the students

and determined that the activities in which problem-posing and problem-solving tasks were given contributed positively to these competencies. These results are in line with the results of [Kayan \(2007\)](#), [Kayan and Cakiroglu \(2008\)](#), [Mkomange and Ajagbe \(2012\)](#), and [Yavuz and Erbay \(2015\)](#), which examine teacher candidates' beliefs towards problem-solving.

The findings of this study revealed that in terms of academic success, the linear combinations of teacher candidates' competencies to design MEAs, their beliefs towards problem-solving, and their self-efficacy beliefs towards problem-posing did not show a significant difference. Mathematical modeling competencies are a complex structure that involves different intellectual processes in the process of transition from real life to a mathematical model and then verification of the model in a real context ([Borromeo-Ferri, 2010](#)). The reason why pre-service teachers did not differ significantly in terms of academic achievement and modeling competencies may be due to the limitations they experienced in such different intellectual processes (abstraction, synthesis, problem-solving and proofing, etc.) during their undergraduate education. [Tall \(2002\)](#) emphasizes actions such as abstraction, synthesis, generalization, modeling, problem-solving, and proof while describing mathematical thinking. Therefore, supporting the mathematical thinking process requires a multifaceted effort. It is clear that the theoretical knowledge in the courses alone will not support this process. Therefore, it would be beneficial to provide teacher candidates with learning experiences that support such different intellectual processes as much as possible to contribute positively to the development of their competencies.

Another finding obtained as a result of the study is that there is no significant relationship between the teacher candidates' competence in designing MEAs and their beliefs towards problem-solving and self-efficacy beliefs towards problem-posing. In the mathematical modeling process, there is a connection and interpretation phase, which is performed by using mathematical tools related to real-world problems ([Blum & Borromeo-Ferri, 2016](#)). However, this step is not included in the process when solving mathematical problems. Therefore, the fact that teacher candidates' beliefs about problem-solving and problem-posing are not related to their competence in designing MEA may be due to their previous experience in routine mathematics problem-solving. Contrary to the result of the study, the positive role of problem-posing in mathematical modeling has been stated by many researchers in the past ([English, 1997](#); [Lavy & Bershadsky, 2003](#); [Lowrie, 2002](#); [National Council of Teachers of Mathematics \[NCTM\], 2000](#)) and does not correspond to the results of this study. On the contrary, there is a positive and moderately significant relationship between teacher candidates' beliefs toward problem-solving and self-efficacy beliefs toward problem-posing. Therefore, it can be stated that beliefs towards problem-solving affect self-efficacy beliefs towards problem-posing. In their study on problem-solving and problem-posing, [Deringol \(2018\)](#) and [Unlu and Sarpkaya-Aktas \(2016\)](#) found a moderate and high level of positive correlation between problem-solving beliefs and problem-posing self-efficacy beliefs, respectively. In this study, in parallel with previous studies, the positive relationship between problem-posing and problem-solving was confirmed ([Bonotto, 2013](#); [Kilpatrick, 1987](#); [Peng, Cao & Yu, 2020](#); [Silver, 1994](#); [Silver & Cai, 1996](#)).

In conclusion, it is thought that in order to increase the problem solving and posing beliefs of teacher candidates to a higher level, belief development studies can be carried out with them in these areas. Although mathematics teacher candidates' competencies to design MEAs were at a high level, it was determined that this situation was not related to their beliefs about problem solving and posing. However, since the mathematical modeling process is basically considered as a problem-solving process, it was expected that these beliefs of pre-service teachers would be related to MEA design proficiency. In order to examine this situation in more detail and to reveal the underlying causes, it is recommended to conduct qualitative studies with teacher candidates. The relationship between teacher candidates' academic achievements in MEAs design competencies, problem-solving beliefs, and problem-posing self-efficacy beliefs was examined and no significance was found. It is foreseen that more meaningful results can be obtained by including the variables that can reveal the situation more clearly in the study.

Öğretmen Adaylarının Model Oluşturma Etkinliği Tasarlama Yeterliği ile Problem Çözme ve Problem Kurmaya Yönelik İnançları Arasındaki İlişki

Dr. Öğr. Üyesi Demet Baran Bulut

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-1085-7342

demet.baran@erdogan.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının Model Oluşturma Etkinliği (MOE) tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları düzeylerinin cinsiyet ve genel akademik not ortalamasına (GANO) göre değişimi ve aralarındaki ilişkileri belirlemektir. Türkiye’de 64 ortaokul matematik öğretmeni adayının katılımıyla tasarladıkları modelleme etkinlikleri MOE yeterliklerine ilişkin “MOE tasarlama prensiplerine uygunluk kriterleri” bağlamında oluşturulmuş bir puanlama anahtarı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inançları için 24 maddeden oluşan bir ölçek ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları için 26 maddelik bir ölçek uygulanmış olup verilen yanıtlar nicel yöntemlerle analiz edilmiştir (tek yönlü çoklu varyans analizi, korelasyon analizi, çoklu regresyon testi). Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının MOE tasarlama yeterliklerinin genelde yüksek düzeyde, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının genelde orta düzeyde olduğunu göstermektedir. MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inançları ile problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Matematiksel modellemeye yönelik deneyimin matematiksel modelleme yeterliklerini etkilediği sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur. Bu nedenle öğretmen adaylarının aldıkları matematiksel modelleme dersinde modelleme problemlerinin kullanılmış olmasının yeterlikleri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmeni adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri yüksek düzeyde olmasına rağmen bu durumun problem çözme ve kurma inançlarıyla ilgili olmadığı belirlenmiştir. Ancak matematiksel modelleme süreci temel olarak bir problem çözme süreci olarak ele alındığından öğretmen adaylarının bu inançlarının MOE tasarım yeterliği ile ilişkili olması beklenmiştir. Bu durumu daha detaylı inceleyebilmek ve altında yatan nedenleri ortaya koyabilmek için öğretmen adayları ile nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Model oluşturma etkinliği, Problem çözme inancı, Problem kurma inancı, Matematik öğretmeni adayı, Matematiksel modelleme



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 108-125

Araştırma Makalesi

118

Gönderim: 2023-04-11

Kabul: 2023-08-17

Önerilen Atıf

Baran-Bulut, D. (2023). Öğretmen adaylarının model oluşturma etkinliği tasarlama yeterliği ile problem çözme ve problem kurmaya yönelik inançları arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 108-125. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1280798>

Genişletilmiş Özet

Problem: Matematiksel modellemenin birçok tanımı olmakla birlikte [Ortak Temel Standartlarda \(Common Core Standards\) \(2010\)](#) modelleme, öğretmenlerin öğrencilerde geliştirmeye çalışması gereken matematik uygulamaları için bir standart olarak tanımlanmış olup böylece gerçek problemlerin çözümünde var olan matematiksel bilgiye erişmelerini ve kullanmalarını sağlayan bir süreç olarak kabul edilmektedir. Matematiksel modellemede temel amaç, matematiği kullanarak bir gerçek yaşam problemini anlamlandırmak ve ona uygun bir çözüm bulmaktır ([Doğan, Özaltun-Çelik & Bukova-Güzel, 2021](#)). Matematiksel modellemenin özelliklerini daha iyi ifade edebilmek için matematiksel modelleme ile matematiksel problem çözme karşılaştırabiliriz. Matematiksel modelleme gerçek durumlarla başlar ve sonra bu durumlara geri döner. Matematiksel problem çözme, hem gerçek dünya durumlarını hem de teorik matematik problemlerini içerir ([Kim, 2012; Pollak, 2012](#)). Soyut olan matematiksel yapıların somut dünyaya aktarılmasının çok da kolay bir süreç olmadığı göz önünde bulundurulduğunda matematiksel modelleme, ileri düzey bilişsel beceriler gerektiren görevler içerirken, matematiksel problem çözme, farklı bilişsel beceriler gerektiren görevler içerir.

Matematiksel modelleme ve problem çözmenin bilişsel becerileri içerme yoğunlukları açısından farklılaştığı noktalar bulunsa da [Lesh ve Doerr \(2003\)](#) de matematiksel modellemeyi problem çözme aktiviteleri olarak görmüş ve bu aktivitelerin bireylerin problem çözme sürecindeki matematiksel kavramları, ilişkileri ve davranışları anlamalarını sağladığını savunmuştur. Problem çözme sürecinde ortaya çıkan problem kurmanın problem çözme ile yakından ilişkili olması ve iki becerinin birbirini geliştiren yönlerinin olması problem kurma ve problem çözmenin sıklıkla birlikte anılmasına yol açmıştır. Problem kurmada bağlam bilgisine yapılan vurgu benzer şekilde matematiksel modellemede de bulunmaktadır. Öğrencilerin bu süreçte verilen bağlama bağlı olarak verileri gerçek yaşamda yorumlaması, çözüm için bu gerçek yaşam bağlamını kullanması ve sonrasında ulaşılan çözümün gerçek yaşamda tekrar gözden geçirilerek genellemeye varması beklenmektedir. Bu açıdan gelişmiş bir problem çözme süreci olan matematiksel modellemede problem çözme ve problem kurmanın ilişkili bir şekilde süreçte yer alacağı düşünülebilir.

119

Matematiksel modellemedeki öğrenme sürecinde sıkça kullanılan model oluşturma etkinlikleri (MOE) belirli prensiplere ve bileşenlere sahip olacak şekilde tanımlanmış ve rutin olmayan modelleme etkinlikleridir. Her model oluşturma etkinliği öğrencilerin gerçek yaşamda karmaşık bir durumu matematiksel olarak yorumlamalarını ve kendilerine danışan bir kişiye yardımcı olmak için matematiksel bir tanım, işlem ve metot oluşturmalarını gerektirir ([Mousoulides & English, 2008; Lesh & Zawojewski, 2007](#)). Matematiksel modelleme ve matematikte problem çözme ile ilgili eğitim alan öğretmen adaylarının MOE tasarlama sürecinde boyunca da hem problem çözme, hem de problem kurmaya yönelik bilgi ve becerilere sahip oldukları kabul edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada; ortaokul matematik öğretmeni adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları düzeylerinin cinsiyet ve genel akademik not ortalamasına (GANO) göre değişimi ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları düzeyleri nedir?
 2. Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
 3. Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları MOE tasarlama yeterliklerinin birer anlamlı yordayıcısı mıdır?
- sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem: Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançlar ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma problemi ve sorularının önemi, karma yöntem araştırma deseni için kilit bir ilkedir. Bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri problem olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle nitel verilerin toplanması ile araştırma

süreci başlamıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının MOE tasarlarken problem kurma ve çözme süreçlerinden geçtikleri göz önünde bulundurularak bu becerilere dair inançlarının ne düzeyde olduğu ve bu bileşenler arasında bir ilişki olup olmadığı merak edilmiştir. Böylece nicel veri toplama süreci bu inançları belirlemeye yönelik sürdürülmüştür. Bu bağlamda çalışmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini; ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacına uygun olacak şekilde öğretmen adaylarının “Matematikte Problem Çözme Yaklaşımları” ve “Matematiksel Modelleme” derslerini almış olmaları bir ölçüt olarak belirlenmiş bu bağlamda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle katılımcıların her birinden birer MOE tasarlama istenmiştir. Öğretmen adayları tasarladıkları etkinlikleri pilot uygulama kapsamında ortaokul öğrencilerine uygulamış ve alınan dönütler doğrultusunda etkinliklerine son halini vermişlerdir. Tasarlanan MOE’lerin uygunluğunu değerlendirmek için Doruk (2019) tarafından geliştirilen “MOE tasarlama prensiplerine uygunluk kriterleri formu” kullanılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri belirlenmiştir. Problem çözmeye yönelik yeterlik inançlarını belirlemek için Kloosterman ve Stage (1992) tarafından geliştirilmiş ve Hacıömeroğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 5’li Likert tipindeki “Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç Ölçeği” ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek için Kılıç ve İncikabı (2013) tarafından geliştirilen 5’li Likert tipindeki “Problem Kurma Özyeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların MOE tasarlama yeterliklerini belirlemek öğretmen adaylarının tasarladıkları MOE’ler, Doruk (2019) tarafından geliştirilen “MOE tasarlama prensiplerine uygunluk kriterleri formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançlar ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançlarında akademik başarılarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit için tek yönlü çoklu varyans analiz testi kullanılmıştır. Problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları MOE tasarlama yeterliklerinin birer anlamlı yordayıcısı olup olmadığını analiz etmek için çoklu regresyon testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adaylarının çoğunluğunun MOE tasarlama yeterlikleri yüksek düzeyde iken, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları orta düzeydedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları puan ortalamalarının kendi içinde yakın olduğu görülmektedir. Çok değişkenli örneklemelerin varyanslarını karşılaştırmak için kullanılan parametrik bir test olan Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik varsayımı sağlanmadığı görülmüştür ($F=1,710$, $p=0,18$). Bundan dolayı Wilk’s Lambda değeri yerine Pillai Trace testi sonuçları yorumlanmıştır. Pillai Trace testi sonucu akademik başarı açısından öğretmen adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri, problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Pillai Trace $\lambda= 0,163$, $F= 0,848$, $p=0,601$). Öğretmen adaylarının MOE tasarlama yeterlikleri ile akademik başarı değişkenine ait sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=1,851$, $p>0,01$). Öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inançlarının akademik başarılarına göre anlamlı farklılık göstermediği de görülmektedir ($F=0,615$, $p>0,01$) ve benzer olarak öğretmen adaylarının problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarılarına göre anlamlı farklılık göstermediği de belirlenmiştir ($F=0,519$, $p>0,01$). Problem çözmeye yönelik inançları, problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları ile MOE tasarlama yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda problem çözmeye yönelik inançları ile problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.442$, $p<.01$) bulunmuştur. Diğer yandan MOE tasarlama yeterlikleri ile problem çözmeye yönelik inançları ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki ($r=.195$, $r=.105$, $p>.01$) olmadığı elde edilmiştir. Problem çözmeye yönelik inançları ($\beta = .185$, $p > .05$) ve problem kurmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının ($\beta = .024$, $p > .05$) MOE yeterliklerinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Öneriler: Öğretmen adaylarının problem çözme ve kurma inançlarını daha üst düzeye çıkarmak için onlarla bu alanlarda inanç geliştirme çalışmalarının yapılabileceği düşünülmektedir. Matematik öğretmeni adaylarının MOE tasarlama yeterlilikleri yüksek düzeyde olmasına rağmen bu durumun problem çözme ve kurma inançlarıyla ilgili olmadığı belirlenmiştir. Ancak matematiksel modelleme süreci temel olarak bir problem çözme süreci olarak ele alındığından öğretmen adaylarının bu inançlarının MOE

tasarım yeterliği ile ilişkili olması beklenmiştir. Bu durumu daha detaylı inceleyebilmek ve altında yatan nedenleri ortaya koyabilmek için öğretmen adayları ile nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Öğretmen adaylarının MOE tasarım yeterlikleri, problem çözme inançları ve problem kurma öz-yeterlik inançlarındaki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bulunmamıştır. Çalışmada durumu daha net ortaya koyabilecek değişkenlere yer verilerek daha anlamlı sonuçlara ulaşılabileceği öngörülmektedir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Blum, W., & Borromeo-Ferri, R. (2016). Advancing the teaching of mathematical modeling: Research-based concepts and examples. In C. Hirsch & A. Roth McDuffie (Eds.), *Mathematical modeling and modeling mathematics* (pp. 65–76). Reston, VA: NCTM.
- Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects-State, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 37-68. <https://doi.org/10.1007/BF00302716>
- Bonotto, C. (2013). Artifacts as sources for problem-posing activities. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 37–55. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9441-7>
- Bonotto, C., & Dal Santo, L. (2015). On the relationship between problem posing, problem solving, and creativity in the primary school. In F. M. Singer, N. F. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Mathematical Problem Posing* (pp. 103-123). NY: Springer.
- Borromeo-Ferri, R. (2010). On the influence of mathematical thinking styles on learners' modeling behaviour. *Journal für Mathematikdidaktik*, 31(1), 99-118. <https://doi.org/10.1007/s13138-010-0009-8>
- Borromeo-Ferri, R. (2011). Effective mathematical modelling without blockages-A commentary. In: Kaiser, G., Blum, W., Borromeo Ferri, R., Stillman, G. (Eds.) *Trends in teaching and learning of mathematical modelling. international perspectives on the teaching and learning of mathematical modelling*, Vol 1. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_19
- Borromeo-Ferri, R. (2014). Mathematical modelling-the teacher's responsibility. In A. Sanfratello y B. Dickmann (Eds.), *Proceedings of conference on mathematical modelling* (pp. 26–31). Teachers College of Columbia University.
- Borromeo-Ferri, R., & Blum, W. (2011). Are integrated thinkers better able to intervene adaptively? – A case study in a mathematical modelling environment. In M. Pytlak, T. Rowland, and E. Swoboda (Eds.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Rzesow, Poland: University of Rzesow.
- Brady, C. (2018). Modelling and the representational imagination. *ZDM Mathematics Education*, 50(1-2), 45-59. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0926-4>
- Cai, J. (1998). An investigation of U.S. and Chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 10, 37– 50. <https://doi.org/10.1007/BF03217121>
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401–421. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00142-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00142-6)
- Cai, J., Hwang, S., Jiang, C., & Silber, S. (2015). Problem-posing research in mathematics education: Some answered and unanswered questions. In F. M. Singer, N. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp. 3–34). Springer.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J.C. Greene & V. J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed- method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, L., Dooren, W. V., & Verschaffel, L. (2015). Enhancing the development of Chinese fifth-graders' problem-posing and problem-solving abilities, beliefs, and attitudes: a design experiment. In F. M. Singer, N. F. Ellerton, ve J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (s. 309-329). Springer.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common core standards for mathematics. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_Math%20Standards.pdf
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

- Deringol, Y. (2018). Examination of problem solving beliefs and problem posing self-efficacy beliefs of prospective classroom teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 31-53. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.336386>
- Doerr, H. M. (2006). Teachers' way of listening and responding to students' emerging mathematical models. *ZDM*, 38(3), 255-268. <https://doi.org/10.1007/BF02652809>
- Doerr, H. D. (2007). What knowledge do teachers need for teaching mathematics through applications and modelling? In W. Blum, P. L. Galbraith, H. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 69-78). Springer.
- Dogan, M. F., Ozaltun-Celik, A., & Bukova-Guzel, E. (2021). What is mathematical modeling in terms of mathematics education? In E. Bukova-Güzel, M. F. Dogan, & A. Ozaltun-Celik (Eds.), *A holistic view of mathematical modeling from theory to practice* (pp. 3-17). Pegem Academy.
- Doruk, B. K. (2019). Analysis of fifth grade mathematics applications course teaching material activities based on model-eliciting design principles. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 879-908. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.542711>
- English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34(3), 183-217. <https://doi.org/10.1023/A:1002963618035>
- English, L. D., Jones, G. A., Bartolini Bussi, M. G., Lesh, R., Tirosh, D., & Sriraman, B. (2008). Moving forward in international mathematics education research. In L. D. English & D. Kirshner (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education: Directions for the 21st century* (pp. 872-905). NY: Routledge.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Haciomeroglu, G. (2011). Turkish adaptation of beliefs about mathematical problem solving instrument. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17, 119-132. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47948/606657>
- Han, S., & Kim, H. (2020). Components of mathematical problem solving competence and mediation effects of instructional strategies for mathematical modeling. *Education and Science*, 45(202), 93-111. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7386>
- Kaiser, G., & Maaß, K. (2007). Modelling in lower secondary mathematics classroom-Problems and opportunities. In W. Blum et al. (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 99-108). Springer.
- Kayan, F. (2007). A study on preservice elementary mathematics teachers' mathematical problem solving beliefs (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kayan, F., & Cakiroglu, E. (2008). Preservice elementary mathematics teachers' mathematical problem solving beliefs. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 218-226. Retrieved from http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-555.html
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baec, J. Y. (2008). *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. NY: Routledge.
- Kilic, C., & Incikabi, L. (2013). A scale development study related to teachers' problem posing self efficacy beliefs. *Dumlupinar University Journal of Social Sciences*, 35, 223-234. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4777/65828>
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In A. Shoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (1st ed., pp. 123-148). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, I. K. (2012). Comparison and analysis among mathematical modeling, mathematization, and problem solving. *The Korean Journal for History of Mathematics*, 25(2), 71-95.
- Kloosterman, P., & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109-115.
- Koyuncu, I., Guzeller, C. O., & Akyuz, D. (2016). The development of a self-efficacy scale for mathematical modeling competencies. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(1), 19-36. <https://doi.org/10.21449/ijate.256552>
- Kula-Unver, S., Hidiroglu, C. N., Tekin-Dede, A., & Bukova-Guzel, E. (2018). Factors revealed while posing mathematical modelling problems by Mathematics student teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 941-952. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.941>
- Lavy, I., & Bershadsky, I. (2003). Problem posing via "What if not?" strategy in solid geometry: A case study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(4), 369-387. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2003.09.007>
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). Foundations of a model and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: A models and modelling*

- perspective on teaching, learning, and problem solving in mathematics education (pp. 3-33). Lawrance Erbaum Associates.
- Lesh, R.A., & Zawojewski, J. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A Project of the national council of teachers of mathematics*. Information Age Publishing.
- Lowe, J., Cooper, T., & Carter, M. (2018). Mathematical modelling in the junior secondary years: An approach incorporating mathematical technology. *Australian Mathematics Teacher*, 74(1). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175357.pdf>
- Lowrie, T. (2002). Designing a framework for problem posing: Young children generating open-ended tasks. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 354-64.
- Mkomange, W. C., & Ajagbe, M. A. (2012). Prospective secondary teachers' beliefs about mathematical problem solving. *IRACST- International Journal of Research in Management & Technology (IJRMT)*, 2(2), 154-163. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32226048.pdf>
- Mousoulides, N. G., & English, L. D. (2008) Modeling with data in Cypriot and Australian primary classrooms. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepúlveda (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 32 and PME-NA* (Vol. 3, pp. 423-430). Cinvestav-UMSNH.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- Ng, K. E. D. (2013). Teacher readiness in mathematical modelling: Are there differences between preservice and in-service teachers? In G. A. Stillman, G. Kaiser, W. Blum, & J. P. Brown (Eds.), *Teaching mathematical modelling: Connecting to research and practice* (pp. 339-348). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6540-5_28
- Ozer-Keskin, Ö. (2008). A research of developing the pre-service secondary mathematics teachers' mathematical modelling performance (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Peng, A., Cao, L., & Yu, B. (2020). Reciprocal learning in mathematics problem posing and problem solving: An interactive study between Canadian and Chinese elementary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12), em1913. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9130>
- Pollak, H. O. (2012). Introduction -what is mathematical modeling?. In H. Gould, D. R. Murray ve A. Sanfratello (Ed.), *Mathematical modeling handbook* (pp. viii-xi). The Consortium for Mathematics and Its Applications.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539. <https://doi.org/10.2307/749846>
- Stillman, G. A. (2019). State of the art on modelling in mathematics education-Lines of inquiry. In G. A. Stillman, & J. P. Brown (Eds.), *Lines of inquiry in mathematical modelling research in education* (pp.1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14931-4_1
- Tall, D. (2002). *Advanced mathematical thinking*. Kluwer Academic Publishers.
- Unlu, M., & Sarpkaya-Aktas, G. (2016). Pre-service elementary mathematics teachers' self-efficacy beliefs about problem posing and beliefs about problem solving. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(4), 2040-2059. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304610>
- Yavuz, G., & Erbay, H. N. (2015). The analysis of pre-service teachers' beliefs about mathematical problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2687-2692. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.953>
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2011). *Qualitative research methods in the social sciences* (8th ed.). Seckin Publishing.

Appendix 1. Reflections from the pilot application

124

Appendix 2. A sample MEA created by teacher candidates**Will you be my hope?**

Every year, thousands of people in the world are faced with burns that require treatment. Infection and fluid loss in the exposed area as a result of burning can have fatal consequences for the patient. Even if the patient is saved as a result of the treatment, the adhesions that occur because the skin cannot form in the area hinders the patient's movements, impairing the quality of life and aesthetic appearance. In such cases, doctors commonly called "Skin graft"; performs a medical treatment in which healthy skin is removed from the donor and attached to the injured area. However, the burns can sometimes be so large that when the skin that can be taken from the donor is insufficient, the treatment fails and the person can even die. Even if the necessary skin is provided with this method, the healing process of the patient is quite painful and burn scars remain.

Another type of treatment for the treatment of the damaged area as a result of burning is "Artificial Skin". The skin, which is necessary for the treatment of burns, was produced by organizing and shaping the person's own blood and stem cells in the laboratory environment. Artificial skins prevent bacterial infection and fluid loss by closing wounds. Since the skin is produced entirely with the person's own tissue, there is no problem in its harmony with the body. It also ensures that there are almost no scars on the patient's skin. Thus, it helps the person to overcome the treatment process with the least damage,

both biologically and psychologically. However, due to the fact that the project is still a new application, the high cost of closing the budget deficit may force some patients financially. The treatment cost is calculated based on the surface area of the artificial skin to be used for the patient. For this reason, care is taken not to produce more skin than necessary in order not to force the patients financially.

Deniz, who had serious burns on her face and body as a result of an accident, was taken to the hospital by the medical teams as injured.

As a member of the medical team at the hospital, you have been asked to develop a method for calculating the amount of artificial skin to be produced in the laboratory for Deniz's treatment. Develop a method that calculates the amount of artificial skin you will produce in the laboratory for the treatment of the patient. Make sure that this method is a method that will allow you to practically calculate the amount of artificial skin required in the treatment of subsequent patients with burns.

Bibliometric Analysis of Educational Research on System Thinking

Prof. Dr. Adnan Küçüköğlü

Atatürk University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8522-258X
adnank@atauni.edu.tr

Prof. Dr. Hasret Nuhoğlu

Maltepe University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9985-4203
hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr

Arzu Derya Taşçı (Lect.)

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3667-2020
arzderya28@gmail.com.tr

Abstract

The purpose of this study is to conduct a bibliometric analysis of educational research conducted on system thinking and examine the distribution of research by year, citation count, influential authors, journals, countries, institutions, collaborative authorship, co-citation authors, journal citation networks, and keywords used in the articles. This study was designed in the a descriptive review. The data obtained by scanning articles published in the field of educational research on system thinking in the Web of Science (WoS) database was analyzed using bibliometric analysis methods. The bibliometric analysis results show that the highest number of articles related to system thinking were published in 2022, and the most cited study was the article titled "Defining computational thinking for mathematics and science classrooms" published by Weintrop et al. in the "Journal of Science Education and Technology." It was found that the highest number of articles were published in the "International Journal of Science Education." In the WoS database, there were 717 authors who published educational research in the category of system thinking, and the most contributing authors were Assaraf, OBZ, Schechter, C., and Shaked, H. It is noteworthy that the Ben Gurion University contributed the most to the research, and the majority of research was conducted in the United States. When the VOSviewer data was analyzed within the context of collaborative authorship, the program found connections among 29 out of the 49 countries identified. The data for the co-occurring keywords analysis of articles in the category of educational research on system thinking were analyzed using the VOSviewer program, and a total of 858 different keywords were identified. When filtered for those that were used at least three times, 54 common keywords were identified.

Keywords: Education, Educational research System thinking, Bibliometric analysis



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 126-145

Research Article

Received: 2023-04-12
Accepted: 2023-08-22

Suggested Citation

Küçüköğlü, A., Nuhoğlu, H. & Derya Taşçı, A. (2023). Bibliometric analysis of educational research on system thinking, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 126-145. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1281742>

Extended Abstract

Problem: The world we live in is struggling with complex, dynamic environmental, social, and economic problems such as climate change, environmental pollution, and poverty. Systems thinking emerges as a new way of thinking that both scientists and society need to understand the components of complex systems and their relationships to cope with these complex problems (Capra & Luisi, 2014; Lyneis & Fox-Melanson, 2001; Maani & Maharaj, 2004; Meadows, 2008; Ormanci et al., 2018; Plate, 2010; Senge, 2002; Schoen & Fusarelli, 2008). One of the pioneers in this field, Barry Richmond (1994), defined systems thinking as the art and science of obtaining reliable inferences about behaviors that cause and deepen the understanding of the underlying structure of a system. Another pioneer, Peter Senge (2002), expressed systems thinking as a discipline that enables us to see the whole, relationships rather than objects, and the structure of change rather than static snapshots. Systems thinking has become a rapidly growing and appealing subject for practitioners, governments, militaries, and researchers in various fields such as system engineering, management, education, and health (Hossain et al., 2020). Moreover, the number of studies conducted to develop students' systems thinking skills in education has increased significantly in the last decade (Mambrey et al., 2020). Researchers also point out that systems thinking is an important tool in terms of critical thinking, decision-making, and problem-solving skills (Chang, 2001; Costello, 2001; Grant, 1998; Lannon-Kim, 1991; Lyneis and Fox-Melanson, 2001; Stuntz et al., 2001; Waters Foundation, 2006). However, although the value of systems thinking for education researchers and policymakers is increasing day by day, there is a clear lack of connection between scientific studies conducted in this field (Jacobson & Wilensky, 2006; National Research Council, 2012; Next Generation Science Standards, 2013; Verhoeff et al., 2018). Additionally, it is emphasized in the literature that there is a lack of conceptualization of systems thinking (Mambrey et al., 2020). In this sense, bibliometric analysis will contribute to determining the tendencies of existing publications related to systems thinking, revealing the connection between studies, and advancing this concept in the literature. Bibliometric analysis is an analysis method that enables ranking, evaluation, and monitoring of publications in terms of various bibliometric indicators such as research areas, journals, countries, institutions, types of methods used, number of authors, citations received, inter-author connections, and keywords (Köseoglu et al., 2016). When literature is examined, it is observed that there is no study focusing on the bibliometric analysis of education research conducted on system thinking. Therefore, it is thought that the findings obtained from this study will guide researchers who intend to conduct research on system thinking regarding the publication year of the studies, the most active authors, the countries where they were published, institutions, journals, citation network analysis, and keywords in the publications. The aim of this study is to evaluate the trends of published education research on system thinking using the bibliometric analysis method. In this direction, the question "What are the bibliometric properties of education research related to system thinking?" has been determined as the problem sentence, and the following sub-questions have been sought to be answered in education research related to system thinking.

- What is the distribution of articles by year?
- Which are the most cited articles?
- What are the numbers of publications for the authors who contribute the most to the field?
- Which are the most influential journals?
- Which are the most influential countries?
- Which are the most influential institutions?
- What is the level of collaboration among countries?
- What is the analysis of the co-cited authors of the articles?
- What are the citation networks of the most influential journals?
- What are the keywords of the articles?

Method: This study was designed in the a descriptive review. Descriptive scanning studies aim to collect data to determine the situation of the characteristics determined by the researcher on a sample. Descriptive scanning studies are conducted to reveal the existing situation regarding the subject under study (Büyükoztürk et al., 2018). In this study, articles related to the field of education on systems thinking were scanned from the Web of Science (WoS) database and made suitable for bibliometric analysis. The WoS database was preferred because it includes various data from different citation databases (SCI, SSCI,

SCI-Expanded, AHCI, ESCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH), including journals, conferences, reports, books, and book series, and currently has over 37,000 journals and more than 171 million records (Yeşiltaş & Şeker, 2021). The data in this study was obtained using the WoS scientific database on January 3, 2023. To access studies related to systems thinking in the database, studies published with the keywords "systems thinking", "system thinking", "systems dynamics", "system dynamics", and "systemic thinking" were determined. The "topic" option of the WoS database program was selected. With the "topic" option, the titles, abstracts, and keywords of the studies were scanned. As a result of the scan, 16,848 studies identified in the WoS database were limited to 10,515 articles, which is the most common record type. In addition, all articles between 1992 and 2023 were included, starting from the earliest available date in the database. Finally, 287 articles scanned in the SCI-Expanded, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, and ESCI indexes in the "Education/Educational Research" category in the WoS database and written in English were determined as the bibliometric data set. The findings obtained were presented and interpreted in tables and figures within the scope of the sub-questions.

Findings: When the distribution of educational research on systems thinking was examined by year, it was found that the number of articles had been increasing steadily since the first article in 1992, with the highest number of articles being published in 2022 (n=33). This result supports the finding of Hossain et al. (2020) study in the Scopus database that articles related to systems thinking have been increasing significantly in recent years. Moreover, Mambrey et al. (2020) emphasized that the number of educational research studies on systems thinking has significantly increased in the last decade. When the top three most cited articles were examined, it was observed that the top-ranked article was "Defining computational thinking for mathematics and science classrooms" by Weintrop et al. (2016), published in the "Journal of Science Education and Technology." The article has a total of 457 citations, with an average annual citation rate of 57.13. It was revealed that the top three authors who contributed the most to the field of educational research on systems thinking were Assaraf, OBZ., Schechter, C., and Shaked, H., respectively. Regarding the journals that published the most articles on systems thinking in educational research, it was found that the top three were the "International Journal of Science Education," "Journal of Biological Education," and "Journal of Research in Science Teaching." When the articles were examined according to the countries they were published in, it was determined that the most publications came from the United States, followed by Israel, Australia, and Germany. Furthermore, the analysis showed that the institution with the most articles on systems thinking was Ben Gurion University. When the data from the research were analyzed using the VOSviewer program, it was revealed that there was collaboration in authorship among the United States, Peru, Israel, Mexico, Canada, Taiwan, Australia, the United Kingdom, Finland, Germany, Sweden, Greece, Scotland, Colombia, and Italy. Additionally, when the co-citation network was examined, Hmelo-Silver, Forrester, Richmond, Senge, Zoller, and Grotzer were prominent authors. According to the analysis, the keywords with the most intense network strength among the articles are primarily "systems thinking," followed by "curriculum development," "education," "system approach," "earth sciences," "environmental education," "sustainability," "problem solving," "science education," "teacher education," "secondary education," "STEM," "computational thinking," "geography education," "ecology," "biology," "leadership," and "higher education." These keywords can be interpreted as having suitable content for applications of systems thinking. Additionally, in recent years, systems thinking has been associated with fields such as STEM and computational thinking. This result can be interpreted as indicating an effort in the literature to integrate systems thinking with technology.

Suggestion: This study is limited to articles related to systems thinking that were scanned in the education research category in the WoS database. Researchers can perform similar studies using different databases related to systems thinking. In addition, this research covers educational studies related to systems thinking between 1992 and 2022. Similar studies on the topic can be conducted in the future to follow the academic trend in this field. The results of this study demonstrate that studies on systems thinking in the field of education have gained momentum over time and offer an interdisciplinary perspective, providing a way of thinking that is open to collaboration in different fields. It is anticipated that collaboration between different disciplines will shed light on future studies on systems thinking.

Sistem Düşüncesi ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi

Prof. Dr. Adnan Küçüköğlü

Atatürk Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8522-258X
adnank@atauni.edu.tr

Prof. Dr. Hasret Nuhoglu

Maltepe Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9985-4203
hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr

Arzu Derya Taşçı (Öğr. Gör.)

Kafkas Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3667-2020
arzuderya28@gmail.com.tr

Özet

Bu çalışma, sistem düşüncesi ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizini yaparak, bu alandaki araştırmaların yıllara göre dağılımını, atıf sayısını, alana katkı sağlayan yazarlarını, etkili dergileri, etkili ülkeleri, etkili kurumları, ortak yazarlık işbirliklerini, ortak atıf yazarlarını, dergilerin atıf ağlarını ve makalelerde kullanılan anahtar kelimeleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Web of Science (WoS) veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kapsamında yayınlanan makalelerin taranması sonucu elde edilen veriler bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bibliyometrik analiz sonuçları sistem düşüncesi ile ilgili en fazla makalenin 2022 yılında yayınlandığını, en çok atıf alan çalışmanın "Journal Of Science Education And Technology" dergisinde Weintrop vd., tarafından yayınlanan "Defining computational thinking for mathematics and science classrooms" başlıklı makale olduğu, en fazla makalenin "International Journal of Science Education" dergisinde yayımlandığını ortaya koymaktadır. WoS veri tabanında sistem düşüncesi alanında eğitim araştırmaları kategorisinde yayın yapan 717 yazar bulunduğu ve en fazla katkı sağlayan yazarların sırasıyla Assaraf, OBZ, Schechter, C. ve Shaked, H. olduğu tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın yayınlandığı kurumun Ben Gurion Üniversitesi olduğu ve en çok yayının Amerika Birleşik Devletleri'nde yapıldığı dikkat çekmektedir. VOSviewer verileri ülkelerin ortak yazarlık iş birliği çerçevesinde incelendiğinde program 49 ülke tespit etmiş ve bu ülkelerden 29' u arasında bağlantı gücü saptamıştır. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makalelerin ortak anahtar kelime analizi için veriler VOSviewer programı aracılığıyla analiz edilmiş ve toplam 858 tane farklı anahtar kelime saptanmıştır. En az 3 kez kullanılmış olma şeklinde filtreleme yapıldığında 54 ortak kelimenin ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim araştırmaları, Sistem düşüncesi, Bibliyometrik analiz



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 126-145

129

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-12
Kabul: 2023-08-22

Önerilen Atıf

Küçüköğlü, A., Nuhoglu, H. & Derya Taşçı, A. (2023). Sistem düşüncesi ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 126-145. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1281742>

GİRİŞ

16. ve 17. yüzyıllarda bilim dünyasında evrenin mekanik yasalara göre bir makine gibi çalıştığını öne süren Newtoncu düşünme kabul görmüştür. Evrendeki düzeni mekanik kurallar ile yorumlayan Newton, tümevarım ve tümdengelim metodlarını birleştirerek pozitif-mekanik bilim yöntemini belirlemiştir. Ancak olguları onu oluşturan parçalara ayırarak sebep ve sonuç açısından incelemeye çalışan bu mekanik veya indirgemeci düşünme biçimi sanayi ve kentleşmenin yarattığı karmaşık toplumsal problemlere yanıt vermekte yetersiz kalmıştır (Capra ve Luisi, 2014; Elmas, Arslan, Pamuk, Pesman ve Sözbilir, 2021; Flood, 2010). Artık yaşadığımız dünya iklim değişikliği, çevre kirliliği, yoksulluk gibi karmaşık, dinamik çevresel, sosyal ve ekonomik sorunlarla mücadele etmektedir.

19. ve 20. yüzyıllara gelindiğinde ise evrim teorisi, izafiyet, kuantum ve kaos kuramları gibi bilim dünyasındaki gelişmeler sosyal bilimlerde de paradigma değişikliğine sebep olmuştur. Bu gelişmelerin ardından hakim olan organizmik düşünce ve kaos teorisi makine çağının bitmesine, 1940 sonrası sistem çağı olarak adlandırılacak yeni dönemin başlamasına imkan sağlamıştır (Erkenekli, 2011; Tecim, 2004). Sistem birbirleriyle üst amaçsal ilişkileri olan, kendileri de birer alt sistem olabilen, parçalar bütünü olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Sistem düşüncesi ise karmaşık sorunlarla baş edebilmek, karmaşık sistemlerin bileşenlerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlamak için hem bilim insanları hem de toplumun ihtiyaç duyduğu yeni bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmıştır (Capra ve Luisi, 2014; Lyneis ve Fox-Melanson, 2001; Maani ve Maharaj, 2004; Meadows, 2008; Ormancı, Çepni ve Balım, 2018; Plate, 2010; Schoen ve Fusarelli, 2008; Senge, 2002). Avustralyalı biyolog Ludwig von Bertalanffy, biyoloji alanında yapılan çalışmalarda indirgemeci düşünme biçiminin canlı sistemlerini açıklamakta yeterli olmadığını savunmuştur. Bertalanffy, fikirlerini 1937 yılında Genel Sistem Teorisi ile açıklamıştır ve bu teori sistem düşüncesinin çıkış noktası olarak kabul edilmiştir (Elmas, vd., 2021). Ayrıca algılama, öğrenme ve düşünme faaliyetlerinin parçalara ayrılarak değil bir bütün olarak ele alınması gerektiği şeklindeki görüşleri Russell Ackoff ve Jay Forrester gibi birçok bilim insanının dikkatini çekmiştir. Üstelik sistem düşüncesinin çeşitli alanlarda yaygınlaşması ve geliştirilmesi için farklı disiplinlerdeki (iktisat, fizyoloji, fizik ve biyoloji) bilim insanları tarafından "Genel Sistem Teorisi Derneği" kurulmuştur. Bu süreçteki tüm gelişmeler sistem düşüncesinin sadece fizik ve doğa bilimleri değil, sosyal bilimler alanında da çeşitli disiplinlerin bir arada düşünülmesine ve yeni disiplinlerin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur (Tabak, Sığı, Polat, Şeşen ve Çelik, 2011).

130

Sistem düşüncesi zamanla sistem mühendisliği, yönetim, eğitim, sağlık gibi çeşitli alanlarda uygulayıcılar, hükümet, ordu ve araştırmacılar için hızla büyüyen ve ilgi çeken bir konu haline gelmiştir (Hossain, Dayarathna, Nagahi, ve Jaradat, 2020). Alanyazında sistem düşüncesi, farklı araştırmacılar tarafından "büyük resim düşüncesi", "bütünsel düşünme", "çok boyutlu düşünme", "sistemik düşünme" ve "sistem dinamikleri" gibi farklı terimlerle açıklanmıştır (Elmas vd., 2021; Hossain vd., 2020). Bu alanın öncülerinden biri olan Barry Richmond (1994) sistem düşüncesini bir yapının altında yatan ve giderek derinleşen anlayışın gelişmesine sebep olan davranışlarla ilgili güvenilir çıkarımlar elde etme sanatı ve bilimi olarak tanımlamıştır. Alanın bir diğer öncüsü Peter Senge (2002) ise sistem düşüncesini bütünü görmeye yarayan bir disiplin, nesnelerden ziyade ilişkileri; statik anlık görüntülerden ziyade değişimin yapısını görmek için bir çerçeve biçiminde ifade etmiştir.

Arnold ve Wade (2015) ise alanyazındaki pek çok tanımını inceledikten sonra sistem düşüncesini "sistemleri tanımlamayı, anlamayı, davranışlarını tahmin etmeyi ve istendik etkileri üretmek için sistemde değişiklikler yapma yeteneğini geliştirmeyi sağlayan analitik beceri" şeklinde tanımlamışlardır. Ben-Zvi Assaraf ve Orion (2005) ise sistem düşüncesinin sahip olduğu bazı karakteristik özelliklerin anlaşılması için "Hiyerarşik Sistem Düşüncesi Modeli" olarak tanımladıkları bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu model içerisinde; sisteme ait bileşenleri ve sisteme dâhil olan süreçleri tanıma, sisteme ait bileşenler arasındaki bağlantıyı tanıma, bağlantının kapsamında süreci ve sisteme ait bileşenleri örgütleme, genelleme yapabilme, sistemin dinamik bağlantıları tanıma, sistemdeki saklı boyutları ve sistemin döngüsel doğasını kavrama, zamana ait düşünme, geçmişe bakarak tahminlerde bulunma becerileri şeklinde sekiz özellik ifade etmişlerdir. Bu karakteristik özelliklerin bilinmesi sistem düşüncesinin eğitim alanında uygulanması açısından çok önemlidir (Elmas vd., 2021). Özellikle son yıllarda sistem düşüncesinin eğitim alanında uygulanmasına yönelik yapılan çalışmaların sayısı dikkat çekici şekilde artmıştır (Ben-Zvi Assaraf ve Orion, 2005; Ben-Zvi Assaraf & Orion, 2010; Boyraz, 2022; Çelikten, 2022;

Evagorou, Korfiatis, Nicolaou ve Constantinou, 2009; Feriver, Olgan, Teksöz ve Barth, 2019; Gilissen, Knippels ve van Joolingen, 2020; Hmelo, Holton ve Kolodner, 2000; Kaya, Ellez ve Ellez, 2019; Keynan, Assaraf ve Goldman, 2014; Mambrey, Schreiber ve Schmiemann, 2020; Nguyen, Graham, Ross, Maani ve Bosch, 2012; Nuhoğlu, 2009; Nuhoğlu, 2014; Nuhoğlu, 2020; Ormanlı vd., 2018; Riess ve Mischo, 2010; Rosenkränzer, Hörsch, Schuler ve Riess, 2017; Sweeney ve Stermann, 2007; Şahin, 2021; Tripto, Assaraf ve Amit, 2013) yapıldığı görülmüştür. Üstelik bazı araştırmacılar okullarda sistem düşüncesi uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerine katkı sağlaması açısından önemli araçlara sahip olduğuna işaret etmektedir (Benson, 2007; Chang, 2001; Costello, 2001; Grant, 1998; Nuhoğlu, 2014; Lannon-Kim, 1991; Lyneis ve Fox-Melanson, 2001; Stuntz, Lyneis ve Richardson, 2001; Waters Foundation, 2006).

Alanyazında sistem düşüncesi ile ilgili çalışmaların artmasının sebebi sistem düşüncesinin fiziksel ve sosyal gerçekliğe eskisinden daha uygun olması ve gelecekteki olası sistem davranışlarını tahmin etmek için gereken analitik araçları içermesi şeklinde yorumlanmaktadır (Hogan, 2000). Ayrıca Forrester (1992) günümüzdeki eğitim anlayışının gerçek dünyanın anlık fotoğraflarını öğrettiğini, aslında dünyadaki sorunların dinamik olduğuna dikkat çekerek eğitimde sistem düşüncesinin ne denli gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Alanyazında öncü kabul edilen Jay Forrester, Peter Senge, Donella Meadows ve Diana Fisher gibi bilim insanları, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere dünya çapında eğitimde sistem düşüncesinin uygulanması adına pek çok girişimde bulunmuşlardır. Ancak, her ne kadar eğitim araştırmacıları ve politika yapıcılar için sistem düşüncesinin değeri gün geçtikçe artsa da bu alanla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar arasında bağlantı eksikliği olduğu açıktır (Jacobson ve Wilensky, 2006; National Research Council, 2012; Next Generation Science Standards, 2013; Verhoeff, Knippels, Gilissen ve Boersma, 2018). Alanyazında belirtilen eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmadan elde edilen bulguların, bilimsel çalışmalar arasındaki bağlantıların ortaya çıkarılmasına ve eğilimlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı, sistem düşüncesi ile ilgili araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara çalışmaların yayın yılı, en aktif yazarları, yayınlandıkları ülkeler, kurumlar, dergiler, atıf ağ analizi ve yayınlardaki anahtar kelimeleri konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sistem düşüncesi ile ilgili yayımlanmış eğitim araştırmalarının eğilimlerini bibliyometrik analiz yöntemi ile değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda "sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarının bibliyometrik özellikleri nasıldır?" sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir ve sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarında aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

- Makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- En çok atıf yapılan makaleler hangileridir?
- Alana en fazla katkı sağlayan yazarlar ve yazarların yayın sayıları nedir?
- En etkili dergiler hangileridir?
- En etkili ülkeler hangileridir?
- En etkili kurumlar hangileridir?
- Ülkelerin ortak yazarlık iş birliği nasıldır?
- Makalelerin ortak atıf alan yazarlar analizi nasıldır?
- En etkili dergilerin atıf ağları nasıldır?
- Makalelerin anahtar kelimeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama, araştırmacı tarafından belirlenen özelliklerin bir örneklem üzerindeki durumunu tespit etmek için verileri toplamayı amaçlayan tarama çalışmalarıdır. Betimsel tarama araştırmaları çalışılan konu ile ilgili var olan durumu ortaya çıkarmak için yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Çalışma, sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları bibliyometrik göstergeler bakımından incelemeyi amaçladığı için bibliyometrik analiz tekniği kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz yayınları, çalışma alanları, yayımlandıkları

dergiler, ülkeler, kurumlar, yararlanılan yöntem türleri, yazar sayısı, aldıkları atıflar, yazarlar arası bağlantılar ve anahtar kelimeler gibi çeşitli bibliyometrik göstergeler açısından sıralamayı, değerlendirmeyi ve izlemeyi sağlayan bir analiz yöntemidir (Köseoğlu, Rahimi, Okumus ve Liu, 2016; Gülüm, 2023). Bibliyometrik analiz çalışmaları bir konu alanı ile ilgili alan yazındaki eksikliğin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Çelik, Kaymakçı ve Can, 2023).

Bibliyometrik analiz, performans analizi ve bilim haritalama şeklinde iki kategoride kendini göstermektedir (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma ve Herrera, 2011; Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021; Ramos-Rodríguez ve Ruiz-Navarro, 2004; Zupic ve Cater, 2015). *Performans analizi*, farklı araştırma bileşenlerinin (örneğin, yazarlar, kurumlar, ülkeler ve dergiler) performansını ortaya çıkarmak için kullanılan standart bir uygulamadır. Performans analizi için sayısız ölçüt mevcuttur. En belirgin ölçütler, yıllık veya araştırma bileşeni başına yayın ve alıntı sayısı ile yayın başına atıf ve h-endeksi gibi diğer ölçütlerdir. Araştırma bileşenlerinin performansını ölçmek için hem alıntıları hem de yayınları birleştirmektedir (Donthu, Kumar, Pattnaik ve Lim, 2021). *Bilimsel haritalama*, araştırma bileşenleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bilimsel haritalama, araştırma bileşenleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bilim haritalama teknikleri çalışmaların ortak alıntı, kelime, dergi, ülke kurum ve yazarlık analizlerini içermektedir. Bu tür teknikler, ağ analizi ile birleştirildiğinde, araştırma alanının bibliyometrik yapısını ve entelektüel yapısını sunmada etkilidir (Cobo vd., 2011; Baker, Kumar ve Pandey, 2021; Ramos-Rodríguez ve Ruiz-Navarro, 2004).

Atıf analizi (Citation analysis): Atıf analizi, araştırma alanındaki en etkili yayınların tespit edilmesini sağlamaktadır. Bir araştırma alanındaki yayınların önemini belirlemek için çeşitli yöntemler (örneğin ağ ölçümleri) olmasına rağmen etkisinin en objektif ve doğrudan ölçüsü yayının alıntılanmasıdır (Pieters ve Baumgartner, 2002; Stremersch, Verniers ve Verhoef, 2007). Bir makale ne kadar fazla atıf alırsa onu yazan araştırmacı ve bağlı olduğu kurumda o kadar etki gücüne sahiptir ve önemlidir şeklinde kabul edilmektedir (Kılınç, 2022; Zupic ve Cater, 2015). Ortak atıf analizi, bilimsel çalışmalardan hangilerinin birlikte ve yüksek sayıda atıf aldıklarını ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle birlikte atıf alan yayınlar arasındaki güçlü ilişki ortaya çıkacak ve araştırmacı için atıf ağını yorumlamak daha kolay olacaktır. Ortak atıf analizi araştırmacıların alandaki en etkili yayınları bulmasını sağlarken ayrıca onların tematik kümelerini de keşfetmelerine olanak sağlamaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee vd., 2021; Kılınç, 2022). Ortak kelime analizi, diğer bibliyografik eşleştirmeden farklı olarak, yayının kendisinin içeriğini inceleyen bir tekniktir. Ortak kelime analizi, belge başlıkları, anahtar kelimeler veya özetler içinde birlikte ortaya çıkan kavramlar arasındaki bağlantıları bulmaktadır (Zupic ve Cater, 2015). Bir araştırma alanında yer alan yazarlar arasında etkileşimleri ve işbirliğini incelemek amacı ile ortak yazar analizi gerçekleştirilmektedir. Ortak yazarlık, akademisyenler arasında entelektüel işbirliğinin resmi bir yolu olduğundan akademisyenlerin kendi aralarında (bağlı kurumlar ve ülkeler gibi ilişkili yazar öznitelikleri dâhil) nasıl etkileşimde bulunduklarını anlamak açısından önemlidir (Acedo, Barroso, Casanueva ve Galan, 2006; Cisneros, Ibanescu, Keen, Lobato-Calleros ve Niebla-Zatarain, 2012; Zupic ve Cater, 2015).

Çalışmada Web of Science (WoS) veri tabanı kapsamında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim alanında yapılan makaleler taranarak bibliyometrik analize uygun hale getirilmiştir. Bilimsel araştırmalar ve araştırmacılar için uluslararası atıf dizinleri kalite belgesi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle WoS veri tabanı üzerinden akademik alanların durumunun incelenmesi değerli görülmektedir (Şeref ve Karagöz, 2019). WoS veri tabanı dergi, konferans, rapor, kitap ve kitap serilerini de kapsayan farklı atıf veri tabanlarından (SCI, SSCI, SCI-Expanded, AHCI, ESCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI, BKCI-SSH) çeşitli verileri içermesi, mevcut haliyle 37.000'in üzerinde dergi ve 171 milyondan fazla kayda sahip olmasından (Yeşiltaş ve Şeker, 2021) dolayı tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmadaki veriler 3 Ocak 2023 tarihinde WoS bilimsel veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşmak amacı ile öncelikle "systems thinking", "system thinking", "systems dynamics", "system dynamics", "systemic thinking" anahtar kelimeleri ile yayınlanan çalışmalar belirlenmiştir. WoS veri tabanı programı özelliklerinden "topic" (konu) seçeneği işaretlenmiştir. "Topic" seçeneği ile çalışmaların başlık, özet, anahtar kelimeleri taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde toplam 287

makale olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen yayınlara yönelik dâhil etme-hariç tutma kriterleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Dâhil Etme-Hariç Tutma Kriterleri

Dâhil Etme Kriterleri		
Birinci Aşama	Veri Tabanı	WoS (Web of Science Core Collection)
	İndeks	Sınırlandırma yapılmamıştır
	Tarih	3 Ocak 2023
	Yıl	Ulaşılabilen en eski tarihten başlayarak günümüze kadar (1992-2022)
	Yayın dili	Sınırlandırma yapılmamıştır
	Anahtar kelimeler	“systems thinking” or “system thinking” or “systems dynamics” or “system dynamics” or “systemic thinking” kelimeleri WoS veri tabanı programı özelliklerinden “topic” (konu) seçeneği işaretlenerek taranmıştır.
	Sonuç	16,848 Yayın
Hariç Tutma Kriterleri		
İkinci Aşama	Yayın türü	10,515 Makale
Üçüncü Aşama	Kategori	Eğitim/Eğitim Araştırmaları
	Sonuç	287 Makale

Tablo 1, dâhil etme kriterleri kapsamında WoS veri tabanında ilgili anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucunda ulaşılabilen en eski tarihten başlatılarak 1992-2022 tarihleri arasındaki tüm indeks ve yazım dillerini içeren 16,848 yayına ulaşıldığı göstermektedir. İlgili yayınlar hariç tutma kriterleri açısından öncelikle en fazla kayıt türü olan 10,515 makale ile sınırlandırılmıştır. Sonraki aşamada “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisindeki açısından da sınırlandırıldıktan sonra 287 makale bibliyometrik veri seti olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ise alt sorular kapsamında tablo ve şekil halinde sunularak yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda WoS veri tabanından elde edilen veriler bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. Sistem düşüncesi ile ilgili 1992-2022 yılları arasında yapılmış ve eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan 287 makale bibliyometrik değişkenler (yayın yıllarına göre dağılımı, en çok atıf alan makaleler, alana en fazla katkı sağlayan yazar ve yayın sayıları, yayınlanan en etkili dergiler, makalelerin ülkelere göre dağılımı, yazarların kurumları, yayınların anahtar kelime ağı gibi) açısından incelenerek kategorize edilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler WoS veri tabanında tarama yapılarak iki aşama şeklinde analize uygun hale getirilmiştir. İlk aşamada; elde edilen veriler; makalelerin yıllara göre dağılımı, en çok atıf yapılan makaleler, alana en fazla katkı sağlayan yazarlar, kurumlar, dergiler ve ülkeler şeklinde betimlenerek analiz edilmiştir. Ayrıca verilere ilişkin yüzde ve frekans değerleri Microsoft Excel uygulaması kullanılarak hesaplanmış ve tablolar halinde yorumlanmıştır. Sonraki aşamada ise VoSviewer (Version 1.6.16) paket programından yararlanılarak verilerin ağ analizleri ortaya çıkarılmıştır.

VoSviewer, çıktı sonuçlarının sınıflandırılmasını destekleyen kümeleri görüntüleyen, bibliyometrik ağ verilerine dayalı haritaların oluşturulmasına, görselleştirilmesine ve keşfedilmesine olanak tanıyan, sosyal ağ analizine dayalı bir yazılım aracıdır (Pauna, Picone, Le Guyader, Buonocore ve Franzese, 2018). VoSviewer programında yer alan ortak analiz modülü yardımıyla atıf, ortak yazar, ortak atıf, ortak kelime ve yazarların kurumlar, ülkeler ve dergiler arasındaki ilişki ağının ortaya çıkarılması ve yorumlanması sağlanmıştır. Ayrıca VoSviewer aracılığıyla sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarında ülkelerin ortak yazarlık iş birliği, en etkili dergilerin atıf ağları, ortak atıf alan yazarlar analizi ve makalelerin ortak anahtar kelime ağları görselleştirilmiştir. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablolar ve şekiller halinde detaylı olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik bazı önlemlere başvurulmuştur. İç geçerliğinin sağlanabilmesi için WoS veri tabanında tarama yapmadan önce dâhil etme, hariç tutma kriterleri ile ilgili bir sistem düşüncesi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda yapılan tarama ile veri seti elde oluşturulmuştur. Dış geçerliğine yönelik olarak ise veri toplama sürecinde hangi sınırlandırmaların kullanıldığı açıkça belirtilmiş ve çalışmada “dâhil etme” ve

“hariç tutma” kriterleri ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Ayrıca veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı şekilde betimlenmiştir.

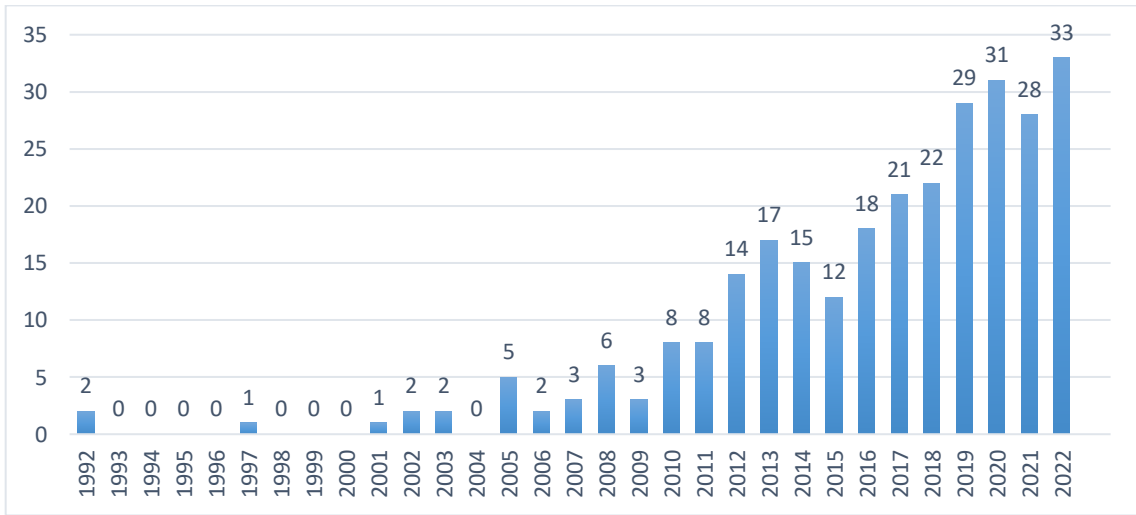
Araştırmanın iç geçerliliğin sağlanması için raporlama sürecinde metin ile tablolar ve şekiller sürekli karşılaştırmıştır. Bu sayede veri analizi sürecinin nesnel bir değerlendirmesi de sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak adına ise çalışmada elde edilen bulgular biri sistem düşüncesi diğeri eğitim bilimleri olmak üzere iki alan uzmanına sunulmuş, verilen dönütler doğrultusunda araştırma raporu üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda WoS veri tabanında yer alan sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki toplam 287 makalenin bibliyometrik analizinden ortaya çıkan bulgular tablo ve şekiller halinde yorumlanmıştır.

1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

WoS veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makalelerin 1992 ile 2022 yılları arasındaki dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki çalışmaların yıllara göre dağılımı (N=287)

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makaleler incelendiğinde ilk makalenin 1992 yılında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sistem düşüncesi ile ilgili en fazla makalenin 2022 yılında (n=33) yayımlandığı anlaşılmaktadır. Bu yılı sırasıyla 2020 (n=31), 2019 (n=29) ve 2021 (n=28) takip etmektedir.

2. Sistem Düşüncesi ile İlgili En Çok Atıf Alan Makaleler

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde en çok atıf alan ilk 10 makale; yayın başlığı, yılı, yazarı/yazarları, yayımlandığı dergi, toplam atıf sayısı ve yıllık atıf ortalamasına göre Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’ye göre, eğitim araştırmaları kategorisinde sistem düşüncesi ile ilgili en çok atıf alan ilk üç makale incelendiğinde, ilk sıradaki makalenin Weintrop ve arkadaşları (2016) tarafından “Journal Of Science Education And Technology” dergisinde yayımlanan “Defining computational thinking for mathematics and science classrooms” başlıklı makale olduğu dikkati çekmektedir. Makaleye toplam 457 atıf yapılmış ve yıllık atıf ortalaması 57,13’ tür. İkinci sırada ise, Assaraf, OBZ ve Orion, N. (2005) tarafından “Journal Of Research In Science Teaching Teaching and Teacher Education” dergisinde “Development of system thinking skills in the context of earth system education” başlıklı ile yayımlanan makalenin olduğu görülmektedir. Bu makale toplam 271 atıf almış, yıllık atıf ortalaması 14,26’ dir. Üçüncü sırada en çok atıf alan makalenin ise Fullan M. (2006) tarafından “Journal Of Educational Change” dergisinde yayımlanan

"The future of Educational change: system thinkers in action" başlıklı toplam 108 atıf ve 6 atıf ortalamasına sahip makale olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde en çok atıf alan makaleler (Toplam atıf = 4068, Toplam Atıf Ortalaması = 14,17)

Yayın başlığı	Yıl	Yazar/Yazarlar	Dergi Adı	Toplam Atıf Sayısı	Yıllık Atıf Ort.
1. Defining computational thinking for mathematics and Science classrooms	2016	Weintrop, D; Beheshti, E; Horn, M; Orton, K; Jona, K; Trouille, L; Wilensky, U	Journal Of Science Education And Technology	457	57.13
2. Development of system thinking skills in the context of earth system Education	2005	Assaraf, OBZ ; Orion, N.	Journal Of Research In Science Teaching	271	14.26
3. The future of Educational change: system thinkers in action	2006	Fullan, M.	Journal Of Educational Change	108	6
4. Teaching biotechnology through case studies - Can we improve higher order thinking skills of nonScience majors?	2003	Dori, YJ ; Tal, RT ; Tsaushu, M	Science Education	99	4.71
5. Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision	2002	Hogan, K	Journal Of Research In Science Teaching	99	4.5
6. System Thinking Skills at the Elementary School Level	2010	Assaraf, OBZ ; Orion, N.	Journal Of Research In Science Teaching	87	6.21
7. Effect of knowledge integration activities on students' perception of the earth's crust as a cyclic system	2003	Kali, Y ; Orion, N ; Eylon, BS	Journal Of Research In Science Teaching	76	3.62
8. An Investigation of the Potential of Interactive Simulations for Developing System Thinking Skills in Elementary School: A case study with fifth-graders and sixth-graders	2009	Evagorou, M.; Korfiatis, K. ; Nicolaou, C. ; Constantinou, C.	International Journal Of Science Education	75	5
9. Algorithmic, LOCS and HOCS (chemistry) exam questions: performance and attitudes of college students	2002	Zoller, U.; Dori, Y.J.	International Journal Of Science Education	71	3.23
10. Promoting Systems Thinking through Biology Lessons	2010	Riess, W. ; Mischo, C.	International Journal Of Science Education	66	4.71

Kaynak: Web of Science veri tabanından 03.01.2023 tarihinde alınmıştır.

3. Alana En Fazla Katkı Sağlayan Yazarlar Ve Yazarların Yayın Sayıları

WoS veri tabanında sistem düşüncesi alanında eğitim araştırmaları kategorisinde yayın yapan 717 yazar bulunmaktadır. Bu yazarlar içinde alanyazında en fazla yayın yapan ilk 10 yazar Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde en fazla yayın ile katkı sağlayan yazarlar ve yazarların yayın sayısı

Sıra	Yazar	Yayın sayısı
1	Assaraf, OBZ	11
2	Schechter, C.	5
3	Shaked, H.	5
4	Dori, Y.J.	4
5	Tripto, J.	4
6	Zoller, U.	4
7	Riess, W.	4
8	Waarlo, A. J.	4
9	Lee, Tammy D.	4
10	Knippels, Marie P. J.	3

Tablo 3' den yola çıkarak sistem düşüncesi ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarında alana en fazla katkı sağlayan ilk üç yazarın sırasıyla Assaraf, OBZ. (11 makale), Schechter, C. (5 makale) ve Shaked, H. (5 makale) olduğu görülmektedir.

4. Sistem Düşüncesi İle İlgili En Fazla Yayın Yapılan Dergiler

WoS veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde 149 dergi içinden en fazla yayın yapan dergiler incelenmiştir. Bu dergilerden alanda etkili olan ilk 10 dergi Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde en fazla yayın yapılan dergiler

Sıra	Makalelerin Yayınlandığı Dergiler	Yayın sayısı	Yüzde
1	International Journal of Science Education	21	7.31
2	Journal of Biological Education	15	5.22
3	Journal of Research in Science Teaching	12	4.18
4	Education Sciences	9	3.13
5	Instructional Science	9	3.13
6	Research in Science Education	9	3.13
7	Journal of Science Education And Technology	8	2.78
8	Journal of Educational Administration	7	2.43
9	International Journal of Sustainability in Higher Education	6	2.09
10	International Journal of Technology and Design Education	6	2.09

Tablo 4' e göre sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kapsamında en fazla makalenin yayımlandığı ilk üç dergi incelendiğinde, ilk sırada 21 makale ile "International Journal of Science Education" dergisinin yer aldığı, ardından 15 makale ile "Journal of Biological Education" dergisinin geldiği, üçüncü sırada ise 12 makale ile "Journal of Research in Science Teaching" dergisi olduğu dikkati çekmiştir.

5. Makalelerin Yayımlandıkları Ülkeler

WoS veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makaleler yayımlandıkları ülkelere göre incelenerek sonuçları Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makalelerin yayımlandıkları ülkeler

Sıra	Ülkeler	Yayın Sayısı	Yüzde
1	Amerika Birleşik Devletleri	98	34.14
2	İsrail	32	11.14
3	Avustralya	17	5.92
4	Almanya	17	5.92
5	Kanada	14	4.87
6	İsveç	13	4.52
7	İngiltere	12	4.18
8	İspanya	12	4.18
9	Hollanda	10	3.48
10	Yunanistan	7	2.43
11	Türkiye	7	2.43
12	Finlandiya	6	2.09
13	Kolombiya	5	1.74
14	Kıbrıs	5	1.74
15	Tayvan	5	1.74

Tablo 5 incelendiğinde 98 makale ile en çok yayının Amerika Birleşik Devletleri' nde yapıldığı görülmektedir. Bu ülkeyi 32 yayımla İsrail, 17 yayımla Avustralya ve Almanya takip etmektedir. Sonra sırasıyla Kanada (14), İsveç (13), İngiltere ve İspanya (12), Hollanda (10), Yunanistan ve Türkiye (7), Finlandiya (6), Kolombiya, Kıbrıs ve Tayvan (5) gelmektedir.

6. Yazarların Çalıştıkları Kurumlar

WoS veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makaleler araştırmacıların çalıştıkları kurumlar açısından da incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre veri tabanında

385 kurumun kaydı bulunmaktadır. Bu kurumlar içinden alanda etkili olan ilk 10 kurum Tablo 5' te sunulmuştur.

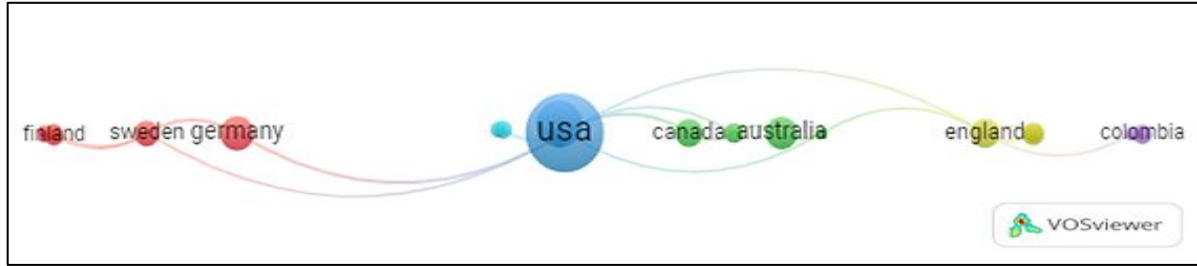
Tablo 6. Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makale yazarlarının çalıştıkları kurumlar

Sıra	Kurumlar	Yayın sayısı	Yüzde
1	Ben Gurion Üniversitesi	13	4.52
2	Kuzey Karolina Üniversitesi	10	3.48
3	Hayfa Üniversitesi	9	3.13
4	Bar-İlan Üniversitesi	6	2.09
5	Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesi	6	2.09
6	İsrail Teknoloji Enstitüsü	6	2.09
7	Utrecht Üniversitesi	6	2.09
8	New York Eyalet Üniversitesi	5	1.74
9	Missouri Üniversitesi	5	1.74
10	Missouri Üniversitesi Sistemi	5	1.74

Tablo 6' ya göre sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarının sayısının en fazla olduğu ilk 10 kurumun sıralaması; Ben Gurion Üniversitesi (13), Kuzey Karolina Üniversitesi (10), Hayfa Üniversitesi (9), Bar-İlan Üniversitesi ve Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesi, İsrail Teknoloji Enstitüsü, Utrecht Üniversitesi (6), New York Eyalet Üniversitesi, Missouri Üniversitesi ve Missouri Üniversitesi Sistemi (5) şeklindedir.

7. Ülkelerin Ortak Yazarlık İş Birliği

VOSviewer programı yardımı ile ülkelerin ortak yazarlık iş birliği analiz edilerek aşağıda yer alan Şekil 1 elde edilmiştir.



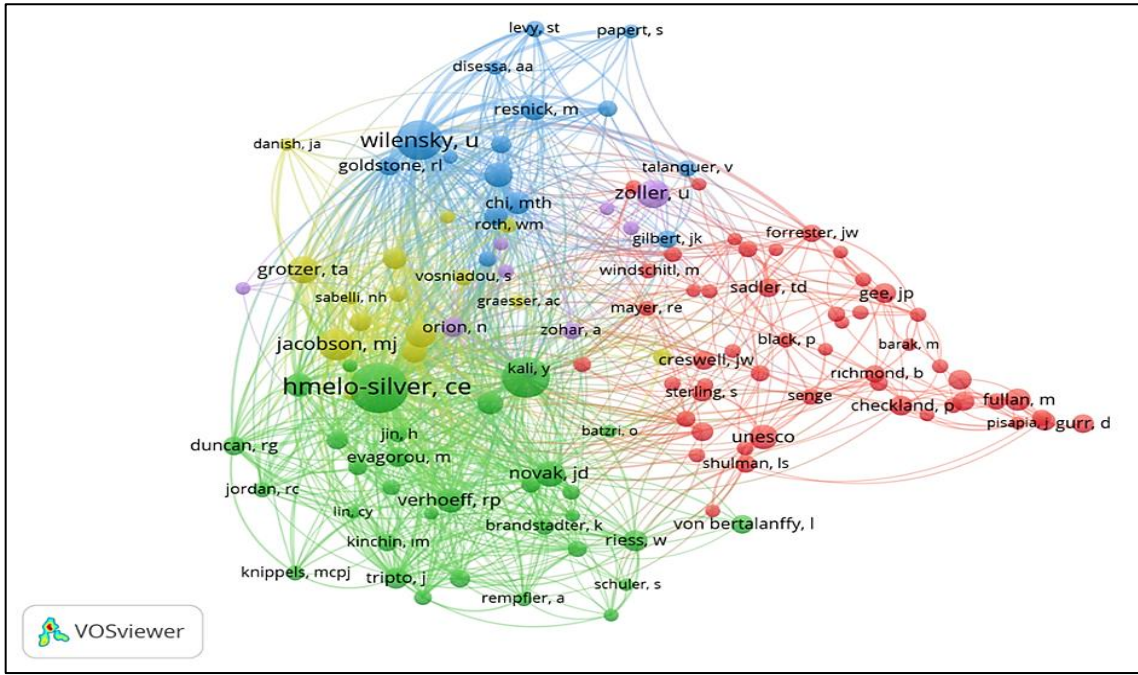
137

Şekil 1. Ülkelerin ortak yazarlık iş birliği (Daire büyüklüğü yayın sayısını, renkler kümelenmeleri, çizgiler ise birlikteliği göstermektedir.)

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makalelerin VOSviewer verileri ülkelerin ortak yazarlık iş birliği çerçevesinde incelendiğinde programın 49 ülke tespit ettiği ve bu ülkelerin 29' unun arasında bağlantı gücü olduğu görülmüştür. VOSviewer programındaki veriler daha detaylı incelendiğinde mavi renkli kümelenme içerisinde ABD, Peru, İsrail ve Meksika' nın yer aldığı görülmüştür. Mavi dairenin büyüklüğü bu ülkeler arasında ortak yazarlık işbirliği ile daha fazla yayın sayısının olduğunu göstermektedir. Yeşil renkli kümelenmede ise Kanada, Tayvan, Avustralya ve Birleşik Krallık' ın yer aldığı görülmüştür. Kırmızı kümelenmeyi oluşturan ülkeler arasında Finlandiya, Almanya ve İsveç ortak yazarlık işbirliği olduğu ortaya çıkmıştır. Sarı kümelenmede ise İngiltere ve Yunanistan ortak yazarlık işbirliği bulunurken, mor renkli kümelenme İskoçya, Kolombiya ve İtalya arasında ortak yazarlık iş birliği açısından bir bağlantı olduğu görülmüştür. Ayrıca Şekil 1' in geneli değerlendirildiğinde tüm ortak yazarlık işbirliğinin ABD ile bağlantısının olduğu dikkati çekmiştir.

8. Ortak Atıf Alan Yazarlar

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makalelerin verileri VOSviewer programı aracılığıyla incelendiğinde ortak atıf alan yazar analizi için 287 makaleden toplamda 717 yazar tespit edilmiştir. Bu yazarlar da birlikte en az 10 atıf alma şeklinde gruplandırıldığında, veri seti 124 yazar olarak belirlenmiştir. VOSviewer programı ortaya çıkan bağlantıyı Şekil 2' deki gibi sunmuştur.

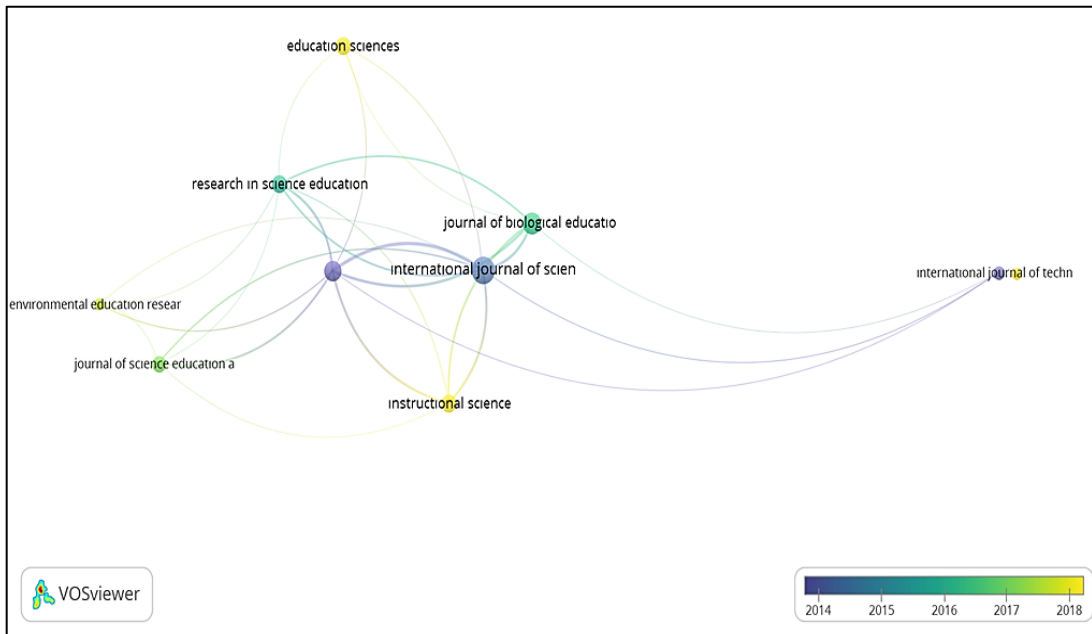


Şekil 2. Ortak atıf alan yazarlar analizi (Dairelerin büyüklüğü en çok atıf alan yazarı, renkleri kümelenmeleri, çizgileri ise birlikteliği göstermektedir.)

Şekil 2' ye göre, ortak atıf alan yazar ağına yeşil, sarı, mavi, kırmızı ve eflatun şeklinde beş ayrı renk içeren kümelerden oluştuğu görülmektedir. Bu renk kümelerinin kendi içindeki yoğunlukları ortak yazarların birbirleri arasındaki atıf alma ağını temsil etmektedir. Renk kümeleri içindeki büyük daireler ise en çok atıf alan yazarları göstermektedir. Şekil 2 dikkatli incelendiğinde en yoğun kümelerin yeşil, mavi ve kırmızı renkte olduğu görülmektedir. Yeşil renkli kümede en yoğun iletişim ağına sahip yazarın Hmelo-Silver; mavi renkli kümede Wilensky; kırmızı renkli kümede Forrester, Richmond ve Senge; eflatun renkli kümede Zoller ve sarı kümede ise Grotzer' in en çok atıf alan yazarlar olduğu dikkati çekmektedir.

9. En Çok Atıf Alan Dergiler ve Atıf Ağları

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde en çok atıf alan dergiler ve atıf ağına belirlenebilmesi için VOSviewer programı aracılığı ile yapılan analiz sonucunda aşağıdaki Şekil 3 elde edilmiştir.

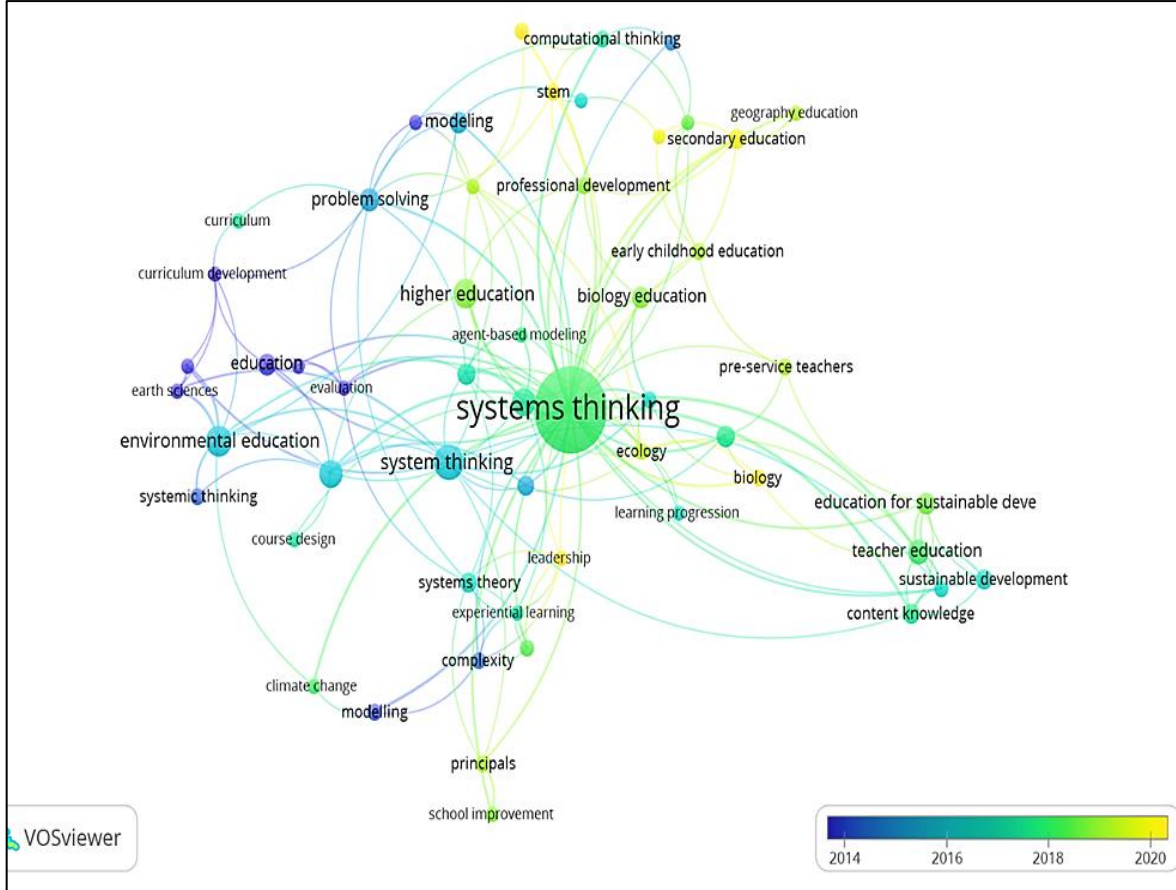


Şekil 3. En çok atıf alan dergiler ve atıf alan ağlar (Dairenin büyüklüğü en çok atıf alan dergiyi, sarı renk güncel tarihleri göstermektedir.)

Şekil 3 incelendiğinde, en çok atıf alan dergilerin yayın sayısı bakımından da ilk beşte yer alan dergiler olduğu dikkati çekmektedir. 2014 yılından günümüze doğru en çok atıf alan dergiler sırasıyla "International Journal of Science Education", "Journal of Biological Education", "Journal of Research in Science Teaching", "Research in Science Education", "Education Sciences", "Instructional Science" şeklindedir.

10. Ortak Anahtar Kelime Analizi

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makalelerin ortak anahtar kelime analizi için veriler VOSviewer programı aracılığıyla analiz edilmiş ve toplam 858 tane farklı anahtar kelime saptanmıştır. En az 3 kez kullanılmış olma şeklinde filtreleme yapıldığında 54 ortak kelimenin ortaya çıktığı görülmüştür. Şekil 4 elde edilen ortak anahtar kelimeleri ve ağlarını göstermektedir.



Şekil 4. Ortak anahtar kelime analizi (Daire büyüklüğü en çok tekrarlanan anahtar kelimeleri, sarı alanlar ise güncel anahtar kelimeleri temsil etmektedir.)

Şekil 4'e göre en yoğun ağ gücüne sahip anahtar kelimenin "systems thinking" olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca şekildeki eflatundan sarıya doğru geçiş yani renk değişimleri geçmişten günümüze geçişi temsil etmektedir. 2014-2016 yılları arasında yayınlanmış makaleler incelendiğinde en çok tekrar eden anahtar kelimelerin "curriculum development", "education", "system approach" "earth sciences" olduğu görülmektedir. 2016-2018 yılları arasında yayınlanmış makaleler incelendiğinde ise "system thinking", "environmental education", "sustainability", "problem solving", "science education", "teacher education" kelimelerinin yoğunluğu dikkati çekmektedir. 2018-2020 tarihleri arasında ise "secondary education", "STEM", "computational thinking", "geography education", "ecology", "biology", "leadership", "higher education" kelimelerinin yoğun olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada WoS veri tabanında sistem düşüncesi ile ilgili yapılmış eğitim araştırmalarının eğilimleri bibliyometrik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu yönü ile ulusal alanyazında sistem

düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarının bibliyometrik göstergelerden yararlanılarak analiz edildiği ilk çalışmadır. Ayrıca bu çalışma, sistem düşüncesi alanındaki araştırmacıların daha fazla ilgilenmesi gereken mevcut literatürdeki boşlukları, dünya çapındaki araştırmacılar arasındaki farklı bakış açılarını ve araştırma eğilimlerini görme imkânı için de bir yol haritası sunmuştur.

WoS veri tabanında yapılan tarama sonucunda 287 makaleye ulaşılmış ve elde edilen bulgular betimlenmiştir. Ardından elde edilen bu veriler VOSviewer programı aracılığı ile araştırma sorularına uygun şekilde şematize edilmiştir.

Araştırma kapsamında WoS veri tabanında 1992-2004 yılları arasında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki yayın sayısının en az olduğu, 2010 yılından sonra ise yayın sayılarında gözle görülür bir artış gerçekleştiği, özellikle 2018 yılından günümüze doğru gelindiğinde ise yayın sayısı en yüksek noktaya ulaştığı sonucu elde edilmiştir. [Mambrey, Timm vd. \(2020\)](#) tarafından son on yılda sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarının sayısının önemli ölçüde arttığını vurgulaması da bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca, [Hossain vd. \(2020\)](#) de yaptıkları çalışmalarında Scopus veri tabanındaki tüm alanlarda sistem düşüncesi ile ilgili bibliyometrik analiz gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar ilk 15 dergide yer alan makaleleri 1991–2018 dönemi için analiz etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da benzer şekilde sistem düşüncesi ile ilgili makalelerin 2013–2018 arasındaki toplam yayın sayısının 1991–2012 arasındaki toplam yayın sayısından biraz daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu önemli artışın sebebini, sistem düşüncesinin modern sistemlerle başa çıkmak için yeni bir düşünme yolu olarak kullanma gerekliliğine bağlamıştır. Yapılan diğer bir yorum ise, sistem düşüncesi araştırmalarının alanyazında henüz doyuma ulaşmadığı, pek çok ilerlemeye ve gelişmeye açık olduğu şeklindedir ([Hossain vd., 2020](#)).

Araştırma sürecinde yapılan bir diğer analizde ise sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisinde en çok atıf alan çalışmalar belirlenmiştir. En fazla atıf alan makalenin, 2016 yılında Weintrop ve arkadaşları tarafından "Journal Of Science Education And Technology" dergisinde yayınlanan "Defining Computational Thinking for Mathematics and Science Classrooms" başlıklı makale olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Makalenin içeriği incelendiğinde, yazarlar tarafından bilgi işlemsel düşünmenin matematik ve fen bilimleri sınıflarında nasıl uygulanabileceği ile ilgili bir taksonomi önerisi sunulduğu görülmüştür. Bu taksonominin alt kategorilerinde ise; veri uygulamaları, modelleme, simülasyon uygulamaları, bilgi işlemsel problem çözme uygulamaları ve sistem düşüncesi uygulamalarına yer verilmiştir ([Weintrop, Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille ve Wilensky, 2016](#)). En çok atıf alan bir diğer çalışma ise 2005 yılında Assaraf, OBZ ve Orion, N. tarafından "Journal Of Research In Science Teaching Teaching and Teacher Education" dergisinde yayınlanan "Development of system thinking skills in the context of earth system Education" başlıklı makaledir. Yazarlar bu çalışma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin sistem düşüncesi becerilerini geliştirmeye yönelik hem sınıf içi hem de sınıf dışı "Hiyerarşik Sistem Düşüncesi Modeli" olarak tanımladıkları bir öğrenme ortamı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu model içerisinde sistem düşüncesi ile ilgili; sisteme ait bileşenleri ve sisteme dâhil olan süreçleri tanıma becerisi, sisteme ait bileşenler arasındaki bağlantıyı tanıma becerisi, bağlantının kapsamında süreci ve sisteme ait bileşenleri örgütleme becerisi, genelleme yapabilme becerisi, sistemdeki dinamik bağlantıları tanıma becerisi, sistemin gizli boyutlarını kavrama, sistemin döngüsel doğasını kavrama becerisi, zamana ait düşünme, geçmişe bakarak tahminlerde bulunma becerisi şeklinde sekiz özellik ifade etmişlerdir ([Ben-Zvi Assaraf ve Orion, 2005](#)). Bu çalışmanın fazla sayıda atıf almasının nedenlerinden biri sistem düşüncesi ile ilgili uygulama örneği sunması, bir diğeri ise geliştiren hiyerarşik sistem düşüncesi modelinin alan yazındaki araştırmacılar tarafından kabul görmesi şeklinde yorumlanabilir. En çok atıf alan bir diğer çalışma ise 2006 yılında "Journal Of Educational Change" dergisinde Fullan M. tarafından yayınlanan "The future of Educational change: system thinkers in action" başlıklı makaledir. Bu makalede yazar, geleceğin gündeminin sürdürülebilir eğitimsel değişim olduğunu belirtmektedir. Bu değişim için ise büyük resmi göz önünde bulundurarak düşünebilen ve hareket edebilen böylece bağlamı değiştirebilen liderler yetiştirmek gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, günümüzde eğitim liderlerinin sistem düşüncesine yönelik gelişmelerinin eksik olduğunu dile getirirken, sistemleri değiştirmenin yolunun liderleri "eylem halindeki sistem düşünürleri" haline getirmek olduğunu vurgulamaktadır ([Fullan, 2006](#)).

Araştırma soruları kapsamında sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarında alana en fazla katkı sağlayan ilk üç yazarın sırasıyla Assaraf, OBZ., Schechter, C. ve Shaked, H. olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Assaraf, OBZ., tarafından yapılan yayınlar incelendiğinde, fen eğitimi, çevre eğitimi, doğayı koruma, biyoloji, ekoloji ve yer bilimleri alanlarında sistem düşüncesine yönelik bilişsel temelli araştırmalar ile alan yazına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Schechter, C. tarafından yapılan yayınların araştırma alanları incelendiğinde ise eğitimsel değişim, mesleki öğrenme toplulukları, örgütsel öğrenme, işbirlikçi öğrenme, eğitimsel liderlik, liderlik gelişimi ve okul liderleri için sistem düşüncesi olduğu görülmüştür. Shaked, H. ise okul liderliğinde sistem düşüncesi, öğretim liderliği ve eğitim reformu konuları ile alan yazına katkı sağlamıştır.

Araştırma kapsamında WoS'ta en sık yayın yapılan ilk üç derginin sırasıyla "International Journal of Science Education", "Journal of Biological Education", "Journal of Research in Science Teaching" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dergilerdeki yayın sayısının fazla olmasının nedenlerinden biri, fen bilimleri ve biyoloji alanının doğası gereği sistem düşüncesi ile yakından ilişkili olması (Elmas vd., 2021; Jacobson ve Wilensky, 2006; Riess ve Mischo, 2010), bir diğeri ise ekosistem, insan vücudu, hücre gibi konuların öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerinin geliştirilmesi için uygun olması (Boersma, Waarlo ve Klaassen, 2011; Mambrey, Schreibe, vd., 2022; Mehren, Rempfler, Buchholz, Hartig ve Ulrich-Riedhammer, 2018; Verhoeff vd., 2018) şeklinde yorumlanabilir.

Sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarının yayımlandığı ülkeler incelendiğinde ise en aktif 15 ülkenin başında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ardından sırayla İsrail, Avustralya, Almanya, Kanada, İsveç, İngiltere, İspanya, Hollanda, Yunanistan, Türkiye, Finlandiya, Kolombiya, Kıbrıs ve Tayvan gelmiştir. ABD' nin diğer ülkelere göre ilk sırada yer almasının nedeni sistem dinamiğinin öncüsü Forrester' ın çalışmalarından etkilenen Jim Waters' ın 1980' li yılların başında ABD' de Waters Fondation topluluğunun kurması ile bu konuda farkındalık yaratması şeklinde yorumlanabilir. Topluluğun o yıllardan itibaren başta ABD olmak üzere dünya genelinde sistem düşüncesi ile ilgili okul organizasyonunu ve kültürünü geliştirmek için faaliyetlerini sürdürmekte, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yetişkinlerin sistem düşünmesi becerilerini geliştirmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak için çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca 10 yılı aşkın bir süredir ABD'deki ve dünyanın dört bir yanındaki K-12 eğitimcileri, sistem düşüncesini ve dinamik modellemeyi öğretim programlarına entegre etmekte ve sistem düşüncesi kavramlarını ve araçlarını öğretim hedefleri ile uyumlu hale getirmek için çaba sarfetmektedir (Benson, 2007; Sweeney ve Stermann, 2007). Bu girişimler, küresel anlamda sistem düşüncesi ile ilgili eğitim çalışmalarına olan ilgiyi arttırmıştır şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında WoS'ta konu ile ilgili en fazla çalışmanın yapıldığı kurum Ben Gurion Üniversitesi' dir. Bunu sırayla Kuzey Karolina Üniversitesi, Hayfa Üniversitesi, Bar-İlan Üniversitesi, Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesi, İsrail Teknoloji Enstitüsü, Utrecht Üniversitesi, New York Eyalet Üniversitesi, Missouri Üniversitesi, Missouri Üniversitesi Sistemi takip etmiştir. Bu kurumların bulunduğu ülkeler incelendiğinde ise çoğunun ABD' nde ve İsrail' de yer aldığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, en fazla yayın yapan ülke ve yazar sıralaması ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında VOSviewer programı aracılığıyla sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmaları kategorisindeki makaleler ülkelere göre ortak yazarlık iş birliği çerçevesinde incelenmiştir. Analiz sonucuna göre ülkeler arasında en yoğun iş birliğine sahip grupta ABD, Peru, İsrail ve Meksika yer almaktadır. Ayrıca ortak yazarlık işbirliği olan ülkelerin çoğunun ABD ile de bağlantısı olduğu tespit edilmiştir. VOSviewer programı sayesinde ortak atıf alan yazarlar ağı incelendiğinde ise en yoğun iletişim ağına sahip olan yazarın Hmelo-Silver olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazarın çalışma alanları incelendiğinde fen bilimleri, karmaşık sistemleri anlama, problem çözme, e-öğrenme, gibi konularda alanyazına katkıda bulunduğu görülmüştür. Ortak atıf ağındaki bir diğer yazar Wilensky ise bilgisayar bilimi, karmaşık sistem modellemeleri, bilgisayar temelli modelleme alanlarında çalışmaktadır. Ayrıca sistem dinamiğinin kurucusu kabul edilen Forrester, sistem bilimci ve sistem modellemeleri üzerine çalışan Richmond, bir diğer sistem bilimci ve öğrenen organizasyonlar alanında çalışmaları olan Senge de ortak atıf ağında yoğun iletişim ağına sahip yazarlardır. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan analizler en çok atıf alan dergilerin "International Journal of Science Education", "Journal of Biological Education", "Journal of Research in Science Teaching", "Research in Science Education", "Education Sciences", "Instructional Science" olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak, anahtar kelime analizinin bilim alanına özgü olan terimleri ve kavramları tespit etmeye yardımcı olduğu (Şeref ve Karagöz, 2019) düşüncesinden yola çıkarak VOSviewer programında ortak kelime analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan

analiz sonucunda "systems thinking" anahtar kelimesinin en yoğun ağ gücüne sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 2014-2016 yılları arasındaki makalelerde "curriculum development", "Education", "system approach" "earth sciences" kelimeleri; 2016-2018 yılları arasındaki makalelerde ise "system thinking", "environmental Education", "sustainability", "problem solving", "science Education", "teacher Education" kelimeleri; 2018-2020 tarihleri arasında ise "secondary Education", "STEM", "computational thinking", "geography education", "ecology", "biology", "leadership", "higher Education" kelimelerinin yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sistem düşüncesinin daha çok çevre eğitimi, sürdürülebilirlik, fen bilimleri, biyoloji ve coğrafya eğitimi alanlarına entegre edildiğini göstermektedir. Belirtilen çalışma alanları sistem düşüncesi uygulamaları için uygun içeriğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son yıllarda sistem düşüncesinin STEM ve bilgi işlemsel düşünme gibi alanlar da ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu sistem düşüncesinin özellikle teknoloji ile entegrasyonu adına alanyazında bir çaba olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Üstelik bu sonuç, sistem düşüncesi ile ilgili en fazla atıf alan "Defining Computational Thinking for Mathematics and Science Classrooms" başlıklı makale bulgusunu da destekler niteliktedir.

Yapılan bu çalışma, sadece WoS veri tabanındaki eğitim araştırmaları kategorisinde taranan sistem düşüncesi ile ilgili makaleler ile sınırlıdır. Araştırmacılar sistem düşüncesi ile ilgili farklı veri tabanlarından yararlanarak benzer çalışmalar gerçekleştirebilir. Ayrıca bu araştırma 1992-2022 yılları arasındaki sistem düşüncesi ile ilgili eğitim araştırmalarını kapsamaktadır. Bu alandaki akademik eğilimin takip edilebilmesi için ilerleyen zaman diliminde konu ile ilgili benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları eğitim alanında sistem düşüncesi çalışmalarının zamanla hız kazandığı ve disiplinlerarası bir bakış açısı sunduğu, farklı alanlarda işbirliğine açık olan bir düşünme şekli olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı disiplinlerin işbirliği ile sistem düşüncesinin ileriki çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acedo, F. J., Barroso, C., Casanueva, C., & Galan, J. L. (2006). Co-authorship in management and organizational studies: An empirical and network analysis. *Journal of Management Studies*, 43(5), 957-983.
- Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669-678. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.03.050>
- Baker, H. K., Kumar, S., & Pandey, N. (2021). Forty years of the journal of futures markets: a bibliometric overview. *Journal of Futures Markets*, 41(7), 1027-1054.
- Ben-Zvi Assaraf, O., & Orion, N. (2005). Development of systems thinking skills in the context of earth system Education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(5), 518-560. <https://doi.org/10.1002/tea.20061>
- Ben-Zvi-Assaraf, O., & Orion, N. (2010). Four case studies, six years later: Developing system thinking skills in junior high school and sustaining them over time. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1253-1280. <https://doi.org/10.1002/tea.20383>
- Benson, T. A. (2007). *Developing a systems thinking capacity in learners of all ages*. Systems Thinking in Schools Program. <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/10.1.1.535.9175.pdf>
- Boersma, K., Waarlo, A. J., & Klaassen, K. (2011). The feasibility of systems thinking in biology Education. *Journal of Biological Education*, 45(4), 190-197.
- Boyras, D. (2022). *IB okullarında okutulan Türkçe öykü kitaplarının sistem düşüncesi yaklaşımı ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem A.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511895555>
- Chang, C. Y. (2001). Comparing the impacts of a problem-based computer-assisted instruction and the direct-interactive teaching method on student science achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 147-153.

- Cisneros, L., Ibanescu, M., Keen, C., Lobato-Calleros, O., & Niebla-Zatarain, J. (2018). Bibliometric study of family business succession between 1939 and 2017: Mapping and analyzing authors' networks. *Scientometrics*, 117(2), 919–951. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2889-1>
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146–166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Costello, W. (2001). *Computer-based simulations as learning tools: changing student mental models of real-world dynamical systems*. Creative Learning Exchange.
- 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. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1206389>
- Çelikten, A. (2022). *Türk Dili ve Edebiyatı dersinde eğitimde sistem düşüncesi araştırmalarının kullanılması eser analizinde derin okumaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Donthu, N., Kumar, S., Pattnaik, D., & Lim, W. M. (2021). A bibliometric retrospection of marketing from the lens of psychology: Insights from psychology & marketing. *Psychology & Marketing*, 38(5), 834–865. <https://doi.org/10.1002/mar.21472>
- Elmas, R., Arslan, H. Ö., Pamuk, S., Pesman, H. ve Sözbilir, M. (2021). Fen eğitiminde yeni bir yaklaşım olarak sistemsel düşünme. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(1), 107–132. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.889340>
- Erkenekli, M. (2011). Bilimsel yöntemlerin tarihi ve sistem dinamiklerinin doğuşu. B. Çelik, M. Erkenekli, H. Şeşen ve M. Polat (Ed.), *Sistem dinamikleri içinde* (1. baskı, ss. 1–41). Detay Yayıncılık.
- Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2009). An investigation of the potential of interactive simulations for developing system thinking skills in elementary school: A case study with fifth-graders and sixth-graders. *International Journal of Science Education*, 31(5), 655–674.
- Feriver, Ş., Olgan, R., Teksöz, G., & Barth, M. (2019). Systems thinking skills of preschool children in early childhood education contexts from Turkey and Germany. *Sustainability*, 11(5), 1478.
- Flood, R. L. (2010). The relationship of 'systems thinking' to action research. *Systemic Practice and Action Research*, 23(4), 269–284. <https://doi.org/10.1007/s11213-010-9169-1>
- Forrester, J. W. (1992). Policies, decisions and information sources for modeling. *European Journal of Operational Research*, 59(1), 42–63.
- Fullan, M. (2006). The future of Educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational change*, 7(3), 113–122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Gilissen, M. G., Knippels, M. C. P., & van Joolingen, W. R. (2020). Bringing systems thinking into the classroom. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1253–1280.
- Grant, W. E. (1998). Ecology and natural resource management: reflections from a systems perspective. *Ecological Modelling*, 108(1–3), 67–76.
- Gülüm, B. (2023). Bibliometric analysis of researches on values education in visual arts lesson. *E-International Journal of Educational Research*, 14(2), 350–365. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1231517>
- Güzeller, C. O., & Çeliker, N. (2018). Bibliometric analysis of tourism research for the period 2007–2016. *Advances in Hospitality and Tourism Research*, 6(1), 1–22.
- Hogan, K. (2000). Assessing students' systems reasoning in ecology. *Journal of Biological Education*, 35(1), 22–28. <https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655731>
- Hmelo, C., Holton, D., & Kolodner, J. L. (2000). Designing to learn about complex systems. *Journal of Learning Sciences*, 9, 247–298.
- Hossain, N. U. I., Dayarathna, V. L., Nagahi, M., & Jaradat, R. (2020). Systems thinking: A review and bibliometric analysis. *Systems*, 8(3), 23. <https://doi.org/10.3390/systems8030023>
- Jacobson, M. J., & Wilensky, U. (2006). Complex systems in education: Scientific and educational importance and implications for the learning sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 11–34. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1501_4
- Karagöz, B. ve Ardic, İ. K. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419–435.
- Kaya, N., Ellez, A. M., & Ellez, N. (2019). The effect of system thinking approach on the environmental consciousness of pre-school children. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(5), 36–50.

- Keynan, A., Assaraf, O. B. Z., & Goldman, D. (2014). The repertory grid as a tool for evaluating the development of students' ecological system thinking abilities. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 90-105. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.012>
- Kılınç, B. (2022). Çevre sosyolojisi ile ilgili yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 205-227.
- Koseoglu, M. A., Rahimi, R., Okumus, F., & Liu, J. (2016). Bibliometric studies in tourism. *Annals of Tourism Research*, 67, 180-198. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2016.10.006>
- Lannon-Kim, C. (1991). Revitalizing the schools: a systems thinking approach. *The Systems Thinker*, 2(5), 1-4.
- Lu, K., & Wolfram, D. (2012). Measuring author research relatedness: A comparison of word-based, topic-based, and author cocitation approaches. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(10), 1973-1986. <https://doi.org/10.1002/asi.22628>
- Lyneis, D. A., & Fox-Melanson, D. (2001, July). *The challenge of infusing system dynamics into a K-8 curriculum* [Paper presentation]. 19th International System Dynamics Society Conference. Atlanta, Georgia.
- Maani K., & Maharraj V. (2004). Links between systems thinking and complex decision-making. *System Dynamics Review*, 20(1), 21-48. <https://doi.org/10.1002/sdr.281>
- Mambrey, S., Timm, J., Landskron, J. J., & Schmiemann, P. (2020). The impact of system specifics on systems thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(10), 1632-1651. <https://doi.org/10.1002/tea.21649>
- Mambrey, S., Schreiber, N., & Schmiemann, P. (2022). Young students' reasoning about ecosystems: The role of systems thinking, knowledge, conceptions, and representation. *Research in Science Education*, 52(1), 79-98. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09917-x>
- Meadows, D. (2021). *Sistemlerle düşünmek*. (K. Bolay Özemre & E. Göktepe, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır)
- Mehren, R., Rempfler, A., Buchholz, J., Hartig, J., & Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). System competence modelling: Theoretical foundation and empirical validation of a model involving natural, social, and human-environment systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 55, 685-711. <https://doi.org/10.1002/tea.21436>
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 Science Education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- Next Generation Science Standards Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>
- Nuhoğlu, H. (2009). Evaluation of the middle school students' understanding level of basic system concepts. *Elementary Education Online*, 8(3), 866-882.
- Nuhoğlu, H. (2014). Evaluation of student models of current socio-scientific topics based on systems dynamics. *Educational Sciences Theory Practice*, 14(5), 1957-1975. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2091>
- Nuhoğlu, H. (2020). The effect of deduction and induction methods used in modelling current environmental issues with system dynamics approach in science education. *Participatory Educational Research*, 7(1), 111-126. <https://doi.org/10.17275/per.20.7.7.1>
- Nguyen, N. C., Graham, D., Ross, H., Maani, K., & Bosch, O. (2012). Educating systems thinking for sustainability: Experience with a developing country. *Systems Research and Behavioral Science*, 29(1), 14-29. <https://doi.org/10.1002/sres.1097>
- Ormanç, Ü., Çepni, S. ve Balım, A.G. (2018). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sistem düşünme becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-27. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.203>
- Pauna, V. H., Picone, F., Le Guyader, G., Buonocore, E., & Franzese, P. P. (2018). The scientific research on ecosystem services: A bibliometric analysis. *Ecological Questions*, 29(3), 53-62. <https://doi.org/10.12775/EQ.2018.022>
- Plate, R. (2010). Assessing individuals' understanding of nonlinear causal structures in complex systems. *System Dynamics Review*, 26(1), 19-33. <http://doi.org/10.1002/sdr.432>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal Of Documentation*, 25(4), 348-349.
- Ramos-Rodríguez, A. R., & Ruíz-Navarro, J. (2004). Changes in the intellectual structure of strategic management research: A bibliometric study of the Strategic Management Journal, 1980-2000. *Strategic management journal*, 25(10), 981-1004. <https://doi.org/10.1002/smj.397>
- Richmond, B. (1994). System dynamics/systems thinking: Let's just get on with it. *System Dynamics Review*, 10(2-3), 135-157.

- Riess, W., & Mischo, C. (2010). Promoting systems thinking through biology lessons. *International Journal of Science Education*, 32, 705–725. <https://doi.org/10.1080/09500690902769946>
- Pieters, R., & Baumgartner, H. (2002). Who talks to whom? Intra-and interdisciplinary communication of economics journals. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 483–509. <https://doi.org/10.1257/002205102320161348>
- Rosenkränzer, F., Hörsch, C., Schuler, S., & Riess, W. (2017). Student teachers' pedagogical content knowledge for teaching systems thinking: Effects of different interventions. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1932–1951. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1362603>
- Schoen, L., & Fusarelli, L. D. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: The challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. *Educational Policy*, 22(1), 181–203. <https://doi.org/10.1177/0895904807311291>
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin*. (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev. Ed.). Yapı Kredi Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1990' da yayımlanmıştır)
- Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of Educational research articles published in the field of social study Education based on Web of Science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216–229. <https://doi.org/10.17275/per.20.30.7.2>
- Stremersch, S., Verniers, I., & Verhoef, P. C. (2007). The quest for citations: Drivers of article impact. *Journal of Marketing*, 71(3), 171–193. <https://doi.org/10.1509/jmkg.71.3.171>
- Stuntz, L. N., Lyneis, D. A., & Richardson, G. P. (2001, July). *The future of system dynamics and learner-centered learning in K-12 Education* [Paper presentation]. 19th International System Dynamics Society Conference. Atlanta, Georgia.
- Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2007). Thinking about systems: Student and teacher conceptions of natural and social systems. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 23(2-3), 285–311. <https://doi.org/10.1002/sdr.366>
- Şahin, F. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sistem düşünme düzeylerinin incelenmesi: Biyoçeşitlilik. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 176–200.
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). An evaluation of turkish education academic field: bibliometric analysis based on web of Science database. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 213–231. <https://doi.org/10.31464/jlere.578224>
- Tabak, A., Sıgı, Ü., Polat, M., Şeşen, H., & Çelik, B. (2011). Yönetim bilimi açısından sistem teorisi. B. Çelik, M. Erkenekli, H. Şeşen ve M. Polat (Ed.), *Sistem dinamikleri içinde* (1. baskı, ss. 71–141). Detay Yayıncılık.
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 75–100.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Tripto, J., Assaraf, O. B. Z., & Amit, M. (2013). Mapping what they know: Concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking. *American Journal of Operations Research*, 15(3), 245–258. <http://dx.doi.org/10.4236/ajor.2013.31A022>
- Yeşiltaş, E., & Şeker, G. (2021). Sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Journal of World Of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 13(2), 169–189. <https://doi.org/10.46291/ZfWT/130209>
- Verhoeff, R. P., Knippels, M.-C. P. J., Gilissen, M. G. R., & Boersma, K. T. (2018). The theoretical nature of systems thinking. Perspectives on systems thinking in biology Education. *Frontiers in Education*, 3, 518–560. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00040>
- Waters Foundation, (2006). Systems thinking in schools: a Water Foundation Project. www.watersfoundation.org.
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and Science classrooms. *Journal of Science Education and technology*, 25, 127–147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/109442811456262>

Associations of Learners of Turkish as a Second Language for the Word Turkish

Öykü Mercan (Inst.)
Bartın University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3418-7953
omercan@bartin.edu.tr

Prof. Dr. Ülker Şen
Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1855-6336
ulkersen@gazi.edu.tr

Abstract

Today, association has found a technical application area in language teaching with its free and regular forms. The association technique not only supports the development of the individual's productive skills, but also the receptive skills, it also gives clues about the individual's world of thought and culture. The determination of association words will have an important place in the creation of dictionaries that will be the basis for vocabulary teaching, in determining the feelings and thoughts about the concepts of the target language, and in the evaluation of language-thought, language-culture relations. Based on this importance, this study has been prepared to determine the association words that the word "Turkish" creates in the minds of foreign students. The study group consists of a total of 108 foreign students who are studying at A1-C1 levels in a TÖMER in Turkey and graduated from the same TÖMER. The screening model, one of the qualitative research methods, was taken as a basis. The word association related to the Turkish word was collected through separate opinion forms were created for each level (A1-2/B1-2/C1/Graduate). At the A1-A2 level, the first 4 words that the Turkish word evokes (reminds / reminds / recalls), the first 6 words at the B1-B2 level, the first 8 words at the C1 level, and the first 10 words for the students who graduated from TÖMER were asked to write. In the analysis of the data, content analysis for qualitative data, frequency (f) and percentage (%) analysis were used for the analysis of quantitative data. It is one of the findings of the study that the word "language" comes first in the associations of the Turkish word, followed by the words "Turkey", "difficult", "easy", "beautiful", "university".

Keywords: Turkish teaching, Foreign language, Word association, Association Word, Written associations



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14 No: 4, pp. 146-162

Research Article

Received: 2023-04-14

Accepted: 2023-07-25

Suggested Citation

Mercan, Ö. & Şen, Ü. (2023). Associations of learners of Turkish as a second language for the word Turkish, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 146-162. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1283158>

Extended Abstract

Problem: Vocabulary learning is one of the subjects that students have the most difficulty within language teaching and seek help to improve themselves. Vocabulary teaching method techniques were revealed in the language teaching process to enable students to acquire and use the vocabulary correctly and effectively. Vocabulary teaching method techniques are guiding for both the student and the teacher to improve the vocabulary of the students. Since association is a term used interdisciplinary, it is a word that is defined in the field of psychology, especially in educational sciences. Association, which is a term frequently used in cognitive psychology and memory studies, is at the intersection of educational sciences and psychology at this point. According to the psychology dictionary, the definition of association is as follows:

Establishing a connection between thoughts, images, or behaviors because they are together in time or space. When this connection is established, events evoke or remind one another ([Prof Dr Sirel Karakaş Psychology Dictionary, 2022](#)).

Based on the definitions, it can be said that association has many dimensions and forms. Not just sounds or words, but behaviors, thoughts, concepts, places, images, etc. Since it is a multidimensional concept, it is thought that it will be effective in students' vocabulary development by including it in foreign language teaching methods.

Studies on association words in the field of teaching Turkish as a foreign language are mostly within the framework of vocabulary teaching and vocabulary. However, no direct study has been found on the association, perception, metaphor or mental processes that words create in students. In her study in 2016, [Dilek](#) conducted interviews with international students learning Turkish as a foreign language and analyzed students' perceptions of Turkish by associating them with four language skills. However, this study focused on the sentences recorded as a result of the interviews with the students, not on the basis of words. Similar studies on students' perceptions of Turkish were conducted with different groups by [Akkaya \(2013\)](#), [Tunçel \(2016\)](#), [Uçar \(2017\)](#), and [Karatay and Kartallıoğlu \(2019\)](#) based on sentences with interviews or questionnaires with students. In the literature, other than these studies, studies on word associations have been associated with teaching vocabulary or the development of four skills, as mentioned before.

Unlike other studies in the literature, the main purpose of this study is to determine the word associations of the word "Turkish" in the minds of students who received education at A1 -C1 levels at TÖMER and students who graduated from TÖMER and started their education in the department. In this context, "What are the association words and features of the Turkish word of those who learn Turkish as a foreigner?" question the problem sentence of the study; "What are the types of association words related to the Turkish word according to the level of the participants", "What is the frequency of association words related to the Turkish word according to the levels of the participants?", "What are the recurring associations of the participants' Turkish word at each level", "What is the ratio of the total number of associative words related to the Turkish word and the number of associative words produced according to the levels of the participants?" questions constitute sub-problem sentences. The main purpose of this study is to determine the word associations of the word "Turkish" in the minds of students studying at A1-C1 levels at TÖMER and students who have graduated from TÖMER and started their education in the department.

Method: In the study, since it is aimed to determine the situation regarding the word associations of the international students regarding the Turkish word, descriptive survey model, which is one of the qualitative research methods, was taken as the basis. Qualitative research is a type of research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and the qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment ([Yıldırım ve Şimşek, 2021, p. 37](#)). In the descriptive survey model, on the other hand, it is tabulated and reported in the form of frequencies and percentages of people who answered each question in one way or another. Survey research involves identifying the characteristics of a group through a set of tools such as interview questions, questionnaires, or tests ([Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020, p. 184, 36](#)).

Findings: Regarding the Turkish word, the results obtained in the study conducted to determine the word associations of the students who received education at A1-C1 levels at TÖMER and the students who graduated from TÖMER and started their education in the department can be listed as follows: At each level, the participants' associated words in the most noun type and the least in the verb type. The participants representing the A1 level were most often "beautiful, easy, language"; participants representing A2 level "language, easy, beautiful"; participants representing B1 level "language/difficult, Türkiye, easy/teacher/TÖMER"; participants representing B2 level "Türkiye, TÖMER/university, difficult"; participants representing C1 level "language, Türkiye, TÖMER"; participants representing the graduate level made associations with "language, money, Istanbul/book".

At all levels, the most frequently used association words are "language" and "easy"; the words in order of "language", "Turkey", "difficult", "easy", "beautiful" and "university" are the most frequently repeated association words in total. Considering the number of word associations, a total of 72 different association words were expected at A1 and A2 levels, while 49 different association words were found at A1 level and 27 different association words at A2 level. Similarly, while a total of 108 different association words were expected for B1 and B2, 60 different association words were found at B1 level and 64 different association words at B2 level. While a total of 144 different association words were expected at the C1 level, 85 different association words were found; At the graduate level, while a total of 180 different association words were expected, it was observed that there were 135 different association words. According to the levels of the participants, the ratio of the total number of association words related to the word Turkish and the number of association words produced increased according to the levels.

The results of previous studies in the literature mention the positive effects of association studies on vocabulary. [Demirgüneş \(2015\)](#) stated that according to the findings obtained in his study with native speakers, learners made a significant progress in the development of vocabulary with association. In this context, association studies have an important place in language teaching. According to [Barlas \(2022\)](#), besides the world view of men and women living in the same society and speaking the same language, it is possible to determine the world views of individuals with different education levels or who were born and raised in different regions through association studies. From this point of view, it can be said that associative studies are a wide field that covers not only language teaching but also cultural studies.

Suggestions: Based on this research, the following suggestions can be made for future research and researchers. It can be done with different sampling/study groups: This research was carried out in the center of learners of Turkish as a second language. Work can be done in the center for learners of Turkish as a foreign language. It can cover learning in different environments: This research includes in-class training content and graduates. A new study suggests that students who attend an online language course or go to any course to use a language can also obtain and use language learning results in different learning environments. It can be operated with different variables: According to the language levels of this structure, evaluations were made regarding the type, rigor and dimensions of the concept transfers related to Turkish. In the next lessons, theoretical speeches about Turkish can be evaluated according to the variables of gender, origin, duration of education, exposure to Turkish, and duration of stay in Turkey. Similar work can be done in different languages. It can be used at the end of the teaching content: As a result of the research, it has been determined that the students associate the least "verb" type among the word types. According to this determination, new research can be conducted on the reasons why those who learn Turkish as a second language do not speak verb type words. In case of limited publication based on teaching, it is recommended to include actual teaching methods in the process of teaching Turkish. The results that affect the language can be terminated.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Sözcüğüne İlişkin Çağrışımları

Öykü Mercan (Öğr. Gör.)

Bartın Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-3418-7953

omercan@bartin.edu.tr

Prof. Dr. Ülker Şen

Gazi Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1855-6336

ulkersen@gazi.edu.tr

Özet

Disiplinler arası bir terim olan çağrışım, günümüzde, serbest ve kurallı biçimleri ile yabancı dil öğretiminde yeni bir teknik olarak kendine uygulama alanı bulmuştur. Çağrışım tekniği gerek bireyin konuşma ve yazma gibi üretici becerilerinin gerekse okuma ve dinleme gibi alıcı becerilerinin gelişimini desteklerken aynı zamanda bireyin düşünce ve kültür dünyasına ilişkin ipuçları da vermektedir. Çağrışım sözcüklerinin tespitinin, başta sözcük öğretimine temel olacak sözlüklerin oluşturulmasında, hedef dilin kavramlarına yönelik duygu ve düşüncelerinin belirlenmesinde, dil- düşünce, dil- kültür ilişkisinin değerlendirilmesinde önemli bir yeri olacağı düşünülmektedir. Bu önemden hareketle bu çalışma, "Türkçe" sözcüğünün Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu çağrışım sözcüklerini tespit ve analiz etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) A1-C1 seviyelerinde eğitim alan öğrenciler ile yine aynı TÖMER'de Türkçe hazırlık sürecini tamamlayıp mezun olarak bölümdeki eğitimlerine başlamış toplam 108 yabancı uyruklu öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır. Türkçe sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımları görüşme formu aracılığıyla yüz yüze toplanmıştır. Her bir seviye ve mezunlar için (A1-2/B1-2/C1/Mezun) ayrı ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. A1-A2 seviyesindeki katılımcılardan Türkçe sözcüğünün çağrıştırdığı (anımsattığı/hatırlattığı/akla getirdiği) ilk 4 sözcüğü, B1-B2 seviyesinde ilk 6 sözcüğü, C1 seviyesinde ilk 8 sözcüğü, TÖMER'den mezun olarak bölümlerde eğitimlerine başlayan öğrenciler için ilk 10 sözcüğü yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde nitel veriler için içerik analizi, nicel veriler için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans (f) ve yüzde (%) analizi yapılmıştır. Türkçe sözcüğüne ilişkin ilk sırada "dil" çağrışım sözcüğünün geldiği, "dil" sözcüğünü takiben "Türkiye", "zor", "kolay", "güzel", "üniversite" çağrışım sözcüklerinin geldiği çalışmanın tespitleri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yabancı dil, Sözcük çağrışımı, Çağrışım sözcüğü, Yazılı çağrışım



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 146-162

149

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-14

Kabul: 2023-07-25

Önerilen Atıf

Mercan, Ö. ve Şen, Ü. (2023). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışımları, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (4), 146-162. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1283158>

GİRİŞ

Eğitim bireyin davranışında, zihninde ve duygusalında, bireyin kendisi, toplumu ve evrenseli (diğer ulusları) mutlu edecek değişim ve oluşumları gerçekleştirme sürecidir (Toprakçı, 2016). Bu sürecin Türk toplumu ve bireyi için önemli bir parçası Türkçe öğretimidir. Eğitimin amacını biçimleyen evrensel ya da dünyadaki toplumların etkileşimi gereği Türkçe öğretiminin bir kapsamı da yabancılara Türkçe öğretimidir. Yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinde öğrencilerin en çok zorlandığı ve kendilerini geliştirmek için yardım talep ettiği konulardan biri sözcük öğrenimidir. Öğrencilerin kişisel söz varlığını doğru ve etkili bir şekilde kazanması ve kullanmasını sağlamak amacıyla dil öğretim sürecinde sözcük öğretimi yöntem teknikleri ortaya çıkmıştır. Sözcük öğretim yöntem teknikleri öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için hem öğrenci hem de öğretici için yol göstericidir.

Öğrenme zihinde meydana gelen bir süreçtir. Bu süreç içinde bilginin daha önce öğrenilenleri tamamlaması; öğrenilenlerle benzerliği, yakınlığı, sürekliliği; mekân, kişi, nesne, olay, işlem ve metinlerle olan ilişkisi önemli bir rol oynar. Yeni bir bilginin zihinde anlamlandırılması zaman alırken varsa, ön bilgiler bu sürenin kısalmasında, kalitesinde ve hızında etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğrenme sürecinin verimliliği çağrışımın beklenen yönde ve sıklık sayısının çok olmasıyla da zenginleşmektedir (Pilancı, 2014, s. 184). Sözcük çağrışımları zihin süreçleri ile birebir ilgili olup hem eğitim hem de psikoloji alanının konusu olmuştur. Literatürdeki bazı kaynaklarda (Uçar 2012, Pilancı 2014, Memiş ve Kiraz 2021) sözcük öğretimi yöntemleri arasında gösterilen sözcük çağrışımlarının tanımını yapmadan önce "çağrışım"ın anlamı ve literatürdeki tanımına bakmak gereklidir.

Çağrışım kavramını ilk olarak Aristoteles, fikirlere uygulamıştır. Aristoteles; bitişikliğin, benzerliğin ve karşıtlığın çağrışım yasalarının temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. XIX. Yüzyılda bazı felsefeciler ve ruhbilimciler bu kavramları yeniden ele almışlardır. Çağrışım, zihindeki bir tasavvurun bir başka tasavvuru akla getirmesi olayıdır. Onlara göre; serbest çağrışım, fikir çağrışımı ve sözel çağrışımdır diye sınıflanabilir (Çiftçinar, 2002, s. 75).

Türk Dil Kurumu (TDK) çağrışımın tanımını şöyle yapmaktadır:

1. (isim, ruh bilimi) Bir düşünce, görüntü vb.nin bir başkasını hatırlatması,
2. (isim) Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı, tedai (Güncel Türkçe Sözlük, 2022).

Dilbilim Sözlüğüne göre ise çağrışımın tanımı şu şekildedir:

Bir dil biriminin öteki dil birimlerini usa getirmesi. Biçim ya da anlam bakımından bağıntılı olan sözcük kümelerinin bir çağrışım alanı içinde oldukları söylenir. Aynı çağrışım alanı içindeki sözcüklerdir. F. De Saussure bu terimi dizisel karşılığı kullanmıştır. Bir tümcede bulunan öğelerle dizisel olarak ilişkilidir (İmer, Kocaman, ve Özsoy, 2011, s. 72).

Çağrışım disiplinler arası kullanılan bir terim sözcük olduğu için eğitim bilimleri dışında özellikle psikoloji alanında da tanımı yapılan bir sözcüktür. Bilişsel psikoloji ve bellek çalışmalarında sıkça kullanılan bir terim olan çağrışım, bu noktada eğitim bilimleri ile psikolojinin kesişim kümesinde yer almaktadır. Psikoloji sözlüğüne göre çağrışımın tanımı ise şu şekilde yapılmıştır:

Zamanda ya da mekânda birlikte olmaları nedeniyle düşünce, görüntü ya da davranışlar arasında bağ kurulması. Bu bağ kurulduğunda, olaylar birbirini çağrıştırır ya da anımsatır (Karakaş, 2022).

Tanımlardan yola çıkarak çağrışımın pek çok boyutu ve biçimi olduğu söylenebilir. Yalnızca sesler ya da sözcükler değil, davranışlar, düşünceler, kavramlar, mekânlar, görüntüler vb. çağrışım alanı içerisindedir. Çağrışım, çok boyutlu bir kavram olduğu için yabancı dilde sözcük öğretimi teknikleri içerisine dâhil edilerek öğrencilerin sözcük gelişimlerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Göçen (2019)'e göre; yabancı dil öğretiminde çağrışım yöntemi önemli bir konudur çünkü bu şekilde öğrenciler sözcük anlamını, çağrıştırdığı diğer sözcüklerle ilişkilendirerek öğrenebilir; öğrendikleri sözcükleri çağrışım yoluyla hatırlayabilirler. Sözcükle ilgili çeşitli çağrışımları bilmek, sözcüğün tam anlamını anlamaya ve uygun bağlamlarda sözcüğün biçimini ve anlamını hatırlamaya yardımcı olur. Çağrışımlar eş anlamlı sözcükleri, zıt anlamlı sözcükleri, aynı kökten gelen sözcükleri, sözcükle biraz ya da tamamen ilişkili olan sözcükleri, üst anlamlı ve yan anlamlı sözcükleri içermektedir (Nation, 2005).

Çağrışım çalışmaları için en temelde iki yöntemden bahsetmek mümkündür. Bunlar serbest ve kontrollü çağrışım yöntemleridir. Serbest çağrışımda, kişi istediği türde sözcükle çağrışım seti oluşturmakta serbesttir, herhangi bir kısıtlama yoktur. Kontrollü çağrışımda ise kişi kabul edilecek yanıtlar açısından kısıtlanmaktadır. Kabul edilecek yanıtların sözcük türü ya da kategorisi belirlidir ve ancak bu yanıtların kabul edileceği çalışma öncesinde belirtilir (Cramer, 1968, s. 11). Serbest çağrışım bir sözcüğün anlamca güçlü olarak ilişkili olduğu diğer sözcükleri belirlemekte kullanılır fakat zayıf olarak ilişkili olduğu diğer sözcükleri belirleyemeyebilir (Akırmak ve Orhon, 2018, s. 63). Ancak bu durumun doğru tespiti için kişinin çalışmadaki dile ilişkin söz varlığının yeterli olması gerekmektedir.

Sözcük çağrışımları yöntemiyle öğrencilere yeni sözcüklerin öğretimi, bildikleri sözcüklerle bağlantılar kurularak yapılır. Karadüz (2010) dilin ses dizgesi içinden seçilen seslerle kavramların zihinde işaretlendiğini, kavramların hatırlanma işleminin de bu ses birlikleriyle oluşturulan kavram işaretleri ile gerçekleştiğini söylemektedir. Yani her bir kavram ilişkili olduğu tasarım veya çağrışımla tanınıp hatırlanmaktadır.

Çağrışımlar günlük hayatın vazgeçilmez ve kontrol edilemez zihinsel ürünleridir. Zihinsel çağrışımların arasında yer alan sözcük çağrışımları da dil öğrenenler için çok boyutlu bir kavramdır. Sözcük çağrışımları literatürde ses temelli ve anlam temelli olarak gruplandırılmaktadır (Çiftçi ve Duru, 2016). Ses temelli çağrışımlar, yalnızca sözcüklerin fonetik özelliklerine ilişkin anlam temelli çağrışımlar sözcüğün anlamını bilmeyi gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında sözcük çağrışımlarının yabancı dil eğitimi alanında kullanımı farklılık gösterebilmektedir. Ses temelli çağrışımlar, öğrencilerin sesleri daha iyi tanınması ve hedef dilin fonetik özelliklerini öğrenmesi için önemlidir. Anlam temelli çağrışımlar için ise öğrencilerin sözcükleri anlamları ile bilmesi ve zihninde başka sözcüklerle ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. Bu sebeple sözcük çağrışım yöntemi farklı seviyelerde farklı uygulamalar gerektirmektedir. Anlam temelli çağrışımlarda yalnızca sözcük anlamını bilmek yeterli olmamakla birlikte hedef dilin konuşulduğu toplumu ve o topluma ait kültürel özellikleri bilmek elzemdir. Ancak bireysel farklılıkların zihinde yarattığı farklılıklara özgü kavramsal ilişkiler özellikle çağrışım çalışmalarının hem güçlü hem de zayıf yanı olarak görülmektedir (Tarakçı, Mert, Yavuz, ve Akırmak, 2019, s. 74). Anlam temelli çağrışımlar kendi içerisinde benzerlik, yakınlık, zıtlık ve alıntı olmak üzere dört alt başlıkta ele alınmaktadır (Çiftçi, 2009).

Sözcük çağrışımı yöntemi ile öğrenciler hedef dilde sahip oldukları söz varlığını denetleyebilmektedir. Öğrenciler, anlam temelli çağrışımlarla zihin haritaları oluşturabilmekte ve sözcükler arasında bağlantılar kurabilmektedir. Aynı şekilde ses temelli çağrışımlarla öğrenciler söz varlığını benzer seslere odaklanarak zenginleştirebilmektedir. Sözcük çağrışımı yöntemi öğrencinin söz varlığının mantıklı bağlantılar ve kavram haritalarıyla kalıcı olmasını sağlamaktadır. Kavram haritalarının dil eğitiminde sıkça kullanıldığı bilinmekle birlikte sözcük öğretiminde kullanılmasının faydaları şu şekilde sıralanabilir (Maden, Altunbay, ve Dinçel, 2016, s. 483):

- Öğrenilecek dile ait sözcükler arasındaki ilişkilerin kavranmasını sağlar.
- Aynı anda birçok sözcük öğrenilebilir.
- Görsel hafıza hitap edildiğinden sözcüklerin hatırlanması kolay olur.

Sözcük çağrışımları ilk olarak anlamsal çağrışımları akla getirmektedir. Bu noktada, zihindeki sözcüklerin anlamca birbirleriyle kurdukları ilişkilerin daha güçlü olduğu düşünülebilir. Bir başka ifadeyle, kelimeler arasındaki anlamsal çağrışımlar, ses çağrışımlarına göre daha sık bir ilişkiye sahip olabilirler (Çiftçi ve Duru, 2016, s. 164).

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alanında çağrışım sözcüklerle ilgili yapılan çalışmalar daha çok sözcük öğretimi ve sözvarlığı çerçevesindedir. Ancak sözcüklerin öğrencilerde yarattığı çağrışım sözcük, algı, metafor ya da zihinsel süreçler ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dilek, 2016 yılında yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğrencilerin Türkçeye ilişkin algılarını dört dil becerisi ile ilişkilendirerek çözümlemiştir. Ancak bu çalışma, sözcük temelinde değil öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde kaydedilen cümleler üzerinde durmuştur. Öğrencilerin Türkçe algılarına yönelik benzer çalışmalar, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme ya da anketlerle cümleler temelinde Akkaya (2013), Tunçel (2016), Uçak (2017) ve Karatay ve Kartallıoğlu (2019) tarafından farklı gruplarla yapılmıştır. Literatürde bu

çalışmalar dışında yapılan sözcük çağrışımları ile ilgili çalışmalar, daha önce de bahsedildiği üzere sözcük öğretimi ile ilişkilendirilmiş ya da dört becerinin geliştirilmesi ile ilgili yapılmıştır.

Literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın temel amacı “Türkçe” sözcüğünün, TÖMER’de A1 -C1 seviyelerinde eğitim alan öğrenciler ile TÖMER’den mezun olarak bölümdeki eğitimlerine başlamış uluslararası öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu sözcük çağrışımlarını tespit etmektir. Bu kapsamda “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve özellikleri nelerdir?” sorusu çalışmanın problem cümlesini, aşağıdaki soruları ise alt problem cümlelerini oluşturmaktadır:

1. Katılımcıların seviyelerine göre Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türleri nelerdir?,
2. Katılımcıların seviyelerine göre Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin sıklığı nedir?,
3. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin her seviyede tekrar eden çağrışım sözcükleri nelerdir?,
4. Katılımcıların seviyelerine göre Türkçe sözcüğüne ilişkin toplam çağrışım sözcük sayıları ile üretilen çağrışım sözcük sayılarının birbirine oranı nedir?

YÖNTEM

Çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkçe sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımlarına yönelik bir durum tespiti yapılmak amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınmıştır. Tarama modelinde genellikle, her bir soruyu bir şekilde cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde, cetvel haline getirilir ve rapor edilir. Tarama araştırması, görüşme soruları, soru formları ya da testler gibi bir dizi araçla, bir grubun özelliklerini tanımlamayı içerir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020, s. 184, 36).

1. Çalışma Grubu

Bartın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe eğitimine devam eden ve aynı kurumda Türkçe eğitimi bitirerek eğitimine başlamış toplam 108 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşit örneklemesi benimsenmiş, çalışma grubuna A1-C1 seviyesi ile TÖMER’den mezun durumdaki uluslararası öğrenciler dahil edilmiştir. Çalışma grubunu temsil eden her bir katılımcıya ait bilgiler kişisel veri toplama aracıyla gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Kişisel verilerin yer aldığı formdan alınan bilgiler doğrultusunda katılımcıların demografik dağılımı aşağıda yer alan çizelgedeki gibidir:

Çizelge 1. Çalışma grubunun özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	36	33
	Erkek	72	67
Yaş	18-21	71	66
	22-25	27	25
	26-29	9	8
	30-	1	1
Seviye	A1	18	17
	A2	18	17
	B1	18	17
	B2	18	17
	C1	18	17
	Mezun	18	17

2. Verilerin toplanması

A1-A2 seviyesinde Türkçe sözcüğünün çağrıştırdığı (anımsattığı/hatırlattığı/aklına getirdiği) ilk 4 sözcük, B1-B2 seviyesinde ilk 6 sözcük, C1 seviyesinde ilk 8 sözcük, TÖMER’den mezun olarak bölümlerde eğitimlerine başlayan öğrenciler için ilk 10 sözcük yazılması istenmiştir. Görüşme formu dağıtılmadan önce öğrencilerle örnek zihin haritası çalışması yapılarak başka sözcükler verilmiş, sözcük çağrışımı tekniğiyle zihin haritası tamamlanmıştır. Öğrencilerin katılımı tamamen gönüllülük esasına bırakılarak çalışma öncesinde yapılan örnek sözcük çağrışımlarında, çağrışım sürecini etkilememek için Türkçe sözcüğü kullanılmamış başka sözcükler üzerinden örnek bir çalışma yapılmıştır. Katılımcılardan toplanan görüşme formları her bir seviye için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıca, tüm katılımcıların verdiği yanıtlar

toplu olarak da değerlendirilerek ortak çağrışım sözcükler ve sayıları tespit edilmiştir. Yüz yüze ortamda fiziki olarak toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. Veri toplama aracı

Çalışmanın verileri Türkçe sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımı görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Her bir seviye için (A1-2/B1-2/C1/Mezun) ayrı ayrı görüş formu oluşturulmuştur. [Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt \(2020\)](#) "Sözcük Denetimi" başlığında öğrencilerin söz varlığı gelişiminde çağrışım yönteminin programda dikkate alındığı belirtilmiştir:

Bu ölçek, kullanıcının/öğrenenin birikiminden uygun bir ifade seçme becerisiyle ilgilidir. Yetkinlik arttıkça bu tür yetenek, bir ifadenin diğer bir ifadeyi tetiklediği eş dizimler ve sözcük öbekleri biçimindeki çağrışımlarla giderek daha fazla yönlendirilmektedir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Konuların aşinalığı (A1 seviyesinden B1 seviyesine),
- Kontrol derecesi (B2 seviyesinden C2 seviyesine).

Çizelge 2. Diller için Avrupa ortak başvuru metni tamamlayıcı cilde göre sözcük denetimi

	Sözcük Denetimi
C2	Kelime birikimini sürekli olarak doğru ve uygun kullanır.
C1	Daha az yaygın olan kelimeleri deyimsel olarak ve uygun şekilde kullanır. Ara sıra küçük sürçmeler var ancak önemli kelime hataları yok.
B2	İletişimi engellemeden bazı karışıklıklar ve yanlış sözcük/işaret seçimi oluşsa bile sözlüksel doğruluk genellikle yüksektir.
B1	Temel kelime birikimini iyi kontrol eder ancak daha karmaşık düşünceleri ifade ederken veya aşına olmadığı konuları ve durumları ele alırken büyük hatalar hâlâ meydana gelir. Aşına olduğu konuları tartışırken çok çeşitli basit kelimeleri uygun şekilde kullanır.
A2	Somut, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir sözcük birikimini kontrol edebilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

4. Verilerin analizi

Türkçe sözcüğüne ilişkin sözcük çağrışımı görüş formu aracılığıyla toplanan verilerin analizinde nitel veriler için içerik analizi, nicel verilerin analizi için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans (f) ve yüzde (%) analizi yapılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır ([Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243](#)).

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik araştırmaların bilimselliğini belirleyen en önemli unsurların başında gelmektedir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temelinde gerçekleştirildiğinden nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlilik ve dış geçerlilik ile iç tutarlılık güvenirliği ve dış güvenirlik yöntemleri yerine ilgili kavramların nitel araştırmalardaki karşılığı olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik yöntemleri kullanılmıştır ([Arslan, 2022](#)).

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için önerilen uzman görüşüne sunma, uzun süreli etkileşim, çeşitleme yollarına ([Arslan, 2022](#); [Merriam, 1998](#)) başvurulmuştur. Bu kapsamda çalışma Gazi Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD görevli iki alan uzmanına sunulmuş, görüşleri alınmış, görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Birinci araştırmacı veri kaynağı ile kur eğitimleri boyunca birlikte olmuş, Türkçe öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Böylece uzun süreli etkileşim, katılımcıların araştırma sürecine güven duymalarına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte sonuçların zenginleştirilmesi için çalışma verileri nitel ve nicel olarak çeşitlendirilmiştir.

Araştırmada aktarılabilirliğin artırılmasında kapsamlı betimleme ve amaçlı örnekleme ([Yıldırım ve Şimşek, 2021](#); [Arslan, 2022](#)) başvurulmuştur. Araştırmanın yapıldığı yer, katılımcı özellikleri, araştırma süreci ile ilgili detaylı bilgiler verilmiş, aynı zamanda [Yıldırım ve Şimşek \(2021\)](#)'in de ifade ettiği kapsamlı betimlemede katılımcılardan alıntılarının verilmesi yoluna gidilmiş, katılımcıların çağrışımları aynen aktarılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmayla doğrudan ilgili olan birey veya grupların veri kaynağını temsil etmesinin doğru veri setinin elde edilebilmesine ([Arslan, 2022](#)) olanak sağlar. Bu bilgi çerçevesinde de araştırmanın amacı doğrultusunda farklı dil seviyelerinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler odağında gerçekleştirilmiştir.

Tutarlılığın sağlanabilmesi için elde edilen veriler üzerinde genelleme ve yorumlama yapılmamıştır. Ayrıca verilerin girişinde ve tasnif edilmesinde hata payını en aza indirmek için kodlayıcılar arası tutarlılık (Creswell, 2013) yoluna gidilmiştir. Tek soruluk görüş formu aracılığıyla toplanan verilerin girişleri Microsoft Excel programıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Veri setleri birbiriyle karşılaştırılmış, farklı veri girişi veya kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş, kodlayıcılar arası tutarlılık sağlandıktan sonra veri setine son şekil verilmiştir. Verilerin istatistiksel analiz işlemlerinde, veri setinde tutarlılık sağlandığından ve Microsoft Excel Pivot Table işlemi uygulandığından yeniden kodlayıcılar arası tutarlılık yoluna gidilmemiştir.

Araştırmada doğrulanabilirliğin sağlanabilmesi için araştırma denetimi / denetim izni (Arslan, 2022) yoluna gidilmiştir. Yüz yüze ve fiziki ortamda toplanan veri formları arşivlenmiş, böylece gerek duyulduğunda veriler teyit edilebilmiştir. Ayrıca bu araştırma Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu denetiminden geçerek Kurulun 12.10.202 tarihli 23 numaralı toplantısında etik kurul onayı almıştır.

BULGULAR

1- Katılımcıların seviyelerine göre Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türleri ve sıklığına yönelik bulgular

A1 Seviyesi

A1 seviyesinde her bir öğrenciden 4 çağrışım sözcük istenmiştir. Öğrencilerin “Türkçe” sözcüğüne ilişkin verdikleri çağrışım sözcük türleri ve sayıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 3. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türü: A1

Seviye	Sözcük Türü	f	%
A1	Fiil	2	3
	Sıfat	27	38
	İsim	43	60
	Toplam	72	100

Bu çizelgeye göre A1 seviyesinde öğrencilerin sözcük türlerinden üçünü kullandığı görülmektedir. Öğrenciler toplam 72 çağrışım sözcük yazmıştır. Bunların 43’ü isim, 27’si sıfat ve 2’si fiildir. Farklı katılımcılardan aynı sözcükleri yazanlar olmuştur. Buna göre öğrencilerde “Türkçe” sözcüğü için “güzel, kolay, zor, dil, Ayasofya, dizi, İstanbul, Türkiye ve üniversite” sözcüklerinin ortak çağrışımlar olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin A1 seviyesinde kullandıkları çağrışım sözcükler ve sıklıkları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

Çizelge 4 . Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve sıklığı: A1

Çağrışım	Sıklık	Çağrışım sözcük	Sıklık	Çağrışım	Sıklık	Çağrışım sözcük	Sıklık
Güzel	8	Büyük	1	Hızlı	1	Özgürlük	1
Kolay	7	Cami	1	İyi	1	Romantik	1
Dil	5	Çalışmak	1	Kar	1	Sınıf	1
Zor	4	Çay	1	Kırmızı	1	Zayıf	1
Ayasofya	2	Deniz	1	Sabır	1	Trabzon	1
Dizi	2	Doğa	1	Meyveler	1	Turistik	1
İstanbul	2	Kelime	1	Sınav	1	Tübitak	1
Türkiye	2	Galata Kulesi	1	Konuşmak	1	Ülke	1
Üniversite	2	Kent	1	Mantı	1	Yemek	1
Ankara	1	Dükkân	1	Okul	1	Yeni	1
Atatürk	1	Eğlence	1	Organizasyo	1	Yolculuk	1
Ayakkabı	1	Erciyes	1	Özel	1		

A2 Seviyesi

A2 seviyesinde her bir öğrenciden 4 çağrışım sözcük istenmiştir. Öğrencilerin “Türkçe” sözcüğüne cevaben verdikleri çağrışım sözcük türleri ve sayıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 5. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türü: A2

Seviye	Sözcük Türü	f	%
A2	Fiil	1	1
	Sıfat	22	31
	İsim	49	68
	Toplam	72	100

Çizelgeye bakıldığında her öğrencinin istenen sayıda çağrışım sözcük yazabildiği ve toplam 72 çağrışım sözcüğe ulaşıldığı görülmektedir. Bu çağrışım sözcükler A1’de de olduğu gibi 3 farklı sözcük türündeki çağrışımlardır. 72 çağrışım sözcükten %68’i isim, %31’i sıfat, %1’i ise fiildir. Öğrencilerin ortak çağrışım sözcükleri “dil, kolay, güzel, zor, öğretmen, öğrenci, Türkiye, üniversite, okul, Atatürk, güzellik, harika, İstanbul, kültür ve Müslüman” olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin A2 seviyesinde kullandıkları çağrışım sözcükler ve sıklıkları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

Çizelge 6. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve sıklığı: A2

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
Dil	9	Atatürk	2	Diploma	1
Kolay	8	Güzellik	2	Türk	1
Güzel	7	Harika	2	Kültürel	1
Zor	6	İstanbul	2	Misafir	1
Öğretmen	5	Kültür	2	Osman	1
Öğrenci	4	Müslüman	2	Dizi	1
Türkiye	4	Deniz	1	Gelişmek	1
Üniversite	3	Ders	1	Hayat	1
Okul	2	Din	1	Yemek	1

B1 Seviyesi

B1 seviyesinde her bir öğrenciden 6 çağrışım sözcük istenmiştir. Öğrencilerin “Türkçe” sözcüğüne cevaben verdikleri çağrışım sözcük türleri ve sayıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 7. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türü: B1

Seviye	Sözcük Türü	f	%
B1	Fiil	3	3
	Sıfat	31	29
	İsim	74	69
	Toplam	108	100

B1 seviyesinde toplanan veriler doğrultusunda öğrencilerde çağrışımı en yüksek sözcük türü isimlerdir. 108 sözcükten 74’ü isim, 31’i sıfat, 3’ü ise fiildir. Öğrencilerin seviyeleri ilerledikçe yazılması istenen çağrışım sözcük sayısı artsa da sıfat türündeki çağrışımların azaldığı, isim türünde çağrışım sayısının arttığı görülmektedir. Öğrenciler bu seviyede de ortak çağrışımlarda bulunmuş ve aynı sözcükleri yazmışlardır. Bu ortak çağrışım sözcükler; “dil, zor, Türkiye, kolay, öğretmen, TÖMER, eğlenceli, güzel, sınav, İstanbul, kural, okul, okuma, öğrenciler, ülke, yazma,”dır.

Öğrencilerin B1 seviyesinde kullandıkları çağrışım sözcükler ve sıklıkları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

Çizelge 8. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve sıklığı: B1

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
Dil	8	Yazma	2	Hocalarım	1	Ödev	1
Zor	8	Aksan	1	Hocam	1	Öğrenci	1
Türkiye	7	Avrupa	1	İnsanlar	1	Resmi	1
Kolay	6	Dil bilgisi	1	İyi	1	Seviyorum	1
Öğretmen	6	Diller	1	Karışık	1	Sıfat	1
TÖMER	6	Eğitim	1	Karmaşık	1	Sınıf	1
Eğlenceli	3	Faydalı	1	Kelime	1	Şaşkın	1
Güzel	3	Fiil	1	Konuş	1	Tarih	1
Sınav	3	Film	1	Konuşma	1	Tarihî	1
İstanbul	2	Garip	1	Konuşmak	1	Tatlım	1
Kural	2	Grup	1	Kültür	1	Türk	1
Okul	2	Harfler	1	Lehçe	1	Türkler	1
Okuma	2	Harmoni	1	Milliyet	1	Uzun	1
Öğrenciler	2	Hızlı	1	Mutlu	1	Üniversite	1
Ülke	2	Hoca	1	Müzik	1	Yol	1

B2 Seviyesi

B2 seviyesinde her bir öğrenciden 6 çağrışım sözcük istenmiştir. Öğrencilerin “Türkçe” sözcüğüne cevaben verdikleri çağrışım sözcük türleri ve sayıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 9. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türü: B2

Seviye	Sözcük Türü	f	%
B2	Fiil	3	3
	Sıfat	25	23
	İsim	80	74
	Toplam	108	100

Orta seviye olarak tanımlanan B2 seviyesindeki öğrencilerden, B1 seviyesi ile aynı sayıda sözcük çağrışımı istenmiştir. Öğrencilerin diğer seviyelere göre hazır bulunuşlukları ile söz varlığı göz önünde bulundurulduğunda elde edilen veriler beklenenden farklıdır. Öğrenciler A1, A2, B1 seviyesiyle aynı türlerde çağrışım sözcükler yazmış ve sözcük türleri arasındaki oranlar daha da açılmıştır. Özellikle sıfat ve isimler arasındaki farkın birbirine yaklaşması beklenirken arttığı görülmüştür. B2 seviyesinde öğrenciler toplam 108 çağrışım sözcük yazmış, bunların 3’ü fiil, 25’i sıfat ve 80’i isim türünden sözcüklerdir. Ortak çağrışım sözcükleri sıklık sırasına göre “Türkiye, zor, TÖMER, üniversite, dil, güzel, İstanbul, kolay, Türk, konuşma, sınav, Atatürk, çay, dizi, eğitim, eğlenceli, farklı, kelime, tekrar ve yemek”tir.

Öğrencilerin B2 seviyesinde kullandıkları çağrışım sözcükler ve sıklıkları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

156

Çizelge 10. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve sıklığı: B2

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
Türkiye	9	Eğlenceli	2	İlgilenmek	1	Okul	1
Zor	6	Farklı	2	İngilizce	1	Okuma	1
TÖMER	5	Kelime	2	İnsan	1	Osmanlılar	1
Üniversite	5	Tekrar	2	İş	1	Para	1
Dil	4	Yemek	2	İyi	1	Rahat	1
Güzel	4	Deniz	1	Kahve	1	Sınıf	1
İstanbul	4	Ders	1	Karadeniz	1	Simit	1
Kolay	4	Dil bilgisi	1	Kırmızı	1	Spor	1
Türk	4	Dinlemek	1	Kız kulesi	1	Şarkı	1
Konuşma	3	Doğa	1	Konuşmak	1	Turist	1
Sınav	3	Film	1	Kültür	1	Türkü	1
Atatürk	2	Güçlü	1	Masal	1	Yaz	1
Çay	2	Hayır	1	Medeniyet	1	Yeni	1
Dizi	2	Heyecanlı	1	Mevsim	1	Yumuşak	1
Eğitim	2	Hoca	1	Müzik	1		

C1 Seviyesi

C1 seviyesinde her bir öğrenciden 8 çağrışım sözcük istenmiştir. Öğrencilerin “Türkçe” sözcüğüne cevaben verdikleri çağrışım sözcük türleri ve sayıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 11. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türü: C1

Seviye	Sözcük Türü	f	%
C1	Fiil	8	6
	Sıfat	20	14
	İsim	116	81
	Toplam	144	100

Öğrenciler C1 seviyesinde 3 sözcük türünde, çoğunlukla isim türünde olan çağrışım sözcükleri yazmışlardır. B2 seviyesinde de belirtildiği üzere bu seviyede de isim türünde yazılan çağrışım sözcük oranında artış gözlemlenmiştir. Yazılan 144 çağrışım sözcüğün %81'i isim, %14'ü sıfat ve sadece %6'sı fiil türünden sözcüklerdir. Ortak çağrışım sözcükleri; "dil, Türkiye, TÖMER, zor, ders, yabancı, alfabe, dil bilgisi, kolay, kültür, merhaba, öğretmen, Türk, ülke, üniversite, Ana dili, Arapça, arkadaş, aşk, Atatürk, eğitim, hoca, kelime, konuşmak, öğrenci ve öğretmenlik" olmuştur.

Öğrencilerin C1 seviyesinde kullandıkları çağrışım sözcükler ve sıklıkları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

Çizelge 12. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve sıklığı: C1

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
Dil	13	Hoca	2	Ev	1	Ol	1
Türkiye	8	Kelime	2	Fakülte	1	Öğrenmek	1
TÖMER	6	Konuşmak	2	Farklı	1	Sevmek	1
Zor	5	Öğrenci	2	Gelecek	1	Seyahat	1
Ders	4	Öğretmenlik	2	Güzel	1	Sıkıntı	1
Yabancı	4	Anne	1	Harf	1	Sınav	1
Alfabe	3	Ayran	1	Hoş	1	Sınıf	1
Dil bilgisi	3	Bayrak	1	İlaç	1	Şal	1
Kolay	3	Çalışmak	1	İletişim	1	Tuğçe	1
Kültür	3	Çevre	1	İngilizce	1	Turist	1
Merhaba	3	Dans	1	İstanbul kitabı	1	Turistik	1
Öğretmen	3	Deniz	1	İş	1	Uluslararası	1
Türk	3	Diyalekt	1	Kebab	1	Uygarlık	1
Ülke	3	Dinleme	1	Kitap	1	Vatan	1
Üniversite	3	Dizi	1	Konuşma	1	Yabancı dil	1
Ana dili	2	Dondurma	1	Müslüman	1	Yorgun	1
Arapça	2	Duymak	1	Namaste	1	Zengin	1
Arkadaş	2	Dürüm	1	Nazik	1	Zorbalık	1
Aşk	2	Eğlence	1	Okul	1		
Atatürk	2	Ekonomik	1	Okuma	1		
Eğitim	2	Endonezce	1	Okumak	1		

Mezunlar

Mezun her bir öğrenciden 10 çağrışım sözcük istenmiştir. Öğrencilerin "Türkçe" sözcüğüne cevaben verdikleri çağrışım sözcük türleri ve sayıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 13. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcüklerinin türü: Mezun

Seviye	Sözcük Türü	f	%
Mezun	Zarf	1	1
	Fiil	9	5
	Sıfat	38	21
	İsim	132	73
	Toplam	180	100

TÖMER'den mezun öğrencilerin verilerinde diğer seviyelerden farklı olarak 4 sözcük türüne rastlanmıştır. Öğrencilerden 1'i 1 tane zarf türünden çağrışım sözcüğe yer vermiştir. Bunun haricinde sözcük türü dağılımları diğer seviyelerde olduğu gibi isim türünde yoğunlaşarak sırası ile sıfat ve fiil türündedir. 180 sözcüğün 132 tanesi isim, 38 tanesi sıfat, 9 tanesi fiil ve sadece 1 tanesi zarf türünde çağrışım sözcüklerdir. Bu grup için sözcük türü sayısı artsa da dağılımlar arasında çok büyük bir farklılığa rastlanmamıştır. Ortak çağrışım sözcükleri; "dil, para, kitap, İstanbul, başarılı, dizi, okul, TÖMER, Türk, Türkiye, zor, arkadaş, Atatürk, bilim, çalışan, ders, doğal, film, futbol, gezi, güzel, karışık, kolay, kültür, öğrenci, sınav, kapı, üniversite, yabancı" dir.

Mezun öğrencilerin kullandıkları çağrışım sözcükler ve sıklıkları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

Çizelge 14. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışım sözcükleri ve sıklığı: Mezun

Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık	Çağrışım Sözcük	Sıklık
Dil	7	Anlama	1	Kardeş	1	Tarih	1
Para	5	Anne	1	Kazanmak	1	Telefon	1
Kitap	4	Antalya	1	Kebap	1	Toplantı	1
İstanbul	4	Araç	1	Kibar	1	Trabzon	1
Başarılı	3	Arap	1	Konaklamak	1	Turist	1
Dizi	3	Ayasofya	1	Konuşma	1	Türk kahvesi	1
Okul	3	Aydın	1	Konuştuğum	1	Hediye	1
TÖMER	3	Baklava	1	Kurs	1	Hızlı	1
Türk	3	Başarısız	1	Lazım	1	İstiklal marşı	1
Türkiye	3	Bayrak	1	Lira	1	Işık	1
Zor	3	Bellek	1	Maç	1	İlerleme	1
Arkadaş	2	Bir	1	Merhaba	1	İlgi	1
Atatürk	2	Bursa	1	Misafirperver	1	İlginç	1
Bilim	2	Çalışan	1	Mutlu	1	İnsan	1
Çalışkan	2	Çalışma	1	Mutluluk	1	İrdelemek	1
Ders	2	Çalışmak	1	Mülakat	1	İş	1
Doğal	2	Çevrimiçi	1	Nefes	1	İyi	1
Film	2	Disiplin	1	Osmanlıca	1	İzmir	1
Futbol	2	Dostluk	1	Öğretmen	1	Kahve	1
Gezi	2	Dönmek	1	Özlemek	1	Kanka	1
Güzel	2	Edebiyat	1	Rezervasyon	1	Uyum	1
Karışık	2	Eğitim	1	Roman	1	Ülke	1
Kolay	2	Ekonomik	1	Sabır	1	Üzgün	1
Kültür	2	En	1	Sakin	1	Vatan	1
Öğrenci	2	Farklı	1	Sakinlik	1	Yaratıcı	1
Sınav	2	Fırsat	1	Sıcak	1	Yarın	1
Kapı	2	Geleneksel	1	Sıkıcı	1	Yarışma	1
Üniversite	2	Gezme	1	Sonuçlanmak	1	Yeterlik	1
Yabancı	2	Güçlü	1	Sorumluluk	1	Yıldız	1
Aile	1	Güler yüzlü	1	Spor	1	Zaman	1
Aitlik	1	Güneş	1	Şaka	1	Zekâ	1
Aktarmak	1	Harf	1	Şarkı	1	Zorlaşmak	1
Alfabe	1	Hata	1	Şiir	1	Zorluk	1

2- Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin her seviyede ve mezunlarda tekrar eden çağrışım sözcüklerine yönelik bulgular

Her seviyede ve mezunlarda tekrar eden çağrışım sözcükler ve tekrar edilme yüzde frekans değerleri aşağıdaki çizelgede gösterilmektedir:

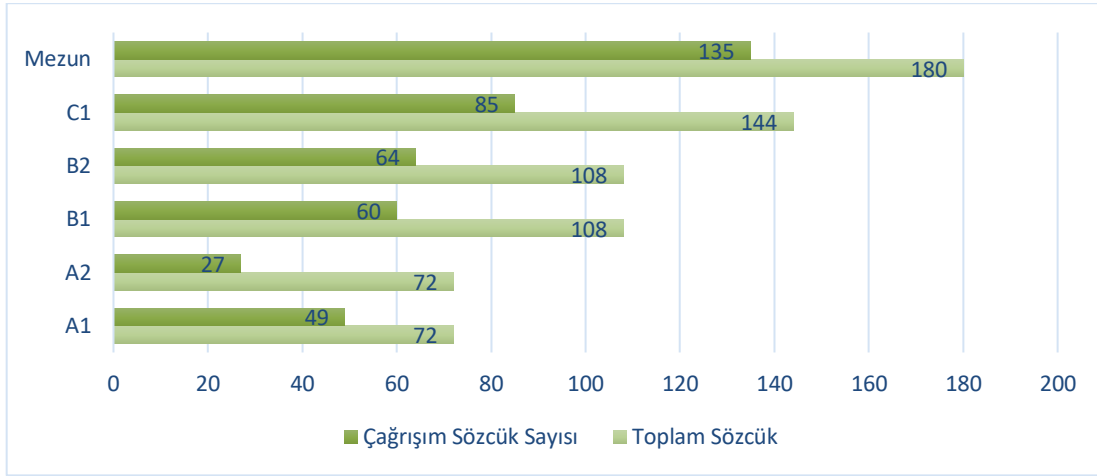
Çizelge 15. Katılımcıların Türkçe sözcüğüne ilişkin her seviyede tekrar eden çağrışım sözcükleri

Her seviyede tekrar edilen sözcükler	(f)	%
Dil	46	26
Türkiye	33	18
Zor	32	18
Kolay	30	17
Güzel	25	14
Üniversite	14	8
Toplam	180	100

Yukarıdaki çizelgede her seviyede tekrar eden çağrışım sözcüklere yer verilmiştir. Buna göre her seviyede ve mezunlarda tekrar eden çağrışım sözcükleri; "dil, Türkiye, zor, kolay, güzel ve üniversite"dir. Bunlar arasından en çok tekrarlanan çağrışım sözcük olan "dil" 46 farklı katılımcı tarafından kullanılmıştır. Tekrar eden ortak 6 sözcük arasında %26'lık bir tekrar oranına sahiptir. İkinci sırada yer alan sözcük "Türkiye"dir ve 33 farklı katılımcı tarafından çağrışım sözcüğü olarak yazılmıştır. "Türkiye"den sonra tekrar eden sözcükler birbirlerine çok yakın tercih sayısı ile "zor" ve "kolay" olmuştur. "Güzel" sözcüğü 25 katılımcı, "üniversite" sözcüğü 14 katılımcı tarafından çağrışım sözcüğü olarak yazılmıştır.

3- Katılımcıların seviyelerine ve mezunlara göre Türkçe sözcüğüne ilişkin toplam çağrışım sözcük sayıları ile üretilen çağrışım sözcük sayılarının birbirine oranına yönelik bulgular

Tüm seviyelerde ve mezunlarda alınan toplam sözcük sayıları ile üretilen çağrışım sözcük sayılarının oranları aşağıdaki grafikte verilmektedir:



Grafik 1. Toplam sözcük sayıları ile üretilen çağrışım sözcük sayılarının oranları

Grafiğe bakıldığında her bir katılımcının istenen sayıda çağrışım sözcük yazabildiği görülmektedir. Buna ek olarak seviyelere göre incelendiğinde öğrencilerin, A2 seviyesi hariç olmak üzere diğer seviyelerde seviye arttıkça ürettiği çağrışım sözcük sayısının arttığı tespit edilmiştir. Bir diğer deyişle, her seviyede katılımcı sayısı ile istenilen çağrışım sözcük sayısına bakıldığında, her bir katılımcının farklı çağrışım sözcükler yazması durumunda A1 ve A2 için toplam 72, B1 ve B2 için toplam 108, C1 için toplam 144 ve mezunlar için toplam 180 farklı çağrışım sözcük üretilebilecekken katılımcıların verdiği yanıtlarla A1 için toplam 49, A2 için toplam 27, B1 için toplam 60, B2 için toplam 64, C1 için toplam 85 ve mezunlar için toplam 135 farklı çağrışım sözcüğün üretildiği tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe sözcüğüne ilişkin, TÖMER’de A1-C1 seviyelerinde eğitim alan öğrenciler ile TÖMER’den mezun olarak bölümdeki eğitimlerine başlamış öğrencilerin sözcük çağrışımlarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Katılımcılar her seviyede en çok isim türünde, en az fiil türünde sözcük çağrışımında bulunmuştur. A1 seviyesini temsil eden katılımcılar, en sık “güzel, kolay, dil”; A2 seviyesini temsil eden katılımcılar “dil, kolay, güzel”; B1 seviyesini temsil eden katılımcılar “dil/zor, Türkiye, kolay/öğretmen/TÖMER”; B2 seviyesini temsil eden katılımcılar “Türkiye, zor, üniversite/TÖMER”; C1 seviyesini temsil eden katılımcılar “dil, Türkiye, TÖMER”; mezunları temsil eden katılımcılar “dil, para, İstanbul/kitap” sözcük çağrışımlarında bulunmuştur. Tüm seviyelerde “dil, kolay” çağrışım sözcüklerinin en sık kullanılan çağrışım sözcükleri; sırasıyla “dil, Türkiye, zor, kolay, güzel, üniversite” sözcüklerinin ise toplamda en sık tekrar eden çağrışım sözcükler olduğu görülmektedir. Sözcük çağrışım sayılarına bakıldığında A1 ve A2 seviyesinde toplam 72 farklı çağrışım sözcüğü beklenirken A1 seviyesinde 49, A2 seviyesinde 27 farklı çağrışım sözcüğü tespit edilmiştir. Benzer şekilde B1 ve B2 için toplam 108 farklı çağrışım sözcüğü beklenirken B1 seviyesinde 60, B2 seviyesinde 64 farklı çağrışım sözcüğü tespit edilmiştir. C1 seviyesinde toplam 144 farklı çağrışım sözcüğü beklenirken 85 farklı çağrışım sözcüğünün; mezun seviyede ise toplam 180 farklı çağrışım sözcüğü beklenirken 135 farklı çağrışım sözcüğünün olduğu görülmüştür. Katılımcıların seviyelerine göre Türkçe sözcüğüne ilişkin toplam çağrışım sözcük sayıları ile üretilen çağrışım sözcük sayılarının birbirine oranı seviyelere göre A2 seviyesi hariç artan bir seyir izlemiştir. Çalışma öncesinde çağrışım sözcük sayısının seviye yükseldikçe doğru orantılı bir şekilde artması öngörülmüştür. Ancak A2 seviyesindeki ortak çağrışım sözcük sayısı bir önceki seviye olan A1 seviyesine göre daha az tespit edilmiştir.

Literatürde daha önce yapılan çalışmaların sonuçları, çağrışım çalışmalarının sözvarlığı üzerine olumlu etkilerinden söz etmektedir. [Demirgüneş \(2015\)](#) ana dili konuşturlarıyla yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre, çağrışım ile öğrencilerin söz varlığı gelişiminde belirgin bir ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda çağrışım çalışmaları dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. [Barlas'a \(2022\)](#) göre aynı toplumda yaşayan ve aynı dili konuşan kadın ve erkeklerin dünya görüşünün yanı sıra farklı eğitim seviyelerindeki veya farklı bölgelerde doğup büyümüş bireylerin dünya görüşlerinin tespit edilmesi de çağrışım çalışmalarıyla mümkündür. Buradan yola çıkarak çağrışım çalışmalarının yalnızca dil öğretimini değil kültürel çalışmaları kapsayan geniş bir alan olduğu söylenebilir. Çağrışım çalışmaları, öğrencilerin, özellikle aynı semantik kategorilere ait olan sözcükleri birlikte nasıl öğrendiklerini, belleklerine nasıl kaydettiklerini bulmak ve hangi sözcüklerin öğretileceği konusunda öğreticilere yol gösterecektir. Farklı düzeylerde sözcük öğretimi için tematik sözcük listeleri oluşturmak ve hangi sözcüklerin birlikte öğretileceği konusunda ipuçları verecektir. Öğreticilere sözcük ilişkilendirme ve türlelere dayalı sözcük öğretimi konusunda stratejiler oluşturması için yardımcı olacaktır ([Agustin-Llach, 2023, s. 219](#)).

Bu araştırmadan hareketle bundan sonra yapılabilecek araştırma ve araştırmacılar için şu öneriler sunulabilir:

Farklı örneklem/çalışma gruplarıyla yapılabilir: Bu araştırma ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenenler odağında gerçekleştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler odağında çalışma yapılabilir. Bununla birlikte sonraki araştırmalar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ile ikinci dil olarak öğrenenlerin Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışımlarının karşılaştırılması üzerine yapılabilir.

Farklı öğrenme ortamlarını kapsayabilir: Bu araştırma sınıf içi eğitim alan öğrenciler ve mezunları içermektedir. Yeni bir çalışma, farklı öğrenme ortamlarında dil öğrenen katılımcıları da içerebilir, örneğin, çevrim içi dil kurslarına katılan öğrenciler veya dil öğrenimi için herhangi bir kursa gitmeyenler.

Farklı değişkenlerle çalışmalar yapılabilir: Bu araştırmada dil seviyelerine göre katılımcıların Türkçeye ilişkin sözcük çağrışımlarının türüne, sıklığına, oranına yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur. Sonraki çalışmalarda Türkçeye ilişkin sözcük çağrışımlarının cinsiyet, köken, eğitim durumu, Türkçeye maruz kalma süresi, Türkiye'de bulunulma süresi değişkenlerine göre değerlendirmeleri yapılabilir.

Farklı dillerde benzer çalışmalar yapılabilir: Bu araştırma Türkçe öğrenen katılımcılar üzerinde odaklanmaktadır. Benzer bir çalışma, farklı dillerde öğrenen katılımcıları içerebilir ve farklı dillerdeki sözcük çağrışımlarının karşılaştırılmasına odaklanabilir.

Öğretimin içeriğinin planlamasında kullanılabilir: Araştırma sonucunda sözcük türleri içinde öğrencilerin en az "fiil" türünde çağrışım bulundukları tespit edilmiştir. Bu tespiti göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin fiil türünde sözcük çağrışımı yapmamasının nedenleri üzerine bir araştırma yapılabilir. Öğretime dayalı çağrışım kısıtlılığı olması durumunda Türkçenin öğretimi sürecinde fiil öğretim etkinliklerine yer verilmesi önerilir.

Dil öğrenmeye etki eden faktörlerin tespiti yapılabilir: Araştırma sonuçlarında toplamda en sık tekrar eden çağrışım sözcüklerinin "dil, Türkiye, zor, kolay, güzel, üniversite" olduğu tespit edilmiştir. Bu tespiti göre katılımcıların Türkçenin zor mu kolay mı bir dil olduğu konusunda fikir birliği içinde olmadıkları söylenebilir. Türkçeyi kolay bir dil olarak algılayan ile Türkçeyi zor bir dil olarak algılayan arasında Türkçeyi öğrenmeye istekli oluş açısından Türkçeyi kolay bir dil olarak algılayan lehine bir durum ortaya çıkacaktır. Zira çalışmalar dil öğrenmeye karşı olumlu tutum, düşük kaygı düzeyinin dil öğrenme istek ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir ([Horwitz, 2001, Young, 1991, Wu, 2010, Pappamihel, 2002](#)). Dolayısıyla, dil öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı durumları, tutumlarını tespit etmede çağrışım çalışmaları destekleyici olabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf içi önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Agustin-Llach, M. P. (2023, 04). Foreign language semantic categorization: evidence from the semantic network and word connections. *Journal of Research in Applied Linguistics*, s. 205-222.

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi* (56), s. 179-190.
- Akırmak, Ü., ve Orhon, M. (2018, 06). Türkçe kelimelerin serbest çağrışım normları üzerine. *Türk Psikoloji Dergisi*, s. 62-78.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, ss. Ö395-Ö407
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni tamamlayıcı cilt*.
- Barlas, S. (2022). Kırgızca ve Rusça sözcük çağrışımlarının karşılaştırılması. *Rumelide Journal of Language and Literature Studies*, s. 312-323.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çeviri Editörleri: Bütün, M., ve Demir, S. B.). (3. Baskı). Siyasal Kitapevi.
- Cramer, P. (1968). *Word association*. New York: Academic Press Inc.
- Çiftçi, S., ve Duru, K. (2016). Ses temelli kelime çağrışımı. *Turkish Studies*, 159-178.
- Çiftçi, S. (2009). Kelime çağrışımlarının cinsiyet değişkenine göre gösterdiği temel nitelikler üzerine bir deneme. *Turkish Studies* 4(3): 633-654.
- Çiftçinar, B. (2002). Çağrışımın dil öğrenimindeki yeri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 74-78.
- Demirgüneş, S. (2015). Metinlerin sözcük çağrışımlarına / söz varlığına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, s. 2473-2480.
- Delioğlu, G., ve Şen, Ü. (2022). Almanlara Türkçe öğretimi için hazırlanmış güle güle (A1-A2) Ders Kitabında Sözcük Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 60-80.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), s. 17-32.
- Göçen, G. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. A. Okur, ve G. Göçen içinde, *Yabancı Dil Olarak İkinci Dil Olarak Yurtdışındaki Türk Soylular için Türkçenin Sözcük Öğretimi* (s. 249-272). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2022, 06 04). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- İmer, K., Kocaman, A., ve Özsoy, A. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karadüz, E. (2010). Anlam ve kavram ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51-57.
- Karatay, H., ve Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), s. 1016-1028.
- Maden, S., Altunbay, M., ve Dinçel, Ö. (2016, 05 1). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: Kavram haritası örneği. *Milli Eğitim*, s. 477 - 488.
- Memiş, M. R., ve Kiraz, B. (2021). Sözcük öğretimi: yaklaşım, yöntem ve teknikler. E.Karagöl (Ed.) Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde (ss. 271- 315). Pegem.
- Merriam, S. B. (2018). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation/ Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çeviri Editörü: Turan, S.). (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nation, I. (2005). Teaching and learning vocabulary. E. Hinkel (Dü.) içinde, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (s. 605-620). Routledge.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(3), 327-355.
- Pıllancı, H. (2014). 7-9 yaş arasındaki Türk çocuklarında kelime çağrışımını etkileyen sosyoekonomik değişkenler. *Bilgi*, 183-208.
- Karakaş, S. (2022). Psikoloji Sözlüğü: <https://www.psikolojisoszlugu.com/association-cagrisim> adresinden alındı.
- Tarakçı, B., Mert, B., Yavuz, M., ve Akırmak, Ü. (2019, 06 14). Serbest çağrışım üzerine derleme: yöntemler, teoriler ve psikolojide kullanım alanları. *İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 59-80.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Tunçel, H. (2016). Yunan Üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), s. 107-128.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies*, 12(14), s. 491-512.

- Uçar, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Wu, K. H. (2010). The Relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

Investigation of the Effects of Covid-19 Pandemic Process on Parent-Child Relationship

Dr. Ahmet Tokmak

Izmir Assessment and Evaluation Center- Türkiye
ORCID: 0000-0002-3902-5825
atokmak@outlook.com.tr

Dr. Öğr. Üyesi İlyas Kara

Amasya University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4755-0037
ilyas.kara@amasya.edu.tr

Abstract

In the study, the impact of the Covid-19 pandemic on teacher parents was examined in terms of parent-child relationship and consequences of the pandemic on the occupation of teacher parents. The study was conducted in line with mixed method principles and the study pattern was specified as explanatory pattern. The study was carried out in two dimensions as qualitative and quantitative. In collection of the quantitative data, the Parent-Child Relationship Scale was used. In the qualitative dimension, the data were collected via focus group discussions. The study group composed of a total of 22 teacher parents. In the quantitative dimension of the study, 22 teacher parents were included. In the qualitative dimension, focus group discussions were conducted with eight teacher parents in groups of four. At the end of the study, it was found that the Covid-19 pandemic had a negative impact on the relationship of the teacher parents with their children and it had weakened their positive relationship with their children. In addition, due to the responsibility of the profession of teaching, controlling attitude of the teacher parents toward their children's classes during this period had led to an intrafamilial role complexity. It was determined that occupational perception of the teacher parents had been affected by the pandemic negatively, distance education which started with the pandemic had increased the work load of the teacher parents, and family order and dynamics had been damaged. Additionally, the teacher parents had experienced a loss of motivation regarding their occupation and estranged from occupational satisfaction. By the end of the pandemic, the teachers had produced metaphors related to themselves, such as robot, programmed robot, race horse, Superman, water, candle and actor with a broken stage. In line with the findings and results acquired, suggestions were made for taking necessary measures against the functioning of education-training concerning possible situations like epidemics, basing the plannings on the work load and shift condition of teachers who are among the most important shareholders of education, and creating necessary psychosocial support reflexes to maintain the parent-child relationship in a healthy way.

Keywords: Covid-19, Parent-child relationship, Teacher parents, Distance education,



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 163-179

Research Article

Received: 2023-04-05
Accepted: 2023-08-24

Suggested Citation

Tokmak, A. & Kara, İ. (2023). Investigation of the effects of covid-19 pandemic process on parent-child relationship, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 163-179. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1277626>

Extended Abstract

Problem: Although the impacts of the Covid-19 pandemic have considerably decreased today, it is of vital importance to examine the impacts of the pandemic for being prepared for similar situations. Studies on education-training activities during the Covid-19 pandemic are mainly based on the views of students, parents and teachers (Demir & Özdaş, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu & Arın Yılmaz, 2020; Gören, Gök, Yalçın, Göregen & Çalışkan, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık & Doğrukök, 2020) However, there is no study based on teacher parents who profess teaching. And yet teacher parents have had to take more responsibility in home environment than during the time of face-to-face education, which has transformed the parent-child relationship into teacher parent-child relationship (Ceylan, 2022; Kavuk & Demirtaş, 2021). A lack of studies on the impacts of the pandemic on teacher parents in the triangle of parent-child relationship and profession of teaching comprised the basic motivation of this study. The devastating period experienced in different areas of our lives due to Covid-19 had led to a new era on behalf of education-training processes in terms of students and their parents. During this time, teacher parents experienced a more complex period than other parents both as parents and teachers. In the present study, it was aimed to examine the impact of the Covid-19 pandemic on teacher parents in terms of different variables. In the study which evaluated the impact of the Covid-19 pandemic on the relationship of teacher parents with their children, answers were sought to the following sub-problems:

- How was the impact of the pandemic on teacher parents and their children in the context of the parent-child relationship (positive-negative)?
- What were the impacts of being teacher parents during the pandemic?
- What were the impacts of being teacher parents during the pandemic on the occupation of teachers?
- What were the metaphors produced by teachers related to being “teacher parents” at the end of the pandemic?

Method: In the study, mixed method approach was used. This method is chosen in the processes of using multiple analyses methods and data collection styles in the same study. Mixed method approach makes it possible to mutually make up for the deficiencies that emerge in qualitative or quantitative processes throughout a study by using qualitative and quantitative data together and provides an advantage for collecting data profoundly and in detail in line with the study purpose (Aydın Çakır & Türkes, 2021). Mixed method approach was patterned depending on the use order of qualitative and quantitative data and the methods used dominantly. In the present study, the process that started with the collection of quantitative data prior to the study was terminated when the pandemic lost its effect. The relevant scale was applied as posttest and finally, focus group discussions were conducted with the teacher parents. In this context, the study was carried out with explanatory pattern, which is among mixed method patterns. It was believed that supporting the quantitative data tools used in the study and the data collected from the study group which was thought to have adequate heterogeneity with qualitative data would deepen the study results and increase the reliability of the study. In this context, the questions included in the interview form and the questions in the Parent-Child Relationship Scale were created in such a way to complete each other in line with the study purpose. The study group of the study included teacher parents who carried out a duty in İstanbul, İzmir and Tokat provinces and were also student’s parents. The teacher parents were determined using criterion sampling method which is among purposeful sampling methods. The teacher parents to be included in the study had to have preschool and elementary school age children. Criterion sampling method makes it possible to create a study group in line with the criterion specified previously depending on the study subject. Accordingly, for the present study, 22 teacher parents were included in the quantitative data collection process and eight teacher parents were included in the qualitative data collection process of the study. The presence of 22 teachers who carried out a duty under different regional and cultural conditions, had children from different educational stages, taught in different branches and carried out a duty in different school types, and differences arising from other demographic variables made us think that the study group had reached adequate power of representation. The Parent-Child Relationship Scale and semi-structured interview form were used as data collection tool. In analysis of the quantitative data acquired in the study, the SPSS 21.0 software was used. In normality test of the subscale scores, skewness and kurtosis coefficients were used. The qualitative data were analyzed using content analysis method.

Conclusion: Considering the findings obtained as a result of analyzing the data acquired via different data collection tools in the study, it was seen that the pandemic had a negative impact on the relationship of the teacher parents with their children. It was found that there was a higher level of increase in the negative relationship as another dimension of the Parent-Child Relationship Scale that was also used as a data collection tool. In this context, it was determined that the pandemic had a negative impact on the relationship of the teacher parents with their children. The period had negative consequences in the context of the parent-child relationship. In the quantitative dimension of the study, two noteworthy results were obtained as a result of analyzing the data acquired by applying the Parent-Child Relationship Scale. Firstly, a significant decrease was observed in the positive relationship between the teacher parents and their children following the Covid-19 pandemic. Secondly, a significant increase was observed in the negative relationship between the teacher parents and their children following the Covid-19 pandemic. In the light of these results, it is seen that the pandemic had a negative impact on the relationship between the teacher parents and their children. During the focus group discussions which were conducted with the teacher parents in the qualitative dimension of the study, the participants stated that they had considered the pandemic an opportunity on behalf of their relationship with their children in the beginning. However, their views had changed due to the extension of the pandemic. The extension of the pandemic had negative impacts. In addition, they stated that occupational responsibilities they had to continue online during the pandemic had damaged family order in the course of time and the children experienced an intrafamilial role complexity against their parents. Considering from this point of view, it is possible to claim that the data acquired from the Parent-Child Relationship Scale matched up with the participants' statements in the context of the focus group discussions. In other words, it is possible to state that the findings in the qualitative and quantitative dimensions of the study supported each other in this context. As a result of the discussion conducted in accordance with the study results and similar studies in the literature, it was seen that the Covid-19 pandemic had negative impacts on the relationship between the teacher parents and their children and on their occupational position (Sağlık & Ecer, 2022; İldeniz, 2021; Özyürek & Çetinkaya, 2021; Arslan-Dikme & Gültekin, 2021; Fazzi & Galli, 2020; Demirbilek & Demirtaş, 2021; Kaymaz, 2021; Kim & Asbury, 2020; Rauscher, 2020). It is possible to state that this period has had more intense negative impacts on teacher parents than other parents in the context of parent-child relationship. This could be associated with intrafamilial role complexity, obligation for the profession of teaching to follow and control children's classes and online course hours disrupting the family order. In addition, examining relevant scientific studies from different countries, it is seen that most countries have a similar situation. In line with the study findings and results, the following suggestions could be made:

- Although the impacts of the Covid-19 pandemic have decreased today, there is no guarantee that such a crisis will not be experienced in the future. Therefore, it is necessary to always be prepared for such situations. In the present study, it was found that the Covid-19 pandemic had a negative impact on the relationship between the teacher parents and their children. In order for teacher parents and children to act more consciously, be more resistant and establish communication more healthily in such crises, it can be suggested to arrange seminars for all ages and prepare society to this.
- In the study, it was determined that the Covid-19 pandemic had a negative impact on family and professional life of the teachers. Based on intrafamilial relationships of teachers outside their professional life, necessary measures can be taken to prevent work overload and shift free from time constraint and the legal legislation can be arranged in this context.
- In the present study, the teacher parents stated that they had faced specific technical problems in distance education and the students had not been able to fully access technological devices and the internet. In order to conduct distance education in a more qualified way and provide equality of opportunity, improvement studies can be carried out.
- In the study, it was found that the teacher parents were psychologically affected by the Covid-19 pandemic in a negative direction. It can be suggested to take necessary psychosocial support measures by evaluating such periods not only as a technical malfunction in the functioning of social life and provide consistent support to individuals in this regard particularly in the times of crises.

Covid- 19 Salgın Sürecinin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Dr. Ahmet Tokmak

İzmir Ölçme Değerlendirme Merkezi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-3902-5825
atokmak@outlook.com.tr

Dr. Öğr. Üyesi İlyas Kara

Amasya Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4755-0037
ilyas.kara@amasya.edu.tr

Özet

Araştırmada Covid-19 salgın sürecinin öğretmen anne-babalar üzerinde oluşturduğu etki ebeveyn çocuk ilişkisi ve bu sürecin öğretmen anne-babaların mesleklerine ilişkin sonuçları açısından incelenmiştir. Araştırma karma yöntem ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup çalışmanın deseni açıklayıcı desen olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanmasında Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta ise veriler odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Çalışma grubu toplam 22 öğretmen anne-babadan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna 22 öğretmen anne-baba dahil edilmiş, nitel boyutta ise 8 öğretmen anne-baba ile 4'er kişilik gruplar halinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda Covid-19 salgın sürecinin öğretmen anne-babalarının çocukları ile olan ilişkilerine olumsuz yönde etki ettiği, öğretmen anne-babaların çocukları ile olan olumlu ilişkilerinin zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin getirdiği sorumlulukla birlikte öğretmen anne-babaların bu süreçte çocukların derslerine ilişkin kontrolcü tavırlarının aile içi rol karmaşasının yaşanmasına neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmen anne-babaların mesleklerine ilişkin algılarının ise bu süreçten olumsuz etkilendiği, salgın ile başlayan uzaktan eğitim sürecinin öğretmen anne-babaların iş yüklerini artırdığı, aile düzeninin ve dinamiklerinin zarar gördüğü, mesleklerine ilişkin motivasyon kaybına uğradıkları ve mesleki tatminden uzaklaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu süreç sonunda kendilerine ilişkin robot, programlanmış robot, yarış atı, Süpermen, su, mum, sahnesi yıkılmış tiyatrocu gibi metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda; gelecekte yaşanabilecek olası salgın vb. durumlar ile ilgili olarak eğitim-öğretimin işleyişine ilişkin gerekli önlemlerin alınması, eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin iş yükü ve mesai durumlarının dikkate alınarak planlamalar yapılması ve ebeveyn çocuk ilişkisinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gerekli psikososyal destek reflekslerinin oluşturulması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Ebeveyn-çocuk ilişkisi, Öğretmen anne-baba, Uzaktan eğitim



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 163-179

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-05
Kabul: 2023-08-24

Önerilen Atıf

Tokmak, A. ve Kara, İ. (2023). Covid- 19 salgın sürecinin ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (4), 163-179. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1277626>

GİRİŞ

Dünyadaki her şey birbiriyle ilişkilidir ve bu nedenle dünyanın bir bölgesinde meydana gelen değişiklik diğer bölgelerini de etkiler. Covid-19 olarak adlandırılan salgın bunun en iyi örneklerinden biridir. Çünkü Covid-19 salgını eğitim, sağlık, ekonomi, spor ve sanat gibi insan yaşamının her alanında önemli kırılmalara neden olmuştur (Ceylan, 2022). Covid-19 salgını ülkelerin eğitim sistemlerini de etkilemiş, öğrenci, veli ve öğretmenlerin yaşamlarını önemli ölçüde değiştirmiş ve yeni uygulamalar getirmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO, 2020) yayınlamış olduğu veriler, 2020 yılının Nisan ayında 192 ülkede bütün eğitim kurumlarının geçici olarak kapatıldığını ve dünya çapında öğrencilerin %91,3'ünün bu uygulamadan etkilendiğini göstermiştir. 1,5 milyardan fazla öğrenci yüz yüze eğitimden mahrum kalmıştır. Salgın sürecinde yüz yüze eğitime ara veren bu ülkeler eğitimin devamlılığını bir şekilde sağlayabilmek için çeşitli alternatifler aramaya yönelmiştir. Pek çok ülke sahip olduğu teknolojik imkânlar doğrultusunda uzaktan eğitime başlamıştır. Toprakçı (2017) uzaktan eğitimi, öğrenci ve öğretmenlerin kablolu, kablosuz ve posta iletişim araçları gibi kanallarla (telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar vb.) asenkron ve senkron olarak bir araya gelerek fiziksel olarak birbirlerinden uzakta olsalar bile kısmen ya da tamamen yürüttükleri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin tümü şeklinde tanımlamıştır. Bu durum uzaktan eğitimin dünya genelinde önemli bir gündem maddesi haline gelmesine ve uzaktan eğitime verilen önemin artmasına zemin hazırlamıştır. Pandemi ve onun etkisiyle hızlıca geçilen uzaktan eğitim; milli eğitim müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin yaşamını önemli ölçüde etkilemiştir.

Türkiye'de Covid-19 pandemisinin ilk vakası 2020 yılının Mart ayında görülmüştür. Çok kısa sürede bütün ülkeye yayılan pandemi Türkiye'de toplum hayatını her alanda etkilemiştir. Ayrıca çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olmuştur. Bu salgın insanların gündelik yaşamını zorlaştırmış, yeni davranış şekilleri geliştirmelerini ve hayatın her alanında yeni uygulamaları devreye sokmalarını zorunlu hale getirmiştir. Aynı durum eğitim alanında da yaşanmıştır. Türkiye'de ilk Covid-19 vakasının belirlenmesinin hemen ardından ülke genelinde eğitim öğretim faaliyetlerine kısa süreliğine ara verilmiştir ve daha sonra uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Bu doğrultuda uzaktan eğitime yönelik hazırlıklar yapılmıştır (MEB, 2020; Degges-White, 2020; Wiederhold, 2020). Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerini evde yürütmüştür. Eğitim öğretim faaliyetlerinin evde yürütülmesi aile bireylerinin tamamını etkilemiş ve hayat rutinlerinde değişimlere neden olmuştur (Bozkurt & Sharma, 2020; Uşun, 2006). Ayrıca ebeveyn faktörünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi uzaktan eğitimle birlikte daha fazla artmıştır. Çünkü bu süreçte aileler evde uygun ortamı oluşturmada çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kalmıştır (Toprakçı, Hepsöğütü & Toprakçı, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde eğitim faaliyetleri uzaktan eğitime göre şekillendirilmiş ve bu durum ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerin yeni görev ve sorumluluklar yüklenmesine neden olmuştur (Bayrak, Aydemir & Karaman, 2017). Dolayısı ile uzaktan eğitim genel olarak okul yaşamını özel olarak ise veli, öğrenci ve öğretmenlerin bütün yaşamlarını büyük oranda etkilemiştir (Özdoğan, 2021; Toprakçı ve Hepsöğütü, 2022). Covid-19 salgın süreci öğretmenler, öğrenciler ve veliler için endişeli bir süreç olarak tanımlanabilir. Hayatın ne zaman normale döneceğinin belirsizliği ile birlikte ortaya çıkan kaygı hali bireyin aile içinde ve dışarıdaki sosyal yaşantısında pek çok değişimin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Covid-19 pandemisinin etkileri günümüzde oldukça azalmış olsa da bu pandeminin etkilerinin incelenmesi buna benzer durumlara karşı daha hazırlıklı olunması açısından önemlidir. Özellikle eğitim öğretim sürecine ve eğitimin paydaşlarına yönelik etkilerinin incelenmesi ileride yaşanacak olası bir krize yönelik gerekli tedbirlerin alınması bağlamında hayati öneme sahiptir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu doğrultuda yapılmış çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Arslan ve Şumuer (2020) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 döneminde öğretmenlerin teknolojik donanım ve yazılım bileşenleri konusunda sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) yapmış oldukları çalışmada Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerini incelemişlerdir. Paydaşlar uzaktan eğitimin, zaman ve mekândan bağımsız olması, derslerin tekrar tekrar izlenebilmesi ve hastalığın yayılmasının önlemesi gibi avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin, iletişim ve etkileşimi azaltma, moral ve motivasyonu düşürme, ölçme değerlendirmenin sağlıklı yapılamaması gibi dezavantajlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Şenol ve Can Yaşar (2020) pandemi sürecinde özel eğitimi, öğretmen ve veli görüşlerine göre incelemiştir. Çalışmada pandeminin özel eğitimi olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal ve Bulunuz (2020) salgın dönemi uzaktan eğitim faaliyetleri ve salgın sonrası süreçle ilgili Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim öğretim sürecini yürütmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Eken, Tosun ve Tuzcu Eken (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 salgını ile başlayan acil ve zorunlu uzaktan eğitimle ilgili genel bir değerlendirme yapılmış ve uzaktan eğitimin ilk evrelerinde yaşanan güçlüklerle dikkat çekilmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgulara benzer sonuçlara tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır (Demir & Özdaş 2020; Yılmaz vd., 2020; Gören vd., 2020; Kurnaz vd., 2020). Bu çalışmalarda COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemişlerdir. Bu çalışmalar genel olarak; pandemi sürecinde eğitimin süreçten olumsuz etkilendiğini, öğrenci ve velilerin bu süreçte oldukça zorlandıklarını, öğretmenlerin ise sürecin nitelikli olarak yürütülebilmesi adına mesleki yıpranmışlık yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Yavuz ve Toprakçı (2021) tarafından yapılan, Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler adlı araştırmadan elde edilen bulgulara göre pandemi sürecinde MEB tarafından yürütülen uzaktan öğretime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler tespit edilmiştir. Olumlu görüşler; kullanılan uzaktan öğretim teknolojilerinin süreçteki faydaları ve uzaktan öğretimin öneminin anlaşılması, olumsuz görüşler; uzaktan öğretim teknolojilerinin öğretimsel ve alt yapısal yetersizlikleri, öğretmen, öğrenci ve velilerin bireysel yetersizlikleri, teknik yetersizlikler, uzaktan öğretimin yönetiminde MEB' in yetersizlikleri ve uzaktan öğretimin sınırlılıklarına yöneliktir. Ceylan (2022) tarafından yapılmış olan araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde okul yöneticilerinin kriz yönetimi, planlama, öğretmen ve öğrenci motivasyonu konusunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve teknolojik konularda, öğrencilerin motivasyon konusunda, anne babaların ise çocuklarına destek olma konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada ise; öğretmenlerin, öğrencilerin teknolojik aletlere yeterince sahip olmamasından ve uzaktan öğrenme için internet bağlantısı sorunlarının fazlalığından dolayı problem yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca fırsat eşitsizliği, EBA sisteminin yetersizliği, öğrencilerin derse aktif katılamamaları, teknik aksaklıklar, velilerin sürece fazlasıyla dâhil olmaları öğretmenlerin yaşadığı diğer önemli sorunları oluşturmuştur. Şimşek ve Toprakçı (2023) tarafından yapılan araştırmada milli eğitim müdürlerinin uzaktan yönetimde en fazla; kurum içi öğeler, okul yöneticileri, mevzuat, iletişim, etkileme ve denetim ile ilgili konularda güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir.

Covid-19 pandemi sürecindeki eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili yapılmış çalışmalar çoğunlukla öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine dayandırılmıştır. Ancak aynı zamanda öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmen anne-babaların esas alındığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Oysaki öğretmen anne-babalar, yüz yüze eğitimin yapıldığı zamana oranla ev ortamında çok daha fazla sorumluluk almak zorunda kalmış ve bu durum anne-baba-çocuk ilişkisinin, öğretmen anne-baba-çocuk ilişkisine dönüşmesine neden olmuştur. Öğretmenlik yapan veliler üzerinde pandemi sürecinin etkilerini ebeveyn-çocuk ilişkisi ve öğretmenlik mesleği üçgeninde konu edinen bir çalışmanın olmaması bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Ayrıca öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmen anne-babaların Covid-19 pandemisi sürecinde çocuklarıyla olan ilişkilerinin incelenmesi, yaşamış oldukları deneyimlerin araştırılması, uzaktan eğitim şeklinde yürütülecek eğitim öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte öğretmen anne-babaların kriz durumlarında ve uzaktan eğitim sürecinde çocuklarıyla ilişkileri noktasında yaşamış oldukları sorunların tespit edilmesi bu sorunların ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır. Aynı ev ortamında hem öğrencilerinin hem de kendi çocuklarının eğitim öğretim sürecini yöneten, aynı zamanda pandemi gibi güçlü bir kriz anında gündelik yaşamını sürdürmeye çalışan öğretmen anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde yaşadıkları sorunların ve Covid-19 salgın döneminin öğretmen anne-babalar üzerinde oluşturduğu etkilerin incelenmesi bu bağlamda önemli görülmektedir.

Covid-19 salgın süreci ile hayatımızın farklı alanlarında yaşanan sarsıcı süreç öğrenci ve ebeveynleri açısından eğitim-öğretim süreçleri adına yeni bir dönemin başlamasına neden olmuştur. Bu süreçte öğretmen anne-babalar hem veli hem de öğretmen olarak diğer velilerden daha karmaşık bir dönem geçirmişlerdir. Bu çalışmada Covid-19 salgın döneminin öğretmen anne-babalar üzerinde oluşturduğu etkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Covid 19 salgın döneminin öğretmen anne-babaların çocukları ile olan ilişkisine etkisinin değerlendirildiği bu çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır;

- Salgın döneminin öğretmen anne babalar ile çocukları üzerinde ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında (olumlu-olumsuz) etkisi ne yönde gerçekleşmiştir?
- Öğretmen anne-baba olmanın salgın sürecinde oluşturduğu etkiler nelerdir?
- Salgın sürecinde öğretmen anne-baba olmanın, öğretmenlerin mesleklerine yönelik etkileri neler olmuştur?
- Salgın dönemi sonunda öğretmenlerin "öğretmen anne-baba" olmaya ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak birden fazla analiz yöntemi ve veri toplama şeklinin aynı çalışmada kullanılması süreçlerinde tercih edilen karma yöntem yaklaşımı tercih edilmiştir. Karma yöntem yaklaşımı; nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılarak araştırma boyunca nicel veya nitel süreçlerde ortaya çıkan eksikliklerin karşılıklı olarak telafi edilmesini mümkün kılmakta, araştırma amacı doğrultusunda derinlemesine ve ayrıntılı şekilde veri toplama avantajı sağlamaktadır (Aydın Çakır & Türkeş, 2021). Karma yöntem yaklaşımı nitel ve nicel verilerin kullanım sırası ve baskın olarak kullanılan yöntemlere bağlı olarak desenlenmiştir. Bu çalışmada; araştırma öncesinde nicel verilerin toplanması ile başlayan süreç, salgın sürecinin etkisini kaybetmesi ile sonlandırılmış ilgili ölçek son test olarak uygulanmış ve son olarak öğretmen anne-babalar ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan nicel veri araçları ile yeterli heterojenliğin olduğu düşünülen araştırma grubundan toplanan verilerin nitel bir veriler ile desteklenmesinin çalışmadan elde edilen sonuçları derinleştireceği ve çalışmanın güvenilirliğini artıracığı düşünülmüştür. Bu bağlamda görüşme formuna dahil edilen sorular ve Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği'nde yer alan sorular araştırma amacına uygun olarak birbirini tamamlar nitelikte oluşturulmuştur. Karma yöntem çalışmalarının temel çıkış noktalarından biri olan nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması çoğunlukla bir sürecin çeşitli değişkenler bağlamında etkilerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Covid-19 salgın sürecinin tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenler üzerindeki etkileri de oldukça sarsıcı olmuştur. Bu sürecin ebeveyn çocuk ilişkisi ve öğretmen anne-baba olmak bağlamında etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada sürecin sadece nicel verilerle açıklanmasının yetersiz olacağı düşünülmüş ve öğretmen anne-babalarla görüşmeler yapılarak sürecin etkilerinin derinlemesine bir şekilde ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Çalışmanın karma yöntem paradigması olarak yürütülmesinin temel motivasyonunu bu durum oluşturmuştur.

1. Çalışma Grubu:

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, İzmir ve Tokat illerinde görev yapmakta olup aynı zamanda öğrenci velisi olan öğretmen anne-babalar oluşturmaktadır. Öğretmen anne-babaların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış; çalışmaya dahil edilecek öğretmen anne-babalarda okul öncesi ve ilköğretim kademesinde çocuğu olma şartı aranmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma konusuna bağlı olarak önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda çalışma grubunun oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışma için 22 öğretmen anne-baba çalışmanın nicel veri toplama sürecine, 8 öğretmen anne-baba ise nitel veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Farklı bölge ve kültür şartlarında görev yapan 22 öğretmenin farklı eğitim kademelerinde çocuklarının olması, farklı branşlarda öğretmenlik yapıyor olmaları, farklı okul türlerinde çalışıyor olmaları ve diğer demografik değişkenlerden oluşan farklılıklara bağlı olarak araştırma grubunun yeterli temsiliyet gücüne ulaştığı düşünülmüştür. Nicel sonuçların, derinlemesine sorularla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle elde edilen nitel bulgularla desteklenmesi ise çalışma grubunun, öğretmen anne-babaları temsiliyeti açısından sonuçların bütünleştirilebilmesi adına yeterli büyüklük ve heterojenliğe ulaştığı düşünülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak veri toplama sürecinde yaşanan pandemi krizinin toplumsal, sosyal ve psikolojik şartlarına bağlı olarak Covid-19 eksenli çalışmalara katılmakta isteksiz oldukları gözlemlenmiş ve araştırma verilerinin güvenilirlik ve geçerliklerin korunması düşüncesi ile örneklem grubu için ulaşılan sayı yeterli görülmüştür.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir. Çizelgedeki koyu satırlı katılımcılar odak grup görüşmesine dâhil edilen katılımcılardır.

Çizelge 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Öğretmen Anne- Baba	Okul Türü	Branşı	Cinsiyet	Kıdem	Yaş
ÖAB 1	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Erkek	20	44
ÖAB 2	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	17	42
ÖAB 3	Ortaokul	Matematik	Erkek	16	39
ÖAB 4	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Erkek	19	42
ÖAB 5	Ortaokul	Fen Bilimleri	Erkek	22	42
ÖAB 6	Ortaokul	Matematik	Erkek	18	41
ÖAB 7	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Erkek	11	35
ÖAB 8	Ortaokul	Türkçe	Kadın	13	36
ÖAB 9	Ortaokul	Fen Bilimleri		17	41
ÖAB 10	Ortaokul	İngilizce	Kadın	19	43
ÖAB 11	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Kadın	20	44
ÖAB 12	Ortaokul	Teknoloji Tasarım	Erkek	17	41
ÖAB 13	Ortaokul	Müzik	Erkek	14	37
ÖAB 14	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Erkek	18	42
ÖAB 15	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	17	40
ÖAB 16	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	16	39
ÖAB 17	Ortaokul	Matematik	Erkek	19	44
ÖAB 18	Ortaokul	Türkçe		13	36
ÖAB 19	Ortaokul	Matematik	Erkek	11	34
ÖAB 20	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Kadın	13	36
ÖAB 21	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Kadın	12	38
ÖAB 22	Ortaokul	Fen Bilimleri	Kadın	16	40

2. Veri Toplama Araçları:

Covid 19 salgın sürecinin ülkemizde ortaya çıkması ile birlikte sosyal yaşam üzerindeki etkileri gerçekleştirilen kısıtlamalarla insanlar tarafından hissedilmeye başlamıştır. Bu sürecin öğretmen anne-babaların ebeveyn-çocuk ilişkilerine etkisini belirlemek amacıyla ortaya çıkan bu çalışmada; Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.1. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği: "Ebeveyn ve Çocuk ilişkisi Ölçeği" adıyla [Aytaç, Çen, Yüceol \(2021\)](#) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilen ölçek iki alt bölümden oluşmakla birlikte ölçekte yer alan madde sayısı 15'tir. Ebeveyn ve çocuk ilişkisini olumlu ve olumsuz yönleriyle ele almayı hedefleyen ölçek Türkçeye uyarlama çalışması sonunda orijinalinden çevirisi yapılmış 320 ebeveyn ile uygulamalar gerçekleştirilerek ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir ([Aytaç vd., 2021](#)). [Hetherington ve Clingempeel \(1992\)](#) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formunda elde edilen olumluluk güvenirlik değeri 0.71, olumsuzluk güvenirlik değeri ise 0,74 olarak belirtilmiştir. Aytaç ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışması sonunda ise ölçeğin olumluluk güvenirlik değeri 0.81, olumsuzluk güvenirlik değeri ise 0,80 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması sonunda elde edilen güvenirlik değerinin yüksek oluşu, yerli ve yabancı literatürde sıklıkla kullanılan ve ebeveyn çocuk ilişkisinin duygusal yönlerini ölçen kapsamı dolayısıyla veri toplama aracı olarak tercih edilmiş, ölçeğin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınarak çalışma sürecinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından salgın sürecinin öğretmen anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerine yönelik etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasına kaynaklık eden araştırma amacı ile birlikte nicel veri toplama sürecinde kullanılan ölçek soruları bu süreçte dikkate alınmıştır. Ölçekte belirtilen sorular ile elde edilen sonuçların nitel bağlamda desteklenmesi adına görüşme sorularının oluşturulması süreci titizlikle yürütülmüş, ölçekte genel ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında ele alınan soruların görüşmeler esnasında öğretmen anne-baba olmak açısında karşılıklarının olması sağlanmıştır. Oluşturulan form iki alan uzmanı tarafından incelenmiş gerekli görülen düzenlemeler sonucunda elde edilen form ile üç farklı öğretmen anne baba ile bireysel görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Form ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda anlamsal ve içeriksel açıdan doyurucu cevaplar üretmeyen sorular belirlenerek form yeniden düzenlenerek tekrar iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra iki Türkçe öğretmeni tarafından form dil yapısı, yazım kuralları ve anlatımsal açıdan incelenerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu; farklı zamanlarda planlanan iki odak grup görüşmesi esnasında kullanılmıştır. Görüşmeler kapsamında öğretmen anne-babaların salgın sürecinde çocuk-ebeveyn ilişkisi bağlamında yaşadıklarının ortaya çıkarılması amacıyla 5 ana soru ve 3 alt soru çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kullanılan sorular şunlardır;

1. Covid 19 pandemi sürecinde öğretmen veli olmak günlük yaşamınızı nasıl etkiliyor? Örnekler vererek anlatır mısınız?
 - Aile yaşamı, gündelik yaşam ve mesleki yaşama etkileri nelerdir?
 - Sorunlarla karşılaştıysanız nasıl başa çıktınız?
2. Covid 19 pandemi sürecinde öğretmen veli olmak nasıl bir duygu? Bizimle paylaşır mısınız?
3. Covid 19 pandemi sürecinde öğretmen veli olarak çocuklarınızın eğitime dair tecrübelerinizi bizimle paylaşır mısınız?
4. Covid 19 pandemi sürecinde öğretmen veli olarak mesleki yaşantınızda edindiğiniz deneyimleri bizimle paylaşır mısınız?
5. Covid 19 pandemi sürecinin devam ediyor olmasının öğretmen veli olarak sizlerde oluşturduğu hisleri nasıl tarif edersiniz?
 - Öğretmen veli olarak kendimibenzetiyorum çünkü..... cümlesini nasıl tamamladınız?

Görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda Covid-19 salgın sürecinde öğretmen anne-baba olmanın Ebeveyn Çocuk ilişkisi bağlamında sonuçlarının neler olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmış ayrıca görüşmelerin sonunda öğretmenlerin "Öğretmen veli olarak kendimi.....benzetiyorum çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen cevaplar doğrultusunda metaforlara kaynaklık eden Covid-19 salgın süreci ile öğretmen anne-baba olmak arasındaki bağlantıların açığa çıkarılması ve temellendirilmesi amaçlanmıştır.

3. Verilerin Toplanması:

Türkiye’de salgın nedeniyle eğitim öğretime ara verilmesi ile birlikte çocuğu okul öncesi, ilkök ve ortaokul seviyelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen anne-babalara ulaşılmaya çalışılmış ve İstanbul, İzmir ile Tokat illerinde öğretmenlik yapmakta olan toplam 22 öğretmen anne babaya ulaşılmıştır. Ebeveyn Çocuk ilişkisi Ölçeği ön test uygulaması bu süreçte Google forma aktarılarak dijital yolla öğretmenlerin formu doldurmaları sağlanmıştır.

Covid 19 salgın sürecinin etkilerinin ülkemizde zayıflamaya başlaması, eğitim öğretim süreci adına okulların yeniden tam zamanlı ve yüz yüze olarak faaliyet göstermesinin önünü açmış tedbir kararları kaldırılarak normalleşme sürecinin son aşamasına girilmiştir. Buna bağlı olarak okullar tam zamanlı ve yüz yüze olarak eğitime devam etmiştir. Salgın döneminin ilk zamanlarında ön test uygulaması gerçekleştirilen Ebeveyn Çocuk ilişkisi Ölçeği 22 öğretmene son test olarak uygulanmış ve verilerin analizi sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçek uygulamasına dâhil edilen 22 öğretmen içerisinde 8 öğretmen uygunluk durumlarına göre seçilerek odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri dörder kişi olarak planlanmış ve farklı günlerde iki grup ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış, elde edilen kayıtlar daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analiz sürecine geçilmiştir.

4. Verilerin Analizi:

Araştırma süreci nitel ve nicel verilerden olmak üzere iki boyutta karma yöntem ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan Ebeveyn Çocuk ilişkisi Ölçeği ile ön test ve son test olmak üzere uygulanarak elde edilmiş verilerin analizinde SPSS 21.0 yazılımından yararlanılmıştır. Alt ölçek puanlarının normallik sınavında çarpıklık (skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan

önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Alt ölçeklerin ön test ve son test puanları normal dağılım gösterdiğinden ön test veya son test puanlarının karşılaştırılmasında eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 p<0,05) olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda ise nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları doğrultusunda 4'er öğretmen dâhil edilerek iki farklı grup ile yapılan odak grup görüşmeleri ise çalışmanın nitel verilerini oluşturmuştur. Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile verilerin açıklanmasına imkân sağlayacak kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). Verilerin kodlanma sürecine ilişkin önceden belirlenmiş kavramlara göre kod oluşturma ve genel kapsama uygun kodlama seçenekleri bu çalışmanın kapsamı açısından uygun görülmediğinden, odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi sürecinde verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama seçeneği tercih edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere yöneltilen soruların açılımlı bir şekilde ilerlemesi, cevapların farklı kapsamlar içerisinde bir bütün oluşturacak yapıda bulunması nedeniyle veri odaklı kodlama analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda oluşturulan kodlamalar kategorilere ayrılmış ve bulgular araştırma soruları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 19/12/2021 tarihli 10-20 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

BULGULAR

172

Bu bölümde araştırma sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizleri sonunda elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bulgular araştırma sorularına uygun olarak dizayn edilmiştir.

1. Salgın Döneminin Öğretmen Anne Babalar ile Çocukları Üzerinde Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Bağlamında (Olumlu-Olumsuz) Etki Ne Yönde Gerçekleşmiştir?

Çizelge 2'de ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Çizelge 2. Ebeveyn-çocuk ilişkisi puanlarına ait betimsel istatistikler

Alt Ölçek	Test Zamanı	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Ç.	B.
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ön test	22	3,40	4,80	4,33	0,45	-1,00	-0,13
	Son test	22	2,20	4,20	3,27	0,50	0,01	0,15
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ön test	22	1,60	3,80	2,57	0,61	0,71	-0,37
	Son test	22	2,80	5,00	4,01	0,52	-0,02	0,46

Ç.: Çarpıklık

B.: Basıklık

Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test puanının ($4,33 \pm 0,45$), son test puanına ($3,27 \pm 0,50$) göre daha yüksek olduğu görülmekte olup her iki test puanı da normal dağılım gösterdiğinden farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır.

Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test puanının ($2,57 \pm 0,61$), son test puanına ($4,01 \pm 0,52$) göre daha düşük olduğu görülmekte olup her iki test puanı da normal dağılım gösterdiğinden farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında eşleştirilmiş t testinden yararlanılmıştır.

Çizelge 3'de ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait eşleştirilmiş t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3. Ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Alt Ölçek		N	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X}$ Farkı	SS Farkı	SH Farkı	t	p	Cohen's d
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ön test	22	4,33±0,45	1,06	0,34	0,07	14,36	0,000	6,025
	Son test	22	3,27±0,50						
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ön test	22	2,57±0,61	-1,43	0,37	0,08	-18,03	0,000	8,475
	Son test	22	4,01±0,52						

Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=14,36$; $p<0,05$). Covid 19 salgın süreci sonrasında öğretmen anne babalar ile çocukları arasındaki olumlu ilişkide anlamlı düzeyde düşüş gerçekleşmiştir. Covid 19 salgın sürecinin öğretmen anne babalar ile çocukları arasındaki olumlu ilişki üzerindeki etkisinin muazzam etki düzeyinde ($d > 2$) olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle Covid 19 salgın süreci ebeveyn-çocuk arasındaki olumlu ilişkinin [Cohen's d \(1988\)](#) istatistiği referans değerlerine göre muazzam düzeyde düşmesine neden olmuştur.

Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=-18,03$; $p<0,05$). Covid 19 salgın süreci sonrasında öğretmen anne babalar ile çocukları arasındaki olumsuz ilişkide anlamlı düzeyde artış gerçekleşmiştir. Covid 19 salgın sürecinin öğretmen anne babalar ile çocukları arasındaki olumsuz ilişki üzerindeki etkisinin muazzam etki düzeyinde ($d > 2$) olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle Covid 19 salgın süreci ebeveyn-çocuk arasındaki olumsuz ilişkinin [Cohen's d \(1988\)](#) istatistiği referans değerlerine göre muazzam düzeyde artmasına neden olmuştur.

2. Öğretmen Anne-Baba Olmanın Salgın Sürecinde Oluşturduğu Etkiler Nelerdir?

Öğretmen anne-babalarla iki grup halinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular çizelge halinde sunularak açıklamalara yer verilmiştir.

Çizelge 4. Salgın sürecinde öğretmen anne-baba olmaya ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlamalar	Frekans (f)
Salgın Sürecinde Öğretmen Anne- Baba Olmak	Avantaj	Ders takibi	3
		Etkinlik-aktivite	2
		Ahlak eğitimi	2
	Dezavantaj	Rol Karmaşası	6
		Çatışma	5
		Stres	4
		Bıkkınlık	3
		Mükemmeliyetçilik	2

Katılımcıların salgın sürecinde öğretmen anne baba olmanın etkilerine yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde cevapların avantajlar ve dezavantajlar alt temaları altında kümelendiği belirlenmiştir. Cevaplar incelendiğinde salgın sürecinde öğretmen anne baba olmanın sağladığı avantajlar teması altında ders takibi (3), etkinlik aktivite (2), ahlak eğitimi (2) olmak üzere üç farklı kodlama gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların salgın sürecinde öğretmen anne baba olmanın etkilerine yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan diğer alt tema dezavantaj alt teması olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin rol karmaşası (6), çatışma (5), stres (4), bıkkınlık (3), mükemmeliyetçilik (2) kodlamaları olmak üzere toplam dört farklı kodlama için 20 frekans belirlenmiştir.

Katılımcıların çoğunlukla salgın sürecinin ilk döneminde öğretmen anne baba olmanın sağladığı avantajların daha görünür olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu süreçte çocuklarının ders takiplerini yapma, etkinlik- aktivite zamanlarını düzenleme açısından kendilerini oldukça şanslı gördüklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu süreçte çocuklarının olumsuz öğrenmelerine ilişkin ahlak eğitimi konusunda bu süreci faydalı olarak değerlendiren katılımcılar bulunmaktadır. Ancak katılımcılar tarafından salgın sürecinin uzamasının aile içinde eğitim, düzen, etkinlik aktivite gibi konularda

çatışmaların çıkmasına fikir ayrılıklarının yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Bu sürecin getirdiği belirsizlik ve stresin aile ve çocuk ilişkisine olumsuz yansıdığı, her iki tarafın salgın sürecinin uzaması ile "bıkkınlık" hali gösterdiği verilen cevaplar doğrultusunda analiz edilmiştir. Öğretmen anne babaların bu sürece dair değerlendirdiği konulardan bir tanesi ise mükemmeliyetçilik konusu olmuştur. Salgın sürecinde daha çok vakit geçirerek çocuklarının eğitim durumlarına dair daha çok gözlem yapma şansı elde eden katılımcılar, bu sürecin uzaması ile çocuklarına yönelik mükemmeliyetçi beklentiler içerisinde olduklarını ve bu durumun ilişkilerine olumsuz yansıdığı yorumunda bulunmuşlardır.

3. Salgın Sürecinde Öğretmen Anne-Baba Olmanın Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Etkileri Neler Olmuştur?

Katılımcıların öğretmen anne baba olmanın salgın sürecinde kendi mesleklerine ilişkin etkilerinin neler olduğuna ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan kodlamalar ve frekans bilgileri çizelge halinde sunularak açıklamalara yer verilmiştir.

Çizelge 5. Salgının öğretmen anne-babaların mesleklerine ilişkin etkileri ile ilgili bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlamalar	Frekans (f)
Öğretmenlik Mesleği	Zamanın Kullanımı	Özel hayat	2
		Derslerin planlanması	2
		Eksik öğretim	1
	Aile ve iş	Çocukların bakımı	3
		Temel ihtiyaçlar	2
		Çocukların eğitimi	2
		Aile içi düzensizlik	2
		Aileye yansıyan stres	2
	Meslek olarak öğretmenlik	Mesleki tatmin	4
		Meslekten soğuma	3
		Öğretmeye duyulan inanç	3
		Endişe ve stres	3

Katılımcıların salgın sürecinde öğretmen anne-baba olmanın mesleklerine ilişkin etkilerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde cevapların "öğretmenlik mesleği" temasıyla üç farklı alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bunlar "zamanın kullanılması, aile ve iş, meslek olarak öğretmenlik" alt temaları olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin salgın sürecinde hem öğretmen anne-baba hem de öğretmen olmanın getirdiği en büyük sıkıntının aile ve iş arasındaki dengenin kurulamamasından kaynaklanan sorunlar olduğuna değindikleri görülmüştür. Özellikle online olarak mesleki gerekliliklerini yerine getirmeye çalıştıkları salgın döneminde çocukların bakımı ve eğitimi konularında büyük sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ders saatlerinin düzensizliği aynı zamanda çocukların ders takibinin yapılması sorumluluğu ile birlikte kendi mesleklerine ilişkin görevlerinde zorlandıkları, ailelerini ihmal etmek zorunda kaldıkları ve tüm bu yaşananların ortaya çıkardığı stresin ise mesleklerine ilişkin tutumlarına olumsuz yansıdığı belirtilenleri görülmüştür.

Salgın sürecinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına genel olarak olumsuz etkileri olduğunu ifade eden katılımcıların ayrıca bu süreçte mesleki tatminden çok uzak bir dönem geçirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmen anne-babaların bu süreçte öğretmenlik mesleğinden soğuduklarını ifade etmeleri ise dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu durumunu temel sebebinin ise öğrencilerin süreç boyunca derse ilgisizlikleri, geri dönüt alamama, tek başına ekran başında ders yapıyor hissiyatı, öğretimin karşılığını görememe gibi sebeplerle açıklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu süreçte öğretmeye duydukları inancın azaldığını ifade etmeleri ise dikkat çekici diğer bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin salgın sürecinde hayatlarında endişe ve stres yükünün arttığını, öğrencilere nitelikli öğretimin yapılması ile ilgili sorumluluk hissinin oldukça stres verici olduğunu söylemeleri, bilgisayar başında bu sürecin takibinin çok zor olduğunu belirtmeleri, öğretim sürecinde sadece bilgi aktarımının yeterli olamayacağı ve bu süreçte duygu paylaşımının çok önemli olduğunu belirtmeleri ise diğer bulgular olarak kaydedilmiştir.

4. Salgın dönemi sonunda öğretmenlerin "öğretmen anne- baba" olmaya ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?

Katılımcılara salgın sürecinde yaşadıkları, bu süreçte öğretmen anne-baba olarak öğretmenlik mesleğini ve ebeveynlik sorumluluklarını sürdürmenin zorluklarını düşündüklerinde bu süreci bir metafor ya da benzetme ile ifade etmeleri istendiğinde verilen cevaplar Çizelge 6'da gösterilmiş ve açıklamalara yer verilmiştir.

Çizelge 6. Sürece ilişkin öğretmenlerin ürettikleri metaforlar

Tema	Kodlamalar	Frekans(f)
Salgın Sürecinde Öğretmen Anne-Baba Olarak Öğretmenlik	Programlanmış Robot	6
	Çalar saat	5
	Hipodrom koşucusu at	5
	Süpermen-süper öğretmen	3
	Sahnesi yıkılmış bir tiyatro oyuncusu	1
	Mum	1
	Su	1

Salgın sürecinde öğretmen anne- baba olmaya ilişkin katılımcı öğretmenlerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu süreçte öğretmenlerin robot ya da programlanmış robot cevabını verdikleri sıklıkla (6) görülmüştür. Buna ilişkin açıklamalar incelendiğinde ise öğretmenlerin bu süreci duygusuz ve sadece görevlerin yerine getirildiği bir dönem olarak gördükleri için böyle düşündükleri görülmüştür. Sıklıkla karşılaşılan diğer metafor olarak ise "saat, çalar saat (5)" metaforunun olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte hayatlarının hiçbir döneminde saate bakmadıkları kadar saat kontrollü yaşadıklarını belirttikleri, ders saatleri ve dışarı çıkma kısıtlaması yüzünden sürekli saati kontrol etme ihtiyacı hissettiklerini söyledikleri görülmüştür. Ayrıca süreç boyunca bir süre sonra her günün birbirine benzemesi ve bu mücadelenin hiç bitmeyecek gibi hissetmelerinden dolayı süreçte kendilerini "yarış atı, hipodrom koşucusu at (5)" olarak metaforlayan katılımcı cevapları olduğu belirlenmiştir. Salgın süreci boyunca her işe koşmak zorunda oldukları için bu süreçte kendilerini "Süpermen-süper öğretmen (3)" olarak metaforlayan, sahnesi yıkıldığı ya da kapandığı için oyunlarını nerede sergileyeceğini bilemeyen bir "tiyatro oyuncusu (1)", kendisi her geçen gün eriyerek yok olsa da etrafı aydınlatmaya devam eden "mum (1)", salgın süreci boyunca alınan her karara uyarak her şartın ve koşulun gereğini yerine getirdiği için girdiği her kabın şeklini alan "su (1)" metaforları ise diğer cevaplar olarak belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Covid-19 salgın döneminin öğretmen anne-babalar üzerinde oluşturduğu etkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitim öğretim süreçlerinin işleyişinden sorumlu olan öğretmenler bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu süreçte öğretmenlerin, özellikle öğretmen anne-babaların salgın sürecinin etkilerini çok yoğun hissettiklerini ifade etmeleri, sürecin aile hayatlarına, çocukları ile ilişkilerine ve mesleki yaşantılarına dair farklı türde etkilerinin olduğuna dair ifadeleri bu çalışmanın ortaya çıkış motivasyonunu oluşturmuştur. Bu kapsamda salgın sürecinin öğretmen anne-babaların çocukları ile ilişkisine etkileri, öğretmen anne-baba olmanın bu süreçte beraberinde getirdiği olumlu-olumsuz durumlar, salgın sürecinin öğretmenlerin mesleki duruşlarına yönelik etkileri araştırılmış, ayrıca salgın sürecinde öğretmen anne-babaların kendilerine ilişkin metaforları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada farklı veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizleri sonucu ulaşılan bulgulara bakıldığında salgın sürecinin öğretmen anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda veri toplama aracı olarak kullanılan Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinin diğer boyutu olarak olumsuz ilişki kısmında ise yüksek düzeyde artış olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda salgın sürecinin öğretmen anne-babaların çocukları ile ilişkilerine olumsuz yönde etki ettiği, sürecin ebeveyn çocuk ilişkisi bağlamında olumsuz sonuçları doğurduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinin uygulanması ile elde edilen verilerin çözümlemesi ile iki önemli sonuç çıkmıştır. Birincisi Covid-19 pandemi süreci sonrasında öğretmen anne babalar ile çocukları arasındaki olumlu ilişkide anlamlı düzeyde düşüş gerçekleştiği görülmüştür. İkincisi ise Covid-

19 pandemi süreci sonrasında öğretmen anne babalar ile çocukları arasındaki olumsuz ilişkide anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında pandeminin öğretmen anne babalar ile onların çocukları arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediği görülmektedir. [Mamun, Chandrima ve Griffiths \(2020\)](#) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Covid-19 pandemisinin Bangladeş'te yaşayan ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. [May ve Hoerl \(2022\)](#) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılarak Covid-19 pandemisinin Almanya'daki ebeveynler ile çocukları arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Türkiye, Almanya ve Bangladeşte benzer sonuçlara ulaşıldığı ifade edilebilir. [Demir ve Özdaş \(2020\)](#) yapmış oldukları çalışmada bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşmışlardır. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2020) tarafından hazırlanmış olan raporda Covid-19 pandemisinin dünyanın her yerinde ebeveyn ve çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir. Ayrıca pandemi sürecinin ebeveyn çocuk ilişkisi üzerindeki olumsuz etkilerini önlemeye yönelik çalışmaların da dünya genelinde yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen anne-babalar ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri esnasında katılımcılar, salgın sürecinin ilk zamanlarında bu süreci çocukları ile ilişkileri adına bir fırsat olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Fakat salgın sürecinin uzamasından dolayı bu görüşlerinin değiştiğini, sürecin uzamasının olumsuz etkilerin ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca salgın sürecinde online olarak devam ettirmek zorunda oldukları mesleki sorumlulukların aile düzenine zamanla zarar verdiği, aile içerisinde çocukların ebeveynlerine dair rol karmaşası yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği ile elde edilen verilerin odak grup görüşmesi kapsamında katılımcı ifadeleri ile örtüştüğü söylenebilir. Diğer bir ifadeyle araştırmanın nicel ve nitel boyutlarındaki bulguların bu bağlamda birbirini desteklediği belirtilebilir. [Huck ve Zhang \(2021\)](#) pandemi sürecinin uzamasının aile içi iletişime olumsuz etkide bulunduğunu dile getirmiştir. Ayrıca aile içerisinde rol karmaşasının yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. [Sağlık ve Ecer \(2022\)](#) tarafından salgın sürecinin ebeveyn çocuk ilişkisine etkisinin araştırıldığı çalışmada da benzer şekilde salgın sürecinde ebeveynler ve çocukları arasında sürekli tartışmaların yaşanmasının ebeveyn çocuk ilişkisine olumsuz yönde etki etmesine neden olduğu ifade edilmiştir. [İldeniz \(2021\)](#) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise pandemi sürecinin annelerin ebeveynlik stresleri, aile dayanıklılıkları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki 305 anne ile yürütülen bir çalışma ile kapsamlı şekilde araştırılmış ve pandemi sürecinin anneler üzerinde oluşturduğu ebeveynlik stresinin otoriter ebeveyn tutumlarına etki ettiği ve bu durumun ebeveyn çocuk ilişkisine olumsuz yansıdığı ifade edilmiştir. [Özyürek ve Çetinkaya \(2021\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Covid-19 salgın sürecinin aile-ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından etkileri araştırılmış, sürecin olumsuz etkileri olduğu değerlendirilmiştir. Ancak diğer yandan sürecin olumlu yönleri de ifade edilmiştir. [Arslan- Dikme ve Gültekin \(2021\)](#) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise pandemi sürecinin evden çalışan ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerine yönelik etkileri araştırılmış ve bu sürecin oldukça sıkıntı verici olarak değerlendirildiği, sürecin ebeveynlerde korku, kaygı, endişe, çaresizlik ve öfke gibi olumsuz duygulara neden olduğu ifade edilmiştir. Yaşanan bu duyguların ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerine olumsuz yansıdığı değerlendirilmiştir. Ayrıca bu süreçte aile içi rollerde değişimler yaşandığı ifade edilmiştir. Özetle, salgın sürecinde öğretmen anne baba olmanın az da olsa olsa avantaj sağladığı, ancak neden olduğu dezavantajların çok daha fazla olduğu görülmüştür. Salgın sürecinde öğretmen anne baba olmanın sağladığı avantajların ders takibi, etkinlik aktivite ve ahlak eğitimi şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Salgın sürecinde öğretmen anne baba olmanın ise rol karmaşası, çatışma, stres, bıkkınlık ve mükemmeliyetçilik gibi dezavantajlara neden olduğu saptanmıştır. [Fazzi ve Galli \(2020\)](#) tarafından yapılmış olan çalışmada Covid-19 pandemisinin Fransa'daki öğretmenlerin aile yaşamını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. [Fazzi ve Galli \(2020\)](#) tarafından yapılan çalışmanın bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca [Stone-Johnson ve Weiner \(2020\)](#) tarafından yapılmış olan çalışmada bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin mesleki ve aile yaşamlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Salgın sürecinin öğretmen anne-babaların mesleklerine ilişkin etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde ise öğretmen anne-babaların ifadelerinin sıklıkla sürecin olumsuz etkileri üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu süreçte hem anne-baba rolü hem de mesleki sorumlulukları gereği öğretmenlik rolünün getirdiği iş ve işlemlerin birbirine karıştığını ifade etmeleri, sürekli saat

hesaplamaları yaparak günü planlamak zorunda kalmaları ve aynı zamanda çocukların derslerinin takibinin yapılması ile ilgili sorumlulukların mesleklerine ilişkin sıkıntılı bir dönem geçirmelerine neden olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu süreçte öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki tatminden çok uzak bir dönem geçirdiklerini ifade etmeleri aynı zamanda ekran karşısında öğrencilerden çoğu zaman nitelikli cevaplar alamamanın ise motivasyonlarını olumsuz etkilediğini söyledikleri belirlenmiştir. [Han, Demirbilek ve Demirtaş \(2021\)](#) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmada benzer şekilde derslerin verimsiz geçtiği sonucuna ulaşılmış ve bu durumun öğretmenlerin mesleki tatminlerine-motivasyonlarına olumsuz etki ettiği ifade edilmiştir. [Kaymaz \(2021\)](#) tarafından yapılan çalışmada ise uzaktan eğitim sürecinin değişen iş yükü ve etkileri ile ilgili öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen görüşlerinin sınırsız mesai, iletişim yoğunluğu, iş hayatı ve özel hayata ilişkin olumsuz etkiler, aşırı iş yükü gibi ifadelerle kodlandığı belirlenmiştir. Literatürde konuya ilişkin farklı değişkenler etrafında yapılan çalışmalar incelendiğinde sonuçların benzer şekilde öğretmenlerin bu süreçte mesleki algılarına ve tutumlarına ilişkin olumsuz yönde etkilendikleri söylenebilir. [Kim ve Asbury \(2020\)](#) yapmış oldukları araştırmada Covid-19 pandemisinin İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki yaşamlarını olumsuz etkilediği sonucuna varmışlardır. [Rauscher \(2020\)](#) çalışmasında Covid-19 pandemisinin İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki yaşamlarını olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Hash (2021) ise pandemi sürecinin anne-babaların mesleklerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Özellikle öğretmenlerin bu süreçte mesleklerini icra etmekte oldukça zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Wang (2020) da çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek nitelikteki bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları ve literatürde yapılan benzer çalışmalar ile gerçekleştirilen tartışma sonucunda; Covid-19 salgın sürecinin öğretmen anne-babaların çocukları ile ilişkilerine olumsuz yönde etki ettiği, mesleki duruşlarına ilişkin olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Bu sürecin diğer ebeveynlerden farklı olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında olumsuz etkilerinin öğretmen anne-babalar üzerinde daha yoğun hissedildiği söylenebilir. Bu duruma sebep olarak ise aile içi rol karmaşası, öğretmenlik mesleğinin getirdiği çocuklarının derslerine ilişkin ekstra bir takip ve durumu kontrol altında tutma isteği, online ders saatlerinin aile düzenini aksatması gibi sebepler gösterilebilir. Ayrıca konuyla ilgili olarak farklı ülkelerden yapılmış olan bilimsel çalışmalar incelendiğinde çoğu ülkede benzer durumların yaşandığı görülmüştür. Çalışma bulguları ve sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Covid-19 pandemi sürecinin etkileri günümüzde azalmış olsa da böyle bir krizin ileride yaşanmayacağına garanti yoktur. Bu nedenle bu tür olaylara daima hazırlıklı olunması gerekmektedir. Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinin öğretmen anne-babalarla onların çocukları arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların bu gibi kriz durumlarında daha bilinçli hareket edebilmeleri, daha dirençli olabilmeleri ve daha sağlıklı iletişim kurabilmeleri için her yaşa uygun seminerlerin verilmesi ve toplumun bu konuda hazırlıklı olması için gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Çalışmada Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin aile yaşantılarını ve mesleki yaşamlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yaşamları dışında aile içi ilişkileri dikkate alınarak aşırı iş yükü ve zaman kısıtsız mesai gibi durumların ortaya çıkmaması adına gerekli önlemler alınabilir ve yasal mevzuat bu bağlamda düzenlenebilir.
- Öğretmen anne-babalar bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde bir takım teknik sorunların yaşandığını ve öğrencilerin teknolojik araç gereçlere ve internete tam olarak erişemediğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin daha nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi adına geliştirme çalışmaları yürütülebilir.
- Araştırmada öğretmen anne-babaların Covid-19 pandemi sürecinde psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri anlaşılmıştır. Bu tarz süreçlerin sadece toplumsal yaşamın işleyişine dair teknik bir aksaklık gibi değerlendirilmeyerek gerekli psikososyal destek önlem planlarının alınması ve özellikle kriz dönemlerinde bireylere bu yönde süreklilik arz eden desteklerin sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>
- Arslan Dikme, Ş. & Gültekin, B. K. (2021). Covid19 pandemi sürecinivedençalışanebeveynler ve çocuklarına etkileri. *Education & Youth Research*, 1(1), 31-48.
- Aydın Çakır, A. & Türkeş, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 42(1), 1-15. <https://doi.org/10.30794/pausbed.802568>
- Aytaç, B., Çen, S. & Yüceol, G. P. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(3), 209-221.
- Bayrak, M., Aydemir, M. & Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263. <https://doi.org/10.14812/cuefd.310022>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Ceylan, Ö. Ö. (2022). Covid-19 distance education process from different perspectives: being a school stakeholder during the pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 326-349.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Degges White, S. (2020). *Zoom fatigue: Don't let video meetings zap your energy. Some 'cheats' to help you beat zoom fatigue before it beats you*. Psychology today.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Eken, Ö., Tosun, N. & Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Fazzi, E. & Galli, J. (2020). New clinical needs and strategies for care in children with neurodisability during Covid-19. *Dev Med Child Neurol*, 62(7), 879-880. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14557>
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Han F., Demirbilek, N. & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1168-1193. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.819946>
- Hash, P. M. (2021). Remote learning in school bands during the COVID-19 shutdown. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 381-397. <https://doi.org/10.1177/0022429420967008>
- Hetherington, E. M. & Clingempeel, W. G. (1992). I. Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-207. <https://doi.org/10.2307/1166050>
- Huck, C. & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: A systematic literature review. *Educational Research and Development Journal* 24(1), 53-84.
- İldeniz, B. S. (2021). *Koronavirüs pandemisinde annelerin ebeveynlik stresleri, aile dayanıklılıkları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Maltepe Üniversitesi.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Kim, L. E. & Asbury, K. (2020). Like a rug had been pulled from under you: The impact of Covid-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *Br J Educ Psychol*, 90(4):1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Mamun, M. A., Chandrima, R. M. & Griffiths, M. D. (2020). *Mother and son suicide pact due to Covid-19-related online learning issues in Bangladesh: An unusual case report*. International Journal of Mental Health and

Addiction.

- May, I. & Hoerl, L. (2022). The impact of distance learning on parental stress during the second Covid-19 lockdown in Germany. *The Family Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10664807221131011>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. Ankara: MEB
- Nikiforuk, A. (2018) *Mahşerin dördüncü atlısı: Salgın ve bulaşıcı hastalıklar tarihi*. (S. Erkanlı, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991).
- OECD. (2020). *The impact of covid-19 on education*. France: Paris.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özdoğru, M. (2021). Covid-19 sürecinde değişen veli rolleri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(1), 35-50.
- Özyürek, A. & Çetinkaya, A. (2021). Covid-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(Ek sayı), 19-26.
- Rauscher, E. (2020). Lower state Covid-19 deaths and cases with earlier school closure in the US. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.05.09.20096594>
- Sağlık, C. & Ecer, H. (2022). Covid-19 pandemi sürecinin ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi. *İctimaiyat*, 6(2), 463-481. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1014965>
- Stone-Johnson, C., & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0020>
- Şenol, F. B. & Can Yaşar, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Şimşek, S. & Toprakçı, E. (2023). Milli eğitim müdürlerinin uzaktan yönetimde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 53-66.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(2), 41-61. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.4>
- Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, 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>
- Türk Dil Kurumu (2021), *Güncel Türkçe sözlük*. TDK.
- UNESCO. (2020). *School closures caused by coronavirus (COVID-19)*. UNESCO
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *İbad Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Wang, K. Y. (2020). Information behavior of parents during COVID-19 in relation to their young school-age children's education. *The Serials Librarian*, 79(1-2), 62-77. <https://doi.org/10.1080/0361526X.2020.1806179>
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: avoiding "zoom fatigue". *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 23(7), 437-438. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>
- 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>
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H. & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.777353>

Impact of Walking Game Activity on Teaching of Asymmetrical Rhythms in Piano Education

Prof. Dr. M. Kayhan Kurtuldu

Trabzon University-Türkiye
ORCID: 0000-0003-0064-9144
kayhankurtuldu@gmail.com

Cemre Deniz Kubaliç (Teacher)

Ağrı Patnos Alparslan Anatolia High School- Türkiye
ORCID: 0000-0002-8857-3115
cemrekubalic@gmail.com

Abstract

This study aimed at examining to what extent the walking game activity is effective in teaching of asymmetrical (aksak) rhythm patterns in piano education. The study used the experimental method by setting up control and experiment groups each of which was composed of 11 people. In this practice that was conducted with students receiving the piano class in a private course whose ages ranged between 8 and 9, walking game activity was used to teach asymmetrical rhythm patterns. The practice was based on cards on which the rhythm patterns were written and repetition of the rhythm patterns formulated according to these cards with a walking game, and the final performances were measured with a given piano piece. A pre-test was also given to the students to measure the levels of students before the practice. All students were studied individually during the implementation process. Each student was studied for approximately 30 minutes, and student performances were measured with a rubric containing 6 evaluation steps. A classical study was carried out with the control group, and a limping walking practice was carried out with the experimental group. Digital data obtained through the practice were statistically analysed. In pre-test and post-test measurements, the Man Whitney U test was used. Since the total number of students was small, non-parametric tests were used directly. It was concluded as a result of the measurements that, in the post-test process, the students in the experiment group who studied with the walking game activity performed better in understanding and vocalizing the asymmetrical rhythm patterns compared to the students in control group.

Keywords: Piano education, games, asymmetrical rhythms, experimental.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 180-194

Research Article

Received: 2023-04-15

Accepted: 2023-07-12

Suggested Citation

Kurtuldu, M. K. & Kubaliç, C. D. (2023). Impact of walking game activity on teaching of asymmetrical rhythms in piano education, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 180-194. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1283606>

INTRODUCTION

Game can be defined as physical, mental and emotional activities performed individually or together to have a good time (Toprakçı, 2017). Play creates the opportunity for children to learn by doing and contributes to their development (Jones, 2001: Cited by Gunduz et al., 2017). According to Yavuzer (1998), game; The child learns the subjects that cannot be easily taught to the child through their own experiences, and they are activities that are done just for fun without planning the method or result (Cited by Bağcı, 2011). Games are a whole of joyful occupations and most sincere learning environment that the children, to play together around a given purpose and contribute in development of their social skills and children develop their senses/emotions and their talents are manifested as they play. (Yıldırım, 2015; Genç, 2014).

Considering together all these definitions about games; one can suggest that games can ensure entertainment of students and teachers throughout the class by making the classes effective and enjoyable. They can also be defined as activities that ensure active participation of students in the process in physical, mental and affective terms and help them achieve learning outcomes in an enjoyable fashion. Games are important tools that can function as a bridge in ensuring that students gain significant experience, think independently, solve problems, develop different thinking skills, express their feelings and develop their creativity and imaginations (Aykaç & Köğce, 2020).

Games as called in field of education are one of the most enjoyable types of teaching and giving knowledge. This enjoyable approach can be critical for teaching the subjects that may sometimes get boring or some others that may be too abstract. At this point, it comes to the musical teaching process where games merge with abstract concepts. Many musical teaching activity and knowledge can be conveyed to students in a more practical and permanent way thanks to games. So, what are the reasons for the need for games in the musical education and piano education process? In this regard, issues such as the attention focus and interests of young children come across.

The importance of piano education is prominent in increasing the learning skills, attention, mental development and interest of young students (Çiftçi, Özelma, 2017). As a result of their study, Özerdem & Yıldız (2018) determined the main issues such as focusing attention and limited attention periods for the most common problems in the piano education process. Similarly, Işıkdemir (2019) shared expert opinions that young children may experience distraction and loss of motivation in piano education.

It is a known situation that children who receive piano education have problems controlling or supervising their attention (Hüseynova, 2019). At this point, attention gains importance in successful piano training, and the contribution of games at young ages is very important for success in this regard (Demirova, 2008). In the light of this information, when we examine the necessity and benefits of the concept of play in the process of music education and piano education, we encounter important findings.

Teaching the activities with games during musical education will ensure that especially children at early ages enjoy these activities and join them willfully (Pamukçu & Özer, 2015). Therefore, in today's piano education processes, it is important to ensure focusing of students with creative games and activities (Lindsay, 2006). The benefits of games (team skills, enjoyment, learning level, communication and social skill development, new learning ways, problem solving, critical thinking) in the music education process are also effective in the process of spreading theoretical concepts to the whole (Lunde, 2018; Viviers et al. 2016). In addition to this information, the benefits of game activities have been reported in some studies (Borges and Tome 2014; Tunçer and Doğrusöz 2013; Lindsay 2006; Avcı 2018; Eğilmez 2009; Ersoy-Güleç 2010; Beka 2019) in the literature.

Impact of games on teaching some concepts and notions in musical education in general and piano education in particular finds a place in literature. At this point, learning of the asymmetric rhythm, which is a rhythm pattern in Turkish music and is sometimes played during the piano education gains importance. It also requires special attention to teach in the piano asymmetric rhythm patterns that are different from standard rhythm patterns.

In Turkish music, asymmetric rhythms are the rhythm patterns that are composed by combining the beats that are grouped in dual or triple format without changing the pace that represents the difference between these beats (Saygun, 1966; cited by Duran, 2018). If a measure contains both a dual time (two eight notes) and triple time (three eight notes) and if these measures are combined in various sequences, such a measure structure is called as asymmetric rhythm (Sağır, 2022; Yöndem, 2016). Asymmetric rhythm patterns (such as 9/8, 7/8, 5/8) have a different distribution and playing feature compared to other standard rhythm structures (such as 3/4, 4/4, 2/4). Therefore, it required a different focus compared to the standard rhythm patterns. As seen in the example given below, eighth notes are grouped in two eight notes and three eight notes. The speed does not change while these rhythms are played. But the location of the three eighth note patterns can change.

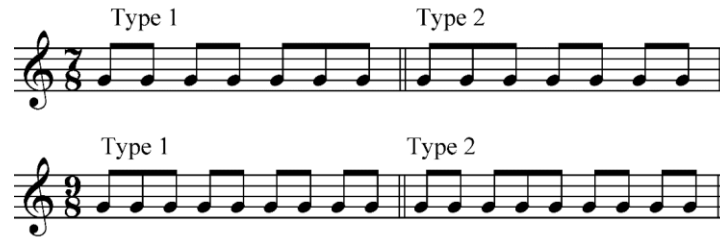


Figure 1. A sample division for 7/8 and 9/8 asymmetric rhythms.

At this point, İlkay and Sarı (2020) suggested that throughout the piano learning process simple, combined and asymmetric rhythm patterns should be taught in intermediate and advance levels and students should get prepared for such variations in rhythm. Sönmezöz (2014) and Özer (2019) argued that the asymmetric rhythm practices had a significant role in the content of many piano classes they examined in musical education. Aydınoglu (2014) expressed that practicing asymmetric rhythms in the piano from the beginning would be helpful in solving more complex rhythmic structures at later stages. Şahin and Yadigaroglu (2018) suggested that it is partly difficult to play the asymmetric rhythms and recommended to conduct additional practices before playing such rhythms. Ertürk (2018) explained that having prior practices for asymmetric rhythms (in another time or class) would have an impact on playing them in the piano. Aydinler (2010) pointed to the fact that asymmetric rhythm patterns often created trouble for piano students when playing Turkish musical pieces in the piano.

From the perspective of both games and asymmetric rhythms, there are some common critical aspects noted by Pausch (2019), Barsamyan (2019), Zhang (2018), Li (2018), Ercan (2008) and Maydwell (2007). All these authors highlighted careful practice and difficult parts along with a piano education that is well planned in content and woven with different activities when necessary.

In the literature reviewed above, the benefits of the games (enjoyment of students, increased interest, helping focus attention, etc.) are expressed in various ways. Similarly, the subject discussed in this study focuses on an enjoyable activity plan to affect students' interest and learning. It is planned that the subject, which is thought to have problems in attention and focus when taught theoretically, will be presented with a game that will attract students' attention and make them enjoy the subject. It was considered, in the light of all the references above, that it would be appropriate to use the games to teach a different rhythm pattern in piano education. A practice was made about a subject that was considered as difficult to teach by explaining, and the benefit of the games was examined.

This study aimed at examining to what extent the walking game activity is effective in teaching of asymmetrical (Aksak) rhythm patterns in piano education. To this aim, we have reviewed the literature on games and asymmetrical rhythms as well as similar practices in piano education and created a design for the study.

METHOD

1-Model

In this study, we planned to conduct an experimental practice. In tandem with the plan, we preferred the experimental design with pre-test post-test control group. We identified the subject students, prepared the conditions and conducted the practice accordingly.

The experimental design can be defined as having an independent variable affect a dependent variable, in other words, manipulation of at least one independent variable by the researcher and association of the change that takes place in the dependent variable with the independent variable, or identification of impacts of this change on the dependent variable (İslamoğlu, 2009; Altunışık et al., 2010). The pre-test post-test control group design is defined by Howitt (1997) as an associated design in which participants are measured before and after the experiment according to a dependent variable. In this measurement, same persons are measured twice on the dependent variable (cited by Büyüköztürk, 2014). On the other hand, Kerlinger (1973) defined it as a design in which the subjects assigned to groups were measured before and after manipulating the variable (cited by Büyüköztürk, 2014).

2- Study Group

The study group was composed of 22 students aged at between 8 and 9 who were also being taught by one of the researchers in a private musical course. The students take a private music course for 1 hour per week as a routine. Throughout the process of this study, each and every student kept on taking his/her private music course individually. Students were given a pre-test by their teacher, and control and experiment groups were formed considering the development and performance of students in the course. Groups were planned to have 11 students per each group. Among all students taking the private piano course, the teacher firstly identified the students at similar ages, taking the piano course for the same period of time and vocalizing similar work pieces according to the books followed. In doing so, 23 students showed the above-mentioned common attributes, and students were assigned to the experiment and control groups (12 students to experiment, 11 students to control group). Students were also given a pre-test to check whether this assignment was healthy or not. Throughout this process, 1 student dropped out as he/she could not attend one of the courses due to his/her sickness, by which each group automatically had 11 students. After determining the common characteristics of the students (students of the same age or very close, students with equal duration of the course, and students playing piano at equal levels in the course), a pre-test was conducted. In the pre-test application, after it was determined that the student levels were equal as in the pre-determination criteria, the distribution was made to the experimental group. The random distribution was used in the assignment process to the experimental group. All the information regarding this process is given below. In addition, volunteerism was taken into account for the subjects participating in the study.

3- Data Collection

Pre-test Process

In the data collection process, firstly, practices and comparisons were made in order to determine equivalence of students in the study group in terms of their skills and development levels. Observations of the practitioner teacher throughout the private course process were also decisive in selection of students (the above-listed selection criteria). The teacher conducted a pre-selection according to some criteria such as age and piano-playing level as well as duration of course-taking. In the pre-selection, attention was paid to issues such as the close age of the students, the equivalent of the piano pieces in the routine program they played in the course, and the same time they attended the course. Students, whose number reduced to 22 from 23 as a result of the pre-selection process, were administered a pre-test (in other words, the equivalence test) in order to ensure homogeneity of experiment and control groups. In the pre-test process, the researchers wrote down and implemented a new piano piece which reflected the characteristics of the piano piece in the piano book of students that was studied by students most recently according to their levels. Performances were video-recorded after studying the piece for 30 minutes per student including the sight-reading. The piece was studied throughout the 30-minute studying period. In this process, the work was divided into sections (movement, phrase, etc.) and it was studied by making simple repetitions with both groups. In the pre-test process, the students in both groups were studied in the same way (first phrase, second phrase and combining them). After studying one phrase, another phrase was studied and these sections were combined and repeated. Students were warned during the study when they played with a wrong rhythm or sound. Performances that were video-recorded were examined and scored by three people while the remaining ones were external experts in this field. The data obtained revealed that the original assignments of the groups were good at the first instance according to the score balance of groups.

Post-test Process

Once the groups were formed, the second step of the experimental practice started with the asymmetrical rhythms. The given piece was studied with the students in the control group for 40 minutes and performances were recorded afterwards. The control group once again studied with the same method as was the case in the pre-test process. The teacher explained the students in the control group what the asymmetrical rhythm was and how it should be played in mathematical terms and a piano piece was played as an example accordingly based on the explanation. Students were warned in this process when they made a mistake in notes or in weights, and the process was continued with simple repetitions. The piano piece studied with the control group was divided into sections as in the pre-test process, and while simple repetitions were applied, the asymmetrical rhythms were tried to be explained with the eighth notes. In the beginning, a rhythm consisting of 4 beats was written, these rhythms were divided into eighth notes and it was explained with the example that an eighth was added to the last eighth cluster to create an asymmetrical rhythm. The subject of the asymmetrical rhythm was taught to the students in the control group by explaining both the sample playing and the notes on the board. In this 40-minute period, the asymmetrical rhythms were explained and the work was studied with the approach expressed above. The explanation about asymmetrical rhythms was also used in the experimental group.

In the study conducted with the experiment group, note clusters forming asymmetrical rhythms were explained; a walking game was played for these note clusters and a practice was conducted to vocalize the melody. Some cards (Shown in Figure 2) with notes on them were prepared for the game played with the experiment group. Three of these cards had two pictures of eighth note clusters while one card had three pictures of eighth note clusters. Students were asked to pick up a card randomly and rhythm patterns appeared according to the cards selected. If the triple cluster was picked up at the beginning, the trio of the asymmetrical rhythm would come first; if not, it would come in the middle or in the end. The rhythm clusters that are formed accordingly were written on the board and studied by hand-clapping. In addition, the clusters were also imitated by walking and the game went so on. In the walking game, the feet were moved as if they were limping when it comes to the triple cluster and the game went so on. The walking game was ended with limping foot-steps according to whether the triple cluster is at the beginning, in the middle or in the end, and students proceeded with studying the piece. With these steps, the student understands how to play lame rhythms without changing the rhythm or speed. In the walking game, students first play the rhythms by hand-clapping according to the notes listed. Then, they play a walking game with the teacher in the room where the lesson is held, as if a foot is limping. The walking game is the steps that repeat the pattern created for the rhythm of the work to be studied. A total of four measures of walking were performed in each application. The teacher studied with the experiment group for 40 minutes, 10-15 minutes of which were saved for the game. In the study conducted with the experimental group, the study approach applied with the control group was also used. Aspects such as the study of the piano piece, the introduction of asymmetrical rhythms were applied exactly the same. In contrast, only the game activity has been implemented.



Figure2. *A Sample Rhythm with Note Cards Used by the Students.*

Figure 1. Subtext: There are 4 different cards in the figure that contain eighth note clusters. Three of these cards have two eighth note clusters and one has three eighth note cluster. These cards can be arranged in different ways during the game. In the asymmetrical rhythm structure, three eighth note cluster can be displaced. In this picture, three eighth note cluster is placed at the end of the measure.

The very same piece was given to the students in both control and experiment groups, and the process ran without any interaction between the two groups as students studied individually in different days and/or at different hours. The piece used in the post-test process was planned as a piece that was different from the one in the pre-test. In this piece, simple chords were used for the left hand while the emphasis was given primarily to the melody and the asymmetrical rhythm clusters in the melody. The piece was planned in 9/8 as the time signature, consisting of 16 times in total. Convenient chords were

preferred for the left hand while a melody was chosen in line with the level of students in the piece. In the post-test process, playing of students was video-recorded and scored by relevant experts. The piece in the post-test was also composed by the researchers. Just as the first one, the second piece was also composed by considering the melodic and technical structures in the pieces in their books in line with their levels. The researchers also paid attention to whether the students were willing and their parents gave consent for the study. It is emphasized in the literature section that while teaching some subjects in piano education, games make learning enjoyable and this is especially important for young children. In this context, whether the experimental group in the study enjoyed the practice was determined by an additional observation made by the experts watching the videos.

4-Data Analysis and Evaluation

Data Analysis

The data analysis process included categorization of data obtained from the experiment and control groups according to the pre-test and post-test processes, listing of them according to groups and computerization of numerical performance results. Firstly, right after the organization and preparation work, statistical processes were conducted to make comparisons between the two groups. Because the population of the study group was less than 30, non-parametric comparative measurements were preferred. Within this scope, the Mann Whitney U test was used to make an intergroup comparison of the pre-test and post-test processes in itself. In U test measurements, significance level was accepted as $p < .05$. In the design of the study, the pre-test aimed at seeing the difference of students who were divided into groups according to various equivalence parameters (similar ages, duration of education, and level of the piece they play). The pre-test was planned as the equivalence test with the help of numeric values obtained from the first performances. Therefore, main results were obtained by comparing the post-test performances between the two groups after the practice. As the pre-test scores represented equivalence, the differentiation in the post-test scores gave us the real results. However, the difference between the pre-test and post-test results was also analyzed to see the improvement particularly in the experiment group. In this context, the intergroup comparison was made in terms of the differentiation between the pre-test and post-test results. The U test was used for this comparison as well.

[Tabachnick & Fidell \(2013\)](#) stated that the distribution deviated from normality less in larger group samples in regular distribution assumptions of data sets and normality could be ensured in larger groups even though raw data are not available. [Pallant \(2020\)](#) suggested that these types of tests were susceptible to larger samples. Ravid (1994) argued that deviations from normality could occur if the sample was $n < 30$ for various measurements (cited by [Büyüköztürk, et al., 2017](#)). Similarly, [Can \(2017\)](#) pointed to 30 as the base limit and suggested that possibility of normal distribution was lower in groups having less than this number of subjects. Having suggested a lower base limit for this, [Bursal \(2019\)](#) argued that the test used would not yield results that are strong enough if the number is less than 15, and recommended to use non-parametrical test in such circumstances. Based on all these knowledge and data, we preferred the non-parametrical type of analysis as mentioned above because the study group of the study was composed of 22 students. [Pallant \(2015\)](#) suggested that the U test was used to test the existing differences between two different groups on a continuous variable. As distinct from the t test, U test compares the median value of the groups rather than comparing the average of the two groups and checks whether these scores differ in the two groups.

Evaluation of the Performances

The piano performance scoring key developed by [Kurtuldu \(2010\)](#) was used to score performances of students in the study group in pre-test and post-test. The measurement tool was used by those who did the scoring to form numeric values. During the scoring process, field experts (piano teachers) worked by watching the video recordings of each student. The scoring key includes basic assessment steps such as correct note playing, correct rhythm patterns, two-hand synchronization, tempo continuity, nuances and technical skills. The evaluation key used has a structure that includes 6 evaluation steps as above. The distribution of scores in the assessment includes one for correct note playing (20 points), correct rhythm patterns (15 points), two-hand synchronization (10 points), tempo continuity (20 points), nuances (15 points) and technical skills (20 points) there is dispersion. In the study in which the key was

developed, the correlation relationship between the field experts who scored was examined and a high-level and positive relationship was found. In the evaluation process, the average of the grades given by the experts to each student was taken. These averages have been the success scores of the students in the pre-test and post-test process. In the statistical process, these scores were added to the statistics line and the U test was performed using the median values. After scoring the video recordings, the experts also noted the behavior of the students with a different observation form. In the observation form, there are observation items such as "he/she actively participated in the walking game", " he/she was cheerful and pleasant while playing the walking game", " he/she participated in the walking game with enthusiasm", " he/she combined the steps in the walking game with the rhythm patterns", " he/she was happy when he made the right application thanks to the game". In the form, "yes, partially and no" options are marked for the questions. The form was created by the researchers and opinions were taken from 7 experts (a language expert, a measurement expert and 5 music education experts) for content validity. Frequency determination was made for the observation data and results were obtained about the observation.

FINDINGS

In the study, findings of pre-test and post-test were evaluated in relation with each other but separately in terms of their results. Therefore, for the U test, separate tables were formed and interpreted in both measurement steps, and numerical data regarding performance measurements were presented in a separated table as well.

186

Table 1. Performance Scores of Groups

Group	Student	Pre-test	Post-test
Experiment Group	Student 1	65	80
	Student 2	70	80
	Student 3	70	85
	Student 4	75	80
	Student 5	60	90
	Student 6	77	85
	Student 7	70	80
	Student 8	65	78
	Student 9	60	80
	Student 10	78	85
	Student 11	75	85
Control Group	Student 1	65	70
	Student 2	75	75
	Student 3	70	75
	Student 4	70	75
	Student 5	75	80
	Student 6	70	77
	Student 7	60	60
	Student 8	60	65
	Student 9	65	65
	Student 10	70	70
	Student 11	72	75

The table contains performance scores obtained from the groups in the pre-test and post-test processes. According to these scores, we observed that the scores of both groups were close to each other in the pre-test. On the other hand, scores were different in the post-test, showing an increase in the experiment group while the control group kept their scores partly stable.

Table 2. The U Test Results in the Pre-Test

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	SD	U	p
Experiment	9	4,70	23,50	4,97	8,50	,381
Control	9	6,30	31,50			

When we analyzed the U test result for the pre-test process, we could not find and significant difference between the groups according to $p < ,05$ level [$U=8,50$, $p < ,05$]. We figured out no significant

difference when we analyzed the mean rank and sum of ranks between the two groups in the pre-test process. Accordingly, we can suggest that data of both groups are mainly equivalent to each other.

Table 3. *The U Test Results in the Post-Test*

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	SD	U	p
Experiment	9	8,00	40,00	5,79	,000	,006
Control	9	3,00	15,00			

In Table 2 which contains the U test results for the post-test process, we found out a significant correlation between two groups according to $p < ,05$ level [$U = ,000 - p < ,05$]. When we analyzed the mean rank and sum of ranks values, we observed that the results were in favor of the experiment group. Accordingly, we can safely suggest that the game implemented in the post-test process led to a significant advantage for the experiment group.

Table 4. *U Test Results regarding the differences between Post-Test and Pre-Test Measurements*

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	SD	U	p
Experiment	9	7,70	38,50	9,06	1,50	,016
Control	9	3,30	16,50			

Table 4 compares post-test scores and pre-test scores. According to the comparison results, we found significant difference [$U = 1,50 - p < ,05$]. When we analyzed the mean rank and sum of ranks values, we observed that the significant difference was in favor of the experiment group. As was the case in the post-test process, the difference in scores was in favor of the experiment group.

Table 5. *Observation Results for the Experiment Group*

Items	f		
	Yes	Partly	No
He/She actively participated in the walking game	9	-	-
He/She was cheerful and pleasant while playing the walking game	8	1	-
He/She participated in the walking game with enthusiasm	8	1	-
He/She combined the steps in the walking game with the rhythm patterns	7	2	-
He/She was happy when he made the right application thanks to the game	8	1	-

When the table was examined, it was observed that the experimental group students actively participated in the game. Except for one of the students, it was observed that the others were pleasant and enthusiastic. It was observed that 7 of the students were successful in combining steps and rhythms and were happy when they succeeded.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The study has been successful with the game method that was implemented experimentally. The successful result is considered at the level of the experiment group that constituted the study group. Students in the experiment group comprehended the subject better than those in the control group. It is associated with the interesting situation created by playing games and the educational games concept. Since the control group kept on studying by classical repetition method in the post-test process, their post-test scores were close to their pre-test scores. However, the difference between pre-test and post-test results of the experiment group is considered to be owing to the method applied. The significant difference between pre-test and post-test results of the two groups is also in favor of the experiment group.

Researchers who had conducted similar practices in the literature achieved close or similar results, too. [Eğilmez \(2009\)](#) used some educational games containing working sheets in young children aged between 6 and 8. He reported that the performance of the student group who played educational games was better than the other group. This result is similar to the performance of experiment group in our study. [Lindsay \(2006\)](#) conducted a total of 76 activities and games under group piano education. She received positive feedbacks from the students at the end of her study. Her study, which was similar to

ours in that both studies contained positive results, was somehow different from ours in study design and data collection method. In another study conducted by [Avcı \(2018\)](#), games were played with computer-supported animations. This study design is different from that of ours. However, the achievements of students regarding learning and recalling are similar.

[Hazar and Altun \(2018\)](#) stated that educational games improve individuals' physical and mental skills, as well as their artistic and aesthetic qualities. [Gündüz et al. \(2017\)](#) similarly stated that educational games contribute to the physical and psychological development of individuals. [Pamukçu and Özer \(2015\)](#) suggested that educational games, especially in the field of music education, can be effective in teaching information and concepts in music. [Özel \(2017\)](#) also emphasized that game activities in music education are effective in teaching musical information and especially rhythm patterns. [Ünal \(2006\)](#), in a study he conducted within the scope of piano education, gave suggestions about teaching technical and theoretical knowledge with piano games. With the same point of view, [Halvaşı \(2017\)](#) stated that during the piano education process, especially in children, educational games are effective in matters of interest in piano, learning technical subjects and recognizing rhythmic elements.

The aforementioned general benefits of the educational game and its effects on piano and music education issues may explain the successful results of our study. The direct effect of educational games, especially on the comprehension of the issues in the piano education process, explains the situation in this study in general. The students in the experimental group learned the subject because they perceived the subject more happily when it came to the game.

Games should be an important part of piano education process particularly in young children. The positive achievement observed in the experiment group in this study points to the impact of game practices in children of early age group. This study is an experimental study with a small group. Conducting similar studies with different experiment groups and repeating them in larger study groups will be critical for overall interpretation of results. Furthermore, extension of game practices to other realms of musical education and trying different learning strategies other than games will contribute in this field.

Piyano Eğitiminde Yürüme Oyunu Etkinliğinin Aksak Ritimlerin Öğretilmesindeki Etkisi

Prof. Dr. M. Kayhan Kurtuldu

Trabzon Üniversitesi -Türkiye

ORCID: 0000-0003-0064-9144

kayhankurtuldu@gmail.com

Cemre Deniz Kubaliç (Öğretmen)

Ağrı Patnos Alparslan Anadolu Lisesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-8857-3115

cemrekubalic@gmail.com

Özet

Bu araştırmada piyano eğitiminde aksak ritim kalıplarının kavratılmasında yürüme oyunu etkinliğinin ne düzeyde etkili olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada deneysel yöntemden faydalanılmış ve 11'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yaşları 8 ile 9 arasında değişen ve özel bir kursta piyano dersi alan öğrenciler ile yürütülen uygulamada, aksak ritim kalıplarının kavranması için yürüme oyunu etkinliğinden yararlanılmıştır. Ritim kalıplarının yazılı olduğu kartlara ve bu kartlara göre oluşan ritim kalıpların yürüyüş oyunu ile tekrarlanmasına odaklı bir uygulama yürütülmüş, belirlenen piyano eseri kapsamında son performanslar ölçülmüştür. Çalışma öncesinde öğrencilerin seviyelerini anlamak için bir ön test uygulaması da yapılmıştır. Uygulama sürecinde tüm öğrencilerle bireysel olarak çalışılmıştır. Her bir öğrenci ile yaklaşık 30 dakika çalışılmış, öğrenci performansları 6 değerlendirme basamağı içeren bir puanlama anahtarı ile ölçülmüştür. Kontrol grubu ile klasik çalışma yapılmış, deney grubu ile aksak bir yürüme uygulaması yapılmıştır. Uygulamada elde edilen sayısal veriler tablolaştırılmış ve aynı zamanda istatistiksel anlamda analiz de edilmiştir. Ön test ve son test ölçümlerinde Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Kişi sayısı az olduğu için doğrudan parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ölçümler sonucunda son test sürecinde eğitsel oyun yöntemi ile çalışma yapılan deney grubu öğrencilerinin, aksak ritim kalıplarını anlama ve seslendirmede kontrol grubuna göre daha iyi olduğu neticesine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Piyano eğitimi, Oyun, Aksak ritimler.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 180-194

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-15

Kabul: 2023-07-12

Önerilen Atıf

Kurtuldu, M. K. & Kubaliç, C. D. (2023). Piyano eğitiminde yürüme oyunu etkinliğinin aksak ritimlerin öğretilmesindeki etkisi, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 180-194. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1283606>

Genişletilmiş Özet

Problem: Oyun hoş vakit geçirmek üzere bireysel veya birlikte gerçekleştirilen bedensel, zihinsel ve duyuşsal faaliyetler olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Oyun, çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme imkânı yaratır ve onların gelişimlerine katkı sağlar. (Jones, 2001: Akt; Gündüz, vd. 2017). Yavuzer'e (1998) göre oyun; çocuğa kolayca öğretilmeyecek konuları çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesi, yöntemi veya sonucu planlanmadan, yalnızca eğlenmek amacıyla yapılan aktivitelerdir (Akt: Bağcı 2011). Oyunlar çocukları bir amaç doğrultusunda bir arada oynatan ve sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlayan, eğlenceli uğraşlar bütünü ve çocuk için en samimi öğrenme ortamıdır ve çocuklar oynadıkça duyuları/duyguları gelişir ve yetenekleri kendini gösterir. (Yıldırım, 2015; Genç, 2014).

Yukarıda incelenen literatürde, oyunların faydaları (öğrencilerin eğlenmesi, artan ilgi, dikkat çekilmesine yardımcı olma vb.) çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Benzer şekilde, bu çalışmada tartışılan konu, öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini etkileyecek eğlenceli bir aktivite planına odaklanmaktadır. Teorik olarak öğretildiğinde dikkat ve odaklanma sorunları olduğu düşünülen konunun, öğrencilerin ilgisini çekecek ve konudan keyif almalarını sağlayacak bir oyun ile sunulması planlanmaktadır. Pausch (2019), Barsamyan (2019), Zhang (2018), Li (2018), Ercan (2008), Maydwell (2007) dikkatli çalışma, zor bölümler ve tüm bunlar için içeriği iyi planlanmış ama yerine göre farklı aktiviteler ile örgülü piyano eğitiminden söz ederler. Bu bilgiler ışığında piyano eğitimi kapsamında oyun uygulamasının farklı bir ritim kalıbının öğretilmesinde kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Anlatım yolu ile kavratılmasının daha zor olduğu düşünülen konu ile ilgili uygulama yapılmış ve yürüme oyununun bu konu kapsamındaki faydası incelenmiştir.

Bu araştırmada piyano eğitiminde aksak ritim kalıplarının kavratılmasında eğitsel oyun yöntemin ne düzeyde etkili olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç kapsamında eğitsel oyun literatürü ve piyano eğitimindeki örnek uygulamalar incelenmiş ve çalışma deseni oluşturulmuştur. Bu amaç kapsamında temel olarak aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır;

- Uygulama öncesinde oluşturulan gruplar, yapılacak çalışma için yeterli denklige sahip midir?
- Senkoplu ritim öğretimi için oyun temelli bir ders sunumu, gruplardaki öğrencilerin başarıları arasında bir fark yaratır mı?

Yöntem: Çalışmada deneysel bir uygulama yapılması planlanmış, plana uygun olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiş, uygun çalışma için öğrenciler belirlenerek koşullar oluşturulmuş ve uygulama yapılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan toplam 22 öğrenci yaşları 8 ile 9 arasında değişen ve özel bir müzik kursunda araştırmacılarından biri tarafından ders verilen öğrencilerdir. Öğrenciler rutin olarak haftada 1 saat özel piyano dersi almaktadırlar. Çalışma sürecinde de yine her öğrenci ile normal özel ders saatinde ve bireysel olarak çalışma yapılmıştır. Öğrencilere öğretmenleri tarafından ön test yapılarak ve dersteki gelişimleri ve başarıları da göz önünde tutularak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Ön test sürecinde öğrencilerin takip ettiği piyano kitaplarında yer alan ve düzeylerine göre en son çalıştıkları eserlerdeki özellikleri yansıtan yeni bir eser araştırmacılar tarafından yazılarak uygulanmıştır. Her bir öğrenci ile deşifresi de dâhil toplam 30 dakika çalışılan eser sonunda performanslar kamera kayıt altına alınmıştır. 30 dakikalık çalışma sürecinde herhangi bir farklı yöntem ya da yaklaşım kullanılmadan eser çalışılmıştır. Son test sürecinde Kontrol grubundaki öğrencilere aksak ritmin ne olduğu ve nasıl seslendirilmesi gerektiği sayarak matematiksel anlamda anlatılmış ve anlatıma dayalı örnek bir seslendirme de yapılmıştır. Bu süreçte nota hatası ya da tartım hatası yapıldığında öğrenci uyarılmış, süreç basit tekrarlar ile sürdürülmüştür. Deney grubu ile yapılan çalışmada ise aksak ritimleri oluşturan nota kümeleri, bu kümelere yönelik yürüme oyunu ve bu melodinin seslendirilmesi odaklı uygulama yapılmıştır. Deney grubu ile oynanan oyun sürecinde üzerinde notalar olan kartlar hazırlanmıştır. Bunlardan üç tanesinde üzerinde iki adet sekizlik nota kümesi resmi, bir tanesinde ise üç adet sekizlik nota kümesi resmi yer almaktadır. Öğrencilerden rastgele kartlar seçmesi istenmiş ve seçilen kartlara göre ritim kalıpları ortaya çıkmıştır. Üçlü küme başta seçildiyse aksak ritmin üçlüsü başta, değilse ortada ya da sonra yer almıştır. Buna göre oluşan ritim kümeleri tahtaya yazılmış ve el ile vurularak çalışılmıştır.

Bunların yanında oluşturulan kümeler yürüyüş ile de taklit edilerek oyun devam ettirilmiştir. Yürüyüş oyununda üçlü kümenin olduğu yerde ayaklar aksıyormuş gibi hareket ettirilmiş ve oyun sürdürülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı eser verilmiş, bireysel olarak farkı gün ve/veya saatlerde çalışıldığı için birbirleri ile etkileşim olmadan süreç tamamlanmıştır. Son test sürecinde kullanılan eser ön test sürecindekinden farklı bir eser olarak planlanmıştır. Bu eserde sol elde basit akorlar kullanılmış, sağ eldeki melodi ve o melodideki aksak ritim kümelerinin önemi dikkate alınmıştır. Eser toplam 16 ölçüden oluşan, 9/8'lik ölçü sayısı ile yazılmış bir eser olarak planlanmıştır. Eserde sol elde uygun akorlar, sağ elde öğrencilerin seviyesine uygun bir melodi tercih edilmiştir. Son test sürecinde de öğrencilerin seslendirmeleri kamera ile kayıt altına alınmış ve ilgili uzmanlarca puanlanmıştır. Son test uygulamasındaki eser de araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. İkinci eser de ilk eser gibi öğrencilerin kullandığı piyano kitaplarında seviyelerine uygun eserlerdeki melodik ve teknik yapılar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Çalışma için öğrencilerin istekli olup olmadıkları ile öğrenci verilerinden izin alınmış olmasına da dikkat edilmiştir.

Veri çözümleme sürecinde deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin ön test ve son test sürecine göre sınıflandırılması, gruplara göre listelenmesi ve rakamsal performans sonuçlarının bilgisayar ortamına aktarılması işlemleri yapılmıştır. Çalışma grubu sayısının 30'un altında olması sebebiyle parametrik olmayan karşılaştırmalı ölçümler tercih edilmiştir. Bu kapsamda ön test ve son test süreçlerini kendi içinde gruplar arası karşılaştırmak için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. U testi ölçümlerinde manidarlık düzeyi için $p < .05$ seviyesi kabul edilmiştir. Veri setlerinin normal dağılım varsayımlarında büyük gruplu örneklerde dağılımın normallikten daha az saptığı ve ham veriler olmasa da normalliğin büyük sayılı gruplarda sağlanabileceği [Tabachnik ve Fidell \(2013, s80,81,204\)](#) tarafından belirtilmiştir. [Pallant \(2020, s.69\)](#) ise bu tip testlerin büyük örneklemle karşı duyarlı olduğunu belirtmiştir. Ravid (1994) ise çeşitli ölçümler için örneklem $n < 30$ olması durumunda normallikten sapmalar olabileceğini öne sürmüştür ([Akt: Büyüköztürk, vd. 2017](#)).

Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sürecine yönelik performanslarının puanlanmasında [Kurtuldu \(2010\)](#) tarafından geliştirilmiş olan piyano performansı puanlama anahtarı tercih edilmiştir. Ölçme aracı puanlamayı yapan kişiler tarafından kullanılarak sayısal veriler oluşturulmuştur. Puanlama sürecinde alan uzmanları (piyano öğretmenleri) her öğrencinin görüntü kayıtlarını izleyerek çalışmışlardır. Puanlama anahtarı, doğru nota çalma, doğru ritim kalıpları, iki el senkronizasyonu, tempo sürekliliği, nüanslar ve teknik beceriler gibi temel değerlendirme adımlarını içermektedir.

Bulgular: Yapılan U testi ölçümlerinde ön test düzeyinde gruplar arasında $p < .05$ düzeyinde manidar bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre gruplar birbirine denktir. Son test sürecinde ise U testi sonuçları deney grubu yönünde manidar bir ilişki vermiştir. Sıra ortalamalarında 5 puanlık, sıralar toplamında ise 25 puanlık fark deney grubunun son testte daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler: Yapılan çalışmada deneysel olarak çalışılan, konu seçilen oyun yöntemi ile başarılı olmuştur. Elde edilen başarılı sonuç çalışma grubunu oluşturan deney grubu düzeyinde değerlendirilmektedir. Deney grubunu oluşturan öğrenciler konuyu kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı biçimde kavramışlardır. Bu durum oyun oynamanın ve eğitsel oyun kavramının öğrencilerde yarattığı ilgi çekici durum ile alakalıdır. Kontrol grubu son test sürecinde klasik tekrarlar yaparak çalışmaya devam ettiği için ön test puanlarına yakın puanlar almıştır. Fakat deney grubunda ön test puanları ile son test puanları arasında oluşan fark elde edilen sonuçlara göre kullanılan yöntem ile alakalı olarak düşünülmüştür. Ön test ve son test puanlarının farklarına göre yapılan ölçümlerde de oluşan anlamlı eğilim deney grubu yönündedir.

Eğitsel oyunun yukarıda belirtilen genel faydaları ve piyano ve müzik eğitimi konularına olan etkileri, çalışmamızın başarılı sonuçlarını açıklayabilecek nitelikteki etkenlerdir. Eğitici oyunların özellikle piyano eğitim sürecindeki konuların anlaşılmasına doğrudan etkisi bu çalışmada ortaya çıkan genel durumu da açıklamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin, söz konusu oyun olunca konuyu daha mutlu ve keyifli biçimde algıladıkları için konuyu öğrenmiş olabileceğini söylemek mümkündür.

Oyunlar, özellikle küçük çocuklarla yapılan piyano eğitimi sürecinin önemli bir parçası olmalıdır. Bu çalışmada elde edilen ve deney grubunda gözlenen olumlu başarı, küçük yaş grubu öğrencilerde oyun uygulamalarının etkisine atıf yapmaktadır. Yapılan çalışma küçük gruplu deneysel bir çalışmadır. Bu

gibi çalışmaların farklı deney grupları ile yapılması, hatta daha geniş çalışma grupları ile tekrarlanması, sonuçların genel olarak yorumlanabilmesi için önemlidir. Bunların yanında oyun uygulamalarının müzik eğitiminin farklı alanlarında da artırılması ve oyun haricinde farklı öğrenme stratejilerinin de denenmesi alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Research methods in social sciences, SPSS applied*. Adapazarı: Sakarya Publications.
- Avcı, A. (2018). Student feedbacks regarding animation-supported piano teaching materials. *Anadolu University Education Faculty Journal (AUJEF)*, 2(1), 14-37.
- Aydiner, M. (2010). Experiment a model of scale towards the determination of difficulty levels of turkish solo piano compositions. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 12(1), 223-240.
- Aydinoğlu, O. (2014). Evaluation of Turkish piano pieces as 'a contemporary' work in piano education. *Music Education*, 9, 80-92.
- Aykaç, M. & Köğçe, D. (2020). *Preschool and primary school outcomes in teaching mathematics with educational games*. Ankara: Pegem Academy.
- Bağcı, (2011). An analysis of educational game activities in teachers' guidebooks for Turkish language teachers of primary school 1st, 2nd and 3rd grades. *Celal Bayar University Social Sciences Journal*, 9(2), 487 – 497.
- Barsamyan, M. (2019). Piano education in adults. *Educational Research and Reviews*, 14(13), 458-464.
- Bekan, T. (2019). *Opinions of teachers regarding problems encountered in preschool piano education*. Unpublished Master's Thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Borges, J. A & Tome, D. (2014). Teaching music to blind children: new strategies for teaching through interactive use of Musibridge software. *Procedia Computer Science*, 27, 19 – 27.
- Bursal, M. (2017). *Basic data analysis by SPSS*. Ankara: Anı Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2017). *Statistics for social sciences*. Ankara: Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Experimental designs Design and data analysis for pre-test post-test control group*. Ankara: Pegem Academy.
- Can, A. (2017). *Data analysis in scientific research processes by SPSS*. Ankara: Pegem Academy.
- Çiftçi, E. & Özelma, Y. (2017). Classroom teacher and parental views on the primary school 4. grade students who are given piano education. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Science Institute*, 9(19), 42-55.
- Demirova, G. (2008). The impact of piano education on students' concentration skills. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University Institute of Educational Sciences.
- Duran, O. A. (2018). A solmization method proposal on aksak (assymetrical) meters. Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University Institute of Fine Arts.
- Eğilmez, H. O. (2009). Visual studies to facilitate and enhance learning for 6-8 year-old children in early stages of piano education. *Anadolu University Education Faculty Journal* 22(1), 71-88.
- Ercan, N. (2008). Principles and methods in piano education. Ankara: Sözkese Printings.
- Ersoy-Güleç, K. S. (2010). *An examination of methods applied for preparation of six-year old children for piano education*. Unpublished Master's Thesis, Ankara University Institute of Educational Sciences.
- Ertürk, Y. (2018). Reading the effects of musical hearing reading writing education undergraduate music education program to piano education. Unpublished Master's Thesis, Uludağ University Institute of Educational Sciences.
- Genç, S. (2014). Relevance of educational games in arts education. *Anadolu University Education Faculty Journal* 3(1), 380392.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. & Gündüz, D. D. (2017). The values obtained through the educative games to preschool children. *Muğla Sıtkı Koçman University Educational Faculty Journal*, 4(1), 62 – 70.
- Halvaşı, B. (2017). An observation and evaluation on piano education methods for preschool children. *International Turkish Literature Culture Education Journal*, 6(4), 2788-2798.
- Hazar, Z. & Altun, M. (2018). Investigation of teacher opinions and competencies for educational games. *CBU Journal of Physical Education Sport Sciences*, 13(1), 52-72.
- Hüseynova, E. (2019). *Effects of amateur piano education on the attention skills of 7-12 year old children (Sample of Bursa Province)*. Unpublished Master's Thesis, Uludağ University Institute of Educational Sciences.

- İşıkdemir, T. (2019). *Problems of piano education in 5-6 years old children and opinions of instructors*. Unpublished Master's Thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Ilkay, G. & Sarı, A. (2020). *Developing the teaching strategies towards piano pedagogy*. Paper presented at the meeting of the 2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections, Near East University Campus, Nicosia, Cyprus.
- İslamoğlu, A. H. (2009). *Research methods in social sciences*. Istanbul: Beta Publication.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Validity and reliability of evaluation scale in piano education directed for the graders. *Electronic Journal of Social Science (e-sosder)*, 9(31), 224 – 232.
- Li, L. X. (2018). Study on the innovation of piano teaching in normal colleges and universities. *Creative Education*, 9, 697-701.
- Lindsay, C. A. (2006). *Putting research into practice: Creative activities for college-level group piano*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University College of Music.
- Lunde, H. (2018). *An investigation into the feasibility of using the Suzuki approach for piano education in the Norwegian Culture School*. Unpublished Master Thesis, Western Norway University of Applied Science, Music Education Department.
- Maydwell, F. (2007). *Piano teaching: A guide for nurturing musical independence*. North Perth: The New Arts Press of Perth
- Özel, S. Y. (2017). *Musical skills of pre-school students and investigation of the implemented music education-teaching*. Unpublished Master Thesis, Haliç University Social Science Institute.
- Özer, B. (2019). The importance of functional piano skills and analysis-supported studies in piano education. In M. B. Minaz & M. S. Ağır (Eds.), *Research Articles in Educational Sciences*, (pp. 43-71), Ankara: Gece Publishing.
- Özerdem, D. M. & Yıldız, G. (2018). *The opinions of music teachers who give piano education in art course centres affiliated to the ministry of national education about the piano education of children of 5-6 age groups*. A Paper presented in ERTE Congress, Adnan Menderes University.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual, a step by step data analysis by using SPSS*. Translated by: Balcı, S. and Ahi, B. Ankara: Anı Publications.
- Pamukçu, S. S. & Özer, M. C. (2015). The age of start playing piano in children and evaluation of the music teaching methods. *Ege University Journal of State Conservatory of Turkish Music*, 7, 29 – 38.
- Pausch, M. (2019). Adaptive piano lessons: An incredible adventure. *Clavier Companion*, 11(1), 20-24.
- Sager, T. (2022). Music theory. In Z. Nacakçı & A. Canbay (Eds.), *Music Culture* (pp.305-329). Ankara: Pegem Academy.
- Sönmezöz, F. (2014). The division of the works used in piano education in undergraduate level at departments of music education according to midterms in terms of the criteria for the evaluation of behaviours of playing piano. *Art Education Journal (SED)*, 2(1), 64-101.
- Şahin, P. & Yedigaroğlu, Z. (2018). Teacher's and student's opinions on Turkish music pieces used in fine arts high school piano lesson curriculum. *Ihlara Journal of Educational Science*, 3(2), 187-195.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). NewYork: Pearson Education.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayınevi, 3.Baskı
- Tunçer, D. Ö. & Doğrusöz, N. (2013). The Dalcroze Approach with 36-72 month-old children: Game examples. *Academic View Journal*, 36, 1 - 20.
- Ünal, İ. (2006). *Approaches of the teachers who teach 6-8 year old children piano education in the related institutions on creative drama as one of the piano training at the phase of starting*. Unpublished Master Thesis, Dokuz Eylül University Educational Science Institute.
- Viviers, H. A., Fouche, J. P. & Reitsma, G. M. (2016). Developing soft skills (also known as pervasive skills) usefulness of an educational game. *Meditari Accountancy Research*, 24(3), 368-389.
- Yıldırım, B. (2015). *Impact of educational games and feedback-correction on level of learning and permanency*. Unpublished Master's Thesis, Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences.
- Yöndem, S. (2016). Reflection of irregular measures in traditional Turkish folk music to school songs. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 241-247.
- Zhang, H. (2018). Problems and suggestions on piano course teaching in pre-school education major in colleges and universities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 232, 908-911.

Appendix Table: Expert Points for the Pre-Test and Post-Test

Groups	Students	Pre-test					Post-test				
		Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Exp5	Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Exp5
Experiment Group	Student 1	65	65	60	70	67	80	80	80	80	80
	Student 2	70	70	70	70	70	80	85	75	80	80
	Student 3	70	72	68	68	72	85	80	85	90	85
	Student 4	75	75	75	75	75	80	80	80	80	80
	Student 5	65	65	60	55	55	85	95	95	85	90
	Student 6	78	75	80	80	75	85	85	88	82	82
	Student 7	70	70	70	70	70	80	80	80	80	80
	Student 8	55	58	65	60	62	75	78	75	80	80
	Student 9	60	60	60	60	60	90	75	75	80	80
	Student 10	80	75	80	75	80	85	85	85	85	85
	Student 11	75	75	75	80	70	85	85	85	85	85
Control Group	Student 1	65	65	65	65	65	75	75	70	68	68
	Student 2	78	70	80	70	80	75	75	75	75	75
	Student 3	70	70	70	72	68	75	75	80	70	70
	Student 4	70	70	70	70	70	75	75	75	75	75
	Student 5	70	75	75	75	80	88	78	80	82	75
	Student 6	70	70	70	70	70	75	80	80	77	75
	Student 7	67	70	65	68	60	60	60	60	60	60
	Student 8	60	60	60	60	60	65	65	65	70	60
	Student 9	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	Student 10	70	70	70	85	65	75	70	70	65	70
	Student 11	75	70	72	68	70	75	75	75	75	75

Investigation of Social Studies Course Written Attendance Questions in terms of Bloom's Taxonomy and Suitability for Program Outcomes

Assist.Prof.Dr. Ahmet Çopur
Balıkesir University -Türkiye
ORCID: 0000-0003-3837-7260
ahmetcopur@balikesir.edu.tr

Assoc. Prof. Dr Hakan Önal
Balıkesir University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8434-9880
onal@balikesir.edu.tr

Abstract

In this study, the exam questions prepared by social studies teachers were examined in terms of Bloom's taxonomy and the compatibility of these questions with the achievements in the Social Studies Curriculum was investigated. Document analysis method was used in the study. The study group consists of 20 social studies teachers. The data of the research were analyzed through "Question Preparation Techniques Control Chart" and "Bloom Taxonomy Evaluation Chart". In the study, it was determined that almost all of the written probe questions examined were at the knowledge and comprehension level of the cognitive domain, while it was not determined that no questions were prepared in the analysis, synthesis and evaluation steps. It has been determined that there are quite a lot of expressions at the level of analysis and comprehension among the 5th, 6th and 7th grade achievements in the 2018 social studies curriculum. Although the acquisitions in the analysis, synthesis, and evaluation steps, which are useful for measuring high-level thinking skills, are included in the curriculum, it has also been determined that this situation is not taken into consideration in the exam questions prepared for these acquisitions. It is also among the findings of the study that the exam questions prepared by the teachers are significantly compatible with the gains at the level of knowledge and comprehension. According to the findings obtained in the study, it can be said that the cognitive level in the exam questions prepared by the teachers is well below the level of the achievements in the curriculum. Based on these results; Suggestions have been made to organize applied professional development activities to improve teachers' competencies in measurement and evaluation and to conduct a study with similar content in which qualitative research methods are also put to work.

Keywords: Bloom's taxonomy, Curriculum, Exam questions, Social studies



**E-International
Journal of
Educational Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 195-212

Research Article

Received: 2023-04-17
Accepted: 2023-08-05

Suggested Citation

Çopur, A. ve Önal, H. (2023). Investigation of social studies course written attendance questions in terms of Bloom's Taxonomy and suitability for program outcomes, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 195-212. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284586>

Extended Abstract

Problem: Since the training they receive and their level of self-development are different, the questions they ask may also differ (Köken, 2002; Tanışlı, 2013; Weiland, Hudson, & Amador, 2014). The questions prepared by the teachers have always attracted the attention of researchers, as they affect students' interest and attitudes towards the lesson, as well as their academic success and thinking skills (Akpinar & Ergin, 2006). While examining the questions prepared by the teachers, the researchers generally used Bloom's taxonomy. In such studies, although the level of the questions in Bloom's taxonomy has been tried to be specified, the main reason for these studies is the curiosity about whether the questions can achieve high-level learning in students. According to Taymaz (1975), it is very important to use high-level steps in question preparation, since questions asked at lower levels contain mostly superficial information and information that is easy to forget. At this point, Yalın (2005) emphasizes that the behaviors in the upper levels of Bloom's taxonomy are more complex than those in the lower dimensions, and that it is essential to learn the lower dimensions correctly. Therefore, if the question is prepared according to the higher-level steps, the lower-level learning will also be automatically checked (Cerdán, Vidal-Abarca, Martinez, Gilabert, & Gil, 2009).

Research shows that in exam questions prepared by social studies teachers, questions that fit the lower-level steps, mostly from the remembering step, are preferred instead of the higher-level steps (Kaya, 2003; Beskisiz, 2009; Kılıç, 2010; Yılmaz & Gazel, 2017; Mercan, 2019; Uymaz & Caliskan, 2019). In Turkey, which is a country that prefers to take exams in transitions between levels and in vocational recruitment, the main criterion for being successful in high-level exams is to be able to answer the questions asked in these exams at a sufficient level. Applegate (2004) revealed that students who grew up in the classrooms of teachers who prepared and asked high-level questions were more successful than others in high-level exams. For this reason, it is of great importance for the development of questioning skills in teachers with the suggestions produced in the light of the results of the evaluation of the questions prepared by the teachers and asked to the students in the exams. From this point of view, in this study, it is aimed to determine and evaluate the place of social studies course exam questions prepared by teachers in Bloom's Taxonomy. In addition, the compatibility of these questions with the gains in the social studies curriculum in terms of cognitive level was also discussed in the study. Although other studies similar in content have been carried out with this study, the fact that the teachers in the study group are different and that this study was conducted in a different city from the others will also contribute to the literature.

Method: In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Content analysis was applied to make sense of the collected data. In the study, the document review process was carried out with reference to the stages (Merriam, 2009) of finding the appropriate documents, checking the originality, creating a code-catalogue, determining the systematic and analyzing the data (content analysis). Based on the research problem, it was decided that the document analysis technique would be sufficient to collect data related to the problem. In the study, the document review process was carried out with reference to the stages of finding the appropriate documents, originality check, determining the code-catalog creation systematics and analyzing the data (content analysis) (Merriam, 2009). Based on the problem of the research, it was decided that the document review technique would be sufficient to collect data that would shed light on the problem.

The research group consists of social studies teachers working in the districts of Balıkesir, Altıeylül and Karesi. One of the purposive sampling techniques, "convenience sampling", was used in the selection of teachers. Purposeful sampling technique was preferred because it allows the determination of willing and eligible participants for the study (Patton, 2014). This study was carried out with a volunteer social studies teacher consisting of 20 people.

The data collected in the study were analyzed by the researcher using the "Question Writing Principles Control Chart" (Annex-1) and the "Bloom Taxonomy Evaluation Chart", which were developed using the literature (McMillan, 2015). At the beginning, expert opinion was taken for the schedule, which was prepared as a draft, in terms of language and content. The control chart was given its final shape by the researcher after making the necessary adjustments in line with the expert opinion. Finally, a

"Question Writing Principles Check Chart" consisting of 45 items was developed for multiple-choice, open-ended, two-choice, matching, short answer and completion (fill in the blanks) type questions.

Conclusions: A significant part of the acquisitions in the social studies curriculum corresponds to the level of analysis and comprehension of the cognitive knowledge level at each grade level. The stages of analysis and comprehension are followed by the stages of evaluation, application, knowledge and synthesis, respectively. In addition, a small part of the gains are in the affective knowledge level in the form of reacting and receiving.

According to another good result obtained in the study, the 2018 social studies curriculum includes the acquisitions in the analysis, synthesis and evaluation steps, which are useful for measuring high-level thinking skills. In addition, according to the findings obtained in the study, it was determined that more than half of the achievements at every grade level, except for the 5th grades, support high-level learning when the application step is included.

According to the results obtained from the research, almost all of the written exam questions examined at each grade level are at the knowledge and comprehension level, and the remaining small part is at the application stage. On the other hand, there are no questions suitable for the analysis, synthesis and evaluation steps. While the questions examined were in line with the cognitive domain steps of the acquisitions at the level of knowledge and comprehension; There is no harmony between the questions and achievements in the analysis, synthesis, and evaluation steps. In addition, although there are gains in the affective domain, it can be said that there is incompatibility in the affective domain as there is no exam question prepared in this domain.

Suggestions: When the literature is examined, although there is a study similar to the findings of this study (Büyükan Filiz & Baysal, 2019), there is also a study (Önlen, Tatan, & İbret, 2020) that reveals different findings. In order to explain this situation, it was concluded that it would be beneficial to conduct a study with a similar content in which qualitative research methods are also used.

Creative thinking skill, which is one of the 21st century skills, will be possible with questions that can measure the achievements prepared in the steps that require high-level thinking skills such as analysis, synthesis and evaluation. From this point of view, it is considered important to determine the reasons why teachers do not ask enough questions at this level and to carry out projects that will improve their competencies in measurement and evaluation.

It is also recommended to conduct a study that will organize applied professional development activities, which is the cause of not writing questions in accordance with the problem situation, the attainment levels stipulated by the social studies course curriculum, and to eliminate this inconsistency.

Sosyal Bilgiler Dersi Yazılı Yoklama Sorularının Bloom Taksonomisi ve Program Kazanımlarına Uygunluğu Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Çopur

Balıkesir Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0003-3837-7260
ahmetcopur@balikesir.edu.tr

Doç. Dr. Hakan Önal

Balıkesir Üniversitesi -Türkiye
ORCID: 0000-0001-8434-9880
onal@balikesir.edu.tr

Özet

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırlamış olduğu yazılı yoklama sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve soruların program kazanımlarına uygunluğunu inceleme amacıyla olan çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma gurubu 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşan araştırmanın verileri "Soru Hazırlama Teknikleri Kontrol Çizelgesi ve Bloom Taksonomisi Değerlendirme Çizelgesi" aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları; her sınıf düzeyinde incelenen yazılı yoklama sorularının tamamına yakının bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağında olduğunu, analiz, sentez ile değerlendirme basamaklarına uygun soru bulunmadığını, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 5, 6 ve 7. Sınıf kazanımlarının önemli bir kısmı, her sınıf düzeyinde, bilişsel bilgi basamağının; analiz ve kavrama düzeyine uygun düşmesi yanı sıra programında üst düzey düşünme becerilerini ölçme açısından yararlı olan analiz, sentez ve değerlendirme basamağında yer alan kazanımlara önemli ölçüde yer verildiğini, incelenen yazılı yoklama sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde olan kazanımlarla önemli ölçüde uygunluk gösterirken analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında kazanımların bilişsel düzeyinin altında kaldığını göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi ve araştırma bulgularını destekler çalışmalar olmasına karşın farklı bulgular ortaya koyan çalışma da mevcut olduğundan bu duruma açıklama getirmek adına nitel araştırma yöntemlerinin de işe koşulduğu benzer içerikli bir çalışma yapılması yönünde öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bloom taksonomisi, Öğretim programı, Sosyal bilgiler, Yazılı yoklama



**E-Uluslararası
Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 194-212

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-17
Kabul: 2023-08-05

Önerilen Atıf

Çopur, A. ve Önal, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi yazılı yoklama sorularının Bloom Taksonomisi ve program kazanımlarına uygunluğu açılarından incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 195-212. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284586>

GİRİŞ

21. yüzyıl öğretmeninden beklenen en önemli becerilerden birisi, öğrenmeyi öğretmesidir. Şüphesiz bu beceriye sahip bir öğretmenin aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, çok yönlü düşünme, problem çözme ve etkili iletişim becerilerine de sahip olması beklenir (Bakır, Toprakçı ve Altunay, 2019). Bu beceriler günümüzde sadece öğretmenlerin kendilerinde görmesi gereken beceriler değil aynı zamanda öğretim programlarının da onlardan beklentisidir. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin, sınıf içerisinde uygulanması ile öğrenciler için hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin bu becerilere sadece sahip olması değil onları etkili bir şekilde kullanabiliyor olması da gerekir. Ayrıca öğretmenlerin, derse ait içerik bilgisi ve yönetimi ile ölçme ve değerlendirme konusunda da iyi yetişmiş olmasına ihtiyaç vardır. Sonuçta, nelerin öğrenildiğini veya öğretim süreçlerinin işlevselliğini ortaya koyan aşama, değerlendirme aşamasıdır. Filiz'e (2004) göre değerlendirme sonuçları, sisteme geri dönüt vererek, öğretim sürecinin gözden geçirilmesinde ve geliştirilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Bu geri bildirimleri doğru alabilmenin yolu da doğru soru sorabilmekten geçer. Aslında etkin soru sormanın esas amacı, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmaktır (Durkin, 1978; Akyol, 1997; Cuccio ve Steiner, 2000; Herver, 2006; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Cumhur, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 2005 yılından itibaren paradigmatik bir dönüşüm içerisinde hazırlanan öğretim programları incelendiğinde, bütün öğretim programlarında ortak olarak görünen önemli unsurlardan birisi de düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler yapılması hususudur. Öğrencilerde düşünme becerileri hem etkinlikler yoluyla hem de üst düzey sorular sormayla gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla etkili soru sorma, bir anlamda etkili öğretim de sayılabilir. Bademci (1997), bilgi toplumu insanına okulda kazandırılacak en önemli davranışın, üst düzey öğrenme becerileri olduğundan bahsederken, bunun yolunun da yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme ve etkin soru sorabilmeden geçtiğini söylemektedir.

Öğretmen tarafından sorulan sorular, öğrencilerin fikirlerinin gelişmesine, fikirlerinin açığa çıkmasına, düşüncelerine ve merak duygularının kabarmasına da etki edebilmektedir. Bir konu hakkında kafasında soru oluşturabilen kişi, o konudaki bir sorunu çözmek üzere ilk adımı da atmış sayılır. Dolayısıyla bir anlamda soru sormak, her türlü öğrenmenin ilk adımı olarak da tanımlanabilir (Filiz, 2004). Buradan hareketle, öğrencilerdeki öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görebilmek için de soru sormak gerekir. Bu sorular, sınıf içi etkinliklerdeki sorular olabildiği gibi sınavlarda sorulan sorulardan da oluşmaktadır. Bu noktada soruların rastgele bir şekilde değil, belli bir sistematik veya sınıflandırmaya dayalı olarak hazırlanması, soruların belli basamaklarda toplanması yerine daha farklı düşünme boyutlarına yayılmasına da yardımcı olacaktır. Özden (1998), bu sınıflandırmalardan birisi olan Bloom Taksonomisinden bahsederken, bu taksonominin dikkate alınarak sorular hazırlanması durumunda, sorulan soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesi ve soruların, hangi düzeydeki düşünme becerilerinin geliştirilmesi hususunda öğretmenlere kolaylık sağlayabileceğini belirtmektedir.

Literatür incelendiğinde soruların sıralandığı ve sınıflandırıldığı eski ve yeni birçok çalışmaya rastlanılmaktadır ve bunların büyük bir kısmı öğrencilerin bilişsel alandaki başarılarını ölçebilmek için öğretmenler tarafından hazırlanan soruların düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Filiz, 2004). Bu alandaki sınıflandırma ve sıralama çeşitleri çok olsa da bilişsel alanla ilgili en yaygın sınıflandırma sistemi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarından oluşan ve yaygın adıyla Bloom Taksonomisi olarak bilinen sınıflandırmadır (Bloom, 1956; Bloom, Englehart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956; Linn ve Gronlund, 1995; Lipscomb, 2001). Altı basamaktan oluşan bu sınıflandırmada basamaklar arasında hem bir ön koşul hem de bir aşamalılık bulunurken bilgiler, en basitten en karmaşığa doğru hiyerarşik bir sistem içerisinde sıralanmıştır. Ne varki bu sınıflandırma, basamaklar arasındaki geçişlerin şekline göre eleştiriler almış, hatta taksonominin bu halinin, davranışsal yaklaşımlara daha uygun olduğu şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Bu eleştiriler neticesinde Bloom Taksonomisinin bilişsel süreçleri biraz daha detaylandırılmış ve öğrenme öğretme süreçlerine rehberlik etmesi için de bilgi boyutu eklenerek yenilenmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre "bilgi" basamağı "hatırlama", "kavrama" basamağı "anlama", "sentez" basamağı ise "oluşturma" şeklinde değiştirilirken, "değerlendirme" ve "yaratma" basamakları da yer değiştirmiştir. Bu haliyle düzenlenen taksonominin basamakları daha anlaşılır hale gelirken, basamaklar arası geçişler de daha kapsamlı olarak belirtilmiştir (Yüksel, 2007).

Bilgi birikimi boyutunu oluşturan dört alandan ilki, terimler ve olgulardan oluşan olgusal bilgidir. kavramsal bilgi adı altında ise kuramlar, kavramlar, ilkeler ve modelleri içeren daha karmaşık bilgiler toplanmıştır. Üçüncü olarak verilen işlemsel bilgi kapsamında, daha çok yöntem ve teknik bilgiler verilerek, bir işin/şeyin nasıl yapılacağı bilgisi tanımlanırken, kişinin kendisi hakkında stratejik bilgilerini içeren üst bilişsel bilgi de dördüncü ve son bilgi birikimi boyutunu oluşturmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Çizelge 1. Orijinal ve yenilenmiş Bloom Taksonomilerinin bilişsel süreç boyutlarının karşılaştırılması (Arı, 2011)

Bloom Orijinal Taksonomi (1956) (isim formu)	Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (2000) (fiil formu)
Değerlendirme (evaluation)	Yarat (create)
Sentez (synthesis)	Değerlendir (evaluate)
Analiz (analysis)	Analiz et (analyze)
Uygulama (application)	Uygula (apply)
Kavrama (comprehension)	Anla (understand)
Bilgi (knowledge)	Hatırla (remember)

Krathwohl (2002), bilginin transfer edilmesinde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için taksonomideki bilişsel süreç boyutunu anlatırken, ilk boyut olarak, uzun süreli bellekten bilgilerin çağırılması anlamında “hatırlama” basamağından bahsetmektedir. Bu boyutta sadece bir tanıma veya hatırlama eylemi söz konusudur. Bilişsel alanın ikinci boyutu olarak “anlama” basamağından bahsedilir ve bu basamaktaki beklenti yazılı, sözlü, harita, tablo veya grafik gibi araçlar üzerinden verilen bilgileri yorumlayabilme, sınıflandırabilme, örneklendirebilme, sonuç çıkarabilme ve açıklama olarak kavranmasıdır. Üçüncü aşama olan “uygulama” basamağında ise yapma ve yararlanma şeklinde iki tür beceri gerekir. Buradaki beklenti ise verilen bilgilerle bir uygulama yapabilme, tekrar edebilme ve o bilgiden yararlanabilmektir. Parçaların kendi arasında ve bütünlükle olan bağlantılarının belirlenmesi için ayırıştırma, örgütleme ve irdeleme şeklindeki işlemler için de “çözümleme” basamağı tanımlanmıştır. Standartları olan belirli ölçütlerden yararlanarak bir yargıya varma sürecinden oluşan “değerlendirme” basamağında denetleme ve eleştirme becerisi beklenmektedir. Bilişsel alana tanımlı olan son ve en üst düzey basamakta ise “yaratma” basamağı olup, orijinal Bloom Taksonomisindeki sentez basamağına karşılık gelmektedir. Ancak buradaki fark, öncekinden farklı olarak sentez basamağından sonra değerlendirme basamağı varken yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bu basamak, değerlendirme ile yer değiştirmiş ve en üst/karmaşık basamak olarak belirlenmiştir. Bu basamaktaki beklenti aslında eşi olmayan yeni bir şey yapabilme becerisidir. Bu basamak, tıpkı yeni bir beste yapmak gibi oldukça bilgi ve beceri gerektiren bir duruma karşılık gelmektedir.

Gerek merkezi sınavlar (Sönmez, Koç ve Çifçi, 2013; Topçu, 2017; Coşkun ve Kartal, 2020; Coşkun ve Kartal, 2022) gerekse öğretmenler tarafından hazırlanan soruların (Çepni, Özsevgeç ve Gökdere, 2003; Kaya, 2003; Kılıç, 2010; Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Durukan ve Demir, 2017; Büken ve Artvinli, 2020; Yılmaz ve Gazel, 2017; Özgül ve Polat, 2021) ve ders kitaplarındaki soruların (Candeğer, 2016; Tüm, 2016; Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu, 2017; Oran ve Karalı, 2019; Sur, 2022) değerlendirilmesinde de genel olarak Bloom Taksonomisi kullanılmaktadır. Bu taksonomi sadece sorular için değil, aynı zamanda soruların içeriklerinin de belirlenmesi için rehber konumunda olan öğretim programındaki kazanımlar için de uygulanmaktadır (Ütkür Güllühan ve Bekiroğlu, 2022).

Aldıkları eğitimler ve kendilerini geliştirme düzeyleri farklı olan öğretmenlerin sordukları sorular da farklı olabilmektedir (Köken, 2002; Tanışlı, 2013; Weiland, Hudson ve Amador, 2014). Öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumları yanında, akademik başarılarını ve düşünme becerilerini de etkilediği için öğretmenler tarafından hazırlanan sorular, araştırmacıların her zaman dikkatini çekmiştir (Akpınar & Ergin, 2006). Öğretmenler tarafından hazırlanan soruların araştırmacılar tarafından incelenmesinde her ne kadar taksonomideki yeri belirtilmeye çalışılmış olsa da aslında bu araştırmaların altında yatan gerekçe, üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğidir. Taymaz (1975), alt düzeylerde

sorulan soruların daha çok yüzeysel bilgiler içerdiğini ve unutulması kolay bilgileri içerdiğini belirterek, soru hazırlamada üst düzey basamakların önemine vurgu yapmaktadır. Bu noktada [Yalın \(2005\)](#), taksonominin üst düzeylerindeki davranışların, alt boyuttakilere göre daha karmaşık olduğunu ve bunların öğrenilmesinde, alt boyuttakilerin doğru öğrenilmesi şartı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla soru hazırlanırken, üst düzey basamaklara göre hazırlanması durumunda zaten alt düzeydeki öğrenmeler de kontrol edilmiş olacaktır ([Cerdán, Vidal-Abarca, Martinez, Gilabert ve Gil, 2009](#)).

Araştırmaların bu gerçeği ortaya koymasına rağmen, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki sorular değerlendirildiğinde üst düzey basamaklar yerine, çoğunluğu hatırlama basamağından olmak üzere alt düzey basamaklara uyan soruların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir ([Kaya, 2003; Beskisiz, 2009; Kılıç, 2010; Yılmaz ve Gazel, 2017; Mercan, 2019; Uymaz ve Çalışkan, 2019](#)). Kademeler arası geçişlerde ve mesleki alımlarda bir sınav ülkesi olan Türkiye’de üst düzey sınavlarda başarılı olabilmenin temel gereksinimi, bu sınavlarda sorulan sorulara yeterli düzeyde cevap verebilmekten geçmektedir. [Applegate \(2004\)](#), üst düzey sorular hazırlayan ve soran öğretmenlerin sınıflarında yetişen öğrencilerin, üst düzey sınavlardaki başarılarının diğerlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, okullarda hazırlanan ve öğrencilere sınavlarda sorulan soruların değerlendirilmesinin ve ortaya konan sonuçlar ışığında üretilen önerilerle, öğretmenlerde soru sorma becerilerinin geliştirilmesi adına büyük bir önem taşımaktadır.

[Anderson ve Krathwohl’e \(2001\)](#) göre öğretimdeki tüm süreçlerle doğrudan ilgili olması nedeniyle, öğretim programlarında sunulan kazanımların, Bloom Taksonomisinde belirtilen bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına dikkat edilerek buna uygun bir basamaklandırma ile hazırlanmış olması gerekmektedir. [Bümen \(2006\)](#), T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının program geliştirme aşamalarında Bloom Taksonomisinden yararlanıldığını ve bu taksonominin süreçte bir yol gösterici olarak kullanıldığını söylemektedir. O halde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da temelde Bloom taksonomisine göre şekillendirilmiş ve bu program için öğretmenler tarafından hazırlanan sorularda da taksonomiye dikkat edilmiş olmalıdır.

Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenler tarafından hazırlanan sosyal bilgiler dersi sınavlarındaki soruların Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiğinin betimlenmesi ve soruların, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmayla içerik olarak benzer başka araştırmalar yapılmış olsa da hem çalışmanın yapıldığı öğretmenlerin farklı olması hem de farklı bir şehirde yapılmış olması literatüre ayrıca katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı yoklama sorularının bloom taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından hazırlanan;
 - 2.1. 5. sınıf sınav sorularının bilişsel basamak düzeylerinin kazanımların bilişsel basamak düzeyleriyle uygunluğu nasıldır?
 - 2.2. 6. sınıf sınav sorularının bilişsel basamak düzeylerinin kazanımların bilişsel basamak düzeyleriyle uygunluğu nasıldır?
 - 2.3. 7. sınıf sınav sorularının bilişsel basamak düzeylerinin kazanımların bilişsel basamak düzeyleriyle uygunluğu nasıldır?
3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların bloom taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?

YÖNTEM

1-Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizine de tabi tutulmuştur. Elektronik ve/veya basılı materyallerin analizi ve değerlendirilmesi esnasında gerçekleşen işlemler dizisi ([Bowen, 2009](#)) şeklinde tanımlanan doküman incelemesi, belli bir amaca yönelik kaynakları araştırma, ortaya çıkarma, okuma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır ([Karasar, 2005](#)). Yazılı yoklama sorularının soru yazım ilkelerine uygunluğunun incelenmesi amacıyla yürütülen çalışma, belirtilen aşamaları içerdiğinden çalışmanın

doküman incelemesi temelinde yürütülmesinin uygun olduğu ifade edilebilir. Çalışmada doküman incelemesi süreci, uygun dokümanları bulma, orijinallik kontrolü, kod-katalog oluşturma sistematigi belirleme ve verilerin analizi (içerik analizi) aşamaları (Merriam, 2009) referans alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın problemi temel alınarak doküman incelemesi tekniğinin probleme ışık tutacak verilerin toplanması için yeterli olacağına karar verilmiştir.

2-Araştırma Grubu

Araştırma grubu Balıkesir ili Altieylül ve Karesi ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun durum örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği, çalışmaya gönüllü ve uygun katılımcıların tespitine olanak sağladığından (Patton, 2014) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, 20 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür.

3-Verilerin Toplaması ve Analizi

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından literatürden (McMillan, 2015) yararlanılarak geliştirilen, "Soru Yazım İlkeleri Kontrol Çizelgesi" (Ek-1) ve "Bloom Taksonomisi Değerlendirme Çizelgesi" aracılığıyla incelenmiştir. Taslak olarak hazırlanan çizelge dil ve içerik açılarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin; "Problem soru kökünden bağımsız olarak ifade edildi mi?" ve "Sayısal cevabın doğruluğu kesinleştirildi mi?" ve "Cevapta istenen sayısal birim açıkça belirtildi mi?" kriterleri uzman görüşü doğrultusunda çizelgeden çıkarılmıştır. Nihayetinde çoktan seçmeli, açık uçlu, iki seçimli, eşleştirme, kısa cevaplı ve tamamlama (boşluk doldurma) tipi sorular için 45 maddeden oluşan bir soru yazım kontrol aracı geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin özellikleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Analiz yapılan verilerin özellikleri

Sınav Tanımlamaları	Sınav Kodu	Sınav Sayısı	Soru Sayısı
5. Sınıf 1. Dönem 1. Sınav	511	9	172
5. Sınıf 1. Dönem 2. Sınav	512	5	100
5. Sınıf 2. Dönem 1. Sınav	521	7	169
5. Sınıf 2. Dönem 2. Sınav	522	6	128
6. Sınıf 1. Dönem 1. Sınav	611	14	268
6. Sınıf 1. Dönem 2. Sınav	612	4	66
6. Sınıf 2. Dönem 1. Sınav	621	9	202
6. Sınıf 2. Dönem 2. Sınav	622	6	127
7. Sınıf 1. Dönem 1. Sınav	711	8	147
7. Sınıf 1. Dönem 2. Sınav	712	8	157
7. Sınıf 2. Dönem 1. Sınav	721	4	72
7. Sınıf 2. Dönem 2. Sınav	722	5	108
Toplam		85	1716

4-Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken güvenirlik, araştırmacının yaklaşımında tutarlı olması anlamına gelmektedir (Gibbs, 2007). Çalışmanın güvenirliliği; analizi yapılan verilerin farklı zamanlarda tekrar incelenmesi, kodlama sürecinde verilerin devamlı olarak karşılaştırılması ve verilerin farklı bir araştırmacı tarafından çapraz kontrolünün yapılmasıyla gerçekleştirilir (Gibbs, 2007). Bu doğrultuda çalışmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla verilerin, farklı zamanlarda, tekrar kontrolü yapılmıştır. Ek olarak, analiz edilen verilerin çapraz kontrolü, bir alan uzmanı tarafından daha yapılmıştır. Alan uzmanından, verilerin %30'unu analiz etmesi istenmiştir. Bu iki analizin analiz sonucundaki uyum (Miles ve Huberman, 2016) %92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların Bloom taksonomisi açısından sınıflaması yapıldıktan sonra çizelge üç program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Farklılaşan noktalar üzerinde değerlendirme yapılarak nihai karara varılmış ve analiz sonlandırılmıştır.

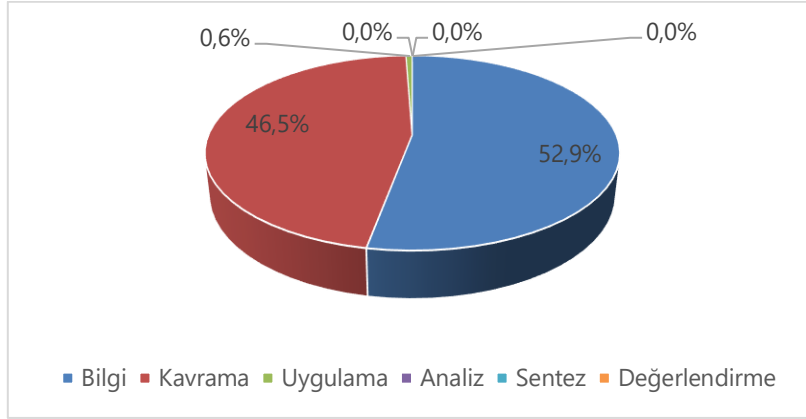
Çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak, gerekli tüm izinler alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda etik kurul onayı (Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, 08.06.2022 tarih ve 2022/03 sayılı toplantı) alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında analizi ile elde edilen bulgular araştırma soruları başlığı altında verilerek devamında açıklanmıştır.

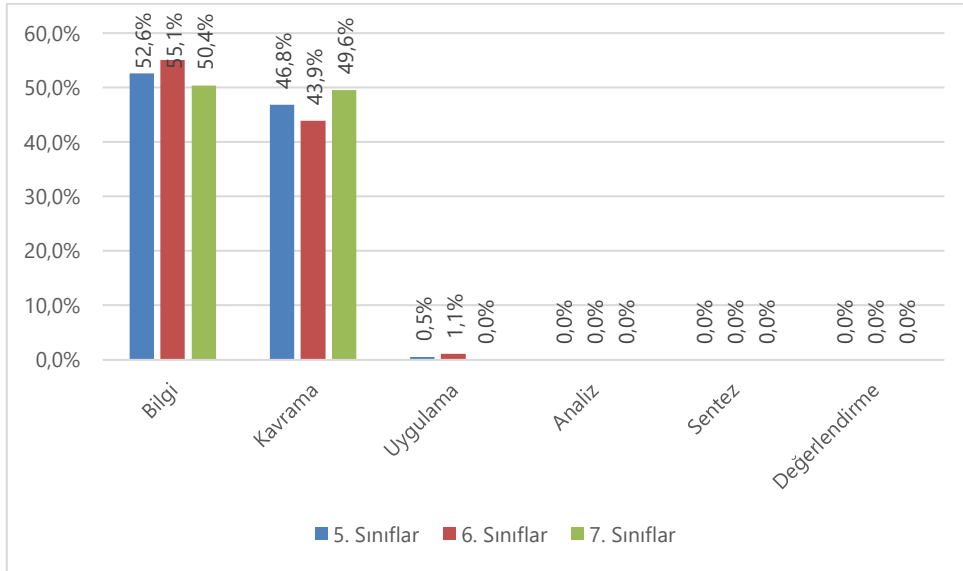
1. İncelenen Yazılı Yoklama Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen yazılı yoklama sorularının bilişsel ve duyuşsal basamak düzeylerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular Şekil 1’de verilerek devamında açıklanmıştır.



Şekil 1. Yazılı yoklama sorularının Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması

Şekil 1 incelendiğinde yazılı yoklama sorularının tamamına yakınının (%98,4) her sınıf düzeyinde, bilgi ve kavrama düzeyine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Soruların geriye kalan kısmı (%0,6) soru uygulama basamağındadır. Yazılı yoklama sorularının sınıf düzeyinde bilişsel basamak düzeylerine uygunluğu Şekil 2’de verilerek devamında yorumlanmıştır.



Şekil 2. Yazılı yoklama sorularının sınıf düzeyinde Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması

Şekil 2 incelendiğinde; beşinci sınıf düzeyinde incelenen soruların yarısından fazlası (%52,6) bilgi, yarısına yakını (%46,8) kavrama, çok az bir kısmının (%0,53) uygulama düzeyine uygun hazırlandığı analiz, sentez ve değerlendirme basamağına uygun soru sorulmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde altıncı sınıflarda soruların yarısından fazlası (%55,1) bilgi, yarısına yakını (%43,9) kavrama, çok az bir kısmının (%1,1) uygulama düzeyine uygun hazırlandığı analiz, sentez ve değerlendirme basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde sorular incelendiğinde benzer bir durum ile karşılaşıldığı söylenebilir. Ancak bu sınıf düzeyinde bilgi (%50,4) ve kavrama (%49,6) düzeyindeki soruların oranının birbirine çok yakın olması yanı sıra uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağına uygun soru sorulmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sıklıkla tercih ettiği soru

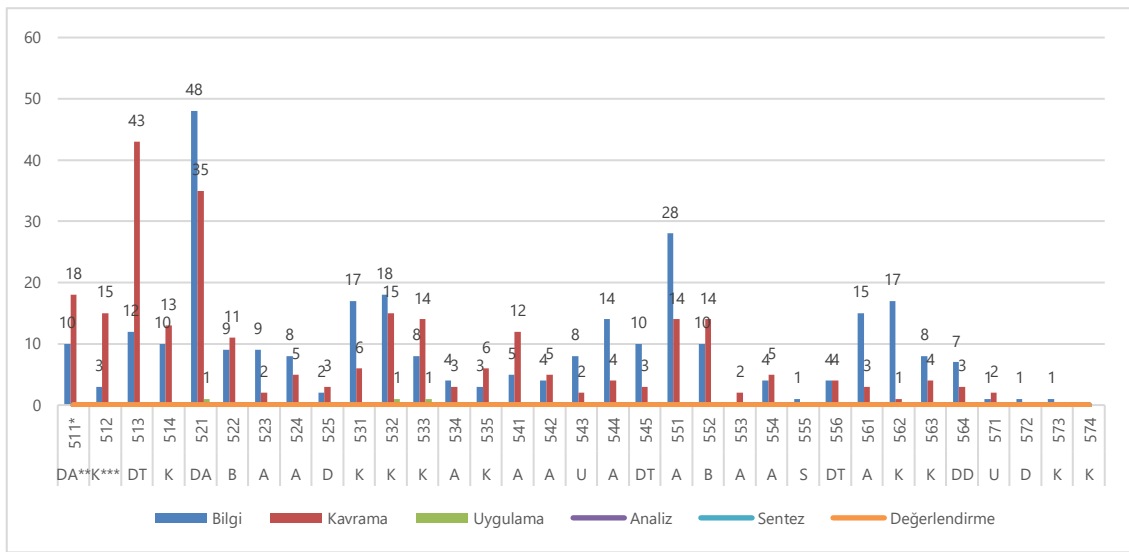
tipinin daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde soru hazırlamaya elverişli olmasından kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin bilişsel basamaklara uygun soru hazırlama konusunda yeterince donanımlı olmamalarıyla da açıklanabilir.

2. Sınav Sorularının Bilişsel Basamak Düzeylerinin Kazanımların Bilişsel Basamak Düzeyleriyle Uygunluğu Nasıldır?

Bu araştırma sorusu kapsamında yazılı yoklama soruları ve kazanımların bilişsel ve duyuşsal alan düzeyleri belirlenerek aradaki uyum incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen 569 sorunun ve kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeyleri devam eden kısımda sınıflar düzeyinde verilerek devamında yorumlanmıştır.

2.1. 5. Sınıf Sınav Sorularının Bilişsel Basamak Düzeylerinin Kazanımların Bilişsel Basamak Düzeyleriyle Uygunluğu Nasıldır?

5. Sınıf sınav soru ve kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeyleri Şekil 3'te verilerek devamında yorumlanmıştır.



Şekil 2. Beşinci sınıf sınav soruları ile kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeylerinin uygunluğu

* Kazanım Kodu (5. Sınıf 1. öğrenme alanı 1. kazanım)

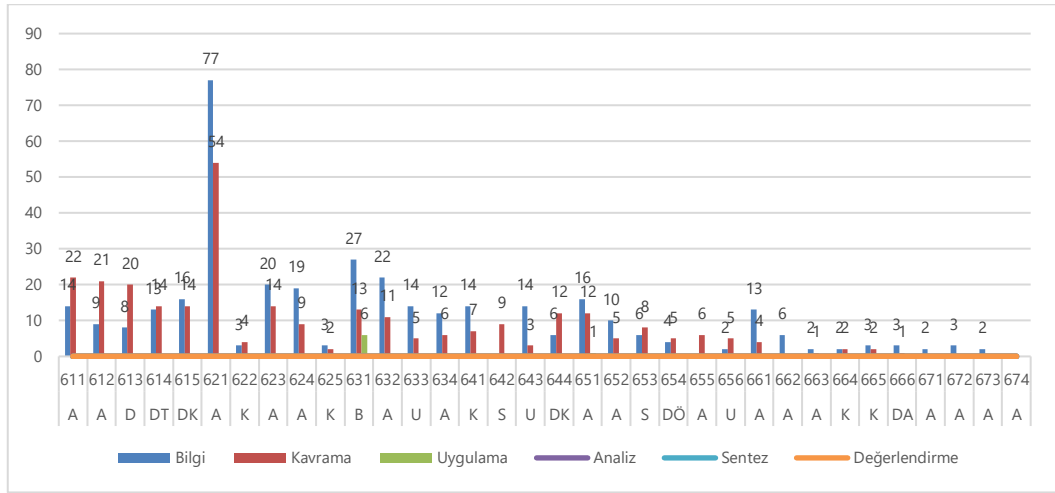
** Duyuşsal Alan Basamak Kodu (DD=Değer verme, DT=Tepki verme, DK=Kişilik haline getirme)

*** Bilişsel Alan Basamak Kodu (A=Analiz, B=Bilgi, K=Kavrama, U=Uygulama, A=Analiz, S=Sentez, D=Değerlendirme)

Şekil 3'te yer alan bulgular; beşinci sınıf yazılı yoklama sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde olan kazanımların bilişsel alan basamaklarıyla önemli ölçüde uygunluk gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın uygulama (2) hariç, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yazılı yoklama sorusu olmadığından soru ve kazanımlar arasında bilişsel alan basamakları açısından uyumsuzluk olduğu ifade edilebilir. Ek olarak duyuşsal alanda yer alan kazanımlar olmasına karşın bu alanda hazırlanmış bir sınav sorusu olmadığından duyuşsal alanda da uyumsuzluktan bahsedilebilir. Bu durum öğretmenlerin dersin öğretim programından yeterince yararlanmamalarından kaynaklanabileceği gibi soru hazırlama teknikleri ve Bloom Taksonomisi konusunda yeterli donanıma sahip olmamalarıyla da ilişkili olabilir.

2.2. 6. Sınıf Sınav Sorularının Bilişsel Basamak Düzeylerinin Kazanımların Bilişsel Basamak Düzeyleriyle Uygunluğu Nasıldır?

6. Sınıf sınav soru ve kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeyleri Şekil 4'te verilerek devamında yorumlanmıştır.



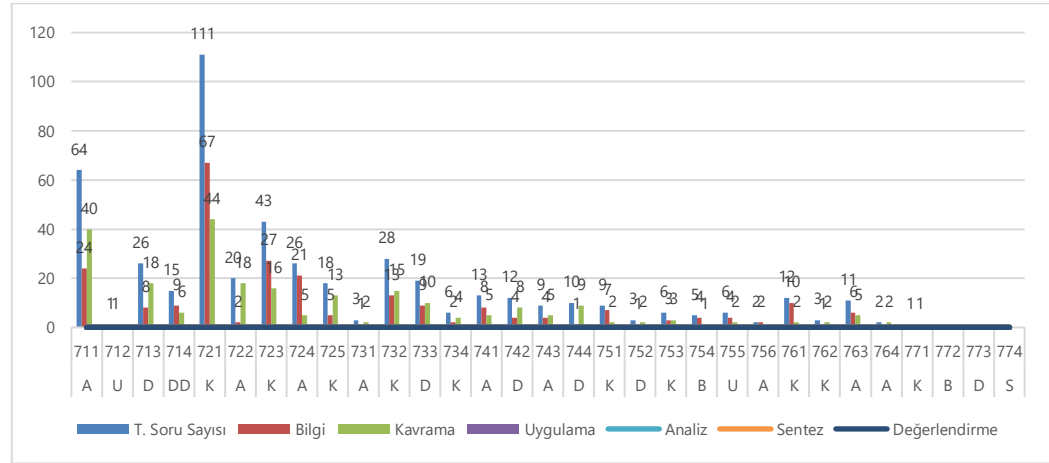
Şekil 3. Altıncı sınıf sınav soruları ile kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeylerinin uygunluğu

Şekil 4'te yer alan bulgular; altıncı sınıf yazılı yoklama sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde olan kazanımların bilişsel alan basamaklarıyla büyük ölçüde uygunluk gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın uygulama (7) hariç, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yazılı yoklama sorusu olmadığından soru ve kazanımlar arasında bilişsel alan basamakları açısından uyumsuzluk olduğu ifade edilebilir. Ek olarak duyuşsal alanda yer alan kazanımlar olmasına karşın bu alanda hazırlanmış bir sınav sorusu olmadığından duyuşsal alanda da uyumsuzluktan bahsedilebilir. Bu durum öğretmenlerin dersin öğretim programından yeterince yararlanmamalarından kaynaklanabileceği gibi soru hazırlama teknikleri ve Bloom Taksonomisi konusunda yeterli donanımına sahip olmamalarıyla da ilişkili olabilir.

2.3. 7. Sınıf Sınav Sorularının Bilişsel Basamak Düzeylerinin Kazanımların Bilişsel Basamak Düzeyleriyle Uygunluğu Nasıldır?

205

7. Sınıf sınav soru ve kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeyleri Şekil 5'te verilerek devamında yorumlanmıştır.

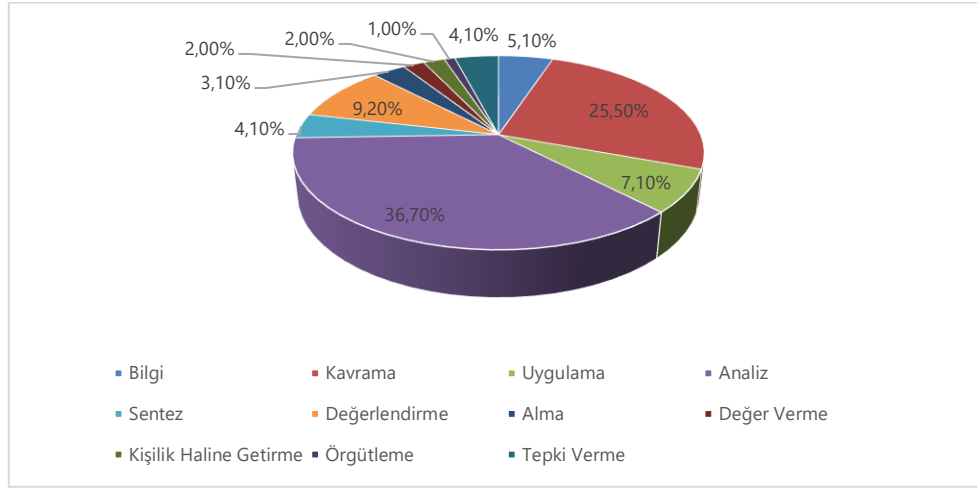


Şekil 4. Yedinci sınıf sınav soruları ile kazanımların bilişsel/duyuşsal basamak düzeylerinin uygunluğu

Şekil 5'te yer verilen bulgulardan hareketle; yedinci sınıf yazılı yoklama sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde olan kazanımların bilişsel alan basamaklarıyla önemli ölçüde uygunluk gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yazılı yoklama sorusu olmadığından soru ve kazanımlar arasında bilişsel alan basamakları açısından uyumsuzluk olduğu ifade edilebilir. Ek olarak duyuşsal alanda yer alan kazanımlar olmasına karşın bu alanda hazırlanmış bir sınav sorusu olmadığından duyuşsal alanda da uyumsuzluktan söz edilebilir. Bu durum öğretmenlerin dersin öğretim programından yeterince yararlanmamalarından kaynaklanabileceği gibi soru hazırlama teknikleri ve Bloom Taksonomisi konusunda yeterli donanımına sahip olmamalarıyla da ilişkilendirilebilir.

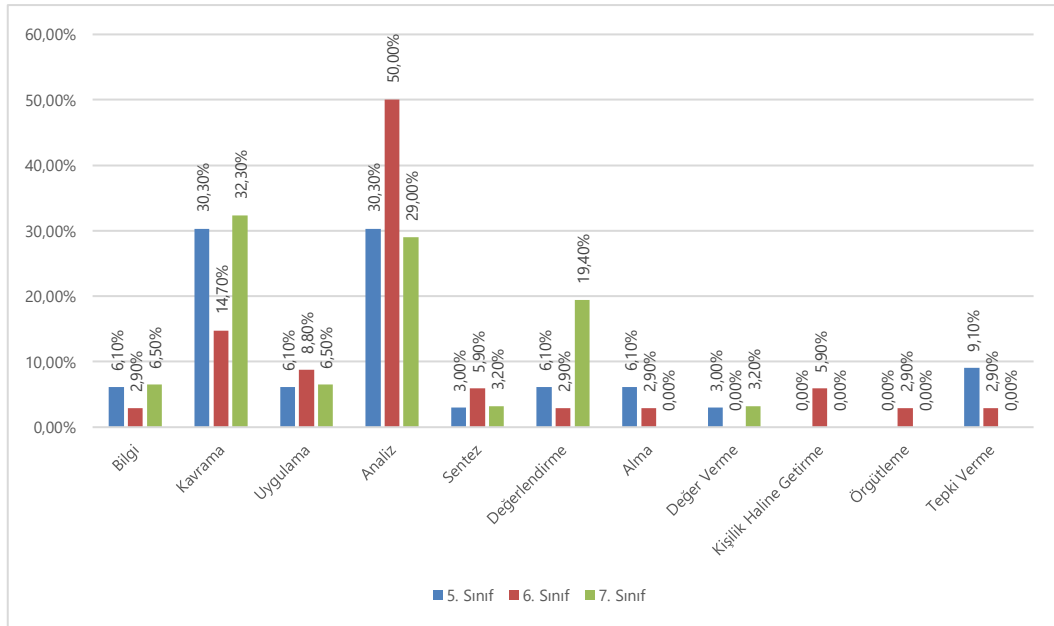
3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının bilişsel ve duyuşsal basamak düzeylerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular Şekil 6'da verilerek devamında açıklanmıştır.



Şekil 5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması

Şekil 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların önemli bir kısmının bilişsel bilgi basamağının; analiz (%36,7), kavrama (%25,5) değerlendirme (%9,2); diğerlerinin ise uygulama (%7,1) bilgi (%5,1), ve sentez (%4,1) düzeyine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca kazanımların bir kısmının da tepki verme (%4,1), alma (%3,1) ve örgütlenme (%1) şeklinde duyuşsal bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların büyük çoğunluğunun analiz, kavrama ve değerlendirme düzeyinde yazılması tasarımcıların kazanımları yazarken öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirme düşüncesiyle hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Programda yer alan kazanımların sınıf seviyesinde bilişsel basamak düzeyleri Şekil 7'de verilerek devamında yorumlanmıştır.



Şekil 6. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması

Şekil 7 de yer alan bulgulara göre; beşinci sınıf kazanımlarının önemli bir kısmının bilişsel alanın kavrama (%30,3) ve analiz (%30,3), düzeyine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Diğer kazanımların bir kısmının bilişsel alanın bilgi, uygulama ve değerlendirme (%6,1) geriye kalan kazanımların ise; tepki

verme (%9,1), alma (%6,1) ve değer verme (%3) şeklinde duyuşsal alana uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde altıncı sınıflarda kazanımlarının önemli bir kısmının bilişsel alanın, analiz (%50,0), kavrama (%14,7) uygulama (%8,8) düzeyine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Diğer kazanımların bir kısmının bilişsel alanın sentez (%5,9) değerlendirme ve bilgi (%2,9) geriye kalan kazanımların ise; örgütlenme, alma ve tepki verme (%2,9) olarak duyuşsal alana uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde kazanımlarının önemli bir kısmının bilişsel alanın kavrama (%32,3), analiz (%29,0) ve değerlendirme (%19,4) düzeyine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Diğer kazanımların bir kısmının bilişsel alanın bilgi ve uygulama (%6,5) ve sentez (%3,2) geriye kalan kazanımların ise; değer verme (%3,2) şeklinde duyuşsal alana uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Kazanım düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılaşması, öğrencilerin gelişim özellikleri ve konun özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

TARTIŞMA

Araştırma, her sınıf düzeyinde incelenen yazılı yoklama sorularının tamamına yakının bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağında olduğu şeklinde anahtar bulgular ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bir başka bulgu da yazılı yoklama sorunlarında küçük bir kısmının uygulama basamağında olması ve analiz, sentez ile değerlendirme basamaklarına uygun soru bulunmaması olmuştur. Bu, bulgularımız yazılı yoklama sorularının çok önemli bir kısmının bilgi ve kavrama bilişsel basamaklarına karşılık geldiği (Bekaroğlu, 2007; Güleriyüz ve Erdoğan, 2018; Şanlı ve Pinar, 2017; Toksoy, 2018; Uymaz ve Çalışkan, 2019; Yılmaz ve Gazel, 2017) hakkındaki bulguları doğrulamıştır. Benzer bir sonuca Büyükalın Filiz ve Delal Turan, (2018) tarafından da ulaşılmış olmasına karşın uygulama basamağına uygunluk gösteren soruların yüksek oranda (%38,9) olması bulgularımızla farklılaşmaktadır. Araştırmamız soruların çok azının uygulama basamağına uygun düştüğünü ortaya koymasına karşın zikredilen araştırma uygulama basamağında önemli ölçüde soru sorulduğuna işaret etmektedir. Bu durum belirtilen araştırmanın ilkökul düzeyinde hazırlanan soruları incelemiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu farklılaşmaya karşın, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısında önemli olan, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun soru bulunmaması yönündeki bulgularımız, zikredilen çalışmaların bulgularını güçlendirerek, üzerinde tartışılması gereken önemli bir soruna ışık tuttuğu ifade edilebilir.

Araştırma bulguları Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 5, 6 ve 7. Sınıf kazanımlarının önemli bir kısmı, her sınıf düzeyinde, bilişsel bilgi basamağının; analiz (%36,7) ve kavrama (%25,5) düzeyine uygun düştüğünü işaret etmektedir. Bu iki basamağı sırasıyla; değerlendirme, uygulama, bilgi ve sentez izlemektedir. Ayrıca kazanımların küçük bir kısmı (%12,2) da tepki verme, örgütlenme, alma ve değer verme şeklinde duyuşsal bilgi basamağındadır. Büyük ölçüde benzer bir sonuca ulaşan Büyükalın Filiz ve Baysal (2019), sosyal bilgiler dersi öğretim programda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre; anlama (%49,55), analiz (%26,13), uygulama (%8,11), hatırlama (%6,31), yaratma (%6,31) ve değerlendirme (%3,60) olarak sınıflandığını ortaya koymuşlardır. Genel olarak bu bulgular çalışma bulgularıyla bilişsel alan basamaklarında benzerlik gösterirken çalışma bulgularıyla büyük ölçüde farklılaşan bir çalışma da mevcuttur. Sosyal bilgiler dersi öğretim programda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre taksonomik dağılımları incelendiğinde; tüm sınıf düzeyleri bir arada değerlendirildiğinde, kazanımların en fazla anlama (%71,6), uygulama (%15,3) ve hatırlama (%13,3) basamaklarında olduğu analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanımın yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır (Önlen, Tatan ve İbret, 2020). Bu sonuçlardan programda en fazla anlama basamağında kazanımın bulunması ile uygulama ve hatırlama düzeyinde kazanımları tespit edilmesi, oransal olarak yakın olmasa da bulgularımızı kısmen destekler niteliktedir. Buna karşın çalışma bulgularının aksine çalışmamızda analiz ve değerlendirme basamaklarında kazanımlara da önemli ölçüde yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, programda duyuşsal alandaki kazanımların da tespit edilmiş olması, mevcut çalışmanın, bahsi geçen her iki çalışmadan da farklılaştığı başka bir boyuttur. Bu farklı tespitler, araştırmacıların farklı olması ve verilerin değerlendirmesindeki uzman görüşlerine göre yapılan yorum farklarından kaynaklanmış olabilir.

Yapılan bu çalışmanın bulgularını eski çalışmalarla karşılaştırırken çalışmamızın Bloom taksonomisi temelinde yürütülmesine karşın zikredilen çalışmaların yenilenmiş Bloom taksonomisini esas aldığı dikkate alınması yararlı olacaktır. Her ne kadar tartışma, güncel ve doğrudan çalışma konusunu

içerdiğinden, zikredilen iki çalışma etrafında şekillendirilmiş olsa da 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı (Ütkür Güllühan ve Bekiroğlu, 2022) ile 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının taksonomik analizlerini yapan (Gazel ve Erol, 2012) ve çalışma bulgularını kısmen de olsa destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarında en çok bilişsel alan, daha sonra ise duyuşsal alan kazanımlarına yer verildiği, bilişsel alan kazanımlarının en çok “anlama” basamağında yoğunlaştığı (Ütkür Güllühan ve Bekiroğlu, 2022) ve kazanımların en çok kavrama ile analiz basamağında yer alması yanı sıra programda duyuşsal kazanımlara da yer verilmesi (Gazel ve Erol, 2012) yönündeki bulguların çalışmamızı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bir başka umut verici bulgu da üst düzey düşünme becerilerini ölçme açısından yararlı olan analiz, sentez ve değerlendirme basamağında yer alan kazanımlara 5. Sınıf düzeyinde (%39,4), 6. Sınıf (%58,8) ve 7. Sınıf düzeyinde (%51,6) önemli ölçüde yer verilmesidir. Ayrıca bulgularımız bu kazanımlara uygulama basamağı da dâhil edildiğinde kazanımların önemli bir kısmının (5. Sınıflarda %45,5, 6. Sınıflarda %67,4 ve 7. Sınıflarda %58,1) üst düzey öğrenmeleri işaret edecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında analiz etme, değerlendirme ve sentez yapma düzeyinde kazanım ifadesi olmadığı (Önlen, Tatan ve İbret, 2020) ve 2018 sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarında genel olarak üst düzey basamaklarda özellikle de değerlendirme basamağında kazanım yer almaması (Büyükanal Filiz ve Baysal, 2019) yönündeki bulgularla örtüşmemektedir. Bu durumun araştırmacı yorumundan kaynaklanabileceği düşünülmekle birlikte bulguların eleştirel bir gözle irdelenmesi yararlı olacaktır. Araştırma sonuçlarımız 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ülkemizde üst bilişsel bilgi içeren hedef ifadelerine programlarda yeteri kadar yer verilmediği (Bümen, 2006) ve bilişsel süreç açısından değerlendirme basamağının ihmal edildiği (Demir, 2015) yönündeki eleştirileri dikkate alarak geliştirildiğine dikkat çekmektedir.

Araştırma bulguları, incelenen yazılı yoklama sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde olan kazanımlarla önemli ölçüde uygunluk gösterirken analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında soruların kazanımların bilişsel düzeyinin altında kaldığını göstermektedir. Ek olarak duyuşsal alanda yer alan kazanımlar olmasına karşın bu alanda hazırlanmış bir sınav sorusu olmadığından duyuşsal alanda da uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Bu bulguları hem soru hem de kazanım boyutunda ele alan çalışmaya rastlanmadığından tartışma konuyu ayrı ayrı ele an çalışmalar etrafında şekillendirilmiştir. Bu bağlamda yazılı yoklama sorularının çok önemli bir kısmının bilgi ve kavrama bilişsel basamaklarına karşılık geldiği (Bekaroğlu, 2007; Büyükanal Filiz ve Delal Turan, 2018; Güleriyüz ve Erdoğan, 2018; Şanlı & Pınar, 2017; Toksoy, 2018; Uymaz ve Çalışkan, 2019; Yılmaz ve Gazel, 2017) hakkındaki bulgular sosyal bilgiler dersi öğretim programda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre; anlama, analiz, uygulama, hatırlama, yaratma ve değerlendirme olarak sınıflandığı (Büyükanal Filiz ve Baysal, 2019), bulgusuyla bir arada değerlendirildiğinde bulgularımızla örtüşen bir tablo ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bun karşın bu durum çalışmanın doğal bir sınırlığı olarak da görülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların önemli bir kısmı, her sınıf düzeyinde, bilişsel bilgi basamağının; analiz ve kavrama düzeyine uygundur. Bu iki basamağı sırasıyla; değerlendirme, uygulama, bilgi ve sentez izlemektedir. Ayrıca kazanımların küçük bir kısmının da tepki verme ve alma şeklinde duyuşsal bilgi basamağında oldukları tespit edilmiştir.

Bir başka sonuca göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında üst düzey düşünme becerilerini ölçme açısından yararlı olan analiz, sentez ve değerlendirme basamağında yer alan kazanımlara önemli ölçüde yer verilmektedir. Ayrıca sonuçlarımız uygulama basamağı da dahil edildiğinde 5. Sınıflar hariç her sınıf düzeyinde kazanımların yarıdan fazla oranında üst düzey öğrenmeleri işaret edecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından hazırlanan ve her sınıf düzeyinde incelenen yazılı yoklama sorularının tamamına yakını bilgi ve kavrama, geriye kalan küçük bir kısmı ise uygulama basamağındadır. Buna karşın analiz, sentez ve değerlendirme basamağına uygun düşen sorulara ise rastlanılamamıştır.

İncelenen yazılı yoklama soruları bilgi ve kavrama düzeyinde olan kazanımların bilişsel alan basamaklarıyla önemli ölçüde uygunluk gösterirken analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında soru ve kazanımlarla uyum bulunmamaktadır. Ek olarak duyuşsal alanda yer alan kazanımlar olmasına karşın bu alanda hazırlanmış bir sınav sorusu olmadığından duyuşsal alanda da uyumsuzluk vardır.

Araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile ulaşılan edilen sonuçlarına dayalı olarak;

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların Bloom taksonomisindeki yeri konusunda bu çalışmada elde edilen bulguları destekler çalışma (Büyükanal Filiz ve Baysal, 2019) olmasına karşın farklı bulgular ortaya koyan çalışma da (Önlen, Tatan ve İbret, 2020) mevcuttur. Bu duruma açıklama getirmek adına program geliştirme uzmanlarıyla nitel araştırma yöntemlerinin de işe koşulduğu benzer içerikli bir çalışma yapılması,
2. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından hazırlanan sorular daha çok bilgi ve kavrama basamaklarında iken, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağına dikkat kesilmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, 21. Yüzyıl becerilerinden bir olan yaratıcı düşünme becerisinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri (MEB, 2018) gerektiren basamaklarda hazırlanmış kazanımları ölçebilecek nitelikte sorularla mümkün olacağından sorunun kaynağı tespit edilerek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yetkinliklerini artıracak projeler geliştirilmesi,
3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında duyuşsal alana yönelik kazanımlar olmasına karşın incelenen yazılı yoklama sorularında bu alanda hazırlanmış sınav sorusuna rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretim programın öngördüğü kazanım düzeyine uygun sorular yazılmamasının nedenleri bir çalışma ile ortaya konularak bu uyumsuzluğu gidermeye yönelik uygulamalı mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Akçay, B., Akçay, H., & Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), s. 521-549.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172(Güz), 225-231.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, (21), 10-17.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Applegate, M. D. (2004). Teacher's use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy. *Journal of Reading Education*, 32(3), 12-19.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), s. 757-772.
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), s. 243-258.
- Ataş, E., & Güneş, P. (2020). Altıncı sınıf fen bilimleri dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), s. 1066-1078.
- Ayvaci, H. Ş., & Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), s. 441-455.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bademci, V. (1997). *Aymazlığın sonu, geleceği tehlikede bir ulus*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- 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>

- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersindeki yazılı sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Beskisiz, E. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinde sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals, handbook 1: the cognitive domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bowen, G. A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Büken, R., & Artvinli, E. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1119-1142.
- Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), s. 3-14.
- Büyükanal Filiz, S., & Baysal, S. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), s. 234-253. doi:10.17679/inuefd.435796.
- Büyükanal Filiz, S., & Delal Turan, S. (2018). 4. sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5(5), 11-20.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), s. 391-405.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martinez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, (19), 13-27.
- Cuccio, S. S., & Steiner, H. E. (2000). Enhancement and analysis of science question level for middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, (37)2, 210-224.
- Coşkun, M., & Kartal, F. (2020). KPSS’de çıkan coğrafya alan bilgisi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), s. 625-642.
- Coşkun, M., & Kartal, F. (2022). Türkiye’de öğretmenlik alan bilgisi sınavlarında yer alan coğrafya sorularının bloom taksonomisine göre analizi / Analysis of geography questions in teaching subject knowledge exams in Türkiye according to Bloom's Taxonomy . *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 13(3) , 98-112 . DOI: 10.19160/e-ijer.1074607
- Cumhur, F. (2019). Öğretimde soru sormanın rolü: soru sorma becerileri nasıl geliştirilebilir? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 32-55.
- Çepni, S., Özsevgeç, T., & Gökdere, M. (2003). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 30-39.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş bloom taksonomisine göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, (14), 481-533.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Filiz, S. B. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı* (1 b.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gazel, A., & Erol, H. (2012). İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gibbs, G.R. (2007). *Thematic coding and categorizing, analyzing qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208574>.
- Güleryüz, H., & Erdoğan, İ. (2018). Orta okul fen bilimleri dersi sınav sorularının bloom’un bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi: Muş İli Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49.
- Herver, S. (2006). Who asks the questions. *Teaching Pre K-8*, 37(1), 68-69.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, N. (2003). 6. sınıf demokratik hayat ünitesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının kapsam geçerliği ve taksonomik boyutunun incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde "soru sorma metodu" nun önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 91-104.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. (7 b.). New Jersey: Prentice Hall.
- Lipscomb, J. W. (2001). Is Bloom's Taxonomy better than intuitive judgement for classifying test questions? *Education*, 106(1), 212-218.
- McMillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. [Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction]. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Mercan, S. I. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi. 3. *Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 291-303.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (2. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pagem Akademi.
- Oran, M., & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme sorularının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), s. 88-104.
- Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B. (2020). 2005-2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme süreçleri*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Özgül, D. A., & Polat, K. (2021). Öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirebilme ve soru yazabilme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-32, 304-328.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.). [Qualitative research & evaluation methods]. Pegem Akademi.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), s. 430-451.
- Sönmez, Ö. F., Koç, H., & Çifçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36(36), s. 257-275.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tanişlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Taymaz, H. (1975). *Ortaöğretimde öğrencinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Toksoy, S. (2018). *Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf kimya yazılı sınav sorularının bloom taksonomisi'ne göre analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 321-335. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381023>
- Turan, S., & Özkaya, A. (2018). Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının program kazanımları açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 295-315.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 331-346.

- Üner, S., Akkuş, H., & Kormalı, F. (2014). Ortaöğretim kimya ders kitaplarındaki ve sınavlarındaki soruların bilişsel düzeyi ve öğrencilerin bilişsel düzeyiyle ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Ütkür Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan Açısından İncelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 6(1), s. 24-36.
- Weiland, I. S., Hudson, R. A., & Amador, J. M. (2014). Preservice formative assessment interviews: The development of competent questioning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), s. 329-352.
- Yalın, H. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (15 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, A., & Gazel, A. A. (2017). 4. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

Determining of Personal Hygiene and Hand Washing Practices Among Primary School Students

Özlem Seçilmiş Çetinçakmak (PhD. Stud.)

Ministry of National Education- Türkiye

ORCID: 0000-0002-7639-2077

ozlemsecilmis02@hotmail.com

Prof.Dr. Ramazan Sever

Inonu University – Türkiye

ORCID: 0000-0001-5567-5070

ramazan.sever@inonu.edu.tr

Abstract

The COVID- 19 severe pandemic, has revealed the vital importance of cleanliness and personal hygiene. This research aims to determine the level of practices toward personal hygiene, hand washing skills among primary school students. The sampling of the research study is provided by 145 primary school students who instruct 2th and 3rd grade students in a Primary School in Adıyaman Kahta City Center during 2020–2021 educational years. Within the scope of the research, students were given a survey consisting of 19 questions regarding the sociodemographic features of their families, as well as their own hygiene habits. The data gathered from the research has been evaluated using the software SPSS 22.0; frequency, percentage, one way ANOVA and paired t test have been used in the analysis of the data. The level of significance was set at $P < 0.05$. It is seen in the research result that the cleanliness, hygiene level of the students is inadequate. It is seen that approximately half of the students are educated about cleanliness and hygiene. It is seen that there is no highly statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their gender, their parents state of job. It is seen that there is statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their parents state of education. In the elementary school, students' personal hygiene and hand washing behavior have shown that further training is required in this area. Personal hygiene education should be given to students in primary school and their parents.

Keywords: Health education, Primary school, Cleanliness, Personal hygiene



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 213-229

Research Article

Received: 2023-05-10

Accepted: 2023-08-23

Suggested Citation

Seçilmiş Çetinçakmak, Ö. & Sever, R. (2023). *Determining of personal hygiene and hand washing practices among primary school students*, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 213-229. DOI: <https://10.19160/e-ijer.1287638>

Extended Abstract

Problem: The Covid-19 severe pandemic, has revealed the vital importance of cleanliness and personal hygiene. Two of the important institutions in societies are education and health. Although both affect each other, the impact of education on health is undeniable (Toprakçı ve Meşe, 2019). Personal hygiene is one of the most important hygiene practices, as it forms the basis of health and concerns the whole society (Gün 2019 ; Şimşek, 2012). Essentially in primary school going children, maintaining personal Hygiene helps to improve the quality of life. Correct transfer of personal hygiene and hand washing behaviors to primary school-age children will positively affect children's future health life. School children's hygiene literacy and practices have therefore received considerable attention to control the spread of infections among this group(Curtis, 2003). Infections due to poor knowledge and unhygienic habits of young children lead to compromised academic performance (Sarkar, 2013). The hygiene education is very important in terms of learning the hygiene practices of children's at an early age and showing these practices like correct behavior, so the children will grow like healthy individuals in the community. Personal hygiene are practices performed by an individual to care for one's bodily health and well being through cleanliness. Children's personal hygiene includes regular bathing, clean clothes and uniforms, good oral care, hand washing, nail clipping; these should be observed and improved under parental guidance, and primary teachers at school (Ahmadu et al, 2013; Assefa and Kumie, 2014; Oyibo, 2012; Vivas, et al, 2010; Sarkar, 2013). Proper knowledge and practice of personal hygiene plays critical role in avoiding communicable disease and benefits for primary school children to enjoy healthy and practice school life necessary (ALBashtawy, 2015; Sarkar, 2013; Vivas, et al, 2010).

This research aims to investigate to the level of knowledge and practices toward personal hygiene, hand washing skills among primary school students. Determine the role of mothers and fathers with improved knowledge and practices in personal and environmental hygiene to enhance knowledge and practices of their children enrolled at semi-urban schools

Method: The research was carried out in mixed method designs in which quantitative and qualitative methods were used together. In this respect for data collection, use was made of personal information form, in order to get to know hand-washing skill evaluation personal hygiene questionnaire. The sampling of the research study is provided by 343 primary school students who instruct 2th and 3rd grade students in a Primary School in Adiyaman Kahta City Center during 2020–2021 educational years. After brief introduction of self, the investigator explained the purpose of the study and obtained consent from students. A total of 145 students completed the survey questionnaire. Causes of COVID- 19 and distance learning first grade students didn't pass literacy. The study was authorised by the Ethical Approval Committee of Inonu University, located in Malatya, and then by the District Education Office at Adiyaman, and the principals of the selected schools. Within the scope of the research, students were given a survey consisting of 19 questions. The survey including questions related to students' demographic information and personal hygiene practises has been conducted. The data gathered from the research has been evaluated using the software SPSS 22.0; frequency, percentage, one way ANOVA and paired t test have been used in the analysis of the data.

Findings: A total of 145 students participated in this study. 224 girls (55.9%) and 204 boys (44.1%). The students' personal hygiene points in the statements of the students were within 14-30 range with a mean of $23,0 \pm 3.14$ was calculated. It is seen in the research result that the cleanliness, hygiene level of the students is inadequate. The result of the study shows that majority of the primary school children had inadequate knowledge regarding personal hygiene. It was determined that the students could not fully reflect the cleaning and hygiene gains to their daily life skills in the curriculum. It is seen that approximately half of the students are educated about cleanliness and hygiene. In many researchs girls showed better knowledge and practices, related to personal hygiene, than boys (Ghanim & Dash, 2016; Arat (2013), Kaya et al (2006), Tahiroğlu (2011) and Yılmaz & Özkan (2009). In the contrast to Tahiroğlu and others researchs there was observed that there was no highly statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their gender. But there was statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene as per their parents state of education.

Discussion & Conclusion: In the current study, we assessed the practices of personal hygiene among 145 primary school students in grade 1, 2 and 3. In our study, when the handwashing habits of the students were questioned, It was stated that majority of students approximately %86.9' of those who said washing hands after toilet but only %2.8 of the students washed hands before toilet. When the drying status was considered, %32.4 of the students used paper towels. In this study looking at the rates of washing their faces in the morning overall, the majority of students reported washing their faces in the morning .The percentages of children who reported the washed their faces in the morning were %96.6. Considering the findings related to oral and dental health in the study, %97.2 of those who have their own toothbrush. The rate of students whose have their own toothbrush who their teeth regularly is 80.6%. In Nigeria, [Ahmadu et al. \(2013\)](#) found that poor oral hygiene and unkempt nails were the most ommon occurrences. According to the cleaning and hygiene training of the students participating in the research, %45.5 of the students were educated . Overall our findings are consistent with previous studies about hygene practicies among school children in our country ([Oğuzöncül et al , 2020](#); [Önsüz et al, 2008](#); [Yılmaz ve ark., 2009](#)).

These results could be considered good when compared to studies conducted in Africa. When compared with some similar hygiene studies conducted in underdeveloped African and Middle Eastern countries, , for instance, Oyibo in 2012, in Nigeria examined school children regarding their practice concerning personal hygiene and cleanliness. He found that hygene practice scores were %54.9. Moreover, he revealed that only %29.4 of school children wash their hands after going to the toilet, and %46.35 of them wash their hands after playing ([Oyibo, 2012](#)).

In the Knowledge, Attitude and Practice (KAP) research of primary school students conducted in Ethiopia, it was found that almost half of primary school students had sufficient knowledge of hygiene, but hand washing practices with soap were not significant ([ALBashtawy et al 2015](#); [Sarkar, 2013](#)). A survey conducted in Palestine reported that 68% of students wash their hands with soap after using the toilet, playing and eating food ([UNICEF](#)).

In many studies found out that girls showed better knowledge and practices, related to personal hygiene, than boys but in our study there is no highly statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their gender. It is seen that there is statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their parents state of education.

Suggestions: In light of these observations, educational programs with effective teaching strategies motivate children to learn about personal hygiene. Personal hygiene education should be given to student. Parents, school staff can play a crucial role as model so In order to enhance hygiene practices, seminars and lectures should be given by experts and informative educational materials (such as hand outs, posters, brochures) should be prepared and presented to students, scholl staff and involve family members particularly mothers. The findings of the current study address the need for the improving of personal care, providing financial support to schools soap and paper towels for washbasins, etc. materials should be easily accessible.

İlkokul Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarının Belirlenmesi

Özlem Seçilmiş Çetinçakmak (Dokt. Öğr.)

Milli Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0002-7639-2077
ozlemsecilmis02@hotmail.com

Prof.Dr. Ramazan Sever

İnönü Üniversitesi – Türkiye
ORCID: 0000-0001-5567-5070
ramazan.sever@inonu.edu.tr

Özet

Okullarda formal ve informal olarak verilen temizlik ve kişisel eğitimlerinin davranışa dönüştürülebilmesinin önemi günümüzde yaşamı olumsuz etkileyen salgın hastalık olan COVID-19 döneminde daha da belirginleşmiştir. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel sorulardan oluşan karma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen Adıyaman ili Kahta İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezindeki bir ilkökulun 2. ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 145 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmış 19 sorudan oluşan kişisel hijyen ve el yıkama bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırma verilerin analizinde SPSS 22.0 programı uygulanmıştır. Öğrencilerin temizlik ve hijyen tutum düzeylerine ilişkin bazı sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçlar, frekans ve yüzdelere olarak tablo haline getirilerek değerlendirilmiştir. Normal dağılım gösterdiği tespit edilen testlerde toplam puanın değişkenlere göre karşılaştırılmasında parametrik analizler kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında el yıkama alışkanlığı, el yıkadıktan sonra kurulama, diş fırçalama, banyo yapma, tırnak kesme sıklığı ve ayak yıkama alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik soruların yer aldığı kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları düzeylerine ilişkin Puan Ortalaması 14-30 arasında değişirken, ortalaması $23,0 \pm 3,14$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yarısına yakın bir bölümünün okullarında temizlik ve hijyen konularında eğitim aldığı, öğrencilerin Kişisel Hijyen Alışkanlıkları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, anne ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin hijyen puanlarının arttığı da ulaşılan bulgular arasındadır. Çalışmalarda anne eğitim seviyesinin çocuklarının genel hijyen davranışlarında anlamlı bir farklılığa sahip olmasından dolayı özellikle annelere yönelik eğitim programları düzenlenebilir, annelerin diğer annelerle eğitimsel açıdan etkileşimini sağlamak için bölgesel koşullara uygun sosyal destek modelleri geliştirilebilir. Öğrencilere rol model olmalarından dolayı da öğretmenlerin daha dikkatli olmaları gerektiği ve öğrencilere ilkökulda kişisel hijyen eğitimi verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık eğitimi, İlkokul, Temizlik, Kişisel hijyen,



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 213-229

Araştırma Makalesi

216

Gönderim: 2023-05-10
Kabul: 2023-08-23

Önerilen Atıf

Seçilmiş Çetinçakmak, Ö. & Sever, R. (2023). İlkokul öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının belirlenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 213-229. DOI: <https://10.19160/e-ijer.1287638>

GİRİŞ

Temel hijyen, sağlığı korumaya ve hastalıkların yayılmasını önlemeye yardımcı olan uygulamaları ifade eder. Geniş bir terim olan hijyen vücudun düzenli olarak yıkanmasını (banyo), ellerin ne sıklıkta yıkanacağı tırnakların kesilmesi ve kıyafetlerin değiştirilmesi, giysilerin yıkanması, dişleri fırçalamak ve bakımını yapmak gibi kişisel seçimleri içerir (Tayar ve Kılıç, 2014). Kişisel hijyen, bireyin sağlığını korumak ve sürdürmek için yaptığı "öz bakım" uygulamalarını içermektedir. İlkokula giden çocuklarda kişisel hijyen sağlamak, yaşam kalitesinin artmasına ve hastalıklardan arındırılmasına yardımcı olur. Kişisel hijyen sağlığın temelini oluşturması sebebiyle en önemli hijyen uygulamalarından biridir (Gün, 2019; Şimşek, 2012).

Kişisel hijyen konusunda doğru bilgi ve uygulama, bulaşıcı hastalıklardan kaçınmada kritik bir rol oynar ve ilkökul çocuklarının sağlıklı yaşamları ve okul hayatını sürdürmeleri için faydalar sağlar. Kişisel hijyen eksikliği nedeniyle her yıl yaklaşık 1. 7 milyon ölüm meydana gelmektedir (WHO, 2018). Gelişmekte olan ülkelerde akut solunum yolu enfeksiyonu ve gastrointestinal enfeksiyon başlıca morbidite nedenidir. Okula gitme yaşı çok önemlidir ve okullar genellikle çocukların sağlıklı yaşam tarzını öğrendikleri ilk temas noktalarıdır. Bu dönem çocukları gelecek nesile geçecekler ve gelecekteki topluluğu etkileyecekler. Okul çağındaki çocuklar için eğitim amaçlı müdahaleler, sağlıklı bir yaşam tarzı oluşturmaya, kişisel hijyen konusunda farkındalık yaratmaya yönelik psikolojik ve ruh sağlığı hizmetleri ve davranış değişikliği iletişimi sağlamaya odaklanmalıdır (Joshi, 2019).

Dış ortamla en fazla temas eden organımız olduğu için el hijyeni özellikle dikkat edilmesi gereklidir. El hijyenin sağlanması enfeksiyonlardan korunmak için en pratik klinik uygulamadır (Hass & Larson, 2007; Department of Health, 2003; Elliott, 2003). El yıkama gibi kişisel hijyene yönelik tutum ve davranışlar konusundaki yetersiz bilgi ve uygulamalar bulaşıcı hastalıklara yakalanma riskini arttırmakta ve bu nedenle çocukların uzun vadede genel gelişimleri olumsuz sonuçlanmakta. Çalışmalar, zayıf el hijyeni ile gastrointestinal sistem arasında güçlü ve tutarlı bir nedensel bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Bazı solunum yolu enfeksiyonları (soğuk algınlığı, grip virüsü enfeksiyon, vb.) kötü kişisel hijyen uygulamalarıyla da ilişkilendirilmiştir (Joshi, 2019; Luby vd., 2005; TUIK, 2020) verilerine göre ülkemizde ilkökul çağındaki çocuklarda en sık rastlanan hastalıklara baktığımızda solunum yolu hastalıklarını görülmektedir. Çocuklara küçük yaştan itibaren tuvalet ihtiyacından önce ve sonra, yemeklerden önce ve sonra, okuldan veya parktan eve gelindiğinde, yatmadan önce ellerin yıkanması gerektiğinin öğretilmesi gerekir (Arat 2013).

Toplumlarda önemli kurumlardan ikisi eğitim ve sağlıktır. Her ikisi de birbirini etkilemekle birlikte eğitimin sağlık üzerindeki etkisi yadsınamazdır (Toprakçı ve Meşe, 2019). Bir toplumun hijyen davranışlarının geliştirilebilmesi ve sağlık düzeyinin yükseltilebilmesi için sağlık ve hijyen eğitime çocukluk çağından itibaren başlanılmalıdır. Erken yaşlarda edinilen temizlik ve sağlıklı olma anlayışı ileriki yaşlarda da aynen devam edecektir (Özhan, 1993). Türkiye nüfusunun %27,2'sini 0-17 yaş arası çocuk oluşturmaktadır. Örgün eğitimde devam etmekte olan 0-17 yaş arası çocuklardan 5 milyon 279 bin 945 öğrenci ilkökula devam etmektedir (TUIK, 2020). Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okulda çalışan diğer personel ve onların aileleri de eklendiğinde ülkemiz nüfusunun yarısından fazlası dolaylı olarak okul ortamından etkilenmektedir. Araştırmalar, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerinin bir ipin telleri gibi derinlemesine iç içe geçtiğini ve başarılı yetişkinler oluşturmak için bir araya geldiklerini göstermektedir. Sık sık hastalanan çocuklar okulda derslerinden geri kalmakta bu durum akademik başarısızlığa neden olabilmektedir. Çalışmalar öğrenciler arasındaki kişisel hijyen ve uygulama düzeyinin arttıkça çocukların okul başarısının arttığı, hastalık nedeniyle okula devamsızlığının azaldığını göstermektedir (Curtis, 2003; Luby vd., 2005; Schmidt vd., 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde okullar, çocukların aktif olarak en çok vakit geçirdikleri yerler olduğundan kişisel hijyen ve temizlik ile ilgili yanlış veya eksik uygulamalar bulaşıcı hastalıklara yakalanma riskini arttıracak için bir salgın durumunda ülkemiz nüfusunun yarısından fazlasının okul ortamından etkilenmesi kaçınılmaz bir durum olacaktır.

Günümüzde insan yaşamını tehdit eden hastalıklardan korunmak, salgın hastalıkların yayılmasını engellemek, bireyin bizzat kendisi ve toplum sağlığı için bireylere örgün eğitim kurumlarında doğru kişisel temizlik ve hijyen alışkanlığının kazandırılması gereklidir. Yaşamın erken dönemlerinde edinilen bilgi, beceri ve tutumların bireyin daha sonraki yaşamının temelini oluşturması nedeniyle ilkökul öğretim

programları öğrencilere kişisel bakım, hijyen ve temizlik kazandırmada büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilkokulda verilen eğitim hayati önem arz etmektedir.

Dünyada okul sağlığı programlarının uygulanması amacıyla "Avrupa' da Sağlığı Geliştiren Okullar (ASGO) Projesi" hayata geçirmiştir. DSÖ ve UNESCO yakın zamanda 'Her okulu sağlığı teşvik eden bir okul yapmak' (Making every school a healthpromoting school) girişimlerinde bulunmuştur. Bu proje ile okulları sağlıklı bir yer haline getirmek için sağlık ve eğitim yetkililerini, öğretmenleri, öğretmen sendikalarını, öğrencileri, velileri, sağlık sunucularını ve toplum liderlerini bir araya getirerek Okul/toplum sosyal yardım projeleri, personel için sağlığı geliştirme programları, beslenme ve gıda güvenliği programları, beden eğitimi ve rekreasyon fırsatları ve danışmanlık, hizmetleri sunmayı amaçlamıştır. Ancak çok az sayıdaki ülke bu çalışmaları geniş ölçekte uygulayabilmiş ve ülke eğitim sistemlerini sağlığın teşviki ve geliştirilmesini içerecek şekilde etkin bir şekilde uyarlamıştır ([Making every school a health-promoting school, 2021](#)).

İlkokul Öğretim programına baktığımızda kişisel bakım, sağlıklı yaşam, hijyen ve temizlik kavramlarını ilkokul 1. sınıftan itibaren vermeyi amaçlayan temel dersin Hayat Bilgisi olduğunu görmekteyiz. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile Oyun ve fiziksel etkinlikler öğretim programında direk temizlik ve hijyenle ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Türkçe dersinde de öz bakım, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam kazanımlarının yer aldığı Sağlık ve Spor teması yer almakla birlikte, direk temizlik ve hijyenle ilgili kazanımlar olmamakla birlikte bu konular Öğretim programında yer alan açıklamaları nedeniyle "temizlik ve hijyenle" ilişkilendirilebilir. Daha sonraki yıllarda (İlkokul 3. ve 4. sınıfta) Fen Bilimleri dersi ile desteklenerek öğrencilerin bu kavramlara ilişkin bilgi, beceri ve değer kazanması sağlanmaktadır. Ayrıca MEB'in yayımlamış olduğu belirli gün ve haftalar çalışma programında 21-27 Kasım Ağız ve Diş Sağlığı haftası olarak, 07-13 Nisan haftası Dünya Sağlık haftası olarak ders dışı etkinliklerle kutlanmaktadır. Bunlara ek olarak ülkemizde okul sağlığı programlarında MEB kapsamında İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyelerinde AR-GE birimlerince Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Sağlık Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı kapsamında kaymakamlık, belediyeler, üniversiteler gibi kuruluşlar ile iş birliği yapılarak, ülkemizin farklı bölgelerinde çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda Güvenli Okul, Beslenme Dostu Okul, Sağlık Ağızda Başlar, Beyaz Bayrak, Okulum Temiz projeleri gibi pek çok program ile okullar, okul temizliği ve sağlığı uygulamalarına özendirilmektedir. 1., 2., 3. ve 4. sınıf ilkokul öğretim programları incelendiğinde temizlikle ilgili olarak Hayat Bilgisinde 12, Beden eğitiminde 2 ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde 2, Fen Bilimleri 2, olmak üzere 18 öğrenme çıktısı doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur ([Seçilmiş, 2022](#)). İlkokul 1. Sınıftan itibaren öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen kazanımları ile ilişkili olan 18 öğrenme çıktısı ve pek çok çalışma, belirli gün ve haftalar, sosyal kulüpler bulunmasına rağmen bu programların öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışlarını günlük yaşam becerilerine yansımalarının belirlenmesi gerekli görülmektedir. Buna karşılık alan yazında öğrencilerin temizlik ve hijyen alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaların sınırlı olduğu ve çalışmaların genel olarak hemşireler ve aile hekimleri tarafından ihtiyaç belirlemek amaçlı yapıldığı görülmüştür.

Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin kişisel temizlik ve kişisel hijyen becerilerinin düzeyini ortaya koymak ve bu davranışları çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, çocukların okulda ve evde uyguladıkları hijyenik alışkanlıklara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

İlkokul öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları nasıldır?

1. İlkokul öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları ne düzeydedir?
 - 1.1. Kişisel hijyen konusu cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?
 - 1.2. Annenin eğitim durumunun öğrencilerin temizlik ve hijyen farkındalığı konusuna anlamlı bir katkısı var mıdır?
 - 1.3. Babanın eğitim durumunun öğrencilerin temizlik ve hijyen farkındalığı konusuna anlamlı bir katkısı var mıdır?
 - 1.4. Anne ve babanın çalışma durumunun öğrencilerin temizlik ve hijyen farkındalığı konusuna anlamlı bir katkısı var mıdır?
2. Öğrencilerin temizlik ve hijyene yönelik metaforik algıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerin temizlik ve hijyenin alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlayan, bu çalışmada nitel ve nicel sorulardan oluşan karma tarama modeli kullanılmıştır. Karma tarama modeli, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanarak, verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılan bir yöntemdir. Araştırmada tanımlayıcı ve betimleyici modellerden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel araştırma bir olgunun veya örneklemin belirli bir zamandaki halini incelemek amacıyla yapılan araştırmalardır. Model, ilgi duyulan konunun betimlemesini ve tasvirini yapmak amacıyla yapılır. Bu tür araştırmalarda derin analizler yapılmaz; verileri gruplandırmak, sınıflandırmak ve olayları sistematik olarak tanımlamak amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2008; Tutar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İli Kahta İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezinde bulunan ilkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 343 öğrenci oluşturmaktadır.

Kahta ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra Kahta ilçesinde bulunan bir ilkokulun 1., 2. ve 3. şubesindeki 343 öğrenciye uygulanmıştır. Pandemi koşulları ve yaşanan olumsuzluklar nedeniyle eğitime ara verildiğinden 1.sınıfların tamamı ve 2. Sınıfların bir kısmı (198 öğrenci) okumaya tam olarak geçemedikleri için anket formları istenildiği gibi doldurulamamış bu nedenle değerlendirilmeye alınmamıştır. Buna göre geçerli olarak kabul edilen ve işleme alınan anket sayısı (343-198=145) olmuştur.

Anketin uygulanabilmesi için öğrenciler için uygun zaman aralığı seçilerek, anket formu öğrencilere dağıtılarak gerekli ön açıklamalar yapıldıktan sonra sınıf rehber öğretmenini, okul rehber öğretmenini ve 2 stajyer öğrenci desteğiyle formların doldurulması istendi. Uygulama esnasında öğrenciler gereksinim duyduklarında açıklamalar yapılarak bilgilendirilmiştir. Pandemi nedeniyle sınıflar gruplara ayrılmış olduğundan bir gruba pazartesi ve salı diğer gruplara perşembe ve cuma günleri anket uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların ailelerine ait demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocukların ailelerine ait demografik bilgiler

Değişkenler	n	%
Anne Eğitim	Okur-yazar değil	12
	Okur-yazar	34
	İlkokul mezunu	56
	Ortaokul mezunu	20
	Lise mezunu	14
	Üniversite mezunu	9
Baba Eğitim	Okur-yazar değil	7
	Okur-yazar	23
	İlkokul mezunu	37
	Ortaokul mezunu	35
	Lise mezunu	22
	Üniversite mezunu	20
Anne Meslek	Lisansüstü mezunu	1
	Ev Hanımı	137
	Memur	5
Baba Meslek	Diğer	3
	Memur	18
	İşçi	75
	Esnaf	27
	Diğer	25
Toplam	145	100

Tablo 1'e göre annelerin eğitim düzeylerinin ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı, ortaöğretim ve yükseköğretim oranlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin babaların eğitim düzeylerine göre daha düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin babalarının meslek gruplarına bakıldığında %12.4'ünün memur, % 51.7'sinin işçi, %18.6'sının babası esnaftır. Araştırmaya katılanların % 94.5'inin annesi ev hanımıdır. Araştırmaya katılanların % 38.6'sının ailesinde 3-4 birey bulunurken, %49.7'sinin ailesinde 5-6 kişi bulunurken geniş ailelerin yoğunlukta olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 2.1'i 6-7 yaş grubunda, %84.'i 8-9 yaş grubunda, %13.8'i 10 ve üstü yaş grubundadır. Öğrencilerin % 55.9' u kızlardan %44.1' i ise erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 11.7'si 2. sınıf, % 88,3'ü 3. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından alan yazı taraması yapılmış, Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Çan ve diğerlerinin (2004) Kişisel Hijyen Durumu (KHD) anketinden ve Çelik 2018' in hazırlamış olduğu temizlik ve hijyene yönelik öğrencilerin metaforik algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan soru formu da araştırmacılardan gerekli izinler alınmış, temel eğitim bilimlerinden iki uzman ve sağlık bilimlerinden bir uzman öğretim elemanları tarafından incelendikten sonra, öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek ön uygulaması(n=30) yapılmış ve en son şekli verilerek kullanılmıştır. Veri toplama araçları iki bölüm şeklinde uygulanmıştır. Birinci bölümde çocukların yaş, cinsiyet, anne-babalarının öğrenim düzeyi ve meslek grubu ile ilgili sosyodemografik soruların bulunduğu Kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise kişisel hijyen davranışlarının değerlendirilmesiyle ilgili sorular yer almaktadır.

Veri Analizi

Nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi SPSS 22,0 paket programında yapıldı. Öğrencilerin temizlik ve hijyen tutum düzeylerine ilişkin bazı sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçlar, frekans ve yüzdeler olarak tablo haline getirilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin genel temizlik ve hijyen konularında verdikleri soruların toplam puanının demografik değişkenlere ve temizlik ve hijyen konularındaki sorulara göre karşılaştırılması yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan One Sample Kolmogorov Smirnov normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği tespit edilen testlerde toplam puanın değişkenlere göre karşılaştırılmasında parametrik analizler kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının değerlendirilmesinde kişisel bakım ve hijyen davranışları anket formunda yer alan ana maddelerin çocukların davranışı göstermemesi, yetersiz göstermesi ve tamamen doğru göstermesi olarak gruplandırılmış; doğru uygulanmayan davranışlar "0", yetersiz gösterilen davranışlar "1", nadir gösterilen davranışlar "2", tamamen doğru gösterilen davranışlar ise "3" puan olarak değerlendirilerek çocukların bu davranışlardan elde ettikleri toplam hijyen puanları belirlenmiştir. En yüksek puan 30, en düşük puan 14, puan ortalaması $23,09 \pm 3.142$ ' dir.

Öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları konularındaki sorulara verilen yanıtlara göre toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemli T-Testi kullanılmıştır. Anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslek grubuna göre toplam puanların karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi testi (post hoc testlerde Tukey HSD) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

1. Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıkları

Araştırmanın ana problemi "Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları nasıldır?" şeklinde ifade edilmiş, öğrencilerin hijyen alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik veriler araştırmaya katılan öğrencilerin el yıkama alışkanlıkları, öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının dağılımı ve hijyen alışkanlıklarının puan ortalamasının dağılımı, şeklinde gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin el yıkama alışkanlıklarına ait veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin el yıkama alışkanlıkları

Sorular	Yanıtlar	n	%
El yıkama yemekten önce	her zaman	107	73,8
	bazen	35	24,1
	nadiren	3	2,1
El yıkama tuvalet önce	her zaman	4	2,8
	bazen	77	53,1
	nadiren	64	44,1
El yıkama tuvalet sonra	her zaman	126	86,9
	bazen	18	12,4
	nadiren	1	0,7
El yıkama yatmadan önce	her zaman	50	34,5
	bazen	67	46,2
	nadiren	28	19,3
El yıkama okuldan eve dönünce	her zaman	103	71
	bazen	37	25,5
	nadiren	5	3,4
El yıkamada dezenfektan	her zaman	28	19,3
	bazen	100	69
	nadiren	17	11,7
Toplam		185	100,

Tablo 2'ye göre araştırmamızda öğrencilerin el yıkama alışkanlıkları sorgulandığında %73'ünün her zaman, yemekten önce ellerini yıkadıklarını ifade etmişler. Tuvaletten önce el yıkama alışkanlığına bakıldığında oranın çok az olduğu %2.8'inin her zaman, ellerini yıkadıkları; tuvaletten sonra el yıkama alışkanlığına bakıldığında %86.9' unun her zaman, ellerini yıkadıkları; yatmadan önce el yıkama alışkanlığına bakıldığında %34.5'inin her zaman, %46.2'si bazen, ellerini yıkadıkları; okuldan eve dönünce el yıkama alışkanlığına bakıldığında %71'inin her zaman, ellerini yıkadıkları; dezenfektan kullanım alışkanlığına bakıldığında %69.0'ı bazen, dezenfektan kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

"Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları nasıldır?" şeklinde ifade edilmiş olan çalışmanın ana problemini cevaplamaya yönelik olarak öğrencilerin kişisel hijyen davranışlarının belirlendiği araştırma verileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel hijyen davranışları özellikleri

Hijyen Davranışları		f	%
Temizlik hijyen eğitimi alma durumu	evet	66	45,5
	hayır	79	54,5
Sabah yüz yıkama	evet	140	96,6
	hayır	4	2,8
Kendine ait diş fırça	evet	141	97,2
	hayır	3	2,1
Hijyen malzemesi yedek maske bulundurma	evet	110	75,9
	hayır	35	24,1
Hijyen malzemesi ıslak mendil bulundurma	evet	47	32,4
	hayır	98	67,6
Hijyen malzemesi peçete bulundurma	evet	46	31,4
	hayır	99	68,3
El kuruluması	kağıt havlu	47	32,4
	bez mendil	52	35,9
	elbiseleri ile	36	24,8
	kurulamaz	10	6,9
Banyo yapma sıklığı	haftada 2 ve fazla	25	17,2
	haftada 1	119	82,1
	15 günde 1	1	0,7
Tırnak kesme sıklığı	haftada 2 kez	13	9
	haftada 1 kez	65	44,8
	uzadıkça	63	43,4
	nadiren	4	2,8
Ayak yıkama sıklığı	her gün	10	6,9
	2-3 günde bir	69	47,9
	haftada 1	37	25,7
	banyodan banyoya	28	19,4
Toplam		144	0,1

Tablo 3. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin temizlik hijyen eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin yarısına yakınının % 45.5'inin eğitim aldığı, sabah yüz yıkama oranlarına bakıldığında

öğrencilerin neredeyse tamamına yakının (% 96.6) sabahları yüzünü yıkadıkları ve yine öğrencilerin neredeyse tamamına yakının kendine ait diş fırçasının (%97.2) olduğu, hijyen malzemesi olarak yedek maske bulunduranların %75.9 olduğu, öğrencilerin %32.4'ünün çantasında ıslak mendil bulundurduğu ve %31.4'ünün çantasında peçete bulundurduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlkokul öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları ne düzeydedir?" sorusuna yönelik olarak Tablo 4'te öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının puan ortalamasının dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının puan ortalamasının dağılımı

	n	Min	Max	$\bar{x} \pm ss$
Öğrencilerin Kişisel Hijyen Durum Puanı	145	14	30	23,09±3.14

*Min::Minimum Max:Maksimum X :ortalama N: Kişi sayısı SS:standart sapma

Tablo 4. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin Puan Ortalaması 14-30 arasında değişirken, ortalaması 23,0±3.14 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin tutumlarının genel olarak yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarına ilişkin puanlarında katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları toplam puanının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklemli t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	M	ss	sd	t	P
Kız	81	23,4938	14,06	119	1,721	,087
Erkek	64	22,5938	10,40			

* p>0.05; n (145)

Tablo 5. incelendiğinde, 81'i kız 64'ü erkek olmak üzere İlişkin Bağımsız Örneklemli T-Testi sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel temizlik ve hijyen düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05).

Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarına ilişkin puanlarında katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans testi sonuçlarına Tablo 6' da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kişisel Hijyen ve el yıkama alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının annelerinin eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Anne Eğitim	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okur yazar değil (A)	12	23,5833	1,31137	Gruplararası	137,211	5	27,442	2,958	0,014	B-E,
Okur yazar(B)	34	21,9118	3,24147	Gruplariçi	1289,438	139	9,277			
İlkokul mezunu (C)	56	22,7143	3,15488	Toplam						
Ortaokul mezunu(D)	20	24	3,29274							
Lise mezunu(E)	14	24,7857	2,93987							
Üni. Mezunu(F)	9	24,0966	2,692258							

Tablo 6. incelendiğinde, Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre farklı eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{5,139} = 2,958$, $p < .05$). Sonuca göre genel temizlik ve hijyen toplam puanları eğitim seviyesine farklılaşmaktadır. Belirlenen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını göstermesi için çoklu karşılaştırma yapmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Burada lise mezunu annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, okur yazar annelerin (herhangi bir okuldan mezun olmayan) genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Tüm genel temizlik ve hijyen alışkanlıklarının lise mezunu annelerin çocukları tarafından daha fazla uygulanmaktadır. Bu sonuç ebeveyn eğitiminin çocuğa kazandırılacak olan genel temizlik ve hijyen alışkanlıkları üzerinde etkili bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıklarına ilişkin puanlarında katılımcıların babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans

testi sonuçlarına Tablo 7' de yer verilmiştir.

Tablo 7. Kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının babaların eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Baba Eğitim	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil(A)	7	23,5714	1,27242	Gruplararası	115,794	5	23,159	2,456	0,04	
Okur yazar (B)	23	22,4348	3,53972	Gruplarıçi	1310,854	139	9,431			
İlkokul mezunu(C)	37	21,973	2,93907	Toplam						C-F
Ortaokul mezunu(D)	35	23,7429								
Lise mezunu(E)	21	23,1364								
Üni. Mezunu(F)	20	24,5238	2,50238							

Tablo 7. incelendiğinde, Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre farklı eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{5,139} = 2,456, p < .05$). Sonuca göre genel temizlik ve hijyen toplam puanları eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır. Belirlenen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını göstermesi için çoklu karşılaştırma yapmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Burada üniversite mezunu babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, ilkököl mezunu babaların genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Genel temizlik ve hijyen alışkanlıklarının üniversite mezunu babaların çocukları tarafından daha fazla uygulanmaktadır. Bu sonuç ebeveyn eğitiminin çocuğa kazandırılacak olan genel temizlik ve hijyen alışkanlıkları üzerinde etkili bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin annelerinin meslek gruplarına göre kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarına ilişkin toplam puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p = 0,487 > 0,05$).

Araştırma kapsamında öğrencilerin babalarının meslek gruplarına göre kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarına ilişkin toplam puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p = 0,235 > 0,05$).

2. Öğrencilerin temizlik ve hijyene yönelik metaforik algılarını

Öğrencilerin temizlik ve hijyene yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla, öğrencilere "temizlik ve hijyen deyince aklınıza ne geliyor?" şeklinde soru yöneltildi. Soruya verilen yanıtlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Temizlik ve Hijyen Deyince Aklınıza Ne Geliyor? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Temizlik Ve Hijyen Deyince Akla Gelen		
Anne	1	0,5
Bakım yapmak	1	0,5
Banyo	2	1,5
Covid-19	17	9,2
Dezenfektan	4	2,2
Dezenfektan, ıslak mendil	1	0,5
Dış fırçalamak	1	0,5
El yıkama	7	3,8
El yıkama, banyo yapmak	3	1,7
Ev temizliği	1	0,5
Grip, hastalık	1	0,5
Hasta olmamak	6	3,4
Hastalık	1	0,5
Hijyen	7	3,7
Kendimizi korumak	2	1,1
Kirli ev	1	0,5
Kolonya	3	1,7
Maske mesafe	5	2,8
Maske mesafe dezenfektan	12	6,4
Sabun ve dezenfektan	4	3
Sağlık	3	1,6
Su, sabun, dezenfektan	4	2,1
Sürekli yapılması gerekir	1	0,5
Temizlik hijyen	36	19,6
Temizlik ve sağlık	1	0,5
Virüs	3	1,6
Toplam	130	100

Öğrencilerin “temizlik ve hijyen denilince aklınıza ne geliyor” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında en fazla yanıt ‘temizlik’ olmuştur ancak öğrencilerin genel olarak temizlik ve hijyeni COVID-19 ile ilişkilendirdikleri görülmüş. Diğer yanıtlara bakıldığında Corona salgın hastalığının önlenmesinde sıkça kullanılan söylem olan maske, mesafe, dezenfektan, sabun, kolonya gibi diğer yanıtlar dikkat çekidir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kişisel hijyen konusunda yapılacak küçük ihmallere büyük sorunlara yol açabilir. Hijyen davranışlarının geliştirilmesi, yeni teknolojilerin ve ürünlerin geliştirilmesini gerektirmemektedir; üstelik de hijyen davranışları kolay uygulanabilir, düşük maliyetli, etkili uygulamalardır (Curtis ve diğerleri, 2011). Konunun ekonomik boyutuna bakıldığında hijyenin geliştirilmesi için yapılacak her bir dolarlık yatırımın, yaklaşık dokuz dolarlık bir geri dönüşünün olacağı hesaplanmaktadır (WHO, 2011).

Adıyaman ili Kahta ilçesinde ilkököl öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın katılımcıları % 2.1’i 6-7 yaş grubunda, % 84.1’i 8-9 yaş grubunda, %13.8’i 10 ve üstü yaş grubundadır.

Çalışmada ailelerin sosyodemografik özelliklerine bakıldığında annelerin eğitim düzeylerinin ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı, ortaöğretim ve yükseköğretim oranlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin babaların eğitim düzeylerine göre daha düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kişisel hijyen durumu puanının 14-30 arasında değiştiği ve ortalamasının $23,09 \pm 3.142$ olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmamızda öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıkları toplam puanı ile öğrencilerin; cinsiyet değişkenlerine, babalarının meslek gruplarına ve annelerinin meslek gruplarına göre genel temizlik ve hijyen düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak farklı eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuca göre lise mezunu annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, okur yazar annelerin (herhangi bir okuldan mezun olmayan) genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Yine aynı şekilde farklı eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, ilkököl mezunu babaların genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin yarısına yakın bir bölümünün okullarında temizlik ve hijyen konularında eğitim aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin “temizlik ve hijyen denilince aklınıza ne geliyor” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında öğrencilerin genel olarak temizlik ve hijyeni Covid-19 ile ilişkilendirdikleri görülmüş. Diğer yanıtlara bakıldığında Corona salgın hastalığının önlenmesinde sıkça kullanılan söylem olan maske, mesafe, dezenfektan, sabun, kolonya gibi diğer yanıtlar dikkat çekidir.

Tartışma

Bu çalışmada, ilkököl öğrencilerinin kişisel hijyen, hijyen ve temizlik konusunda bilgi ve uygulama düzeylerini belirlemek, öğrencilere kişisel hijyen ve el yıkama becerisi eğitim çalışması yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin % 2.1’i 6-7 yaş grubunda, % 84.1’i 8-9 yaş grubunda, %13.8’i 10 ve üstü yaş grubundadır. Oğuzöncül ve diğerlerinin (2020) çalışmasında da benzer yaş grubu ile çalışılmıştır. Bu yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme isteğinin yüksek olması nedeniyle de temizlik, kişisel bakım ve el hijyeninin önemini anlamalarının kolay olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara, öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin Puan Ortalaması 14-30 arasında değişirken, ortalaması $23,0 \pm 3.14$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları toplam puanı ile öğrencilerin; cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre farklı eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında

anlamli bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Sonuca göre lise mezunu annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, okur yazar annelerin (herhangi bir okuldan mezun olmayan) genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Yine aynı şekilde farklı eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Üniversite mezunu babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, ilkokul mezunu babaların genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yarısına yakın bir bölümünün okullarında temizlik ve hijyen konularında eğitim aldığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, alan yazındaki bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Eller muhtemelen enfeksiyon bulaşmasında en önemli nedendir (Ghanim & Dash, 2016). Özellikle COVID döneminde doğru el yıkama davranışının önemi daha da belirginleşmiştir. Araştırmamızda öğrencilerin el yıkama alışkanlıkları sorgulandığında %73'ünün her zaman, %2'si nadiren yemekten önce ellerini yıkadıklarını ifade etmişler. Tuvaletten önce el yıkama alışkanlığına bakıldığında, %44.1'i nadiren ellerini yıkadıkları; tuvaletten sonra el yıkama alışkanlığına bakıldığında %86.9'unun her zaman; yatmadan önce el yıkama alışkanlığına bakıldığında, %46.2'si bazen; okuldan eve dönünce el yıkama alışkanlığına bakıldığında %71'inin her zaman, ellerini yıkadıkları; dezenfektan kullanım alışkanlığına bakıldığında %69.0'ı bazen, dezenfektan kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Arat (2013) YİBO okullarındaki öğrencilerin hijyen uygulamalarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında yaz aylarında öğrencilerin tamamına yakını haftada iki kez ve üzeri banyo yaparken bu oran kış aylarında yarı yarıya düşmektedir. Öğrencilerin tamamına yakınında el yıkama durumları yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin dişlerini düzenli fırçalayan öğrencilerin oranının %80.6 olduğu, %89.9'unun ayaklarını her gün yıkadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre hijyen davranışlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Çan ve diğerleri (2004) tarafından Trabzon'da farklı sosyoekonomik düzeydeki kırsal ve kentsel iki ayrı okulda yapılan tanımlayıcı tipteki çalışmada öğrencilerin kişisel hijyen durumları anket yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada küçük farklılıklara rağmen her iki yerleşim yerinde öğrencilerin neredeyse tümünün yiyecek yemeden önce ve tuvaletten sonra ellerini yıkadıkları ancak kentte yaşayan öğrencilerin kırsaldaki öğrencilere göre, tuvalet kâğıdı kullanma, tırnak kesme, çorap değiştirme gibi bir takım hijyen alışkanlıklarına daha fazla önem gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe ve ailenin çekirdek aile olması ile öğrencilerin hijyen puanlarının arttığı da ulaşılan bulgular arasındadır.

Araştırmada ağız ve diş sağlığı ile ilgili bulgulara bakıldığında kendine ait diş fırçası olanların %97.2 kendine ait diş fırçası olmayanların %2.1 olduğu görülmüş bunda Sağlık Bakanlığı tarafından ağız ve diş sağlığını korumaya yönelik 'Günde iki kez 2 dakika' projesi kapsamında okullara dağıtılan diş macunu ve diş fırçasının katkısı olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin temizlik hijyen eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin %45.5'inin eğitim aldığı % 54.5'inin eğitim almadığı, sabah yüz yıkama oranlarına bakıldığında öğrencilerin % 96.6 sınıfın sabahları yüzünü yıkadıkları % 2.8 sınıfın sabahları yüzünü yıkamadığı, hijyen malzemesi olarak yedek maske bulunduranların %75.9, bulundurmayanların % 24.1 olduğu, öğrencilerin %32.4'ünün çantasında ıslak mendil bulundurduğu, %67.6'nın ıslak mendil bulundurmadığı ve %31.4'ünün çantasında peçete bulundurduğu %68.3'ünün peçete bulundurmadığı ifade edilmiş. El kurulumaya durumuna bakıldığında kağıt havlu kullananların %32.4 olduğu bez mendil kullananların %35.9, elbiseleri ile el kurulumayanların % 24.8, ellerini kurulumayanların %6.9 olduğu ifade edilmiş. Banyo yapma sıklığına bakıldığında haftada 2 ve fazla banyo yapanların %17.2 olduğu, haftada bir diyenlerin % 82.1, 15 günde bir diyenlerin % 0.7 olduğu bulgularına ulaşılmış. Tırnak kesme sıklığına bakıldığında haftada 2 kez diyenlerin %9, haftada 1 kez % 44.8, uzadıkça diyenlerin %43.4 nadiren %2.8 olduğu ifade edilmiş.

Ayak yıkama sıklığına bakıldığında her gün ayaklarını yıkayanların oranının çok az olduğu (% 6.9), öğrencilerin genelde 2-3 günde bir yıkadıkları (%47.9) banyodan banyoya ayaklarını yıkayanların oranı ise %19.4 olduğu ifade edilmiş.

Oğuzöncül ve diğerlerinin (2020) aile hekimlerince yaptıkları araştırmada banyo yapma sıklığına bakıldığında, haftada bir banyo yapanların %48.6 olduğu, hijyen davranışlarında ise çocukların dörtte üçünün düzenli tırnaklarını kestikleri, ayaklarını yıkadıkları ve öğrencilerin yarısından daha azının dişlerini düzenli fırçaladıkları, tuvaletten, yemeklerden ve oyunlardan sonra ellerini yıkama oranının %23.1 olduğu belirlenmiş.

Sağlık Bakanlığı (2012) tarafından yapılan el yıkama araştırmasında 12 yaş ve üzeri ülkenin farklı bölgelerinden seçilmiş 6854 kişi ile yüz yüze görüşülerek uygulanan anket ile veriler toplanmıştır. Görüşülenlerin yarısının yemeklerden önce ve ellerini günlük 10 kezden fazla yıkadıkları ayrıca, görüşülenlerinin tamamına yakının tuvaletten sonra, çöplere dokununca ve sabah kalkınca ellerini yıkadıkları belirlenmiştir. Genel olarak tuvaletten sonra, yiyecek yemeden önce, ve günde 10 kezden fazla el yıkama durumları ilerleyen yaş gruplarında gençlere göre, kadınlarda erkeklere nazaran, ilerleyen öğrenim düzeylerinde kentlerde yaşayanlarda kırsalda yaşayanlara göre daha yüksektir.

Abay ve Özvarış (2018) yaptıkları çalışmada ilkökul öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama becerisi ile ilgili ihtiyaçlarının saptanmasını amaçladıkları çalışmada Hijyen alışkanlıklarını belirlenmeyi amaçladıkları hijyen testinden içerisinde tam puan alan öğrenci olmamıştır. Ayrıca çalışmada anne eğitim seviyesi yükseldikçe ve evlerinde şebeke suyu olan öğrencilerin hijyen alışkanlıkları puanları da artış göstermiştir. Çalışmamız sonucunda da öğrenciler arasında kişisel bakım ve temizlik ortalaması ile benzer çıkmış elde edilen bulgular alan yazı ile uyumlu olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Etiyopya'da yapılan ilkökul öğrencilerinin Bilgi, Tutum ve Uygulama (KAP) araştırmasında, ilkökul öğrencilerin neredeyse yarısının yeterli hijyen bilgisine sahip olduğu ancak, sabunla el yıkama uygulamalarının kayda değer olmadığı (%36) bulgularına ulaşılmıştır (Vivas vd.,2010). Filistin'de yapılan bir anket, öğrencilerin %68'inin tuvalet kullandıktan, oynadıktan ve yemek yedikten sonra ellerin sabunla yıkadığını raporlanmış (UNICEF).

Hindistan'da yapılan bir çalışmada ise, öğrencilerin çoğunun yemeklerden önce el yıkama, diş fırçalama, yemekten sonra ağız durulama ve saçları tarama konusunda doğru bilgi sahibi olduğunu göstermiş; davranış değişikliği için yapılan çalışmalarda bu bilgilerin doğru davranış uygulamalarına dönüşmediği bulgularına ulaşılmıştır (Sarkar, 2013). Gelişmemiş Afrika ve Ortadoğu ülkeleri ile kıyaslandığında ülkemiz ilkökul öğrencilerinin hijyen alışkanlıklarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin "temizlik ve hijyen denilince aklınıza ne geliyor" sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında öğrencilerin genel olarak temizlik ve hijyeni Covid-19 ile ilişkilendirdikleri görülmüş. Diğer yanıtlara bakıldığında Corona salgın hastalığının önlenmesinde sıkça kullanılan söylem olan maske, mesafe, dezenfektan, sabun, kolonya gibi diğer yanıtlar dikkat çekicidir. Ancak Çelik (2018) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada da "Hijyen Denilince Aklınıza Ne Geliyor" sorusuna verdikleri yanıtlarda, öğrenciler "temizlik, kirli, lekeli olmayan, mikroplardan arınmak, demişlerdir. Tahiroğlu (2011) tarafından ilkökul öğrencileri ile yapılan araştırmada da; kişisel temizlik dendiğinde öğrenciler "ellerimi yıkarım, yüzümü yıkarım, ayaklarımı yıkarım, tırnaklarımı keserim, dişlerimi fırçalarım, banyo yaparım ve kulaklarımı temizlerim" yanıtlarını vermiştir.

Araştırmada öğrencilerin Kişisel Hijyen ve El Yıkama Alışkanlıkları toplam puanı ile öğrencilerin; cinsiyet değişkenlerine bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı bulgularına ulaşılmıştır($p>0.05$). Bu sonuç kız öğrencilerin hijyen puanının erkek öğrencilerin hijyen puanından yüksek çıkan Arat'ın (2013), Kaya ve diğerlerinin (2006), Tahiroğlu (2011) ile Yılmaz ve Özkan'ın (2009) araştırmalarındaki bulguları ile farklı sonuçları göstermektedir.

Anne-babanın çalışma durumlarının kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarını etkilediği ve bu alışkanlıkların kazandırılmasında önemli olduğunu gösteren çalışmaların aksine araştırmamız kapsamında öğrencilerin annelerinin ve babalarının çalışma durumuna göre kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarına ilişkin toplam puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı bulgularına ulaşılmıştır($p>0.05$).

Çocukların temel yaşam becerilerini kazandıkları ilk 6 yaşta aileleri ile daha çok vakit geçirdikleri için anne ve babaların eğitim durumları çok önemli görülmektedir. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre farklı eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuca göre lise mezunu annelerin çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, okur yazar annelerin (herhangi bir okuldan mezun olmayan) genel temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Yine aynı şekilde farklı eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının genel temizlik ve hijyen toplam puanları, ilkökul mezunu babaların genel

temizlik ve hijyen toplam puanlarından yüksek çıkmıştır. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda da anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin hijyen alışkanlıkları puanları da artış göstermiştir. Çalışma sonucunda da öğrenciler arasında kişisel bakım ve temizlik ortalaması ile benzer çıkmış elde edilen bulgular alan yazı ile uyumlu olduğu kanısına ulaşılmış (Abay ve Özvarış, 2018; Çan ve ark.,2004; Kalıncı, 2006; Yılmaz,2009; Toprakçı ve Meşe, 2019).

Öneriler

Okullar genellikle çocukların sağlıklı yaşam tarzını öğrendikleri ilk temas noktaları olmaları sebebiyle çok önemlidir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının yeterli düzeyde iyi olmadığı görülmüştür. Çalışma sonuçlarından yola çıkıldığında, önerilerimiz aşağıdaki gibidir:

- Çalışmalarda anne eğitim seviyesinin çocuklarının genel hijyen davranışlarında anlamlı bir farklılığa sahip olmasından dolayı annelere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, annelerin annelerle eğitsel açıdan etkileşimini sağlamak için bölgesel koşullara uygun sosyal destek modelleri geliştirilebilir.
- Öğrencilerin temizlik ve hijyen alışkanlıkları olumlu yönde geliştirmek ve sağlıklarını sürdürmeleri amacıyla; öğrencilerin temizlik, hijyen ve kişisel hijyen uygulamalarında doğru uygulamalar yapmaları için çeşitli uygulamalı eğitim programları düzenlenebilir. Koruyucu sağlık hizmetlerinin sağlanmasının yanı sıra öğrenci ve öğretmenler okul yöneticileri ve tüm okul çalışanlarında sağlık okuryazarlığı düzeyinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Sağlık Eğitim Fakültelerinden mezun olmuş, sağlık eğitimcilerinin, ya da okul rehber öğretmenlerinin ayda bir kez öğrencilere, dönem başlarında ise velilere yönelik konferans vermeli,
- Sağlık Bakanlığı tarafından ağız ve diş sağlığını korumaya yönelik 'Günde iki kez 2 dakika' projesi kapsamında okullara dağıtılan diş setleri gibi Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının ortak projeler hazırlayabilir, kişisel hijyenin artırılması için tüm okullara ücretsiz yeter miktarda dezenfektan, tuvalet kağıdı vs. dağıtımı yapılabilir,
- Kişisel bakımın geliştirilmesine yönelik olarak okullara maddi destek verilmesi, lavabolara sabun ve kağıt havlu vb. malzemelerin kolaylıkla erişim sağlanmalıdır,
- İlkokullara şekillerle desteklenmiş kişisel hijyen, temizlik, doğru el yıkama davranışların olduğu afişler, broşürler dağıtılmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abay, Ş. & Özvarış, Ş. (2018). İlkokul öğrencilerinin genel hijyen konusundaki ihtiyaçlarının saptanması. *STED*, 27(5), 352-357.
- Ahmadu BU, Rimamchika M, Ibrahim A, Nnanubumom AA, Godiya A, Emmanuel P (2013) State of personal hygiene among primary school children: A community based cohort study. *Sudan J Pediatric* 13(1): 38–42
- ALBashtawy, M. (2015). Personal hygiene in school children aged 6–12 years in Jordan. *British Journal of School Nursing*. 10. 395-398. 10.12968/bjsn.2015.10.8.395
- Arat A. (2013). *Yatılı ilköğretim bölge okulu II. kademe öğrencilerinin kişisel hijyen uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Assefa M, Kumie A (2014) Assessment of factors influencing hygiene behaviour among school children in Mereb-Leke District, Northern Ethiopia: A cross-sectional study. *BMC Public Health* 14: 1000 doi:10.1186/1471-2458-14-1000
- Aydın, A. (1996). *Okul çağı çocuklarının beslenme, ağız ve genel vücut hijyenine ilişkin uygulamaları ve var olan sağlık sorunlarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ayhan, E., Gökler, ME., Işıklı, B., Önsüz, FM., Özay, Ö., Aydın, E., Durmaz G. & Kalyoncu, C. (2015). Eskişehir Kırsal ilköğretim öğrencilerinde el hijyeni bilgi ve uygulaması: Müdahale çalışması. *STED*, 24(3), 99-108.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Curtis V, Cairncross S.(2003). Effect of washing hands with soap on diarrhoea risk in the community: a systematic review. *Lancet Infect Dis*. 3, 275–281.
- Çan, G., Topbaş, M. & Kapucu, M. (2004). Trabzon'da iki farklı yerleşim yerindeki ilköğretim öğrencilerinin kişisel

- hijyen alışkanlıkları, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(8),170-177.
- Çelik, E. (2018) *Ortaokul öğrencilerinin temizlik ve hijyen konusundaki farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi (Kars ili örneği)*.(Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Demir, Ö.F. Özdemir, L ve Sümer, H. (2005). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde kişisel hijyen alışkanlıkları, *STED*, 14(10), 229-236.
- Department of Health. (2003). *Winning ways: Working together to reduce health care associated infection in England*. London: The Stationary Office.
- Elliott, P. (2003). Recognising the psychosocial issues involved in hand hygiene. *The Journal of the Promotion of Health*, 123(2), 88-94.
- Ertürk, T.(2020) *Bir kırsaldaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerine ve okul personeline verilen okul temelli bir Hijyen ve El yıkama programının sınıf ortamı hijyenine ve öğrenci sağlığına Etkisi: Randomize Kontrollü Çalışma*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Hass, J., & Larson, E. (2007). Measurement of compliance with hand hygiene. *Journal of Hospital Infection*, 66(1), 6-14.
- Ghanim, M. Dash, N. Abdullah, B. Issai, H & Albarazzi, R. (2016). Knowledge and Practice of Personal Hygiene among Primary School Students in Sharjah-UAE. *Journal of Science* 2016(65), 67-73.
- Güleç, M., Topbaş, M., Kır, T. & Hadse, M. (2000). Ankara'da sosyoekonomik düzeyi farklı iki yerleşim yerindeki iki ilköğretim okulundan seçilen öğrencilerde el yıkama alışkanlıkları, *Türk Hijyen Den Biyoloji Dergisi*, 57(2), 71-76.
- Gün, TZ. (2019). *Çalışan adölesanların kişisel hijyen bilgi ve davranışları* (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Joshi KB. (2019). Effectiveness of school based educational Program on knowledge and attitude regarding personal hygiene among primary school going children of selected Govt. and private school. *Int J Aesthet Health Rejuvenation*, 2(3), 40-4.
- Kabalak, A. (2017). *Hastanın kişisel bakımı* (s. 174-179). Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.
- Kalıncı, N. (2006). *Zonguldak il merkezi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin el hijyenine yönelik davranışlarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Kaya, M., Büyükserbetçi, M., Meriç, MB., Çelebi, AE., Boybeyi, Ö., Isık, A., Bozkurt, _H., Vaizoglu, SA. & Güler, Ç. (2006). Ankara'da bir lisenin 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen konusunda davranışlarının belirlenmesi, *STED*,15(10), 179-183.
- Luby SP, Agboatwalla M, Feikin DR, Painter J, Billhimer W, Altat A, Hoekstra RM. Effect of handwashing on child health: a randomised controlled trial. *Lancet*, 366 (9481), 225-33.
- Making every school a health-promoting school, 2020. World Health Organization. Retrived 18.12.2021 from Her okulu sağlığı teşvik eden bir okul haline getirmek (who.int)
- Oğuzöncül AF, Bulut İ, Pirinççi E, Yurt N. & Deveci, SE.(2020). Kırsalda yaşayan ilköğretim yaşındaki çocukların hijyen ve beslenme davranışlarının değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(1),73-83.
- Oyibo, P. G. (2012). Basic personal hygiene: knowledge and practices among school children aged 6-14 years in Abraka, Delta State, Nigeria. *Continental Journal of Tropical Medicine*, 6(1), 5-11.
- Önsüz MF. & Hıdıroğlu S. (2008). İstanbul'da farklı iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 9(1);9-17.
- Özel, S., Erbil, S. & Önal, E.(2008). İlköğretim öğrencilerinin kişisel hijyene yönelik bilgi ve davranışları. *Nobel Medicus*, 5 (1), 45-48.
- Özhan, N. (1993). Hacettepe Üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin bazı bireysel hijyen alışkanlıkları, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(3).
- Sağlık Bakanlığı (2012). *Sağlık hizmetlerinde okul sağlığı kitabı*, Ankara.
- Sarkar M. Personal hygiene among primary school children living in a slum of Kolkata, India. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 54(3), 153-158.
- Schmidt, W ,Curtis, V.A.,, Luby, S., Florrez, R., Toure, O. & Biran A. (2011). Hygiene: New Hopes, New Horizons. *Lancet Infect Dis*, 11, 312-321.
- Seçilmiş Çetincakmak, Ö. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hijyen davranışlarının öğrenci veli öğretmen görüşlerine ve öğretim programlarına göre değerlendirilmesi*.(Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Soydaş, E. (2007). *Okul çocuklarına hijyen alışkanlığı kazandırma*.(Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şimşek, D. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine verilen planlı el yıkama eğitiminin el yıkama davranışı üzerine etkisinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tayar, M. & Kılıç, V. (2014). Gıda endüstrisinde hijyen ve sanitasyon. *Dora Yayıncılık, Bursa*.
- Toprakçı, E. ve Meşe, Ö.F. (2019) Türkiye’de bireylerin eğitim düzeyi ile sağlığı arasındaki ilişki: ulusal veriler ışığında bir analiz/Relationship between education and health of individuals in Turkey: an analysis in the light of national data. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 118-143. Erişim: 14 (4), 213-229. DOI: <https://10.19160/e-ijer.1287638>
- Tutar, H. ve Tuncay, A. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ve –Spss Uygulamaları*. (1.baskı) içinde(s.58-137). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- TUIK, (2020) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228>
- UNICEF. Motivating Better Hygiene Behaviour: Importance for Public Health Mechanisms of Chan
- Vivas A, Gelaye B, Aboset N, Kumie A, Berhane Y, Williams MA. Knowledge, attitudes, and practices (KAP) of Hygiene among school children in Angolela, Ethiopia. *J Prev Med Hyg*. 2010; 51(2), 73–79.
- WHO (2011) <http://www.who.int/features/factfiles/sanitation/facts/en/index.html>
- WHO, (2018) *The Top 10 Causes of Death: World Health Organization; 2018*, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>
- Yılmaz, E. & Özkan, S. (2009). Bir ilçede iki farklı yerleşim yerindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 1-18.

The Effects of the Flipped Classroom Model Applied in the Research Methods Course in Post-graduate Programs on Students

Assist.Prof.Dr. Sevim Aşıroğlu

Maltepe Univesity - Turkey

ORCID: 0000-0002-6528-4177

scamuzcu@gmail.com

Abstract

The purpose of the study was to uncover the effects of the Research Methods course, in which flipped classroom model (FCM) is applied, on the research self-efficacy of students in graduate education science programs. It was also aimed to find out how the effect of FCM on Research Method in graduate education is on learning outcomes. The study was conducted with mixed design, a single-group pre-test-post-test experimental design and case study. A total of 11 students in educational sciences programs constituted the study group. Research self-efficacy data were collected with the Research Self-Efficacy Scale that was developed by Tuncer and Özeren (2012). Qualitative data for examining the effects of the Research Methods course on learning outcomes were obtained with the "Research Proposal Reports", "Research Methods Learning Outcomes Evaluation Form" and "Research Method Opinions Form". For the students to prepare for the course, the Research Method lecture videos for each week's learning outcomes and contents were uploaded to the Learning Management System one week before each lesson. Activities for learning outcomes were performed in face-to-face lessons for three hours a week in the computer laboratory where each student had a computer for nine weeks. The data were analyzed with the Wilcoxon Signed Rank Test, Content Analysis, and Descriptive Analysis Technique. In the present study, it was concluded that the Research Method course in postgraduate education science students with FCM had a positive effect on the research self-efficacy of students. When the study results are evaluated in integrity, it was observed that the Research Method course with FCM has positive effects on both research self-efficacy and learning outcomes in graduate education science students. It is recommended to spread FCM practices in post-graduate Research Method courses.

Keywords: Research methods, Flipped classroom model, Research self-efficacy, Post-graduate education



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 230-245

Research Article

Received: 2023-05-03

Accepted: 2023-08-21

Suggested Citation

Aşıroğlu, S. (2023). *The Effects of the Flipped Classroom Model Applied in the Research Methods Course in Post-graduate Programs on Students*, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 230-245. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1291995>

Extended Abstract

Problem: There are few studies conducted on improving the teaching of the Research Method course (Vandiver & Walsh, 2010). In the study by Ni (2013), it was reported that there are several disadvantages to conducting Research Method courses only face-to-face or only with online learning. For this reason, it is recommended to use blended learning settings for the Research Method course. Blended learning has started to attract the attention of educators after the spread of distance education technologies (Uğur, 2020). One of the blended learning models is the Flipped Classroom Model (FCM), which is a learning approach in which students reach the learning targets at the level of remembering and understanding before the lesson, through the materials presented to them, and during the lesson involved in activities for the learning objectives at the application and above levels. In traditional approaches, theoretical information is given during the course and homework and applications are done outside the classroom. In FCM, on the other hand, the opposite is performed. Theoretical knowledge is acquired by students outside the classroom and homework and applications are performed in the classroom setting (Bergmann & Sam, 2012). The educator, on the other hand, takes on the role of following the progress of students, providing feedback, and preparing materials and activities (Flipped Learning Network, 2014).

Studies conducted on FCM are mainly aimed at undergraduate students (Özbay & Sarıca, 2019). However, graduate students are more aware of the benefits of FCM than undergraduate students because their self-regulated learning skills are often better than undergraduate students (Dianati, et al. 2022). In the study conducted by Willey, Gardner, and Kadi (2014), it was found that graduate students were more motivated and adaptable to make the necessary preparations for FCM than undergraduate students. In postgraduate education, the purpose is to acquire the highest level of qualifications in the framework of acquisitions mentioned in the Turkish Higher Education System (YÖK, 2022). Acquiring high-level competencies is possible with an application-oriented education. FCM allows students to apply theoretical knowledge in face-to-face lessons under the guidance of an educator. For this reason, there is a need to evaluate FCM practices in postgraduate education and to share tried-and-tested practices with those who are concerned. Also, this application in graduate education science programs can make an important contribution to the training of researchers and teachers. Studies on FCM applications in the Research Method course in postgraduate education were conducted around the world and they concluded that FCM has positive effects on the Research Method courses (Alsaleh, 2019; Howitt&Pegrum, 2015; Jiang and Jong, 2020). However, such a study has not been detected in Turkey. Based on this point of view, the general purpose of the study was to uncover the effects of the Research Method course, in which FCM is applied, on the research self-efficacy of students in graduate education science programs. It was also aimed to find out how the effect of FCM on Research Methods in graduate education is on learning outcomes.

Method: The study was conducted with mixed design. A total of 11 students in educational sciences programs constituted the study group. Research self-efficacy data were collected with the Research Self-Efficacy Scale that was developed by Tuncer and Özeren (2012). Qualitative data for examining the effects of the Research Method course on learning outcomes were obtained with the "Research Proposal Reports (RPR)", "Research Methods Learning Outcomes Evaluation Form (RMLOEF)" and Opinions Form (OF).

FCM was applied for the Research Method course by the researcher in the academic year 2022-2023 to the branch where the students who were receiving postgraduate education were registered. For the students to prepare for the course, the Research Method lecture videos for each week's learning outcomes and contents were uploaded to the Learning Management System one week before each lesson. In this way, 9 Research Method narration videos that consisted of 30 minutes were used. The students were directed to watch these videos before the lessons and to read the relevant chapters from their textbooks. Activities for learning outcomes were performed in face-to-face lessons for three hours a week in the computer laboratory where each student had a computer for nine weeks. The students made summaries in class about what they watched in the lecture videos and read in the textbooks in face-to-face lessons, discussed the questions that remained in their minds, and answered the preparatory questions about the subject every week. Then, they individually participated in the activity

of the week in the computer setting by writing under the guidance of the researcher. It was ensured that students benefited from internet resources and textbooks in implementing the activities. At the end of the activities, students shared their work orally and feedback was provided to the students. The data were analyzed with the Wilcoxon Signed Rank Test, Content Analysis, and Descriptive Analysis Technique.

Conclusions: Unlike previous similar studies ([Alsaleh, 2019](#); [Jiang & Jong, 2020](#); [Vandiver & Walsh, 2010](#)), this study examined the students' achievement of learning outcomes in detail. Applied studies for the Research Method course examined the quantitative effects on research skills ([Alsaleh, 2019](#); [Vandiver & Walsh, 2010](#)). Qualitative studies, on the other hand, seem to be aimed at obtaining opinions. In the study conducted by [Jiang and Jong \(2020\)](#), postgraduate students were found to be successful in the post-FCM course applied in the Research Method course, reported that they were satisfied with the education, and had difficulties in pre-lesson preparation and self-regulation. The common point of all research is that research training with FCM improves the research competencies of students. According to this study, the majority of the research objectives written by postgraduate education science students in the Research Method course applied with FCM were clear, understandable, and consistent with the problem. In their study proposals, students consistently reported their research objectives, research model, sample, and data collection processes. On the other hand, incomplete or incorrect learning was faced in choosing a study model, selecting a sample, and determining the data collection processes for a given study question. This may be because it is challenging for students to fully acquire the learning outcomes with Research Method. In this regard, [Daniel, et al. \(2017\)](#) reported that students in graduate programs face difficulties in designing methods. [Tosuntaş, et. al \(2020\)](#) concluded that the most difficult subject in understanding in the graduate Research Method course is sampling methods.

The majority of the students could not write results in line with the findings and discussion after the Research Method course applied with FCM. Some students can write discussions according to the findings and develop recommendations according to the results, and some have learning deficiencies in this field. According to the results of the studies of [Daniel, et al. \(2017\)](#), students in graduate programs face difficulty in forming their results around study questions and literature. In the study of [Çetin and Dikici \(2014\)](#), graduate students said that the Research Method course in educational sciences did not meet the expectations about the analysis of data, and this problem was caused by the lack of time and the way the course was taught. Students said that they had difficulties in pre-lesson preparation and self-regulation in a study conducted on FCM applied in the Research Method course ([Jiang & Jong, 2020](#)). In the study of [Howitt&Pegrum \(2015\)](#), it was found that time was spent on planning and organization in the first year of FCM applications in postgraduate courses, and the real effects could be observed after the applications in the second year. They suggested that more time was required to observe the effects of FCM. Other studies are pointing out that the course hours were insufficient ([Tosuntaş, et. al, 2020](#)).

Suggestions: According to the findings, it is considered that performing more applied activities for the learning outcomes of discussion and writing conclusions, and developing recommendations may be effective to prevent the learning deficiencies identified for these outcomes. it is recommended that researchers conduct future studies with pre-test and post-test control groups for FCM for both undergraduate and post- Research Method courses.

Lisansüstü Programlarda Araştırma Yöntemleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Dr. Öğrt. Üyesi Sevim Aşıroğlu

Maltepe Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-6528-4177

scamuzcu@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı lisansüstü eğitim bilimleri programlarında ters yüz sınıf modelinin uygulandığı araştırma yöntemleri dersinin, öğrencilerin araştırma öz-yeterliklerine etkilerini ortaya koymaktır. Ayrıca lisansüstü eğitimde ters yüz sınıf modelinin araştırma yöntemlerine yönelik öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin nasıl olduğunu da ortaya koymaktır. Araştırma iç-içe geçmiş karma desenle yürütülmüştür. Araştırma öz-yeterliklerine etkiler nicel yöntemlerden tek gruplu ön test-son test deneysel desenle yürütülmüştür. Nitel yöntem olarak ise durum çalışması kullanılmıştır. Eğitim bilimleri programlarındaki 11 lisansüstü öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma öz-yeterlikleri, Tuncer ve Özeren (2012) tarafından geliştirilen araştırma öz-yeterlikleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma yöntemleri dersinin öğrenme çıktılarına yönelik etkilerinin nasıl olduğunun incelenmesine yönelik nitel veriler, "Araştırma Önerisi Raporları", "Araştırma Yöntemleri Öğrenme Çıktıları Değerlendirme Formu" ve "Araştırma Yöntemleri Dersi Görüş Formu" ile toplanmıştır. Öğrencilerin ders hazırlığı yapabilmesi için her haftanın öğrenme çıktılarına ve içeriğine yönelik olan araştırma yöntemleri dersi anlatım videoları ve ders kaynakları her dersten bir hafta önce öğretim yönetim sistemine yüklenmiştir. Yüz yüze derslerde ise öğrenme çıktılarına yönelik yüz yüze etkinlikler haftada üçer saat boyunca her öğrenciye birer bilgisayarın düştüğü bilgisayar laboratuvarında dokuz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler çalışmalarını sınıfta paylaşmışlardır, öğrencilere geri bildirimler verilmiştir. Nicel veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; nitel veriler, içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ters yüz sınıf modeli ile gerçekleştirilen araştırma yöntemleri dersinin, lisansüstü eğitim bilimleri öğrencilerinin araştırma öz-yeterlikleri ve öğrenme çıktılarının çoğunluğu üzerinde olumlu etkileri görülmüştür. Lisansüstü araştırma yöntemleri dersinde ters yüz sınıf modeli uygulanmalarının yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma yöntemleri, Ters yüz sınıf modeli, Araştırma öz-yeterliği, Lisansüstü eğitim



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 230-245

233

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-05-03

Kabul: 2023-08-21

Önerilen Atıf

Aşıroğlu, S. (2023). Lisansüstü Programlarda Araştırma Yöntemleri Dersinde Uygulanan Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 230-245. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1291995>

GİRİŞ

Eğitim sistemleri öğrenci yaş ve olgunlukları ve içerik temelinde, kendi içlerinde çeşitleri de olmak üzere; okulöncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve lisansüstü şeklinde düzeylere (alt sistemlere) ayrılır (Toprakçı, 2017). Lisansüstü eğitimin amacı “öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlamaktır.” Bu sebepten dolayı araştırma yöntemleri dersi lisansüstü eğitimin zorunlu derslerindendir. Bu ders bilimsel araştırma teknikleri ile araştırma ve yayın etiği konularını içerecek şekilde verilmektedir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim, 2016). Araştırma yöntemleri eğitimi, Türkiye’de lisansüstü eğitimin önemli bir işlevi olarak sayılmaktadır fakat bu işlevin tüm bilim dallarında tam olarak gerçekleştirildiği söylenemez (Karasar, 2016). Daniel et al. (2017), lisansüstü öğrencilerin araştırma yöntemleri dersine yönelik becerilere ulaşmakta zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Bu dersin verimini olumsuz etkileyen faktörler; öğrencilerin ve öğretim üyelerinin derse yeterince hazırlık yapmamaları, araştırma süreçlerinin uygulamalı yapılmaması ve ders saatinin az olmasıdır (Tosuntaş vd., 2020). Birçok araştırma, araştırma yöntemleri dersinin uygulamalı yapılmasını, öğrenci odaklı olmasını; dersin araştırma projelerini içermesini önermektedir (Howitt&Pegrum, 2015; Jiang & Jong, 2020; Ni, 2013; Otacioğlu, 2007).

Araştırma yöntemleri dersi, eğitim bilimleri lisansüstü eğitim bilimleri programlarında yer almaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlik lisans programlarında da araştırma yöntemleri dersi yer almaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlerin araştırmacı olarak yetiştirilmesi için uygulamalı bir araştırma eğitime tabi olmaları gerekir (Ekinci ve Ekinci, 2022). Bunun için araştırma yöntemleri derslerinde etkileşimi arttıracak öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılması; ulaşılabilir kaynakların arttırılması, ders etkinlik sayısının arttırılması, öğrenciler için çalışma alanlarının oluşturulması önerilmektedir (Uslu,2022). Bu önerilerin gerçekleştirilmesi araştırma yöntemleri dersinin öğretiminin geliştirilmesini gerektirmektedir. Araştırma yöntemleri dersinin öğretiminin geliştirilmesine yönelik ise az sayıda araştırma vardır (Vandiver&Walsh, 2010). Ni’nin (2013) araştırmasında, araştırma yöntemleri için geliştirilen yüz yüze veya çevrimiçi öğretimin çeşitli dezavantajları olduğu görülmüştür. Bunun için araştırma yöntemleri derslerinin öğretiminin harmanlanmış öğrenmeyle geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca harmanlanmış öğrenme, son yıllarda uzaktan eğitim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla eğitimcilerin tercih etmeye başladığı bir yaklaşımdır (Megahed & Ghoneim 2022; Uğur, 2020). Harmanlanmış öğrenme modellerinden birisi de ters yüz sınıf modelidir (Christensen et, al. 2013). Ters yüz sınıf modeli (TSM), sınıf içi eğitim modülleri yerine, sınıf dışı eğitim modüllerinin kullanılarak; sınıf içi etkileşimi arttırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Strayer, 2009; Wolff &Chan, 2016). TSM’de geleneksel yöntemin tersine, teorik bilgiler öğrenciler tarafından ders dışında edinilir; ödev ve uygulamalar ise ders ortamında gerçekleştirilir (Bergmann & Sam, 2012). Öğrenciler sınıf içi derse gelmeden önce; video, kitap gibi materyallerden yararlanır, araştırma yapar, grup halinde ön tartışmalar yaparlar. Sınıf içi ders sürecinde ise aktif öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir. Ders sonrasında ise biçimlendirici değerlendirmeler yapılır (Liu, 2020). TSM’nin “esnek ortam sunma”, “öğrenci merkezli öğrenme kültürü oluşturma”, “öğrenciye uygun içerik oluşturma”; “eğitimciye öğrencilerin gözlemlenmesi, dönüt verilmesi ve sürecin değerlendirilmesi sorumluluklarını verme” şeklinde dört bileşeni vardır (Flipped Learning Network, 2014). Ayrıca bu bileşenlere “iletişim ağlarıyla öğrenme”, “etkili planlamalarla bağımsız öğrenmenin sağlanması”, “dijital teknolojilerle öğrenmenin platformlarının oluşturulması” şeklinde üç bileşen daha eklenmiştir (Chen et al, 2014) TSM öğrencilere araştırma, sorgulama, bilgileri kullanma, tekrar etme imkânı sağlar. Böylece öğrenciler esnek bir şekilde öğrenme sorumluluğunu alırlar (Thoms, 2012).

TSM ile ilgili araştırmalar ağırlıklı olarak lisanstaki veya lisans öncesindeki öğrencilere yöneliktir (Brewer & Movahedazarhouli, 2019; Özbay ve Sarica, 2019). Oysa lisansüstü öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri, lisans öğrencilerine göre çoğunlukla daha iyi düzeydedir. Bu sebeple lisansüstü öğrenciler, lisans öğrencilerine göre TSM’nin faydalarının daha çok farkındadırlar (Dianati, et al., 2022). Ayrıca lisansüstü öğrencilerinin TSM için gerekli olan hazırlıkları yapmaya yönelik motivasyonları, lisans öğrencilerine göre daha yüksektir (Willey, et. al, 2014). Türkiye yükseköğretim sistemi yeterlikler çerçevesine göre, lisansüstü eğitimde, üst düzey yeterliklerin kazandırılması hedeflenmektedir (YÖK, 2022). Üst düzeydeki yeterliklerin kazandırılması ise uygulama ağırlıklı bir eğitimle mümkündür. TSM ise öğrencilerin teorik bilgileri, yüz yüze derslerde eğitimci rehberliğinde uygulamasına imkân tanımaktadır. Bu sebeple lisansüstü eğitimde TSM uygulamalarının değerlendirilip,

denenmiş örnek uygulamaların arttırılmasına ihtiyaç vardır. Dünyada lisansüstü eğitimde araştırma yöntemleri dersinde TSM uygulamalarına dair araştırmalar yapılmıştır ve TSM'nin Araştırma Yöntemleri dersinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Alsaleh, 2019; Howitt & Australia, 2015; Jiang & Jong, 2020). Türkiye'de TSM ile ilgili farklı alanlarda yapılmış araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar arasında lisansüstü araştırma yöntemleri dersine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır (Demirer ve Aydın, 2017; Debbağ, 2018; Karakaş, 2021). Oysa alan yazına göre (Jiang & Jong, 2020; Ni, 2013), araştırma yöntemleri eğitimindeki sorunların giderilmesinde TSM'nin sağladığı etkileşimli öğrenme ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacının genel amacı ise lisansüstü eğitim bilimleri programlarında TSM'nin uygulandığı Araştırma Yöntemleri dersinin, araştırma öz-yeterlikleri ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma soruları aşağıda verilmektedir.

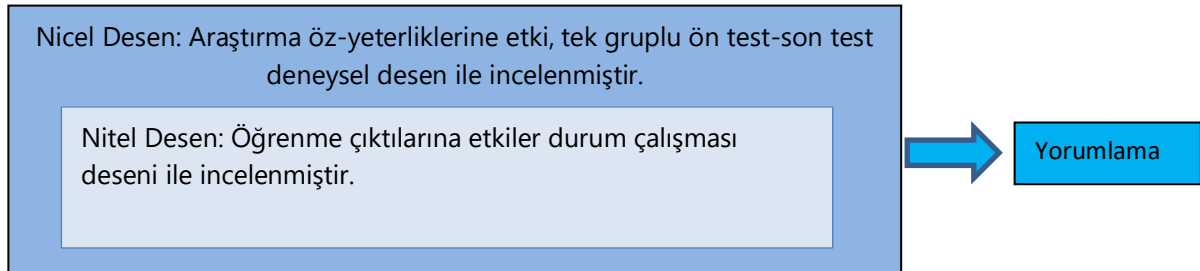
1. TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinde lisansüstü eğitim bilimleri programlarındaki öğrencilerin araştırma öz-yeterliklerine ilişkin ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Lisansüstü eğitim bilimleri programlarındaki öğrencilere TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinin, öğrenme çıktılarına etkisi nasıldır?

YÖNTEM

1.Araştırma Modeli

Araştırma iç-içe geçmiş karma desenle yürütülmüştür. İç-içe geçmiş desende diğer karma desenlerde olduğu gibi nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılır, öne çıkan özelliği ise nitel ya da nicelin diğerine göre daha baskın olmasıdır. Bu desende, ana yöntemi geliştirmek için destekleyici bir yöntem daha eklenir (Creswell ve Clark, 2015). Buna göre oluşturulan, iç-içe karma deseni şematik olarak şekil 1'de verilmiştir.

235



Şekil 1. Araştırmada kullanılan iç-içe karma desenin şematik gösterimi

Şekil 1'de görüldüğü gibi, araştırma öz-yeterliklerine etkiler nicel yöntemlerden tek gruplu ön test-son test deneysel desenle yürütülmüştür (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırma Yöntemleri dersinin öğrenme çıktılarına yönelik etkiler ise araştırmacının nitel verileridir ve nicel yöntem içerisine gömülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ele alınan durum, ters yüz sınıf modelinin lisansüstü eğitim bilimleri programlarında, Araştırma Yöntemleri dersinin uygulandığı bir şubenin öğrenme çıktılarına yönelik etkileridir. Araştırmacının yürütüldüğü üniversitede, çalışma grubunu oluşturan lisansüstü eğitim bilimleri programlarındaki öğrencilerin Araştırma Yöntemleri dersi tek şubelidir. Bu üniversitede eğitim bilimleri dışındaki programlardaki öğrencilere yönelik Araştırma Yöntemleri dersi şubeleri de mevcuttur ama bu şubeler eğitim bilimleri programlarındaki öğrencilerin yer aldığı şube ile denk değildir ve uygulanması planlanan deneysel süreçler eğitim bilimleri kapsamında olduğu için bu şubelerden birisi kontrol grubu olarak alınmamıştır. Eğitim bilimleri öğrencilerinin yer aldığı tek gruplu ön test-son test deneysel desen tercih edilmiş, durum çalışması ise destekleyici desen olarak kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, yeni bir eğitim modülünün geliştirilip uygulanmasında kullanılabilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada ise Araştırma Yöntemleri dersinde TSM ile bir eğitim uygulanmıştır. Öntest-sontest deneysel süreçlere, deney öncesi, deney sırasında veya sonrasında nitel veriler de eklenebilmektedir (Creswell, 2015). Bunun için araştırmada nicel sonuçların desteklenmeye ve açıklanmaya çalışılarak tek gruplu ön test-son test deneysel desenin sınırlılıkları giderilmeye çalışılmıştır.

2.Çalışma Grubu

Çalışma grubu tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada 2022-2023 akademik yılı güz döneminde TSM'nin uygulandığı Araştırma Yöntemleri dersi alan lisansüstü eğitim bilimleri öğrencilerinin deneyimleri tipik durum olarak ele alınmıştır (Patton, 2014). Buna göre çalışma grubu; 11 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3...Ö11 şeklinde kodlar verilerek kimlikleri gizli tutulmuştur.

3.Veriler ve Toplanması

Araştırma öz-yeterlikleri verileri Tuncer ve Özeren (2012) tarafından geliştirilen ve kullanım izni alınan araştırma öz-yeterlikleri ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin tamamında Crobach Alpha .84 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitim bilimleri programlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik olduğu için ve araştırma amacını kapsayan alanyazın, yöntem, sonuç ve tartışma, öneri ve kaynak yazımı boyutlarının (12 madde) tamamını kapsadığı için seçilmiştir.

Araştırma Yöntemleri dersinin öğrenme çıktılarına yönelik etkilerinin nasıl olduğunun incelenmesine yönelik nitel veriler, "Araştırma Önerisi Raporları (AÖ)", "Araştırma Yöntemleri Öğrenme Çıktıları Değerlendirme Formu (AYÖD)" ve "Araştırma Yöntemleri Dersi Görüş Formu" (AGF) ile elde edilmiştir. Bu araçların geliştirilmesi için öncelikle alan yazından yararlanılmıştır (Creswell, 2013; Karasar, 2016). Ardından uzman değerlendirme formu aracılığı ile hazırlanan nitel veri toplama araçlarının geçerliği konusunda eğitim bilimleri alanından uzman görüşü alınmıştır (Büyüköztürk, 2005). Uzman görüşü sonrası AYÖD formunda eğitim bilimleri alanında en yaygın kullanımı olan araştırma modellerinin her birisini örnekleyen araştırma sorusu örneklerine yer veren maddelerin eklenmesine; sonuç, tartışma ve öneri boyutunda ise yayınlanmamış araştırma örneklerinden kesitler verilmesine karar verilmiştir. Böylece AYÖD'ün son halinde (Ek1) madde sayısı 7'den 19'a çıkartılmıştır; sonuç, tartışma ve öneri boyutundaki araştırma örnekleri değiştirilmiştir. AÖ ve AGF'nin ise uygunluğuna karar verilmiştir. Boyutlar, öğrenme çıktıları, AÖ başlıkları, AYÖD maddeleri ve AGF soruları arasındaki ilişkiler tablo 1'de verilmiştir."

Tablo 1. Veri toplama araçları arasındaki ilişkiler

Boyutlar	Öğrenme Çıktısı (ÖÇ)	AÖ Başlık	AYÖD Madde No	AGF Sorusu
Problem	Alan yazına göre problemi genelden özele doğru yazabilir (ÖÇ1). Araştırma amaçlarını açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilir (ÖÇ2).	Problem, genel amaç, araştırma soru/ları	1	1.Alan yazın taramada sonucu problem ve amaç belirlemede kendinizi nasıl buluyorsunuz?
Yöntem	Araştırma amacına uygun model belirleyebilir (ÖÇ3). Araştırma amacına ve modeline uygun örneklem belirleyebilir (ÖÇ4). Araştırma amacına ve yöntem öğelerine uygun veri toplama yolları seçebilir (ÖÇ5).	Araştırma modeli, Evren Örneklem, Verilerin toplanması.	2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,1 2,13,14,15, 16	2.Probleme uygun yöntem belirlemede kendinizi nasıl buluyorsunuz?
Sonuç, tartışma ve öneri	Uygun veri analizi yolunu tahmin edebilir (ÖÇ6). Veri analizi sonuçları için yorumlayabilir (ÖÇ7). Araştırma sonuçlarını alan yazına göre tartışabilir (ÖÇ8). Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler geliştirebilir (ÖÇ9).	-	17,18,19	3.Sonuç, tartışma oluşturmada ve öneri geliştirmede kendinizi nasıl buluyorsunuz?

Tablo 1'de verildiği gibi; AYÖD, AÖ ve AGF, araştırma yöntemleri dersinin öğrenme çıktılarını içermektedir. AYÖD ve AGF "Problem", "Yöntem", "Sonuç, Tartışma ve Öneri" boyutları altındaki maddelerden; AÖ ise "Problem" ve "Yöntem" boyutları altındaki başlıklardan oluşmaktadır. Böylece 11 araştırma önerisi, araştırma yöntemleri öğrenme çıktıları değerlendirme formunun 19 maddesine verilen toplam 209 [(19 madde) X (11 öğrenci)] yazılı yanıt incelenmiştir. Nitel veri toplama araçları deneysel işlemin bitiminde yazılı olarak toplanmıştır.

4. Deneysel İşlem

Araştırma Yöntemleri dersinde TSM, lisansüstü eğitim bilimleri öğrencilerine 2022-2023 akademik yılında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrenme çıktılarına yönelik olan ve araştırmacı tarafından stüdyo ortamında çekimleri gerçekleştirilen Araştırma Yöntemleri anlatım videoları, her dersten bir hafta önce öğretim yönetim sistemine yüklenmiştir. Öğrenciler, bu videoları (30'ar dakika, 9 adet) derslerden önce izlemeye, ders kitaplarından ilgili bölümleri okumaya yönlendirilmiştir. Yüz yüze derslerde ise öğrenme çıktılarına yönelik ders etkinlikleri haftada üçer saat boyunca her öğrenciye birer bilgisayarın düştüğü bilgisayar laboratuvarında dokuz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, her hafta yüz yüze derslerde ders anlatım videolarında izledikleri ve ders kitaplarında okuduklarıyla ilgili sınıfta özetlemeler yapmış, akıllarında kalan soruları tartışmış, ön hazırlık sorularını yanıtlamışlardır. Ardından haftanın konusuyla ilgili ders etkinliğine araştırmacının rehberliğinde katılmışlardır. Etkinliklerin bitiminde her öğrenci çalışmasını paylaşmıştır, öğrencilere geri bildirimlerde bulunulmuştur. Belirlenen öğrenme çıktılarına ve alan yazına göre (Creswell, 2013; Karasar, 2016) uygulanmış olan yüz yüze etkinlikler tablo 2'de alan yazına göre verilmiştir.

Tablo 2. Sınıfta öğrencilerin gerçekleştirdiği yüz yüze etkinlikler

Boyutlar	Hafta No	Öğrenme Çıktısı	Etkinlikler
Alan Yazın	1	ÖÇ1	Örnek alan yazın taraması raporundan yola çıkarak problem yazımı.
	2	ÖÇ2	Verilen problem metnine uygun amaç, önem ve sınırlılık yazımı.
Yöntem	3	ÖÇ3	Örnek makalelerin amaç ve model tutarlığı açısından yorumlanması, verilen araştırma problemleri için bir araştırma modeli önerilmesi.
	4	ÖÇ4	Makalelerin çalışma gruplarının; modele ve amaca uygunluk açısından yorumlanması.
	5	ÖÇ5	Makalelerin veri toplama yollarını amaca ve yöntem öğelerine uygunluk açısından değerlendirilmesi.
	6	ÖÇ6	Verilen bir araştırma önerisi raporu için veri analizi yollarının neler olacağını tespit edilmesi.
Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneri	7	ÖÇ7	Eğitim bilimleri tezlerinin, bulgularının, amaçlara uygunluk açısından değerlendirmesi.
	8	ÖÇ8	Tartışma ve sonuç bölümleri eksik bırakılan bir araştırma raporu için tartışma ve sonuç yazımı.
	9	ÖÇ9	Öneri bölümü eksik bırakılan araştırma raporları için öneri yazımı.

Tablo 2'de verildiği gibi "Alan Yazın", "Yöntem", "Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneri" boyutlarındaki öğrenme çıktılarına yönelik yüz yüze etkinlikler dokuz hafta uygulanmıştır.

5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin normallik analizi için Skewness, Kurtosis, Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış, normal dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle araştırma öz-yeterlikleri ön-test ve son-test karşılaştırmaları için, nonparametrik testlerden "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır ve verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir (Büyüköztürk, vd. 2012). Bu analiz tekniği aynı zamanda denek sayısı $n < 30$ olduğu içinde tercih edilmiştir (Cohen et. al, 2007).

AÖ'ne ve AYÖD'e verilen yanıtlar hem betimsel hem de içerik analizi ile incelenmiştir. AGF ile elde edilen görüşler ise sorular çerçevesinde betimsel analiz ile incelenmiştir. AÖ şablonundaki başlıklar, AYÖD ve AGF maddelerine verilen yazılı ifadeler; "Problem", "Yöntem", "Tartışma, Sonuç ve Öneri" şeklindeki üç tema çerçevesinde incelenmiştir. Ardından içerik analizi ile alt temalara ve kategorilere ulaşılmıştır. Dokümanlardan doğrudan alıntılara yer verilerek, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel veriler, iki eğitim bilimleri uzmanınca bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik çalışması yapılmıştır ve güvenirlilik % 75 olarak hesaplanmıştır. Nitel verilerin geçerliğini

sağlamak için üçgenleme tekniğinden yararlanılarak, farklı veri kaynaklardan kullanılmıştır (Huberman & Miles, 2002). Ayrıca detaylı ve yoğun betimlemeler yapılarak, nitel veri toplama araçları için alan yazından, uzman görüşünden yararlanılarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2013). Nicel veri toplama aracının güvenilirliğini araştırmak amacıyla, araştırmanın verileri için Crobach Alpha .81 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bulgular, nicel bulguları oluşturan araştırma öz-yeterlik puanlarını ve nitel bulguları oluşturan öğrenme çıktılarına etkileri içeren iki alt başlık şeklinde sunulmuştur.

1- TSM'nin uygulandığı lisansüstü öğrencilerin araştırma öz-yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

TSM'nin uygulandığı lisansüstü öğrencilerin araştırma öz-yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma öz yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Araştırma Öz yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0	0	-2.93	0.003
Pozitif Sıra	11	6	66		
Eşit	0				

Tablo 3'teki analiz sonuçları, öğrencilerin araştırma öz-yeterlikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2.93$; $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen fark pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinedir. Buradan yola çıkılarak Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan TSM sonrası öğrencilerin araştırma öz-yeterlikleri öncesine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

238

2- TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinin, öğrenme çıktılarına etkisine yönelik bulgular

Öğrenme çıktılarına etkiye yönelik olan nitel bulgular, AÖ'deki başlıklar ve AYÖD'deki maddeler çerçevesinde; "Problem", "Yöntem", "Tartışma, Sonuç ve Öneri" şeklinde üç tema altında toplanmıştır. Her bir tema için alt tema ve kategoriler belirtilmiştir.

2.1.Problem Teması:

"Probleme göre genel amaç" ve "Genel amaca göre alt amaç" şeklinde alt temalardan oluşan problem temasıyla ilgili içerik analizi sonuçları tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Problem temasıyla ilgili içerik analizi sonuçları

Alt Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Probleme göre genel amaç	Genel amaçla tutarlı	18
	Genel amaçla tutarsız	4
Genel amaca göre alt amaç	Alt amaçla tutarlı	20
	Alt amaçla tutarsız	2
Toplam		22*

*11 AÖ'ye ve AYÖD'ün 1 nolu maddesine 11 öğrenci tarafından yazılan ifadelerin toplamı (11 araştırma önerisi+1 nolu maddeye verilen 11 cevap =22)

Tablo 4'de verildiği gibi, öğrencilerin yazdığı genel amaçların çoğunluğu problemle tutarlıdır ($f=18$). Bununla ilgili Ö11'e ait araştırma önerisinde problem; "... eğitim yöneticilerin e-liderlik ile ilgili nasıl bir yaklaşımlarının olduğu, bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır..."; genel amaç "...yöneticilerin e-liderliğe yönelik görüşlerini incelemektir" şeklindedir. Ö7, AYÖD'de verilen öğrenme tutumları konusundaki problem için "Öğretmen adaylarının öğrenme tutumları ile belirsizliğe tahammülsüzlükleri arasındaki ilişki incelenmiştir" şeklinde bir amaç belirlemiştir.

Öğrencilerin genel amaçları arasında problemle tutarsız olanlar az sayıdadır ($f=4$). Ö6'nın araştırma önerisinde problem "...ortaöğretim öğrencilerinde motivasyonun düştüğü üzerinde çalışmalar yapılmıştır..."; genel amaç "Türkiye'deki ortaöğretim devlet okullarında İngilizce başarısının istenilen

düzeye gelinememesinde aksaklıkların incelenmesi amaçlanmıştır” şeklinde olup, tutarsızlık içermektedir. Ö3 ise AYÖD’de verilen problemin öğrenme tutumlarıyla ilgili olmasına rağmen, genel amacı “Uzaktan eğitim esnasında yaşanmış olan etkileşim eksikliği ve ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan problemlerin öğretmen adaylarının üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin yazdığı alt amaçların çoğunluğu genel amaçla tutarlıdır (f=20). Bununla ilgili, Ö8’in araştırma önerisinde “... dergisindeki etkinliklerin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir... Alt amaçlar: Erken okuryazarlık becerileri açısından “Öntest sonuçlarına göre, kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı farklılık var mıdır?...” şeklinde ifade edilmiştir. Ö4 ise AYÖD’de genel amacı “...öğretmen adaylarının öğrenme tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır...”; alt amacı, “öğretmen adaylarının öğrenme tutumları öğrenim gördükleri programlara göre değişmekte midir?...” şeklinde ifade etmiştir.

Alt amaçlar ile genel amacın birbiri ile tutarsız olanların sayısı azdır (f=2). Bunlardan, Ö8 araştırma önerisinde genel amacı, “...Bu araştırma okul öncesi çocukların babalarının oyun algılarını ve bu algıların çocukların gelişimine olan etkileri incelenmeyi amaçlanmıştır...”; alt amacı ise “...Babaların nesilden nesile oyun algılarında değişiklikler olmuş mudur?...” şeklinde ifade etmiştir. Ö2’nin AYÖD’de verdiği yanıt ise genel amaç, “Öğretmen adaylarının kriz dönemindeki belirsizliğe tahammülsüzlüğü ile öğrenme tutumları arasında bir ilişki var mıdır?”; alt amaç “Uzaktan eğitim süreci öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemiş midir?” şeklindedir.

Öğrenciler; alanyazın taraması, özetleme ve problem belirleme konularında TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersi sonrası gelişim gösterdiklerini düşünmektedirler. Problem temasına yönelik Ö3’ün ve Ö8’in görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

o Aba jsm tana, setene, pben belkene
kavunda gelişimini düşünürüm.
(Ö3)

Makale, araştırma ve tez nasıl yapılır, tarama ve
özetleme nasıl yapılır, problem nasıl belirlenir
konularında geliştim.
(Ö8)

Öğrenci görüşlerinin, araştırma önerilerinden ve araştırma yöntemleri değerlendirme formlarından elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir. Bulguların tamamından yola çıkarak TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinin, problem temasına yönelik öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

2.2.Yöntem Teması:

Yöntem temasında yer alan “Amaca Göre Model Seçme”, “Amaca ve Modele Göre Örneklem Belirleme” ve “Verilerin Toplanma Yollarının Yöntem Öğeleri İle Tutarlılığı” şeklindeki alt temalarla ilgili içerik analizi tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yöntem temasıyla ilgili içerik analizi sonuçları

Alt Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Amaca göre model seçme	Amaçla tutarlı	45
	Amaçla tutarsız	16
Amaca ve modele göre göre örneklem belirleme	Modelle ve amaçla tutarlı	38
	Amaçla tutarsız	10
	Modelle tutarsız	9
Verilerin toplanma yollarının yöntem öğeleri ile tutarlılığı	Amaçla, modelle ve örneklemle tutarlı	37
	Amaçla, modelle ve örneklemle tutarsız	21
Toplam		176*

*11 AÖ’ne ve AYÖD’de yer alan 2-16 nolu maddelerin, her birine 11 öğrenci tarafından yazılan ifadelerin toplamı
[(15 madde X 11) + 11 araştırma önerisi=176]

Tablo 5’de verildiği gibi, öğrencilerin çoğunlukla amaçla tutarlı model seçtikleri (f=45), modelle ve amaçla uygun örneklem seçtikleri (f=38), veri toplama süreçlerini; amaçla, modelle ve örneklemle tutarlı (f=37) bir şekilde belirledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ö1 araştırma önerisinde “Problem çözme becerisi eğitiminin ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenecektir.” şeklindeki amaca “Bu araştırmanın ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelle yürütülmesi planlanmaktadır” şeklinde bir model önerilmiştir. Örneklemi “...ilçesindeki mesleki eğitim merkezindeki 9.sınıf öğrencileri...” şeklinde belirlenmiştir. Veri toplama süreci, “Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılacaktır.” şeklinde planlanmıştır. Amaç, model, örneklem ve veri toplama süreçleri öğeleri birbirleri ile tutarlı olan Ö7 ve Ö2’ye ait araştırma yöntemleri öğrenme çıktıları değerlendirme formlarının ekran görüntüleri aşağıda verilmektedir.

Bir köy okulunda öğrencilerin ücretsiz katılabileceği sanat, kültür ve spor etkinlikleri nasıl geliştirilebilir?	Bu çalışmada saptanan sorunların çözümlenerek ele alınması amaçlanmaktadır. Burada yeterince görülen etkinlikler üzerine bir analiz yapıp çözümler geliştirilebilir. Bu çalışmada eylem araştırması modeli kullanılabilir.	Belirli bir ilin belirli bir ilçesine bağlı bir köy okulundaki öğrenciler evreni oluşturabilir.	Evreni oluşturan öğrencilerde bu etkinliklerin nasıl gelişebileceğine yönelik bireysel görüşmeler yapılarak veriler toplanabilir.	2022 tarihinde yapılan uzman öğretmenlik sınavına giren öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavı ile deneyimleri nasıldır?	Tek bir kavrama vurgu yapılarak bu kavramı her yönüyle deneyimlemiş bir grup birey ile çalışılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik fenomenolojik araştırma modeli kullanılabilir.	Uzman öğretmenlik sınavını deneyimlemiş 10-15 kişilik heterojen bir grup belirlenebilir. Belirlenen bu grup araştırmanın örneklemi oluşturabilir.	Örneklemdeki öğretmenler ile görüşme veya mülakat yapılarak veri toplanabilir. Bu görüşmelerde öğretmenlerin uzman öğretmenlik ile deneyimleri saptanabilir.
--	--	---	---	--	---	---	--

(Ö7)

(Ö2)

Öğrencilerin AYÖD’e yazdıkları arasında; amaçla tutarsız model önerenler (f=16), amaçla tutarsız örneklem belirleyenler (f=10), modelle tutarsız örneklem belirleyenler (f=9), amaçla, modelle ve örneklemle tutarsız bir şekilde veri toplama süreçlerini belirleyenler (f=21) bulunmaktadır. Bu öğrencilerden Ö6 ve Ö2’ye ait öğrenme çıktıları değerlendirme formlarının ekran görüntüleri aşağıda verilmektedir.

Özel bir okulda velilere yönelik eğitim programları nasıl uygulanmaktadır?	Tarama modeli kullanılması uygundur. Bu modelde hali hazırda var olan bir durum ortaya konmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada da bir okulda devam eden bir uygulamayı incelemektedir. Bu sebeple Tarama modeli kullanılması uygundur.	Evren: Bursa il sınırları içerisinde yer alan özel okullarda veli eğitim programlarını uygulayan öğretmenler Örneklem: Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan Özel Arı okulunda veli eğitim programlarını uygulayan psikolojik danışmanlar	Veri toplama yöntemi olarak, katılımcı gözlem yapılması ve yarı yapılandırılmış ölçeklerin kullanılması planlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış ölçeklerle uygulayıcılarla eğitim programları hakkında görüşmeler gerçekleştirilecektir. Katılımcı gözlem de ise veli eğitim programlarının uygulamalarının gözlenmesi amaçlanmaktadır.	Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ne düzeydedir?	Durum Çalışması; çünkü araştırmanın sınırlı bir sistem içerisinde bilgi toplaması gerekir.	21.yüzyıl öğretmenleri	Örnek olay incelemesi Öğretmenlerin ders anlatım tekniklerinin incelenmesi
Lise öğrencilerine uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının, öz-yönetimli öğrenme becerilerine etkisi nedir?	İlişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü kullanılıyor çünkü iki durum arasında bir etki olup olmadığı belirlenmek isteniyor.	Lise öğrencileri	Anket Program öncesinde öğrencilere bir öz- yönetimli öğrenme becerilerini ölçen anket yapılır. Alınan eğitimden sonra da aynı anket tekrar yapılır ve iki anket birbirleriyle karşılaştırılır.				

(Ö6)

(Ö2)

Öğrenciler yöntemle ilgili bilgi düzeylerinin TSM ile yapılan Araştırma Yöntemleri dersi sonrası arttığını düşünmektedirler. Bu bulgu araştırma önerilerinden ve AYÖD’den elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bununla ilgili öğrenci görüşlerinden bir alıntı aşağıda verilmektedir.

Öğrenim yöntemi (model, örneklem, veri toplama süreci) belirlene
Dersler önce bu konular hakkında bilgiyi yordu. Ders ile
birlikte modelin belirlenmesi, veri toplama süreci hakkında bilgi edindim

(Ö2)

Yöntem temasıyla ilgili tüm bulgular birlikte ele alındığında, TSM ile yapılan Araştırma Yöntemleri dersinin araştırma önerisi için yöntem yazmada olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Buna karşın verilen araştırma sorularına yöntem geliştirme konusunda öğrenme eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

2.3.Tartışma, Sonuç ve Öneri Teması:

Tartışma, sonuç ve öneri temasında yer alan “bulgulara yönelik tartışma”, “bulgu ve tartışmaya yönelik sonuç” ve “sonuçlara göre öneri” şeklindeki alt temalarla ilgili içerik analizi tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6. Bulgular, tartışma, sonuç ve öneri temasıyla ilgili içerik analizi sonuçları

Alt Temalar	Kategoriler	Frekans(f)
Bulgulara yönelik tartışma	Araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmemiş	6
	Araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmiş	5
Bulgu ve tartışmaya göre sonuç	Bulguların tekrarı	10
	Son değerlendirme	1

Sonuçlara göre öneri	Sonuçla ilgili	6
	Sonuçla ilgisiz	5
	Toplam	33*

*AYÖD'ün 17-19 nolu maddelerinin her birine, 11 öğrenci tarafından yazılan ifadelerin toplamı (3 madde X 11=33).

Tablo 6'ya göre; öğrenciler arasında tartışmayı yazarken sadece benzer araştırmaların sonuçlarını verip, araştırma bulguları ile ilişkilendiremeyenler vardır (f=6). Bu öğrencilerden Ö9 "...nın araştırmasına göre, bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır..."ye göre, öğrenmeye yönelik tutumlar başarıyı, merakı ve davranışları etkilemektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olması istenilen bilgi ve becerilere ulaşmaları için gereklidir..." şeklinde tartışma yazmıştır.

Tartışmayı yazarken benzer araştırmaların sonuçları ile araştırma bulgularını ilişkilendirebilenler vardır (f=5). Bu öğrencilerden Ö8, "Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme tutumları cinsiyetlere göre farklılık göstermediği sonucu,'nın çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Buna karşılık....'e göre kadın öğretmen adaylarının öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır..." şeklinde tartışma yazmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu, sonucu yazarken bulguların tekrarını yapmışlardır (f=10). Bu öğrencilerden Ö11 sonucu, "Öğrenme tutumları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir." şeklinde sonuç yazmıştır. Öğrencilerden sadece Ö7, "Araştırma bulguları ve benzer araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme tutumlarında cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır" şeklinde ifade ederek son değerlendirme yazabilmiştir.

Öğrencilerin bir kısmının yazdığı öneriler sonuçla ilgili (f=6), bir kısmının ise sonuçla ilgisizdir (f=5). Ö1'in önerisi "Ters-yüz sınıf sisteminin yaygınlaştırılması sağlanabilir" şeklinde olup, ters yüz öğrenmenin olumlu sonucuyla ilgilidir. Ö3 ise velilere yönelik sonuç olmamasına rağmen, "Velilerin ters yüz öğrenme metoduna yönelik görüşleri de incelenebilir" şeklinde bir öneri yazmıştır.

Tartışma, sonuç, öneri temasına yönelik görüşler incelendiğinde, görüşlerin AYÖD ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersi sonrası tartışma, sonuç ve öneri konularında ders öncesine göre gelişim gösterdiklerini ve buna karşın eksik öğrenmelerinin de olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda Ö5'in ve Ö10'un görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmektedir.

Araştırma bulgularını, sonuçların ve önerilerin oluşturmada estisane
göre daha iyiyim ama kendimden kaynaklı eksiklerim var

(Ö5)

Problem belirleme aşamasında araştırma sonuçlarını ve önerilerin
oluşturma aşamasına kadar 'istenmesi' gereken adımlar, araştırma
yöntemleri ve bilimsel çalışmalara yönelik pek çok defekt
bilgi edindim. Alışkanın tararken daha kolay erişmeye başladım
gösterdim.

(Ö10)

Tartışma, sonuç, öneri temasıyla ilgili tüm bulgular birlikte ele alındığında, TSM ile yapılan Araştırma Yöntemleri dersinin bulgulara yönelik tartışma yazma, sonuçlara göre öneri geliştirme konularında olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğu ise bulgu ve tartışmaya göre sonuç yazamamışlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, lisansüstü eğitim bilimleri öğrencilerine TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinin, öğrencilerin araştırma öz-yeterliklerini arttırmada olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, TSM'nin lisansüstü eğitim bilimleri öğrencilerinin araştırma becerilerini, tutumlarını, başarılarını ve ilgilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir (Alsaleh, 2019; Jiang & Jong, 2020). Vandiver & Walsh'ın (2010) araştırmalarında aktif öğrenme ve özerk öğrenme yaklaşımlarının, Araştırma Yöntemleri dersinde birlikte uygulandığında, öğrencilerin bilimsel araştırmaya olan ilgilerini ve hâkimiyetlerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Farklı disiplinlerde çalışan birçok

yükseköğretim araştırması TSM'nin öğrenmede etkililiğini vurgulayarak, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Awidi&Paynter,2019; Mardih et al., 2023). Jiang & Jong (2020) ise farklı olarak, TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinde, öğrencilerin ders öncesi hazırlıkta ve öz-düzenlemede zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda, öğrencilerin araştırma öz-yeterlikleri üzerinde etkili olan TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersinin, lisansüstü öğrencilere ders hazırlığı sorumluluğu verdiği ve öz düzenleme zorunluluğu getirdiği söylenebilir.

Bu çalışmada, TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersi sonrası, lisansüstü eğitim bilimleri öğrencilerinin belirledikleri araştırma amaçlarının çoğunluğunun; açık, anlaşılır ve problemle tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler araştırma önerilerinde, araştırma amaçlarını, araştırma modelini, örneklemi ve veri toplama süreçlerini birbirleri ile tutarlı bir şekilde raporlayabilmektedir. Bu durumda TSM'nin üst düzey düşünme becerisi gerektiren araştırma önerisi yazma konusunda etkili olduğu söylenebilir. Farklı disiplinlerde gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında da TSM'nin üst düzey düşünme becerisi geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmiştir (Al-Zahrani, 2015; Bergmann & Sam,2012; Özkan ve Demirbağ, 2023; Singleton & Charlton, 2020).

TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersi sonrası, öğrencilerin verilen bir araştırma sorusu için araştırma modeli seçme, örneklem seçme, veri toplama süreçlerini belirleme konularında eksik veya yanlış öğrenmeleri olduğu görülmüştür. Bunun sebebi, Araştırma Yöntemleri ile öğrenme çıktılarının öğrenciler tarafından tam olarak edinilmesinin zorlayıcı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonucu destekleyen araştırmalardan, Daniel, et al. (2017) lisansüstü öğrencilerin, yöntem tasarlama konusunda zorlandıklarını; Tosuntaş ve vd. (2020) lisansüstü Araştırma Yöntemleri dersinde en zor anlaşılan konunun örneklem yöntemleri olduğunu; Arantes do Amaral, J. A., & Lino dos Santos (2018), öğrencilerin araştırma raporlarını yazmakta zorlandıklarını, Çetin ve Dikici (2014) verilerin analizinin öğretiminin öğrenci beklentisini karşılamadığını vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin çoğunluğu TSM ile uygulanan Araştırma Yöntemleri dersi sonrası verilen bulgulara ve tartışmaya uygun bir şekilde sonuç yazamamışlardır. Bu sonucu destekleyen, Daniel, et al. (2017) lisansüstü öğrencilerin, araştırma sonuçlarını araştırma soruları ve alanyazın etrafında oluşturmada zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Howitt ve Australia (2015) araştırmalarının ilk yılının, lisansüstü derslerde TSM uygulamalarında planlama ve organizasyon için zaman harcadığını, ikinci yıldaki uygulamalardan sonra gerçek etkinin gözlemlenebildiği görülmüştür. TSM'nin etkisinin gözlemlenebilmesi için daha çok zaman verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Araştırma Yöntemleri dersi için ders süresinin yetersiz olduğuna işaret eden başka araştırmalar da vardır (Tosuntaş vd., 2020). Lisansüstü öğrencilerin bulgulara göre tartışma ve sonuç yazmada ve öneri geliştirmede öğrenme eksiklikleri ise öğrenme-öğretme süreçlerine ayrılan süre yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, TSM ile uygulanan araştırma yöntemleri dersinin, lisansüstü eğitim bilimleri öğrencileri üzerinde araştırma öz-yeterliği ve öğrenme çıktıları açısından olumlu etkileri görülmüştür. TSM ile gerçekleştirilen araştırma yöntemleri dersi; alan yazına göre problem yazabilme, araştırma amaçlarını açık ve anlaşılır yazabilme, araştırma önerisi öğelerini birbirleriyle tutarlı bir şekilde raporlayabilmeye etkili olmuştur. Verilen bir araştırma sorusu için araştırma modeli seçme, örneklem seçme, veri toplama süreçlerini belirleme, bulgulara ve tartışmaya uygun bir şekilde sonuç yazma ve öneri geliştirme konularında ise öğrenme eksiklikleri görülmüştür.

Karma yöntemle yürütülen bu araştırmanın nitel boyutunda, lisansüstü eğitim bilimleri Araştırma Yöntemleri dersi şubesinde uygulanan TSM'nin öğrenme çıktılarının çoğunluğu üzerinde etkili olduğu durum çalışması ile ortaya koyulmuştur. Buradan yola çıkarak, farklı öğrenci gruplarında, Araştırma Yöntemleri dersinde TSM uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların arttırılması önerilebilir. Araştırmanın nicel boyutunda, Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan TSM'nin araştırma öz yeterlikleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşıldığı için, lisansüstü eğitim bilimleri öğrenci şubelerinin birden fazla olduğu farklı üniversitelerde Araştırma Yöntemleri dersi için TSM'ye yönelik nicel boyutu ön-test son test kontrol gruplu olan karma araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca, lisansüstü Araştırma Yöntemleri dersinde TSM uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Özellikle bulgulara göre tartışma, sonuç yazma ve öneri geliştirme konusunda uygulamalı etkinliklerin sayısının ve bu konunun öğretimine ayrılan sürenin arttırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alsaleh, N. J. (2019). Flipped classrooms to enhance postgraduate students' research skills in preparing a research proposal. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(4), 392-402. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1647269>
- Arantes do Amaral, J. A., & Lino dos Santos, R. J. R. (2018). Combining project-based learning and community-based research in a research methodology course: The lessons learned. *International Journal of Instruction*, 11, 47-60.
- Al-Zahrani, A. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology* 46(6), 1133-1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
- Awidi, I. T. & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers&Education*, 128-283. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flipp your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Brewer B. & Movahedazarhouli S. (2019). Flipped Learning in Flipped Classroom: A new Pathway to prepare future special educators, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35 (3), 128-143, <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1619110>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir), Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*, Newyork: Sage.
- Creswell J. W. ve Plano Clark V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çeviri Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction of the Theory of Hybrids*. Clayton Christensen Institute. <http://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>
- Çetin, A., ve Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981.
- Daniel, B. Kumar, V. ve Omar, N. (2017) Postgraduate conception of research methodology: implications for learning and teaching, *International Journal of Research & Method in Education*, 41 (2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1283397>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the flipped model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge/Taylor ve Francis Group.
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye
- Demirer, V. ve Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Dianati, S., Iwashita N. & Vasquez, C. (2022). Flipped classroom experiences: Comparing undergraduate and postgraduate perceptions of self-regulated learning. *Issues in Educational Research*, 32, 2, 473-493
- Ekinci, N ve Ekinci, C. E. (2022) Araştırmacı olarak öğretmenler: Araştırma yeterlikleri, engelleri, algıları ve araştırmadan bekledikleri yararlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 477-498. <https://doi.org/10.21733/ibad.1061432>
- Flipped Learning Network, (2014). *Flipped learning network*, Erişim Tarihi: 20.04.2022, <https://flippedlearning.org/>
- Howitt, C. & Pegrum, M. (2015). Implementing a flipped classroom approach in postgraduate education: An unexpected journey into pedagogical redesign. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.2439>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2002). *Data management and analysis methods. Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.

- Jiang, Y. C. and Jong S. Y., (24-27 August 2020). "Learner Preparedness in Flipped Classroom: A Case Study of a Flipped Postgraduate Course," 2020 International Symposium on Educational Technology (ISET), Bangkok, Thailand. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9215504>
- Karakaş, G. (2021). *Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, Ankara: Nobel
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 29690). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Liu, M. (2020). Flipped for Critical Thinking: Evaluating the Effectiveness of a Novel Teaching Approach in Postgraduate Law Modules. *Education Applications & Developments*, 252-256. <https://doi.org/10.36315/2019v1end053>
- Mardiha, S. M., Alibakhshi, G., Mazolum, M., & Javaheri, R. (2023). Electronic flipped classrooms as a solution to educational problems caused by covid 19: a case study of research course in Iran higher education. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(1), 26-35.
- Megahed, N., & Ghoneim, E. (2022). Blended learning: The New Normal for post-COVID-19 Pedagogy. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 14(1), 1-15.
- Ni, A. Y. (2013). Comparing the effectiveness of classroom and online learning: Teaching research methods. *Journal of public affairs education*, 19(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/15236803.2013.12001730>
- Otacıoğlu, S.G. (2007). Öğrenci odaklı bir yaklaşım kullanarak araştırma yöntemi öğretmek: uygulamaya yönelik eleştirel düşünceler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 511-520.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: bir sistematik alan yazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 332-348. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.595036>
- Özkan, Ç. G. ve Demirbağ, B. C. (2023). Hemşirelik eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım: ters yüz sınıf modeli, kuramsal çerçevesi ve hemşirelik eğitiminde kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 16(2), 261-274. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.1050285>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Newyork: Sage.
- Singleton, R., & Charlton, A. (2020). Creating H5P content for active learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 2(1), 13-14. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v2i1.32>
- Strayer, J. (2009). *Inverting the classroom: A study of the learning environment when an intelligent tutoring system is used to help students learn* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, United States.
- Thoms, C. L. (2012, November 19). Enhancing the blended learning curriculum by using the "flipped classroom" approach to produce a dynamic learning environment. *5th International Conference on Education, Research and Innovation*, 2150-2157. <https://library.iated.org/view/THOMS2012ENH>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Tosuntaş, Ş.B. Karadağ, E. ve Danışman, Ş. (2020). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri dersinin öğretim üyelerinin görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Social Inquiry*, 13(1), 357-382. <https://doi.org/10.37093/ijsi.746491>
- Turan, Z. & Goktas, Y. (2016). The Flipped Classroom: instructional efficiency and impact of achievement and cognitive load levels, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(4), 51-62
- Tuncer, M. ve Özeren, E. (2012). The development of a self-efficacy scale for scientific research and an evaluation of prospective teachers' views about that scale. *Social and Behavioral Sciences*, 51, 553-561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.205>
- Uslu, B. (2022). *Yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye
- Uğur, S. (2020). Merhaba yenedünya: Covid19 ve değişen hayatlar, uzaktan eğitim, hızlanan dijital dönüşüm ve teknolojik tekililik (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 7-10.
- Vandiver, D. M. & Walsh, J. A. (2010). Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven research project. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/1469787409355877>
- Willey, K., Gardner, A. & Kadi, A. (2014, January). Flipped learning: comparing the student experience from 1 st year to postgraduate. In *SEFI 42nd Annual Conference, Birmingham, UK* <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/31871/1/0162.pdf>
- Wolff, L. & Chan, J. (2016). *Flipped Classrooms for Legal Education*. Singapore: Springer Singapore

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin

YÖK (2018). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama*, Erişim Tarihi: 20.04.2022, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK (2022). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi*, Erişim Tarihi: 20.04.2022, <http://tyyc.yok.gov.tr/>

Ek 1: Araştırma Yöntemleri Öğrenme Çıktıları Değerlendirme Formundan Alıntı

1: Yayınlanmamış bir araştırmanın probleminden verilen alıntıyı inceledikten sonra probleme göre genel amaç, araştırma soru/ları veya hipotez/ler yazınız.

2-16: Aşağıda verilen araştırma sorularına uygun bir model öneriniz. Daha sonra araştırma sorusu ve seçtiğiniz modele uygun evren-örneklemi ve hangi tür veri toplama araçlarının kullanılabileceğini tabloya yazınız.

Araştırma Sorusu	Önerilen Model-Gerekçe	Evren, Örneklem	Veri Toplama Araçları
Bir köy okulunda öğrencilerin katılabileceği sanat, kültür ve spor etkinlikleri nasıl geliştirilebilir?	2:	7:	12:
2022 tarihinde yapılan uzman öğretmenlik sınavına giren öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavı ile deneyimleri nasıldır?	3:	8:	13:
Özel bir okulda velilere yönelik eğitim programları nasıl uygulanmaktadır?	4:	9:	14:
Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ne düzeydedir?	5:	10:	15:
Lise öğrencilerine uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının, öz yönetimli öğrenme becerilerine etkisi nedir?	6:	11:	16:

17: Araştırma sorusu ve bulguları verilen yayınlanmamış bir araştırmadan alıntı verilmiştir... Bu bulguya uygun en az 3 araştırma makalesini kullanarak tartışma yazınız.

18: Verilen bulgulardan ve yazdığınız tartışmadan yola çıkarak, bir sonuç yazınız.

19: Yayınlanmamış bir araştırmanın sonuç bölümünden kesit verilmiştir. Bu sonuca uygun öneriler geliştiriniz.

A Meta-synthesis on the Scope and Research Trends in Curriculum and Instruction Field (1974-2021) in Türkiye

Assist. Prof. Dr. Suat Kaya

Agri İbrahim Çeçen University - Turkey

ORCID:0000-0001-6593-3205

sukaya@agri.edu.tr

Abstract

The most practical and appropriate way to define delineate a specific field of study is to examine the studies conducted in that field. The fact that the field of Curriculum and Instruction (CI) is intertwined with multiple disciplines and lacks a clear boundary is one of the most important reasons that necessitates this study. The aim of this research is to analyze the scope of the CI field by synthesizing studies that examine approved graduate theses in the CI field from the past to the present. The research utilized a meta-synthesis method that enables researchers to critically evaluate their work and potentially remap the field. A total of 9 qualitative studies examining 1142 doctoral theses and 1194 master's theses approved in the CI field between 1974 and 2021 were included in the research. The data obtained from these studies were analyzed using content analysis. The research identified 16 themes and 12 sub-themes related to these themes. The findings of the study showed that the top five most studied topics in the past half-century were "program evaluation," "teacher," "teaching-learning approaches/models/methods and techniques," "education and information technologies," and "teaching-learning strategies/styles and instruction." Furthermore, it was concluded that the increasing number of theses prepared in this field was influenced by the growing interest in the field, the increase in the number of academics employed in this field, and consequently, the increase in the number of universities offering graduate programs in this field. In light of the findings, several recommendations have been developed regarding the need for more research in less focused areas such as program development and considerations for studies examining graduate theses in the field.

Keywords: Curriculum and Instruction, Master's theses, Meta-synthesis, Research trends, PhD theses



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 246-263

Research Article

Received: 2023-05-04

Accepted: 2023-08-05

Suggested Citation

Kaya, S. (2023). A meta-synthesis on the scope and research trends in curriculum and instruction field (1974-2021) in Türkiye, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 246-263. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292721>

Extended Abstract

Problem: Numerous education professionals, including Dwayne Heubner, have pointed to the concept of "curriculum" as a source of uncertainty and lack of clarity (Cited in [Oliva, 1997](#)). Elizabeth Vallance also acknowledged that the curriculum area lacks clear boundaries as a study discipline and field of practice (Cited in [Oliva, 1997](#), p. 2). Periodic examination of a field's studies is necessary to describe it effectively, according to [Staton-Spicer and Wulff \(1984\)](#). This research aimed to assess the extent to which the scope of the CI field has been reached by synthesizing studies that explore research in this field from past to present. As such, the study aimed to update information about the field's scope, remap the CI field, and prevent the aforementioned grievances. The research question sought to answer what topics fall within the scope of the CI field, based on studies conducted on the subject. This study's findings are expected to provide valuable information about the latest research trends in the diverse areas of CI and guide future studies in the field.

Method: In this study, the meta-synthesis method was employed, which is one of the qualitative research designs. Meta-synthesis, referred to as "thematic synthesis" by [Thomas and Harden \(2008\)](#), involves the synthesis and interpretation of research on the same subject with a critical perspective by creating themes or main templates (matrix/template) ([Çalık & Sözbilir, 2014](#)). Additionally, critique and evaluation of previous studies on a particular subject are also among the aims of meta-synthesis ([Noblit & Hare, 1988](#)). Analysis of data in meta-synthesis requires systematic analysis of details, and the technique of visual data presentation can reveal similarities and differences more clearly ([Bondas & Hall, 2007](#)). The main purpose and main difficulty of the studies included in the meta-synthesis is to reveal the relationships between the studies and to make a chronological comparison ([Noblit & Hare, 1988](#)). [Paterson et al. \(2001\)](#) stated that researchers using meta-synthesis have the potential to critically evaluate studies and remap the field. In short, meta-synthesis is carried out to develop inferences, suggestions, and comments that will guide future research, where the findings of qualitative research are re-examined with one of the qualitative research methods, and the similarities/differences between the studies are compared and discussed. In this study, the meta-synthesis method was used to examine the themes that emerged in qualitative studies on the field of CI since the aim was to determine the extent of the scope of the field.

The purposive sampling method was used in selecting studies to be synthesized in this study because only qualitative studies conducted on the scope of the CI field were included. Purposive sampling is recommended for a valid and meaningful synthesis ([Bondas & Hall, 2007](#)), which implies that not all studies should be included in the analysis. In meta-synthesis, a detailed and in-depth examination of the included studies is required, which is why meta-syntheses are recommended to be limited to 10 ([Sandelowski, Docherty & Emden, 1997](#)) - 12 ([Paterson et al., 2001](#)) studies. This study was limited to 9 studies.

The data obtained in this study were analyzed using content analysis. As noted by [Suri and Clarke \(2009\)](#), "content analyses are research syntheses that play an important role in disseminating research findings, shaping future research, policies, practices, and public perceptions" (cited in [Çalık & Sözbilir, 2014, p. 34](#)). Although different coding methods may be used depending on the research design in the analysis of qualitative data, the common goal of researchers in analyzing qualitative data is to analyze the data collected to reach themes and present these themes ([Creswell, 2009](#)). As the aim of this study is to reach issues related to the scope of CI, qualitative data analysis was conducted to reach the themes. In creating themes, researchers can (1) choose concepts that are entirely their own or the same as a concept in the literature; (2) derive them directly from the data; or (3) divide main themes into subthemes ([Merriam, 2009](#)). In the theme creation process of this study, all three suggestions were taken into consideration.

In this study, the "thematic analysis form," which was finalized after several stages, was sent to four experts in the field of CI in the form of a template. Based on the feedback received from the experts, it was concluded that there was no problem with validity. To analyze the inter-rater reliability in the data analysis of the study, two randomly selected study theses along with the thematic analysis form were sent to two independent coders who are experts in the field of CI. After providing them with detailed

information about the purpose of the research, the coders were asked to code the research topics under the subject themes in these studies and match them with appropriate themes and sub-themes. The data obtained from the coders were measured using the formula developed by [Miles and Huberman \(1994\)](#) to assess the level of agreement and reliability between the coders. The measurement results calculated as .96 for the first study and .94 for the second study indicated that the codings were reliable.

Findings: The first significant finding of this meta-synthesis is that the number of postgraduate theses conducted in the field of CI has noticeably increased. Specifically, the study conducted by [Akkaş-Baysal and Kirat \(2022\)](#), which examined 554 master's theses between 2019 and 2021, provides the strongest evidence of this trend. This development and increase can be attributed to the growing number of universities offering postgraduate programs in CI, as well as an increase in the number of academics in this field. Moreover, it is possible to suggest that there has been a growing interest in CI in recent years.

Based on the cumulative findings obtained in this study, the most focused topic was "program evaluation," followed by "teacher, teaching-learning approaches/models/methods and techniques," "education and information technologies, teaching-learning strategies/styles and instruction," "skills and instruction," "program development," "academic achievement," "effective variables in attitudes or skills," "comparative education," "problems and practices related to education," "beliefs and perceptions," "values education," "educational history," "textbook review," "foreign students," and "hidden curriculum."

Based on the chronological analysis of the studies included in the meta-synthesis, it has been concluded that different subject areas have been focused on from past to present, and while some subtopics have received more attention, some have been neglected. However, the research findings also indicate that studies on previously neglected subtopics have increased over time.

To conclude, as also mentioned in the findings section of this meta-synthesis, many more studies are needed on all the themes. Based on the findings of this study, it can be said that almost all studies conducted on education in general, and specifically on teaching, learning, and education stakeholders, fall within the scope of CI. CI is affected by societal factors that influence education, teaching, and learning in general. Therefore, it is possible to say that the focus of CI has changed over time and expanded its scope to cover a wider range of topics.

Suggestions: As mentioned above, the focus of the CI field changes over time based on social events and current conditions. In this context, studies need to be conducted more systematically in line with these changes. The study by [Bikmaz et al. \(2013\)](#) covers a very long period of time. Instead, it can be re-analyzed in shorter periods. Thus, the effect of periodic developments and changes can be more clearly demonstrated. Indeed, following this study, [Kozikoglu and Senemoglu \(2015\)](#) and [Özkal \(2020\)](#) limited their research to 5-year periods when examining doctoral dissertations. Taking into account the duration of education programs, it is suggested that similar studies should be conducted every 2-3 years for master's theses and every 5-6 years for doctoral dissertations. Although only graduate theses were included in this meta-synthesis, the CI field is not limited to thesis topics alone. There are valuable research articles by experts in the CI field as well. In this context, in future meta-analyses or meta-synthesis studies, these articles can also be examined to compare the results. This would allow for an assessment of the alignment between studies and provide valuable insights into the scope of the CI field.

Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanı'nın Kapsamı ve Araştırma Alanları Üzerine bir Meta-sentez (1974-2021)

Dr. Öğrt. Üyesi Suat Kaya

Agri İbrahim Çeçen University - Turkey

ORCID:0000-0001-6593-3205

sukaya@agri.edu.tr

Özet

Bir çalışma alanını tanımlamanın en pratik ve uygun yolu o alanda yapılmış araştırmaların incelenmesidir. EPÖ alanının birçok disiplinle iç içe olması ve net bir sınırının olmaması bu çalışmayı gerekli kılan en önemli nedenlerden biridir. Bu araştırmanın amacı, geçmişten günümüze kadar EPÖ alanında onaylanmış lisansüstü tezleri inceleyen çalışmaları sentezleyerek EPÖ alanının kapsamının nereye kadar ulaştığını tahlil etmektir. Araştırmada, araştırmacıların çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve alanı yeniden haritalandırma potansiyeli sağlayan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 1974-2021 yılları arasında EPÖ alanında onaylanmış toplam 1142 doktora tezi ile 1194 yüksek lisans tezini inceleyen 9 nitel çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada 16 tema ve bu temalara ait 12 alt-temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, günümüze kadarki yarım asırlık süreçte en fazla çalışılan ilk beş konunun sırasıyla "program değerlendirme", "öğretmen", "öğretme-öğrenme yaklaşımları/modelleri/yöntem ve teknikleri", "eğitim ve bilgi teknolojileri" ve "öğretme-öğrenme stratejileri /stilleri ve öğretimi" olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu alanda hazırlanan tez sayısının gittikçe artmasında alana olan ilginin artması, bu alanda istihdam edilen akademisyen sayısının artması ve dolayısıyla bu alanda lisansüstü program açan üniversite sayısının artmasının etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında, program geliştirme gibi daha az odaklanılan konularda daha fazla çalışma yapılması ve lisansüstü tezleri inceleyen çalışmalarda dikkat edilmesi gereken bazı hususlara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları ve öğretim, Yüksek lisans tezleri, Meta-sentez, Araştırma eğilimleri, Doktora tezleri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 246-263

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-05-04

Kabul: 2023-08-05

Önerilen Atıf

Kaya, S. (2023). Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim alanı'nın kapsamı ve araştırma alanları üzerine bir meta-sentez (1974-2021), *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 246-263. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292721>

GİRİŞ

Temelinde bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olan eğitim (Kaya, 2016), toplumlardaki çağın gereksinimlerine uygun nitelikli vatandaş yetiştirme görevini üstlenmektedir. Bilim, sanayi ve teknoloji alanlarında görülen değişim ve gelişmeler, bütün toplumları birer bilgi toplumu olmaya zorlamaktadır. Bu gelişmelerden geri kalmamak ya da bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumsal kalkınma ve gelişmeyi mümkün kılacak öğelerden birisi olan insan gücünü oluşturan bireylere çağın gerektirdiği güncel bilgi ve becerileri yeterli düzeyde kazandırmak gerekmektedir (Kaya, 2022). Öğrencinin yaşama hazırlanması, toplumsallaşması, kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesi, meslek edinmesi ve toplumun kültürel mirasının yeni nesillere aktarılmasında temel görevi eğitim ve eğitimin planlı olarak verildiği başta okullar olmak üzere eğitim kurumları üstlenmektedir (Yeşilyurt, 2020). Eğitimin nihai hedefi istendik davranış olarak adlandırılan öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılmaktır. Öğrenme bir plan dâhilinde gerçekleşebileceği gibi farkında olunmadan da gerçekleşebilir. Bu bağlamda, eğitimi öğrenmenin gerçekleşme şekline bağlı olarak formal (resmi) ve informal (gayri resmi) eğitim olarak ikiye ayırmak mümkündür: Informel eğitimde bir plan, program ve belirli bir amaç bulunmaz ve herhangi bir yerde farkında olunmadan gerçekleşir; formal eğitimde ise bir amaç vardır; bu amaca yönelik önceden hazırlanmış yazılı bir plan vardır; öğrenme bu planın işe koşulmasıyla gerçekleşir ve genel olarak bir eğitim kurumunda kısaca yazılı planlar bütünü olarak adlandırılan eğitim programı aracılığıyla verilir (Kaya, 2022).

Ertürk (2013) eğitim programını yetişek olarak adlandırırken, Demirel (2012) kitabında “eğitim programı” olarak adlandırmış; bazı kaynaklarda ise müfredat olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Uzun zaman önce kullanılmasına rağmen, eğitim programı kavramı 1918 yılında Franklin Bobbit tarafından yazılan “The Curriculum (Eğitim Programı)” isimli kitap eğitim programı alanının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. 1965 yılında Ankara Üniversitesi’ne bağlı Eğitim Fakültesi’nde oluşturulan “Eğitim Bilimleri Kürsüsü” EPÖ alanının Türkiye’deki başlangıç noktası veya temeli olarak bilinmektedir (Tanju, 1990’dan akt., Akkaş-Baysal & Kırat, 2022). EPÖ, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin kuruluşu ile önce lisans daha sonra da lisansüstü düzeyde eğitime başlanan bilim dallarından biri olmuştur, 1980’lerden sonra açılan ya da eğitim fakültesine dönüştürülen pek çok kurumda EPÖ eğitim bilimleri bölümü içinde yer alan bir anabilim dalı, enstitü bünyesinde de bir bilim dalı olarak hizmet sunmuştur. (Bıkmaz vd., 2013). Hem lisans hem de lisansüstü seviyelerinde 1997 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] bünyesinde eğitim veren kurumlar için eğitim programı uzmanı yetiştirme amacıyla varlığını sürdüren EPÖ’nün lisans düzeyine, mezunlarının iş bulmakta zorlanması sebebiyle Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] tarafından 1997 yılında son verilmiştir (Gömlüksiz & Bozpolat, 2013). Lisans düzeyi sonlandırılmasına rağmen günümüzde üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde EPÖ Anabilim Dalı [ABD] olarak, lisansüstü enstitülerinde ise EPÖ Bilim Dalı olarak varlığını sürdürmektedir. Lisans düzeyinde “servis programı” olarak adlandırılan ve Eğitim Fakülteleri’nde tüm branşlara ait “pedagoji” dersleri sunan EPÖ ABD, enstitülerde ise lisansüstü eğitim faaliyetlerini sürdürmeye devam etmektedir.

Eğitim dünyasında Dwayne Heubner gibi birçok profesyonel “eğitim programı” kavramına belirsizlik ve kesinlik eksikliği atfederken, Elizabeth Vallance’a göre “eğitim programı alanı hiçbir şekilde net değildir; bir çalışma disiplini olarak ve bir uygulama alanı olarak eğitim programının net sınırları yoktur” (Akt. Oliva, 1997, s. 2). EPÖ alanının birçok disiplinle iç içe olması ve net bir sınırının olmaması bu çalışmayı gerekli kılan en önemli nedenlerden biridir. Ayrıca, her disiplinin kendi ürünlerini periyodik olarak incelemesi gerekmektedir, çünkü bir alanı betimlemenin/tanımlamanın en uygun ve pratik yolu, o alanda yapılmış çalışmaları incelemektir (Staton-Spicer & Wulff, 1984). EPÖ alanının araştırma eğilimlerini inceleyen mevcut çalışmalar (Akkaş-Baysal & Kırat, 2022; Altın, 2004; Aşıroğlu, 2020; Bıkmaz vd., 2013; Gömlüksiz & Bozpolat, 2013; Karadağ, 2009; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015; Özkal, 2020; Yetkiner, Acar-Erdol & Ünlü, 2019) EPÖ’nün dönemsel araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmaktadır. Çelişki ve benzerliklerle dolu dağınık bir ortama sahip olan eğitim alanı hakkında doğru bir anlayışa sahip olmak için eğitim alanı parça parça değil bütüncül bir anlayışla incelenmelidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bütüncül bir bakış açısıyla planlanan bu çalışmanın EPÖ’deki araştırma alanı çeşitliliğinde son durum hakkında değerli bilgiler sunması ve alanın yeniden haritalandırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, ulaşılan bulguların gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, geçmişten günümüze kadar EPÖ alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyen nitel çalışmaları sentezleyerek EPÖ alanının yapılmış araştırmaların kapsamını tahlil etmektir. Böylece alanın kapsamıyla ilgili bilginin güncellenerek EPÖ alanının yeniden haritalandırılması ve yapılacak çalışmalara ışık tutulmasına katkıda bulunulması planlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

• 1974-2021 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezleri inceleyen araştırmalara göre EPÖ alanının kapsamındaki konular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. [Thomas ve Harden \(2008\)](#) tarafından "tematik sentez" olarak adlandırılan meta-sentez (s. 2), "aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar (matrix/template) oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir" ([Çalık & Sözbilir, 2014, s. 34](#)). Ayrıca, belli bir konu hakkında yürütülmüş önceki çalışmaların eleştirisi ve değerlendirmesi de meta-sentezin amaçlarından biridir ([Noblit & Hare, 1988](#)). Meta-sentezde verilerin analizi detayların sistematik analizini gerektirir ve görsel veri sunumu tekniği benzerlik ve farklılıkları daha açık bir şekilde gözler önüne serebilir ([Bondas & Hall, 2007](#)). Meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda ana amaç ve temel zorluk çalışmalar arası ilişkileri ortaya çıkarmak ve kronolojik bir karşılaştırma yapmaktır ([Noblit & Hare, 1988](#)). [Paterson vd. \(2001\)](#), meta-sentezi kullanan araştırmacıların çalışmaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve alanı yeniden haritalandırma potansiyelleri olduğunu ifade etmektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse, meta-sentez nitel araştırma bulgularının yine nitel araştırma yöntemlerinden biri ile tekrar incelenip çalışmalar arasındaki benzerlik/farklılıkların karşılaştırıldığı ve tartışıldığı, gelecekteki araştırmalara yön verecek çıkarım, öneri ve yorumlar geliştirmek amacıyla yapılır. Bu çalışmada, EPÖ alanının kapsamının nereye kadar uzandığını bulmak amaçlandığı için bu alanın konusu ile ilgili yapılan nitel çalışmalarda ortaya çıkmış temaların incelenmesi için meta-sentez yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem Seçimi ve Verilerin Toplanması

Çalışmada sentezlenecek araştırmaların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır, çünkü çalışmaya sadece EPÖ alanının kapsamı ile ilgili yapılmış nitel çalışmalar dâhil edilmiştir. Geçerli ve anlamlı bir sentez için de amaçlı örnekleme yöntemi tavsiye edilmektedir ([Bondas & Hall, 2007](#)). Bu durum her çalışmanın analize dâhil edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Meta-sentez yönteminde, araştırmaya dâhil edilen araştırmalar detaylı ve derinlemesine bir inceleme gerektirdiği için meta-sentezlerin 10 ([Sandelowski, Docherty & Emden, 1997](#)) - 12 ([Paterson vd., 2001](#)) tane araştırma ile sınırlandırılması önerilmektedir. Bu çalışma ise 9 araştırma ile sınırlandırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar EK 1'de sunulmuştur. Ekte görüldüğü üzere bu 9 çalışmada toplam 1142 doktora tezi ile 1194 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Tezleri inceleyen bu çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler aşağıda sunulmaktadır:

1. Çalışmaların Türkçe veya İngilizce dilleri kullanılarak yazılmış olması,
2. İngilizce dili kullanılmış çalışmaların sadece Türkiye'deki bağlamla ilgili olması,
3. Çalışmalarda EPÖ alanındaki Yüksek Lisans veya Doktora tezlerine odaklanılmış olması,
4. Çalışmaların EPÖ alanından en az bir araştırmacı tarafından yürütülmüş olması,
5. Çalışmaların hakemli dergilerde yayınlanmış olması veya tezler,
6. Çalışmaların yöntem bölümünün ayrıntılı ve gerekçeli bir şekilde yazılmış olması,
7. Çalışmaların nitel araştırma olması.

Bu meta-senteze dâhil edilecek çalışmalar için "YÖK Ulusal Tez Merkezi", "ULAKBİM Sosyal Bilimler," "Web of Science," ERIC ve SCOPUS veri tabanları kullanılmıştır. Veri tabanları araştırılırken, "Eğitim Programları", "Eğitim Programları ve Öğretim", ve "Eğitim Programları ve Öğretim'de araştırma eğilimleri" terimleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yukarıdaki kriterlere uymayan çalışmalar araştırmadan çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Suri ve Clarke (2009) tarafından belirtildiği üzere, "içerik analizleri; araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmaların, politikaların, uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesinde önemli bir role sahip olan araştırma sentezleridir" (Akt., [Çalık & Sözbilir, 2014, s. 34](#)). Nitel verilerin analizinde, her ne kadar kullanılacak araştırma desenine bağlı olarak farklı kodlama yöntemleri kullanılsa da, araştırmacıların nitel verilerin analizindeki yaygın amacı topladıkları verileri temalara ulaşmak için analiz etmesi ve bu temaları sunmasıdır ([Creswell, 2009](#)). Bu çalışmanın amacı, EPÖ'nün kapsamı ile ilgili konulara ulaşmak olduğu için, temalara ulaşmak için nitel veri analizi yapılmıştır. Temalar oluşturulurken araştırmacılar (1) tamamen kendi fikirlerinin ürünü olan kavramları ya da alanyazındaki bir kavramın aynısı seçebilir; (2) Verilerden doğrudan türetebilir veya (3) Ana temaları alt temalara ayırabilir ([Merriam, 2009](#)). Bu çalışmadaki tema oluşturma sürecinde her üç öneri de aşağıda sunulduğu gibi göz önüne alınmıştır:

1. Bu çalışmada temalar oluşturulmadan önce alanyazındaki benzer çalışmaların temaları ([Akkaş-Baysal & Kırat, 2022](#); [Bıkmaz vd., 2013](#); [Gömlüksiz & Bozpolat, 2013](#); [Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015](#); [Özkal, 2020](#)) detaylı bir şekilde incelenmiştir.
2. İkinci aşamada ilk tema şablonu oluşturulmuştur.
3. Daha sonra veriler incelenerek kodlamalar yapılmıştır.
4. Yapılan kodlamalar uygun temalarla eşleştirilmiştir.
5. EPÖ alanındaki çalışmalarda konu çeşitliliği artışından dolayı önceki çalışmalarda temalar yetersiz bulunmuştur, bundan dolayı bazı temalar güncellenmiş, ayrıca yeni temalar eklenmiştir.
6. Benzer şekilde, yine konu çeşitliliğinden dolayı bazı temalar alt temalara bölünmüştür ve kodlar da ilgili alt temalarla eşleştirilmiştir. Örneğin, önceki çalışmalarda "program değerlendirme" teması olarak adlandırılan temaya ait 6 farklı alt tema oluşturulmuştur. Ayrıca, önceki çalışmalarda alt tema olarak adlandırılan çalışma konuları bu çalışmada kod olarak adlandırılmış ve ilgili alt temalarla eşleştirilmiştir.

Bazı temalar alt temalara ayrılırken, bazıları ayrılamamıştır. Konu çeşitliliği arttıkça ve daha detaylı bir tematik inceleme yapılması halinde daha fazla ve daha çeşitli tema, alt tema ve kodlara ulaşılması mümkündür.

Yukarıdaki aşamalardan sonra son hali verilen "tematik inceleme formu" şablon şeklinde EPÖ alanındaki dört uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda kapsam geçerliliğinde bir sorun olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizindeki dış güvenirliği analiz etmek için rastgele seçilen 2 çalışma tezlerin tematik inceleme formu ile birlikte EPÖ alanında uzman iki bağımsız kodlayıcıya gönderilmiştir. Kodlayıcılara araştırmacının amacı hakkında detaylı bilgiler verildikten sonra, onlardan bu çalışmalarda konu temaları altındaki araştırma konularını kodlamaları ve uygun gördükleri tema ve alt tema ile eşleştirmeleri istenmiştir. Kodlayıcılardan gelen veriler, [Miles ve Huberman'a \(1994\)](#) ait formül kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum ve güvenirlik seviyesi ölçülmüştür. Birinci çalışma için .96, ikinci çalışma için .94 olarak hesaplanan ölçüm sonuçları kodlamaların güvenilir olduğunu göstermiştir.

Bu meta-sentezle ulaşılan bulgu, sonuç ve değerlendirmeler, araştırma kapsamına alınan çalışmaların bulguları ile sınırlıdır, bu araştırmaların incelediği tezler tekrar incelenmemiştir. İncelenen bazı çalışmalarda dâhil edilen tezlerin künyesi belirtilmemiştir, dolayısıyla benzer tarihlerde yapılmış tezleri inceleyen çalışmalar olduğundan çalışılmış konunun sayısı ve frekansı farklılık gösterebilir. Fakat amaç EPÖ alanının kapsamı ve araştırma alanlarını ortaya çıkarmak olduğu için, herhangi bir konunun

birden fazla çalışılmış olması bahsi geçen konunun alanla ilgili olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, çalışılan konunun tekrar sayısı veya frekansı bu durum göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Ayrıca, bu çalışmadan önceki çalışmalar (Ör., Akkaş-Baysal & Kırat, 2022; Bıkmaz vd., 2013; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015) EPÖ alanının tarihsel gelişimi ve teorik kapsamı ile ilgili detaylı bilgiler sunduğu için, bu çalışmada aynı bilgilerin tekrarlanması yoluna gidilmemiştir. Kaldı ki bu çalışmanın temel amacı EPÖ alanının kapsamını ortaya çıkarmak olduğu için, bulguların alanın kapsamı ile ilgili detaylı bilgiler sunması beklenmektedir, böylece alan dışı okuyucular ile bu alanla ilgilenmeyi planlayanların alanın kapsamı hakkında bilgilenmesi beklenmektedir.

BULGULAR

Bu meta-sentez sonucunda ulaşılan tema ve alt temalar Çizelge 1’de sunulmaktadır. Bulgular sunulurken en fazla çalışılan temadan en az çalışılan temaya doğru bir sıralama yapılmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi, bu araştırma sonucunda 16 adet ana temaya ulaşılmış olup, en fazla çeşitliliğe sahip konu program değerlendirme olurken (n=46), en az konu çeşitliliği örtük program konusunda yapılmıştır (n=1). Ana temalar ve alt temalarla ilişkilendirilmiş kodlar aşağıdaki paragraflarda sırasıyla sunulmaktadır.

Çizelge 1. Araştırmada ulaşılan ana tema ve alt temalar

Ana Temalar	Alt Temalar	Kod Sayısı (n)
1. Program Değerlendirme	1.1. Örgün Öğretim Programları Değerlendirme Çalışmaları	15
	1.2. Öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme programları	12
	1.3. Kurum Programları Değerlendirme Çalışmaları	3
	1.4. Yaygın Eğitim Programları Değerlendirme Çalışmaları	3
	1.5. Program Değerlendirme Modelleri	8
	1.6. Diğer program değerlendirmeleri	5
2. Öğretmen	2.1. Hizmet-içi öğretmenler	8
	2.2. Aday öğretmenler	7
	2.3. Öğretmen yetiştirme uygulamaları	6
3. Öğretme-öğrenme Yaklaşımları/ Modelleri/Yöntem ve Teknikleri		29
4. Eğitim ve bilgi teknolojileri		22
5. Öğretme-öğrenme stratejileri /stilleri ve öğretimi		16
6. Beceriler ve öğretimi		13
7. Program geliştirme		10
8. Akademik başarı, tutum ya da becerilerde etkili değişkenler		10
9. Karşılaştırmalı eğitim	9.1. Çok kültürlü eğitim	3
	9.2. Globalleşme	3
	9.3. Ülke eğitim sistemleri karşılaştırılmaları	4
10. Eğitime ilişkin sorun ve uygulamalar		7
11. İnançlar ve algılar		5
12. Değerler Eğitimi		4
13. Eğitim tarihi		3
14. Ders kitabı inceleme		2
15. Yabancı uyruklu öğrenciler		2
16. Örtük program		1
Toplam	12	203

En fazla konu çeşitliliğine sahip “Program değerlendirme” isimli ana tema kapsamında ulaşılan alt temalar ve alt temalarla ilişkilendirilmiş çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 2’de sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili 6 alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar arasında en fazla çalışma örgün öğretim programları değerlendirme çalışmaları alt temasına aitken (n=15), en az odaklanılan konunun ise üçer çalışma ile yaygın eğitim programları değerlendirme çalışmaları ile kurum programları değerlendirme çalışmaları olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. Program değerlendirme ana teması kapsamında ulaşılan alt temalar ve ilgili çalışma konuları

Tema	Alt Temalar	Kodlar
1. Program Değerlendirme	1.1. Örgün öğretim programları değerlendirme çalışmaları	1.1.1. Fen ve teknoloji 1.1.2. İngilizce 1.1.3. Matematik 1.1.4. Biyoloji 1.1.5. Kimya 1.1.6. Beden eğitimi 1.1.7. İlkokul ve ortaokul programları 1.1.8. Teknoloji dersi 1.1.9. Hayat bilgisi 1.1.10. Sosyal bilgiler 1.1.11. Bütünleştirilmiş program uygulaması 1.1.12. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi 1.1.13. Sosyal bilimler 1.1.14. Lise programları (modüler program) 1.1.15. Teknoloji ve tasarım
	1.2. Öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme programları	1.2.1. Okul öncesi 1.2.2. Öğretmen eğitimi dersleri 1.2.3. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi 1.2.4. Öğretmenlik meslek dersleri 1.2.5. Mesleki gelişim 1.2.6. Öğretmenlik uygulaması dersleri 1.2.7. Hizmet içi eğitim 1.2.8. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi 1.2.9. Sınıf öğretmenliği programı 1.2.10. Öğretmen yetiştirme programları 1.2.11. EPÖ doktora programları 1.2.12. Lisans çekirdek programları
	1.3. Kurum programları değerlendirme çalışmaları	1.3.1. İngilizce hazırlık programı 1.3.2. Lisansüstü eğitim programları 1.3.3. Meslek yüksekokulu programı (turizm)
	1.4. Yaygın eğitim programları değerlendirme çalışmaları	1.4.1. Erasmus+ öğrenci hareketliliği 1.4.2. Bilim ve sanat merkezi programı 1.4.3. Okula destek programı
	1.5. Program değerlendirme modelleri	1.5.1. CIPP (bağlam, qirdi, süreç, çıktı) 1.5.2. Hammond modeli 1.5.3. Provus'un farklar modeli 1.5.4. Erden'in program değerlendirme 1.5.5. Stake'in yanıtlayıcı modeli 1.5.6. Tyler 1.5.7. Eisner 1.5.8. Standart temelli
	1.6. Diğer program değerlendirmeleri	1.6.1. Polis etiği 1.6.2. Polis meslek hukuku 1.6.3. Değerler eğitimi 1.6.4. Web 2.0. İntel 1.6.5. Tıp etiği

Bu bulgulara dayanarak, her ders ya da disipline ait öğretim programları için program değerlendirme çalışması olmadığını söylemek mümkündür (Ör., Türkçe, Müzik, Resim vb.), dolayısıyla eksik derslerin programlarını değerlendirme çalışmaları yapılması ihtiyacı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, ikinci alt tema ile ilgili bulgular bütün öğretmen yetiştirme programları üzerine değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bir diğer bulgu, alanyazında birçok program değerlendirme çalışması olmasına rağmen sınırlı sayıda modelin tercih edildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, farklı program değerlendirme modelleri kullanmayı gerektirecek çalışmaların planlanıp uygulanması gerekmektedir. Son olarak, örgün eğitim programları dışında sınırlı sayıdaki yaygın eğitim kurumları üzerine de değerlendirme çalışmaları yapıldığı, bunların dışında kalan kurumlar üzerine de çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

İkinci sıradaki tema olan "Öğretmen" ana teması kapsamında ulaşılan alt temalar ve alt temalarla ilişkilendirilmiş çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 3'te sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili üç adet alt temaya ve alt temalara ait toplamda 21 farklı konuya odaklanılmıştır. Alt temalar arasında en fazla çalışma, hizmet-içi öğretmenler alt temasına aitken (n=8), en az odaklanılan konunun ise öğretmen yetiştirme uygulamaları çalışmaları (n=6) olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulardan yola çıkılarak, hem aday öğretmenler hem de hizmet-içi öğretmenlerin bilgi ve becerileri,

yeterlikleri, deneyimleri, mesleki gelişimleri ve çeşitli konulardaki algıları üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Çizelge 3. Öğretmen ana teması kapsamında ulaşılan alt temalar ve ilgili çalışma konuları

Tema	Alt Temalar	Kodlar
2. Öğretmen	2.1. Hizmet-içi	2.1.1. Hizmet-içi eğitim 2.1.2. Meslekte ilk yıl deneyimleri 2.1.3. Meslekte ilk yıl güçlükleri 2.1.4. Mesleğe yönelik tutum 2.1.5. Değer 2.1.6. Öz-yeterlik 2.1.7. İş doyumu 2.1.8. Sürdürülebilir kalkınma algıları
	2.2. Aday öğretmenler	2.2.1. Belli bir konuya ya da alana yönelik olarak öz-yeterlik 2.2.2. Problem çözme 2.2.3. Üst-bilişsel farkındalık 2.2.4. Tutum 2.2.5. Eleştirel düşünme 2.2.6. Öğrenme stratejileri 2.2.7. Teknopedagojik alan bilgisi
	2.3. Öğretmen yetiştirme	2.3.1. Mesleki gelişim 2.3.2. Öğretmen eğitimi programları ve uygulamalarının karşılaştırılması olarak analizi 2.3.3. Öğretmen eğitimi politikaları ve öğretmen eğitimi için model önerileri 2.3.4. Öğretmen yeterlikleri 2.3.5. Eğitim fakültesi programlarının etkililiği 2.3.6. Eğitim fakültelerinde yapılan yasal düzenlemelerin etkileri

"Öğretme-öğrenme Yaklaşımları/ modelleri/Yöntem ve Teknikleri" isimli ana tema kapsamında ulaşılan çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 4'te sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili 29 farklı çalışma yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların odak noktasının öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğrenmede kalıcılığı sağlayacak, öğretimi bireyselleştirmeyi sağlayacak, öğrenci merkezli ve öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlayacak güncel yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerle ilgili olduğu söylenebilir.

Çizelge 4. "Öğretme-öğrenme yaklaşımları/ modelleri/yöntem ve teknikleri" ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Kodlar
3. "Öğretme-öğrenme Yaklaşımları/ modelleri/Yöntem ve Teknikleri"	3.1. Harmanlanmış öğrenme 3.2. Araştırma temelli öğrenme 3.3. Öğrenme yaklaşımları 3.4. Probleme dayalı öğrenme 3.5. Yaşam boyu öğrenme 3.6. Yapılandırmacı yaklaşım 3.7. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri 3.8. Çoklu zekâ 3.9. Tam öğrenme 3.10. Beyin temelli öğrenme 3.11. Programlandırılmış öğretim 3.12. Modüler yaklaşım 3.13. Programlı öğretim 3.14. Ters yüz edilmiş öğrenme 3.15. Otantik öğrenme 3.16. Argümantasyon/Tartışma 3.17. Oyunlarla öğretim 3.18. Öykü temelli öğretim 3.19. Zihin haritası oluşturma 3.20. İşbirlikli öğrenme 3.21. STEM 3.22. Aktif öğrenme 3.23. Yaratıcı drama 3.24. Basamaklı öğretim 3.25. Bilişsel koçluk 3.26. Bilişsel yük 3.27. Kavramsal öğrenme 3.28. Öz-yönetimli öğrenme 3.29. Yansıtıcı düşünme

"Eğitim ve bilgi teknolojileri" isimli ana tema kapsamında ulaşılan çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 5'te sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili 22 farklı konu üzerinde durulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, teknolojinin EPÖ alanındaki ağırlığının arttığını göstermektedir.

Çizelge 5. "Eğitim ve bilgi teknolojileri" ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Kodlar
4. "Eğitim ve bilgi teknolojileri"	4.1. Uzaktan eğitim ve uygulamaları
	4.2. Web tabanlı öğrenme
	4.3. Akıllı tahta uygulamaları
	4.4. Çoklu ortam uygulamaları
	4.5. Senaryo temelli öğretim
	4.6. Online öğrenme
	4.7. Yazılım değerlendirme model önerisi
	4.8. Hypermedia ortamlarında proje etkinlikleri
	4.9. Çoklu ortam
	4.10. Elektronik ürün dosyası
	4.11. Akıllı sınıflar
	4.12. Arttırılmış gerçeklik
	4.13. Sosyal paylaşım siteleri
	4.14. Etkileşimli tahta
	4.15. Online değerlendirme
	4.16. Bilgisayar destekli eğitim yazılımları
	4.17. Bilgisayar destekli İngilizce öğretimi
	4.18. Dijital öyküleme
	4.19. Mobil öğrenme
	4.20. Çoklu ortam yazılımı
	4.21. Web 2 araçları
	4.22. Teknolojik yeterlilik

"Öğretme-öğrenme stratejileri /stilleri ve öğretimi" isimli ana tema kapsamında ulaşılan çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 6'da sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili 16 farklı strateji ve/veya stil üzerinde durulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tema ile ilgili bulgular hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretme-öğrenme stilleri üzerine çalışıldığını göstermektedir.

Çizelge 6. "Öğretme-öğrenme stratejileri /stilleri ve öğretimi" ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Kodlar
5. "Öğretme-öğrenme stratejileri /stilleri ve öğretimi"	5.1. Üst-bilişsel öğretme stratejileri
	5.2. Öz-düzenleme stratejileri
	5.3. Okuma stratejileri
	5.4. Öğretme-öğrenme stratejileri/stilleri
	5.5. Bilişsel farkındalık
	5.6. Gözden geçirme
	5.7. Not alma
	5.8. Okuduğunu anlama
	5.9. Anlamli gruplandırma
	5.10. Öğretmenlerin öğrenme stilleri
	5.11. Öğrencilerin öğrenme stilleri
	5.12. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri
	5.13. İngilizce öğretimi-öğrenimi
	5.14. Matematik öğretimi-öğrenimi
	5.15. Eleştirel düşünme becerileri
	5.16. Matematiksel düşünme becerileri

"Beceriler ve öğretimi" isimli ana tema kapsamında ulaşılan çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 7'de sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili 13 farklı beceri ve öğretimi üzerinde durulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tema kapsamındaki çalışmaların temel amacının bireylerdeki üst-düzey bazı becerilerin öğretimi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Çizelge 7. “Beceriler ve öğretimi” ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Kodlar
6. Beceriler ve öğretimi	6.1. Üst düzey düşünme becerileri
	6.2. Eleştirel düşünme
	6.3. Yansıtıcı düşünme
	6.4. Yaratıcı düşünme
	6.5. Bilimsel düşünme
	6.6. İlk okuma
	6.7. Öz-düzenleme
	6.8. Problem çözme
	6.9. Bilimsel süreç
	6.10. Çevre okuryazarlığı
	6.11. Araştırma becerisi
	6.12. İletişim
	6.13. Okuduğunu anlama

“Program geliştirme” ana teması kapsamında ulaşılan bulgular ilgili kodlar Çizelge 8’de sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, “Program geliştirme” ile ilgili 10 konu veya program üzerinde durulmuştur.

Çizelge 8. Program geliştirme ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Kodlar
7. Program geliştirme	7.1. Kadına yönelik şiddet
	7.2. Eleştirel düşünme becerisi
	7.3. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi
	7.4. Mesleki gelişimi destekleme
	7.5. Genel konfeksiyon teknoloji dersi
	7.6. Fen öğretimi dersi
	7.7. Matematik
	7.8. Araştırma üretkenliğini destekleme
	7.9. Düşünme becerileri
	7.10. Eğitici program

Bu bulgular, EPÖ alanın en büyük amacı olan program geliştirme üzerine çok fazla araştırma çalışması olmadığını ve daha çok program geliştirme çalışması yapılması gerektiğini göstermektedir. Burada, üzerinde düşünülmesi gereken iki soru gelmektedir: Acaba Türkiye’de herhangi bir alan, ders ya da disiplin ile ilgili program geliştirmeye ihtiyaç yok mu? Yoksa program geliştiremiyor muyuz?

“Akademik başarı, tutum ya da becerilerde etkili değişkenler” isimli ana tema kapsamında ulaşılan değişkenler ile ilgili kodlar Çizelge 9’da sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bahsi geçen bağımlı değişkenlerle ilgili 8 farklı bağımsız değişkenin etkisi üzerinde durulduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çizelge 9. “Akademik başarı, tutum ya da becerilerde etkili değişkenler” ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Kodlar
8. “Akademik başarı, tutum ya da becerilerde etkili değişkenler”	8.1. Okuduğunu anlama düzeyi
	8.2. Öğrenme için harcanan zaman
	8.3. Akıllı tahta uygulamaları
	8.4. Dönüt ve düzeltme
	8.5. Ön organize ediciler
	8.6. Zihin haritası oluşturma
	8.7. Beyin temelli öğrenme
	8.8. Öz ve akran değerlendirme
	8.9. Bilgisayar destekli İngilizce öğretimi
	8.10. Etkileşim sıklığı

“Karşılaştırmalı eğitim” isimli ana tema kapsamında ulaşılan alt temalar ve alt temalarla ilişkilendirilmiş çalışma konularıyla ilgili kodlar Çizelge 10’da sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, bu tema ile ilgili üç adet alt temaya ve alt temalara ait toplamda 10 farklı konuya odaklanılmıştır. Alt temalar arasında en fazla çeşitlilik, “ülke eğitim sistemleri karşılaştırmaları” alt temasına aitken (n=4), “çok kültürlü eğitim ve globalleşme” alt temalarıyla ilgili üçer çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, bu tema ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle, eğitimde başarılı olan ve uluslararası sınavlarda yüksek başarı elde eden ülkelerin öğretim programlarını Türkiye’deki programlarla karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Çizelge 10. Karşılaştırmalı eğitim ana teması kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Tema	Alt temalar	Kodlar
9. Karşılaştırmalı eğitim	9.1. Çok kültürlü eğitim	9.1.1. Öğretmen algı ve yeterlilikleri 9.1.2. Çok kültürlü eğitim uygulamaları 9.1.3. Çok kültürlü eğitimle ilgili değişkenler
	9.2. Globalleşme	9.2.1. Uluslararası bakalorya programı 9.2.2. Uluslararası eğitim programı 9.2.3. Türk üniversitelerinde uluslararasılaşma
	9.3. Ülke eğitim sistemleri karşılaştırmaları	9.3.1. Türkiye -ABD 9.3.2. Türkiye-Almanya 9.3.3. Türkiye-Kazakistan 9.3.4. Türkiye-diğer ülkeler

Daha az çalışılmış diğer temalar kapsamında ulaşılan bulgular ilgili kodlar Çizelge 11’de sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, en fazla konu çeşitliliği “eğitime ilişkin sorun ve uygulamalar” isimli ana temasına aitken (n=7), bu temayı sırasıyla “inançlar ve algılar” (n=5), “değerler eğitimi” (n=4), “eğitim tarihi” (n=3), “ders kitabı inceleme (n=2), yabancı uyruklu öğrenciler” (n=2) ve son olarak “örtük program” (n=1) takip etmiştir. Bu son Çizelgedeki bulgulardan yola çıkarak, eğitimdeki güncel sorunlar, her derse ait öğretim programındaki değerler, farklı ders kitaplarını inceleme, yabancı uyruklu öğrenciler ve örtük program gibi diğer program türleri üzerine daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çizelge 11. Daha az çalışılmış ana temalar kapsamında ulaşılan çalışma konuları

Temalar	Kodlar
10. Eğitime ilişkin sorun ve uygulamalar	10.1. Fen ve matematiğin yabancı dille öğretimi 10.2. Lise öğretmenlerinin beklenti ve sorunları 10.3. Üniversite-sanayi işbirliği 10.4. Erken yaşta dil öğrenimi 10.5. Yükseköğretime geçiş 10.6. Velilerin yaşadıkları sorunlar 10.7. Yabancı dil öğretiminde benimsenen ilke ve uygulamalar
	11.1. Öz-yeterlik 11.2. Epistemolojik inançlar 11.3. Matematik korkusu 11.4. Öz-düzenleme 11.5. Öz-yeterlik
	12.1. Mesleki değerler 12.2. Ders kitaplarında yer alan değerler 12.3. Değer eğitim programları 12.4. Kültürel değerlere duyarlılık
	13.1. Türkiye’de okulöncesi eğitimin gelişimi 13.2. Türk eğitim sisteminde temel eğitimin gelişimi 13.3. Milli Eğitim Şuraları
	14.1. Matematik dersi 14.2. Fen ve Teknoloji
	15.1. Uyum sorunları 15.2. Dil problemleri
	16.1. Değerler

TARTIŞMA VE SONUÇ

EPÖ alanının kapsamı ve araştırma alanlarının hangi konuları içerdiğini gözler önüne sermek amacıyla 1974-2021 yılları arasında onaylanmış lisansüstü tezlerini inceleyen çalışmaları sentezleyen bu meta-sentezle elde edilen bulgular aşağıda tartışılarak bazı sonuçlara varılmıştır. Ayrıca bahsi geçen bulgu, tartışma ve sonuçların ışığında hem EPÖ alanında çalışan mevcut araştırmacılar ve hem de gelecekte bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Bu meta-sentezde elde edilen ilk önemli bulgu EPÖ alanında yapılan lisansüstü tez sayısının gözle görülür bir şekilde arttığıdır. Özellikle, 2019-2021 yılları arasındaki (2 yıl 3 ay) yüksek lisans tezlerini inceleyen Akkaş-Baysal ve Kırat’ın (2022) çalışmalarındaki 554 tez bu artışın en büyük göstergesidir. Bu

gelişme ve artış lisansüstü program açan üniversite sayısının artmasının göstergesi olduğu gibi EPÖ alanındaki akademisyen sayısının arttığının da göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, son yıllarda EPÖ alanına olan ilginin de arttığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada elde edilen kümülatif bulgular ışığında, en fazla odaklanılan konu "program değerlendirme" olurken, bu konuyu sırasıyla "Öğretmen, Öğretme-öğrenme Yaklaşımları/modelleri/Yöntem ve Teknikleri", "Eğitim ve bilgi teknolojileri, Öğretme-öğrenme stratejileri /stilleri ve öğretimi", "Beceriler ve öğretimi", "Program geliştirme", "Akademik başarı", "Tutum ya da becerilerde etkili değişkenler", "Karşılaştırmalı eğitim", "Eğitime ilişkin sorun ve uygulamalar", "İnançlar ve algılar", "Değerler Eğitimi", "Eğitim tarihi", "Ders kitabı inceleme", "Yabancı uyruklu öğrenciler" ve "Örtük program" konuları takip etmiştir.

Meta-senteze dahil edilen çalışmaların kronolojik incelemesinde elde edilen bulgulara göre 1974 yılından günümüze kadarki süreçte farklı konu alanlarına odaklanıldığı ve bazı alt konulara daha çok odaklanılırken bazı alt konu alanlarının ihmal edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma bulguları ise zamanla ihmal edilen alt konularda da çalışmaların arttığını göstermektedir. Örneğin, Altın (2004) program geliştirme ve program değerlendirme çalışmalarına çok fazla yer verilmediği bulgusuna ulaşmışken program değerlendirme konusu, Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2015) çalışmasında en fazla çalışılan ikinci konu olurken, bu çalışmada ilk sırada yer almıştır.

1974-2009 yılları arasında tamamlanmış doktora tezlerini inceleyen Bıkmaz vd. (2013), eğitim programının bir bileşeni olan "içerik seçimi ve düzenlenmesi" ile "ölçme ve değerlendirme", "farklı kademeler ya da uygulamalar için program model önerileri (Ör. farklı öğretmen eğitimi program modelleri)", "değer öğretimi ve örtük program", "okulöncesi eğitim programları", "ortaöğretim programları", "öğretmen program ilişkisi", "program uygulamalarının farklı program kuramları (Örn; feminist pedagoji, eleştirel pedagoji, fenomenoloji vb.) açısından değerlendirilmesi" konularının "yeterince ya da hiç araştırılmadığı" (s. 299) sonucuna varmışlardır. Bu çalışma bulguları belirtilen bazı konularda küçük bir artış olduğunu gösterse de bu konuların halen yeterince araştırılmadığı söylenebilir. 2009-2014 yılları arasında tamamlanmış doktora tezlerini inceleyen Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015), en çok çalışılan konunun "öğretme-öğrenme yaklaşımları/modelleri/yöntem ve teknikleri" olduğu, buna karşın en az çalışılan konuların "yaygın eğitim programlarının değerlendirilmesi", "program geliştirme çalışmaları", "öğretme-öğrenme ortamı", "özel eğitim" ve "çevre eğitimi" olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular, incelenen dönemde odağın öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıracak uygulamalara kaymaya başladığını söylemek mümkündür. Bu çalışma bulguları bazı konularda artış olduğunu gösterse de "özel eğitim" ve "çevre eğitimi" konularında herhangi bir artış olmadığını göstermektedir.

Bıkmaz vd. (2013) ile Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) tarafından yayınlanmış çalışmaların devamı niteliğinde olan ve 2015-2019 yılları arasındaki doktora tezlerini inceleyen Özkal (2020) ise "öğretme-öğrenme yaklaşımları", "öğretmen", "değer eğitimi", "eğitim ve bilgi teknolojileri", "program geliştirme", "program değerlendirme" konularının en fazla çalışılan veya araştırılan konular olduğunu, buna karşın "çok kültürlü eğitim", "uluslararasılaşma", "strateji öğretimi", ve "karşılaştırmalı eğitim" konularının en az çalışılan konular oldukları sonucuna varmıştır. Özkal'ın (2020) ulaştığı sonuçlar incelendiğinde Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) döneminde başlayan öğretim ve öğrenmeyle ilgili çalışmaların artarak devam ettiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, teknoloji temasının bu dönemden itibaren EPÖ alanının araştırma konuları arasında ağırlığının hissedilmeye başladığını söylemek mümkündür.

15.06.2012 tarihine kadar YÖK veri tabanında tamamlanmış hem 243 yüksek lisans ve hem de 48 doktora tezini inceleyen Gömleksiz ve Bozpolat (2013), en fazla çalışılan konuların sırasıyla "program değerlendirme", "öğrenme yaklaşımı-öğretim modeli", "öğretim yöntem ve teknikleri", ve "öğrenme strateji ve stilleri" olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Akkaş-Baysal ve Kırat'ın (2022) da "İngilizce ve matematik derslerinin öğretimi", "öğrenci ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri", farklı branşlara ait öğretim programlarının değerlendirilmesi, "üst düzey düşünme becerileri" ve "öğretim yöntem ve tekniklerinin derslere etkisi" konularının en çok çalışılan konular arasında olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgular öğretim ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin yüksek lisans seviyesinde de odak noktası olduğunu göstermektedir. Son olarak, 2009-2019 yılları arasında tamamlanmış 73 tez arasından rastgele seçtiği 40 karma desen kullanılmış doktora tezini analiz eden Aşıroğlu (2020) ise tezlerde kullanılan anahtar kelimeleri inceleyerek en çok çalışılan konuların "duyuşsal öğrenme", "öğretmen eğitimi",

“bilişsel öğrenme”, “eğitim teknolojileri”, “eğitim yaklaşımları/modelleri” ve “program değerlendirme” olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguların önceki çalışmaların bulguları ve bu meta-sentezin bulgularıyla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu meta-sentezin bulgularına dayanarak, EPÖ alanında çalışan konu çeşitliliğinin gittikçe arttığını ve zamanla eksiklik olarak belirtilen konulara da odaklanıldığını söylemek mümkündür. Bu durum, EPÖ’nün içinde bulunan zamanın şartlarına kayıtsız kalmadığının, güncel gelişmelere göre odağının değiştiğinin ve kapsamının genişlediğinin göstergesidir. Nitekim, [Bıkmaz vd. \(2013\)](#), dünyada genel olarak öğretim ve öğrenme yaklaşımlarında yaşanan gelişmelere paralel olarak Türkiye’deki araştırma eğilimlerinin güncellendiği tespitinde bulunmuşlardır. Benzer şekilde, [Kozikoğlu ve Senemoğlu’nun \(2015\)](#) Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2005-2006 yılındaki öğretim programlarında uyguladığı güncellemelerden dolayı 2009-2014 yılları arasındaki doktora tezlerinde en fazla odaklanılan ikinci konunun program değerlendirme çalışmaları olduğunu tespit etmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. [Akkaş-Baysal ve Kırat \(2022\)](#) tarafından yapılan nispeten daha güncel bir çalışmada, yabancı uyruklu öğrenciler ve uzaktan eğitim konularında artış olduğu görülmüştür. Bu durumun Suriyeli mülteci sayısının ülkemizdeki artışından ve COVID-19 salgınından kaynaklandığını söylemek mümkündür. EPÖ alanında çalışan bir araştırmacının yüz yüze eğitimi kısıtlayan hatta engelleyen salgından dolayı zorunlu olarak geçilen ve henüz kapsamlı bir teorisi bulunmayan uzaktan eğitimi anlamaya çalışması kadar doğal bir eğilim olamaz. Uzaktan da olsa nihayetinde bir öğretim programı uygulanmaktadır, dolayısıyla uygulanan öğretim programlarının başarı veya başarısızlığını etkileyen faktörlerin araştırılması; uzaktan da olsa eğitimde nihai hedef olan öğrenmeyi veya başarıyı etkileyen etmenlerin araştırılması kadar doğal bir yönelim olamaz. Nitekim, bu meta-sentezde de “eğitim ve bilgi teknolojileri” teması en fazla çalışılan dördüncü konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda, çevrimiçi ders veya programlarla ilgili bir program geliştirme teorisi veya çevrimiçi program değerlendirme modelleri geliştirilmesi mümkün olabilir. Nitekim, [Kaya \(2021\)](#) salgın dönemindeki bir çalışmada çevrimiçi dersleri değerlendirme modeli önermiştir. İşin özü, öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış öğretim teknolojilerine özellikle salgından sonra odaklanılması belki de geç kalınmış bir eğilim bile olabilir. 2021 sonrasında, bu konuda daha fazla çalışmanın görüleceği yüksek olasılıklı bir beklentidir.

Çalışmalarında 9 üniversitenin EPÖ programlarını inceleyen Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu ve Sever (2020), program çıktısı olarak en çok vurgulanan program çıktısının program geliştirme olduğunu belirtmektedir. Buna karşın, bu çalışmada elde edilen en önemli bulgulardan biri, EPÖ ile ilgili yapılmış her taramada tekrar tekrar program geliştirme çalışmasının az olduğu belirtilip, bu alanda daha fazla araştırma yapılması önerilmiştir. Her ne kadar [Bıkmaz vd. \(2013\)](#) ile [Kozikoğlu ve Senemoğlu \(2015\)](#) tarafından yapılan araştırmalara nazaran [Özkal’ın \(2020\)](#) çalışması bu alanda yapılmış araştırmalarda önceki yıllara nazaran bir artış olduğunu gösterse de beklentileri karşılayacak yeterli sayıda olduğu söylenemez, çünkü bu meta-sentez sonuçları program geliştirmenin en çok çalışılan konular arasında yedinci sırada yer aldığını göstermiştir. Bu eksikliğin olası sebepleri üzerinde daha fazla durmak gerekmektedir. Bu hususu sadece lisansüstü eğitim gören öğrencilerin eksikliği olarak değil, onlara danışmanlık yapan öğretim üyelerinin de eksikliği olarak değerlendirmemizin daha adil bir tutum olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, tez danışmanlarının öğrencilerini alanyazında ihtiyaç duyulan programlar geliştirmeye yönlendirmeleri ve özendirmeleri önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu meta sentezin bulgular kısmında da değinildiği gibi bütün temalara ait daha birçok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın bulgularından da hareketle, genel anlamda eğitim, özelde öğretim, öğrenme ve eğitim paydaşları üzerine yapılmış hemen hemen bütün çalışmalar EPÖ alanının kapsamı içerisindedir. Ayrıca, EPÖ’nün genel anlamda eğitim, özelde öğretim ve öğrenmeyi etkileyen toplumsal faktörlerden etkilendiğini, dolayısıyla zaman içerisinde odağının değişerek güncellendiğini ve kapsamının genişlediğini söylemek mümkündür.

ÖNERİLER

Şüphesiz ki bu meta-senteze dâhil edilen bütün çalışmalar yoğun bir çaba ve emeğin ürünleridir. Yukarıda değinildiği gibi, meta-sentezler değerlendirdiği çalışmaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlar. Bu bağlamda, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bazı eksikliklerine değinilerek gelecekteki benzeri çalışmalarda dikkat edilmesi gereken bazı hususlara değinilmesinin EPÖ

alanına daha fazla katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar bazı öneriler geliştirilmiştir. Geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır:

- Yukarıda değinildiği gibi, EPÖ alanının zamana, sosyolojik olaylara ve güncel şartlara göre odağı değişmektedir. Bu bağlamda, çalışmaların buna göre daha sistematik yapılması gerekmektedir. [Bıkmaz vd. \(2013\)](#), tarafından yapılan çalışma çok uzun bir süreyi kapsamaktadır. Bunun yerine 5-6 yıllık süreçler halinde yeniden analiz edilebilir. Böylece, dönemsel gelişim ve değişimlerin etkisi daha net bir şekilde gözler önüne serilebilir. Nitekim, bu çalışmadan sonra doktora tezlerini inceleyen [Kozikoğlu ve Senemoğlu \(2015\)](#) ve [Özkal \(2020\)](#) çalışmalarını 5 yıllık süreler ile sınırlandırmıştır. Eğitim süreleri dikkate alınarak, yüksek lisans tezleri için 2-3 yılda bir, doktora tezleri içinse 5-6 yılda bir benzeri çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Bazı çalışmalar odaklanılan konu alanları için frekans değerleri vererek bu konuya kaç defa odaklanıldığını gözler önüne sererken, bazıları en çok odaklanılan ve en az odaklanılanlar üzerinde durmuştur. Bu durum sayısal bir karşılaştırma yapmayı zorlaştırmıştır. Gelecekteki çalışmaların, her türlü karşılaştırmayı mümkün kılacak şekilde planlanması önerilmektedir.
- Bu meta-senteze dâhil edilen çalışmaların birçok değişkene ek olarak konu alanlarına odaklandığı görülmektedir. Bu durum, konu alanlarının biraz yüzeysel bir şekilde değerlendirilmesine sebebiyet vermektedir. Örneğin, [Akkaş-Baysal ve Kırat \(2022\)](#) çalışmalarında “eğitimde bilişim teknolojileri” konusuna odaklanan 39 yüksek lisans tezi olduğu ve 13 tezin de yabancı uyruklu öğrencilere odaklandığı bulgusuna ulaşmalarına rağmen bu çalışmada sadece birer defa odaklanıldığı şeklinde raporlanabilmiştir, çünkü o çalışmalarda hangi değişkenlere odaklanıldığı ya da çalışmaların hangi amaçla yapıldığı vb. bilgiler verilmemiştir. Benzer şekilde, örtük program ile ilgili 6-10 civarında tez olmasına rağmen, bu çalışmaların bulgularına dayanarak sadece bir kod verilebilmiştir. Bu bağlamda, gelecekte yapılması planlanan çalışmalarda sadece çalışma başlığı ve anahtar kelimeleri raporlamak yerine konu alanının daha detaylı bir şekilde analiz edilmesi önerilmektedir. Böylece, bu çalışmada oluşturulan tema, alt tema ve kodlar genişletilerek hem alana daha fazla katkıda bulunulabilir hem de gelecekteki araştırmacılar için daha fazla yol gösterici olunabilir.
- Sadece doktora tezlerini inceleyen araştırmalar olduğu gibi, hem yüksek lisans hem doktora tezlerini birlikte değerlendiren çalışmalara da rastlanmıştır. Kapsama aldıkları süreç incelendiğinde, birbirleriyle çakışan tarihlere de rastlanmıştır. Bu durum daha güvenilir ve geçerli bir değerlendirme ve karşılaştırma yapmayı zorlaştırmıştır. Bu bağlamda, gelecekteki analizlerde belli bir sistematığa göre araştırmaların planlanması önerilmektedir. Örneğin, belirli tarih aralıklarında onaylanmış yüksek lisans ve doktora tezleri birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada olduğu gibi, araştırmalara dâhil edilen ve ulaşamadığı için dâhil edilemeyen tezlerin çalışmaların ekinde sunulması önerilmektedir. Böylece, benzer bir çalışma yapacak araştırmacılar hangilerini dâhil etmesi gerektiğine daha kolay bir şekilde karar verebilirler.
- Alanyazında bir eksiklik olarak belirtilen program geliştirme çalışmalarının artırılması için yüksek lisans seviyesinde program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi ile ilgili çalışmalar yapılması, doktora seviyesinde ise program geliştirmenin bütün safhalarına uyularak yeni program tasarısı önerileri geliştirilebilir. Bu konuda tez danışmanlarına daha fazla sorumluluk düşmektedir.
- İncelenen bu çalışmalar şüphesiz ki çok değerli fakat sadece durum tespiti olarak kalmıştır, daha eleştirel bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, program değerlendirme çalışmaları daha eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilebilir. Birçok araştırmada bir değerlendirme modeli kullanılmamasına rağmen program değerlendirme çalışması olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde bir öğretim programının sadece bir bileşenine odaklanan çalışmalar da bu şekilde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, hem bir model kullanılan hem de

kullanılmayan araştırmalar karşılaştırılabilir ya da eleştirel bir bakış açısıyla yeniden daha detaylı bir incelemeye tabii tutularak EPÖ alanına daha fazla katkı sağlanabileceği gibi gelecekteki araştırmalar için de bir kılavuz görevi görebilir. Ayrıca, program değerlendirmenin daha iyi anlaşılması da sağlanabilir.

- Hayatımızın her alanında kullanmaya başladığımız teknolojiyi EPÖ ile bütünleştirme zamanının geldiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğretim programlarının uzaktan verilecek şekilde yeniden tasarlanması üzerine planlanacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitimle verilen öğretim programlarını değerlendirme modelleri de üzerinde durulması gereken diğer bir çalışma konusu olarak düşünülebilir.
- Bu meta-sentez kapsamına sadece lisansüstü tezler alınmış olsa da EPÖ alanı lisansüstü tez konuları ile sınırlı değildir. EPÖ alan uzmanlarının çok değerli araştırma makaleleri de mevcuttur. Bu bağlamda, gelecekteki meta-analiz veya meta-sentez çalışmalarında, bu makaleler de incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Böylece, çalışmalar arasındaki uyuma bakılabileceği gibi EPÖ alanının kapsamı hakkında değerli bilgilere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akkaş-Baysal, E., & Kırat, K. (2022). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerine ilişkin bir meta-değerlendirme çalışması (2019-2021). *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 113-132. DOI: 10.47477/ubed.1059232
- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi [Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri] (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik-Kara, D., Kürüm-Yapıcıoğlu, D. & Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 163-190.
- Aşıroğlu, S. (2020). Eğitim programları ve öğretimde karma yöntemle dayalı doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 354-367.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (168), 288-303.
- Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Taylor and Francis Group.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). USA: Sage Publications.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education ve Science*, 39 (174). 33-38.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Pegem.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. <https://doi.org/10.9761/JASSS1769>
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, S. (2016). Mentor and candidate teachers' views about the recent teacher induction program. Paper presented at 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Kaya, S. (2021). Predictors of online learning satisfaction of pre-service teachers in Turkey. *Research in Pedagogy*, 11(2), 586-607. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329437.pdf>
- Kaya, S. (2022). Temel kavramlar ve öğretim ilkeleri. (Ed. İ. Kozikoğlu). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 1-21). Ankara: Nobel.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Education ve Science*, 40 (182), 29-41. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4784>

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation, revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Wiley.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). USA: Sage.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. (4. Baskı). Longman: USA.
- Özkal, N. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415–3442. DOI: 10.26466/opus.647030
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research. A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-371.
- Staton-Spicer, A. Q., & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communicative Education*, 33, 377-391. <https://doi.org/10.1080/03634528409384767>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-20.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yetkiner, A., Acar-Erdol, T., & Ünlü, Ş. (2019). Content analysis of phd dissertations on curriculum evaluation (1996-2017). *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 21(1), 247-269. Doi: 10.17556/erziefd.443298

Ek 1. Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların özellikleri

Çalışma Kodu	Amaç	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi	Yayın Türü	Yazar/lar
A1	2009-2014 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezlerini çeşitli açılardan incelemek.	121 doktora tezi	Doküman incelemesi	Makale	Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2015)
A2	Türkiye’de 1974–2009 yılları arasında EPÖ Anabilim/Bilim Dalında yapılan tüm doktora tezlerini çeşitli değişkenlere göre analiz ederek bu alanda yaşanan yönelimleri ortaya koymak	358 doktora tezi	İçerik analizi	Makale	Bıkmaz, F.H., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Altınyüzük, C.A. (2013)
A3	2015-2019 EPÖ alanında yapılmış olan doktora tezlerindeki güncel araştırma eğilimlerinin belirlenmesi	201 doktora tezi	Betimsel ve içerik analizi	Makale	Özkal, N. (2020)
A4	EPÖ Anabilim/Bilim Dalı’nda 1996-2017 yılları arasında program değerlendirme alanında yapılan doktora tezlerinin farklı değişkenlere göre incelemek	50 doktora tezi	İçerik analizi	Makale	Yetkiner, A., Acar-Erdol, T. & Ünlü, Ş. (2019)
A5	Türkiye’de EPÖ ana bilim dalında lisansüstü düzeyde yapılan tezlere ilişkin araştırma eğilimini ortaya koymak	243 yüksek lisans ve 48 doktora tezi	Doküman analizi	Makale	Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2013)
A6	EPÖ alanında 2009-2019 yılları arasında yayınlanan karma yöntemle dayalı doktora tezlerini inceleyerek, bu tezlerin konu alanı ve yöntem kısımlarındaki eğilimleri ortaya koymak	40 doktora tezi	İçerik analizi	Makale	Aşıroğlu, S. (2020)
A7	EPÖ alanında yapılan yüksek lisans tezlerindeki eğilimin tespit edilmesi (2019-2021)	554 yüksek lisans tezi	Doküman incelemesi	Makale	Akkaş-Baysal, E., & Kırat, K. (2022)
A8	Bu çalışmada, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nin 1985-2002 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılmış olan yüksek lisans tezlerin incelenmesi	397 yüksek lisans tezi	Doküman incelemesi	Tez	Altın, N. (2004)
A9	Türkiye’de 2003-2007 yılları arasında eğitim bilimleri alanında hazırlanmış doktora tezlerinin eğitim bilimleri uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tipleri belirlenmesi	324 doktora tezi	Doküman incelemesi	Tez	Karadağ, E. (2009)

The Effect of Project-Based Learning Approach on Entrepreneurship Skills in Teaching Social Studies: A Mixed Method Research¹

Battal Gazi Ülker (Öğretmen)

Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1031-7162
bagaulker@gmail.com

Prof. Dr. Özlem Bektaş

Erzincan Binali Yıldırım University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-9869-0115
obektas@erzincan.edu.tr

Abstract

This study examines the effect of the Project-Based Learning (PBL) Approach in Social Studies teaching on middle school students' entrepreneurship skills. The study uses a mixed method sequential explanatory design, combining qualitative and quantitative data collection techniques. "Entrepreneurship Scale for Secondary School Students" prepared by Eroğlu, Deveci, and Gürdoğan Bayır (2020) and the Personal Information Form prepared by the researchers were applied to collect quantitative data. Qualitative data were gathered through semi-structured interviews and interpreted through content analysis. An appropriate purposeful sampling method was used to select the participants for the study. Within this scope, one of the two classes studying in the 5th grade in a secondary school in the city center of Erzincan was chosen as the experimental group (N14) and the other as the control group (N14). While the classes were taught considering the scope of 4 projects prepared within the framework of the Project-Based Learning Approach under the titles of "I am Informed with Erzincan KOSGEB", "I Discover Erzincan OIZ", "I Produce-Sell" and "I Meet with Women Entrepreneurs" in the experimental group, curriculum was followed in the control group. The comparison of the scores of the pre-test and post-test applied to the experimental and control groups shows that the entrepreneurship skills of the students in the experimental group are statistically significantly different compared to students in the control group. Moreover, the content analysis of the qualitative data reveals that the Project Based Learning Approach is an effective method for learning more about creativity, innovation, risk-taking-courageousness, and familiarize students with professions via successful entrepreneurs. The study concludes that the Project-Based Learning Approach in teaching Social Studies can be an effective approach in upskilling secondary school students with entrepreneurship skills.

Keywords: Social studies, Project-based learning Approach, Entrepreneurship, Skill.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 264-287

Research Article

Received: 2023-05-06

Accepted: 2023-07-25

Suggested Citation

Ülker, B. G. & Bektaş, Ö. (2023). The Effect of Project-Based Learning Approach on Entrepreneurship Skills in Teaching Social Studies: A Mixed Method Research, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 264-287. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1293238>

¹ This study was produced from the master's thesis prepared by Battal Gazi Ülker under the supervision of Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ

Extended Abstract

Problem: 21st century skills are among the indicators of qualifications sought after in the ever-changing global world. The ability of using such skills contributes to the individual's success. "Entrepreneurship", a dynamic skill, is one of the essential feature that individuals must acquire in the social and financial contexts. Entrepreneurs conduct not only such financial activities as establishing new businesses, providing employment, developing investment and Research and Development projects, creating new business lines, but also they benefit to society by participating in social activities to solve problems in the community and positively influence their environment without seeking any profit.

Entrepreneurship, which is defined as a management style, focuses on the pursuit of opportunities and steering the change. From a strategic perspective, entrepreneurship is a management approach that stands out as the management of an organization and can be learned (Wickham, 2001, pp. 2-3). Entrepreneurship education is a process that includes teaching entrepreneurial skills, abilities, competencies and survival skills in case of unemployment (Clifford, 2014, p. 3). Such process also helps realization of ideas via understanding and applying the business processes within the legal and ethical constraints (Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA], 2018, s. 9). Entrepreneurship education, which includes the ability to transform individual ideas into action, is based on skills in creativity, innovation, risk-taking, achieving goals, planning and managing projects (Ukah & Atah 2021, s. 43). In addition, entrepreneurship education, which is a supportive element in increasing individuals' self-awareness and gaining experience in developing business projects, is carried out in two categories; first, technical training to ensure the continuity of the enterprise enhancing knowledge in economic and legal terms, and second, revealing and developing basic entrepreneurial personalities (Marangoz, 2016, s. 17). Entrepreneurship education is a gradual, practice-oriented and monodisciplinary process (Bijedić et al., 2019, s. 21), related to lifelong learning processes (European Commission, 2016, s. 21).

265

One of the basic skills that students are expected to acquire in the Social Studies Curriculum is entrepreneurship skills. Social Studies can be considered as a field that offers opportunities for raising courageous individuals with advanced production skills, self-confidence and sense of responsibility (Tarhan ve Kılıç, 2017, s. 1975). Indeed, Social Studies and entrepreneurship skills play an essential role in empowering young people in addition to contributing to the wealth of the nation through increased production activities (Edor, 2013, ss. 33-34).

This study examines the effect of Project-Based Learning Approach in teaching in Social Studies on the development of entrepreneurship skills of secondary school students. The following research questions were explored in the study:

Research questions to be answered based on quantitative data:

- 1- Do the entrepreneurial skills of the secondary school students change when self-awareness, risk-taking and opportunity evaluation are considered in teaching Social Studies through Project-Based Learning Approach?

Research questions to be answered based on qualitative data:

- 1- What is the reflection of project based learning approach on secondary school students' creative thinking skills?
- 2- What is the reflection of Project Based Learning Approach on secondary school students' innovative features?
- 3- What is the reflection of Project Based Learning Approach on secondary school students' characteristics of risk-taking and being courageous?

4-What is the reflection of Project Based Learning Approach on secondary school students' ability to identify the successful entrepreneurs and professions around them?

Method: A mixed method research design was applied in the study. A sequential explanatory research design was used through both quantitative and qualitative data (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 195). The data were collected through the entrepreneurship scale, personal information form, and semi-structured interviews.

The participants, who were selected based on purposeful sampling, were 28 5th grade students, 13 male and 15 female, who study in a secondary school in the center of Erzincan in the 2021-2022 academic year. While 14 students, 7 females and 7 males, were in the experimental group, 14 students, 8 females and 6 males, were in the control group. Semi-structured interviews with all students (N= 28) were conducted to collect qualitative data. Qualitative data were analyzed through content analysis.

The experimental phase of the study continued for 21 lesson hours for 7 weeks. In this process, projects to gain entrepreneurship skills were prepared by the researcher within the framework of lesson plans based on the outcomes of the Social Studies course. First, the project titled "I am informed with Erzincan KOSGEB", provided students with information about KOSGEB, which has important research studies in the fields of entrepreneurship education and entrepreneurship supports. Indeed, within the scope of the project, the students had been aimed to be taken to the Erzincan KOSGEB provincial directorate and informed by the officials there, yet due to the pandemic, the expected visit could not be achieved and the interview data with the Erzincan KOSGEB provincial director was presented to the students. The students interpreted the information obtained from the presentation as a group and recorded them in their project diaries for the entrepreneurship newspaper they would write.

With the second project titled "I Discover Erzincan Organized Industrial Zone" project, "CTT Textile" and "Yedigün Dairy Products" companies in Erzincan Organized Industrial Zone were visited with students on different days. During the visit, while the students examined the production stages of the products one by one, they were also informed about the enterprises by the business owners themselves. The students recorded the information they obtained in their project diaries and created data for the entrepreneurship newspaper they would write.

As part of the third project, "I Produce-Sell", raw meatballs (Turkish version of steak tartare) prepared by the researchers were sold to the students and teachers at the school where the research was conducted. First, the materials required for making raw meatballs were determined with the students, the researchers purchased the necessary products together with the group leaders. Then, the raw meatballs were sold with the participation of the experimental group students. The income obtained from the sale was distributed to the students, enabling them to earn income in return for their work. The students recorded the information obtained throughout the entire process in their project diaries and created data for the entrepreneurship newspaper.

The fourth project was titled "Meeting with Women Entrepreneurs". As part of this project, a woman entrepreneur who opened her own business with the support she received from Erzincan KOSGEB was invited to the school where the research was conducted. The project groups asked pre-prepared questions to the female entrepreneur. The students visited the entrepreneur's business under the guidance of the researchers on a different day within the project dates and recorded their impressions and the information they obtained in their project diaries, while creating data for the entrepreneurship newspaper they would prepare.

The projects were prepared to make students be aware of entrepreneurship and its sub-skills. In this process, students formed 3 different project groups by using the names "Entrepreneurial Brains", "Entrepreneurial Children" and "Young Entrepreneurs". They kept project diaries for each project and prepared an entrepreneurship newspaper after conducting the projects and based on their diaries.

Findings: The results of the pre-test and post-test revealed that entrepreneurship skills of the experimental group students showed significant difference than the control group students. Considering the arithmetic mean of the scores obtained from the entrepreneurship scale regarding whether teaching Social Studies through Project-Based Learning Approach differs

according to the variables such as entrepreneurship skills, self-awareness, risk-taking and opportunity evaluation of the secondary school students, the post-test results show that the experimental group students show more increase in each variable compared to the control group results, although the pre-test results of the experimental group students and the control group students are close to each other.

The findings on the experimental group students as related to the effect of Project-Based Learning Approach on the secondary school students' creative thinking, innovativeness, risk taking and courage and recognizing successful entrepreneurs and professions reveal that the students made positive inferences about each variable and reached to the concepts associated to the sub-problems of the study related to the Project-Based Learning Approach in the emergence of entrepreneurial skills.

Implications: Social Studies course can be developed to include entrepreneurship education in terms of purpose, content, scope and outcomes.

- Organizations such as KOSGEB, TUBITAK, Public Banks, etc. that provide entrepreneurship education can be contacted to raise awareness of primary school students about entrepreneurship skills through activities and practices.
- Increasing the number of studies on the types of entrepreneurship in which primary school students are involved may have effective results in gaining entrepreneurship skills.
- Studies can be conducted on the effect of PBL Approach to familiarize with successful entrepreneurs and professions.
- Research studies which focuses on different teaching methods and techniques other than the PBL Approach can be conducted to provide entrepreneurship skills to students.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Girişimcilik Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması²

Battal Gazi Ülker (Öğretmen)

Millî Eğitim Bakanlığı- Türkiye

ORCID: 0000-0002-1031-7162

bagaulker@gmail.com

Prof. Dr. Özlem Bektaş

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0001-9869-0115

obektas@erzincan.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak, Eroğlu, Deveci ve Gürdoğan Bayır (2020) tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Erzincan il merkezinde bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan iki sınıftan biri deney grubu (N14), diğeri ise kontrol grubu (N14) olarak seçilmiştir. Uygulama sürecinde dersler deney grubunda Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan "Erzincan KOSGEB ile Bilgileniyorum", "Erzincan OSB'yi Keşfediyorum", "Üretiyorum-Satıyorum" ve "Kadın Girişimcilerle Buluşuyorum" başlıkları altında 4 ayrı proje kapsamında işlenirken, kontrol grubunda ise öğretim programına uygun bir şekilde işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik sonuçlara göre; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma-cesaretli olma ve başarılı girişimciler ile meslekleri tanımada etkili bir yöntem olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, ortaokul öğrencilerine girişimcilik becerilerini kazandırmada etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Girişimcilik, Beceri.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 264-287

Araştırma Makalesi

268

Gönderim: 2023-05-06
Kabul: 2023-07-25

Önerilen Atıf

Ülker, B. G. ve Bektaş, Ö. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Girişimcilik Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 264-287. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1293238>

² Bu çalışma Battal Gazi Ülker tarafından Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim her ne kadar bireyi toplumun bir parçası haline getirme faaliyeti olarak görülse de toplumların ilerlemesinde bireylerin önemi de büyüktür (Toprakçı, 2016). Toplumların geleceğini inşa edecek olan bugünün öğrencileri ve onların akranları olan girişimci bireylerdir. Girişimcilik faaliyetleri önümüzdeki binyılı şekillendirecek yenilikleri getirirken aynı zamanda motivasyon ve enerji kaynağı sağlayan dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkacaktır (Dollinger, 2007, s. 5). Eğitim sistemleri çağdaş özelliklere sahip bireyleri yetiştirmek için güncellenirken, aynı zamanda girişimcilik becerilerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır (Akyürek ve Şahin, 2013, s. 52). Girişimci bireyler, yeni işletmelerin kurulması, istihdam sağlanması, yatırım ve ARGE projelerinin geliştirilmesi, yeni iş kollarının oluşturulması gibi pek çok sahada ekonomik faaliyetlerin gerçekleştirmelerinin yanı sıra toplumsal problemlerin çözümüne yönelik sosyal faaliyetler içerisinde yer alarak kâr amacı gütmeyen çevrelere önemli kazanımlar sağlamaktadırlar.

Girişimcilik

Girişimci kavramının kökeni; bir girişimcinin ticaret alanında bir proje üstlenmek amacıyla görevlendirildiği 17. yy. Fransa'sında ortaya çıkmıştır (Wickham, 2001, s. 5). Fransız iktisatçılar "girişimci" terimini ilk olarak 17. ve 18. yüzyıllarda kullanmışlardır. Terim 18. yy Fransız iktisatçısı Jean Baptiste Say'a dayanmaktadır. Fransızcada "taahhüt" anlamına gelmekle birlikte, sözcük, ilk kullanımlarında yeni bir şeyin keşfini, icat edilmesini veya değer yaratılmasını ifade etmiştir (Barendsen, 2004, s. 8). Fransız iktisatçı J. B. Say girişimci bireyi; "Ekonomik açıdan yetersiz olan unsurları daha yüksek oranda verim ve üretim alınan başka bir alana kaydıran kişi" olarak tanımlamıştır (Drucker, 1985, s. 21). Scarborough and Cornwall (2016, s. 30)'a göre girişimci, kazanç elde etme ve gelişme düşüncesiyle risk üstlenerek çevresindeki fırsatları gören ve bunlardan faydalanarak kaynakları bir araya getiren, yeni çalışma alanları yaratan kişidir.

Girişimcilik, bütün olarak yeniliğin sonuçlarını olumlu yönde geliştirecek ve maliyetleri en aza indirecek bir giriş oluşturarak kararlar, eylemler ve tepkiler kümesini içermektedir (Hisrich et al., 2017, s. 59). Girişimci davranış Schumpeter'in girişimci kavramıyla bağlantılandırılır ve "fırsat tanıma yeteneği" ve "fırsatın değerlendirilmesi/ticarileştirilmesi" şeklinde iki temel unsura sahiptir (Alvarez et al., 2010, s. 28; Audretsch, 2012, s. 761). Çok disiplinli bir yapıya sahip olan girişimcilik ile ilişkili olarak, ekonomi, psikoloji ve sosyoloji bilimleri diğer disiplinlere oranla daha etkin disiplinler olarak öne çıkmaktadır (Mecek, 2013, s. 490).

Girişimciler yenilik ve yaratıcılığı kullanan, risk alarak, belirsizlikleri üstlenen ve iş dünyasının öncüleri olan sosyal yaşamın aktörleridir (Howard et al., 2016, s. 14). Girişimcilik, değer yaratma ve kişisel bir ödüle ulaşma hedefiyle yönlendirilen, mevcut kaynakları kullanarak verimi düşük olan bir durumdan yüksek üretkenlik alanına kaydırarak bir fırsat tanıma sürecidir (Sommerrock, 2010, s. 68). Girişimcilik ile ilgili tanımda girişimci bir bireyde risk alma süreci göze çarpar (Bujor & Avasilcai, 2016, s. 25). Girişimcilik "yeni simyacılık (Gürdoğan, 2008, s.11), girişimci olma durumu" (TDK, 1998, s. 856), değerlendirilebilir kaynakları, kullanılabilir hale getiren dinamik süreç (Yüzbaşıoğlu, 2006, s. 234), risk üstlenme, fırsatları kazanca çevirme, yenilikleri keşfetme ve bunları uygulama (Bozkurt Çetinkaya, 2011, s. 5), üretim unsurlarını (emek, teknoloji, sermaye ve doğal kaynaklar) birleştirerek mal veya hizmet üretme (Taysı ve Canbaz, 2014, s. 59), kişinin kendi başına ya da bir organizasyona bağlı olarak, fırsatları belirleme, yeni bir değer yaratma veya ekonomik kazancı sağlamak için, fırsatı zorlama motivasyonu ve kapasitesi (Serhateri ve Coşkun, 2006, s. 111) olarak tanımlanır.

Girişimcilerin sahip oldukları belirli özellikler; risk alma yeteneği, başarı için ihtiyaç, kontrol odağı, özerklik arzusu, normalden farklılık, yaratıcılık ve fırsatçılık, sezgi kavramlarıdır. Girişimcinin bulunduğu duruma bağlı olarak ihtiyaç duyduğu ve öğrenilebilir 14 davranış; toplam bağlılık, kararlılık ve azim, başarmak ve büyümek, çevresindeki fırsatlara ve amaçlara yönelme, inisiyatif alma ve kişisel sorumluluk, gerçekçi farkındalık ve mizah duygusu, geribildirim, iç kontrol odağı, belirsizliğe karşı tolerans, hesaplanmış risk alma ve risk paylaşımı, yüksek güç ihtiyacı, doğruluk ve

güvenilirlik, kararlı ve sabırlı olma, başarısızlıktan ders çıkarmak, takım oluşturma ve kahraman yaratma şeklinde ifade edilmektedir (Kirby, 2004, ss. 511-513).

Girişimcilik Eğitimi

Girişimciliğin odak noktası, fırsatların peşinden koşma ve değişimi yönlendirmedir. Girişimcilik, stratejik perspektiften değerlendirildiğinde ise bir organizasyonun yönetimi olarak öne çıkan ve öğrenilebilen bir yönetim yaklaşımıdır (Wickham, 2001, ss. 2-3). Girişimcilik eğitimi, öğrencileri girişimcilik becerileri, yetenekleri ve yeterlilikleri ile işsizlik karşısında hayatta kalma becerileriyle donatıldığı (Clifford, 2014, s. 3), yasal ve etik kısıtlamalar dâhilinde iş süreçlerinin daha iyi anlaşılması ve uygulanması yoluyla fikirlerin gerçekleştirildiği bir süreçtir (Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA], 2018, s. 9). İçeriğinde bireysel fikirleri eyleme dönüştürme yeteneği yer alan girişimcilik eğitimi, yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma, hedeflere ulaşma, projeleri planlama ve yönetme becerisine dayanmaktadır (Ukah & Atah 2021, s. 43). Bunun yanı sıra bireylerin öz farkındalıklarının artırılmasında ve iş projeleri geliştirmeye yönelik tecrübe kazanmalarında destekleyici bir unsur olan girişimcilik eğitimi iki kategoride gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte ilk olarak ekonomi terimleri ile hukuk terimleri bilgisi ve girişimin sürekliliğini sağlamaya yönelik teknik eğitim, ikinci olarak ise temel girişimci kişiliklerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi söz konusudur (Marangoz, 2016, s. 17). Girişimcilik eğitimi, yaşam boyu öğrenme süreçleriyle ilgili (European Commission, 2016, s. 21), kademeli, uygulama odaklı ve monodisiplinerdir bir süreçtir (Bijedić, Ebbers et al., 2019, s. 21).

Girişimcilik eğitimi değerlendirmesi, ülke eğitim politikalarının özellikle bireyi vurgulayan vatandaşlık eğitiminin potansiyelini gerçekleştirmeye bağlanmaktadır. Girişimciliğin çekirdek kavramları da belirli değerler kadar sosyal yaşamın pozitif katkılarından yararlanmaya odaklanmaktadır. Çekirdek kavramların topluma yansımaları eğitim kanalıyla deneyimlenecek bilişsel ve duyuşsal kazanımlarla gerçekleşmektedir. Toplumsal arasındaki dengeyi sağlayan materyal ve kaynakların nasıl kullanılacağına bilinmesi ve bu kavramların öğretilmesi, öğrenme ile karakterize edilen durumların gerçekleştirilmesiyle mümkün olacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Girişimcilik Becerisi

Girişimci bireyler yetiştirmek yurttaş yetiştirme kapsamında ülke eğitim politikalarının amaçları içerisinde yer alırken, gelişmiş girişimcilik becerilerine sahip kişiler (Gömleksiz ve Kan, 2009, s. 45) ve bu kapsamda istenilen davranışlar; öğrencilerin etrafındaki fırsatları sezmeleri, fırsatlara dair plan ve proje yapabilmeleri, projeleri günlük yaşama uygulamaları, sürdürülebilir yaşam koşullarını geliştirilmeleri, çalışma hayatının ve sosyal yapının gereksinimlerine göre eğitilmeleri, eğitim aldıkları mesleklerde işe yerleştirilmeleri, meslekleriyle ilgili girişimci bir kişiliğe bürünmeleri, bu kişilik ve yetkinliklerle kendi çalışma ortamlarını oluşturmaları, böylelikle ülke ekonomisine katkı sağlamalarıdır (Akyürek ve Şahin, 2013, s. 52).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilere aktarılmak istenilen temel becerilerden biri de girişimcilik becerisidir. Üretim becerileri ve özgüven duygusu gelişmiş, sorumluluk bilinci yüksek, geleceğe korkmadan bakan bireylerin yetiştirilmesi için Sosyal Bilgiler öğretimi oldukça yararlı fırsatlar sunan bir alan olarak değerlendirilebilir (Tarhan ve Kılıç, 2017, s. 1975). Nitekim gelişimsel roller bağlamında, Sosyal Bilgiler ve girişimcilik, artan üretim faaliyetleri yoluyla ulusun zenginliğine katkıda bulunarak gençlerin güçlendirilmesinde etkin rol oynamaktadır (Edor, 2013, ss. 33-34).

2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde diğer öğretim programlarında da olduğu gibi "Yetkinlikler" başlığı altında "inisiyatif alma ve girişimcilik" yetkinliğine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca programda "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Beceriler" başlığı altında bulunan 8. maddede de "girişimcilik" becerisine yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, ss. 8-9). 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın 4, 5, 6 ve 7. sınıflar bazında girişimcilik becerisi ile ilgili ders, sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve kazanımlar ile ilgili değerlendirmeler bulunmaktadır. Bu kısımda çalışma grubu 5. Sınıf düzeyi olduğu için 5. Sınıf programında girişimcilik becerisinin durumuna yer verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi girişimcilik becerisi

Ders	Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım
Sosyal Bilgiler	5. Sınıf	Üretim, dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır. SB.5.5.5.İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. Farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmalarından örnekler verilerek öğrenciler yeni fikirler üretmeye teşvik edilir. Değişen toplumsal ilgi ve ihtiyaçlar araştırılarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirilir.

Kaynak: MEB, 2017, s. 18

Tablo 1’de yer alan, 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 5. Sınıf kapsamında öğrenme alanları ve kazanımlar değerlendirildiğinde “girişimcilik” becerisine yer verildiği görülmektedir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı açıklanırken “Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk değeriyle iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2017, s. 18), ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca kazanımlar çevresinde “gelişen meslekleri tanıma”, “yenilikçi fikirler geliştirme” ve “çevresindeki girişimcileri tanıma” kavramlarını girişimcilik becerisi ile ilişkilendirilebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak ilgili öğrenme alanında öğrencilerin doğrudan girişimcilik becerisini kazanmalarının öngörüldüğü ifade edilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretim programı öğrencinin çevresindeki dünyayı anlamasını kolaylaştırır. Doğal olarak öğrencileri girişimcilik becerilerine maruz bırakmak, daha fazla fırsatın farkına varmalarını sağlarken; ayrıca inisiyatiflerini geliştirmelerine ve üstlendikleri her konuda daha yaratıcı ve özgüvenli olmalarına yardımcı olacaktır. Bu kazanımlar onlara iş yaratmada daha fazla sorumluluk alma ve sosyal açıdan sorumlu bir şekilde hareket etme fırsatı verecektir. Bahsi geçen bu kavramlar aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretim programı hedefleriyle de uyumludur (Clifford, 2014, ss. 6-7).

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde hazırlanan 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı birçok beceri, değer, bilgi ve öğretim yöntemini içermektedir (Dere ve Dinç , 2018, s. 119). Sosyal Bilgiler dersi, sorumluluk sahibi, milli ekonominin önemini bilen, mesleklerin gerekliliğine ve mesleklerin saygınlığına inanan, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanan, iletişim becerileri gelişmiş, toplumsal problemlerin çözümüne yönelik fikirlerini açıkça ifade edebilen ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2017, s. 8).

Girişimciliğin doğuştan gelmeyen sonradan öğrenilen bir beceri olduğu kabul gören bir anlayış olarak literatüre girmişken bu yönde küçük yaşlardan itibaren bu becerinin kazandırılması, sosyal ve ekonomik gelişimin sağlanmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt Çetinkaya, 2011, s.7). 2006 yılında, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından “Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkında Tavsiye Kararı” kabul edilmiştir. Gelişen ekonomik ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek adına 2018 yılında Tavsiye Karar gözden geçirilerek güncellenmiştir. Güncellenen anahtar yetkinliklerden bir tanesi de girişimcilik kavramıdır (Mesleki yeterlilik Kurumu [MYK], 2018).

Sosyal Bilgiler dersinin günümüz bireylerini ve gelecek nesilleri yetiştirme üzerine yoğunlaşan öğrenci merkezli bir konumu bulunmaktadır. Değişen şartlara göre düşünme potansiyeli gelişmiş; karıştıklar, çatışmalar, psikolojik süreçlere meydan okuyan insan profili önem kazanmıştır. Sosyal Bilgilerin arka planı içerisinde insanlığa hizmet etme çabası vardır. Girişimcilik özelinde izlenen detaylarla ilişkili olarak Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde, okuryazarlık eğitimlerinden becerilere kadar uzanan değişime açık bir “geliştirme” planı olduğu görülmektedir. Öğretim programında aşama aşama dokümanlar incelendiğinde sınıf düzeylerinde çeşitli formlarda bir dizi kazanım içerisinde girişimcilik becerisini destekleyen güçlü kanıtlar tespit edilmiştir. Nitekim 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın özel amaçların birisi de “Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca aynı programda yer alan 27 temel beceriden

biri de "Girişimcilik" becerisidir. Girişimcilik becerisine 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer verilmiştir (MEB, 2017, s. 8).

Sosyal Bilgiler Dersi ve Proje Tabanlı Öğreneme

Günümüz öğrenme kavramı, bireyin, bilgiye erişim yollarını bilmeyi, elde ettiği bilgileri değerlendirebilmeyi ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmeyi, kısacası bilgi okuryazarı olmalarını öngörmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002, ss. 2-3). Girişimcilik becerisi ile ilişkili olarak öğrencilere; bilgi, beceri, tutum ve değerler ilköğretim programlarında yer alan çoğu ders ile kazandırılmakla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde özenle üzerinde durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilere kazandırması beklenen davranışlar değerlendirildiğinde, bireyin geçmişten günümüze, içinde yer aldıkları sosyal yapının etkin birer üyesi olarak yaşamlarına devam etmeleri için gerekli olan bilgi, becerileri ve tecrübelerle donatılmasının ön plana çıktığı görülmektedir (Deveci H. , 2015, s. 3).

Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile güç kazanan "Yapılandırmacı Eğitim" anlayışı; geleneksel eğitimin aksine, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu, öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu bir eğitim anlayışını desteklemektedir (Özkara ve Daş, 2022, s. 2611). Ayrıca Yapılandırmacı Yaklaşım, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirirken, öğretmenlerden, öğrencilerin kendi anlayışlarını inşa etmelerine yardımcı olabilecek öğretim tekniklerini oluşturmalarını istemektedir (Chen, 2003, s. 20). Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde kullanılan öğretim yaklaşımlarından birinin de PTÖ Yaklaşımı olduğu söylenebilir (Çakmak, Akgün ve Salur, 2021, s. 1228). Proje tabanlı öğrenme modeli; bireylerin eğitim ve çalışma hayatında, gündelik hayatla ilgili gerçekçi problemlerle yüzleşebilecekleri gibi sanal sorunlara disiplinler arası bir anlayışla kapsayıcı çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. PTÖ sürecinde öğretmen ya da lider, süreci takip ederek, müdahale etmesi gereken yerlerde rehberlik yapar. Araştırma süresinde öğrenme sürecinin temelinde grup üyeleri yer alır. Bu süreç içerisinde karşılıklı anlayış ve demokrasi bilinci geliştirilirken, grup üyeleri birbirleriyle üst düzey iletişim becerileri sergilerken değerlendirme süreç odaklı olarak yapılır (Özensoy, 2017, s. 167).

Sonuç olarak; Sosyal Bilgiler dersinin temelinde öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katıldığı, çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimleri çerçevesinde değerlendirip, sosyal ve kültürel değerler içinde düzenleyen, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, araştırmacı, yaratıcı, isabetli kararlar verebilen, bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ise aynı şekilde öğretmenin rehber konumunda olduğu, öğrencinin aktif bir şekilde, bireysel ya da grup halinde deneyimlerine dayanarak, önceden belirlenmiş bir problem üzerinde çalıştığı bir öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikler bakımından değerlendirildiğinde, 21. yüzyıl becerileri ve çağdaş öğretim yöntemleri açısından Sosyal Bilgiler dersi ile PTÖ Yaklaşımının hedeflerinin uyuştuğunu ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının kullanımının eğitim ve öğretim hedefleriyle birlikte girişimcilik becerisinin kazandırılmasında etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen önem çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin gelişimine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Nicel boyuta ilişkin alt problemler:

- 1- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Sosyal Bilgiler öğretiminin, ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerileri, öz farkındalık, risk alma ve fırsatları değerlendirme değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Nitel boyuta ilişkin alt problemler:

- 1- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine yansımaları nedir?
- 2- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik özelliklerine yansımaları nedir?

- 3- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin risk alma ve cesaretlilik özelliklerine yansımaları nedir?
- 4- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanıma becerisine yansımaları nedir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, araştırmacıların topladıkları verileri analiz ettikleri, bulguları birleştirdikleri hem nitel hem de nicel yaklaşımları tek bir çalışmada veya bir araştırmada kullanarak çıkarımlarda bulunduğu araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori & Creswell, 2007, s. 4). Leave (2017, s. 178), karma yöntem tasarımlarını, açıklayıcı sıralı, keşfedici sıralı, yakınsak veya eşzamanlı, içerisinde nicel araştırma barındıran nitel araştırma ve içerisinde nitel araştırma barındıran nicel araştırma olmak üzere 5 ayrı başlık altında toplamıştır. Araştırmada ilk olarak nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlayan, ardından nicel sonuçları açıklamak veya genişletmek için nitel verilerin toplanması ve analizinin izlendiği sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 195).

Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Eğitim ve psikoloji çalışmalarında sıklıkla kullanılan bu desende, ilk aşamada daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının seçkisiz olarak belirlendiği bu desende her iki grup içinde, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak grupların bağımlı değişkene ait ölçümleri eş değer ya da aynı ölçme aracı ile tekrardan elde edilir (Büyükoztürk ve ark., 2020, s. 212). Bu kapsamda araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin girişimcilik becerileri, bağımsız değişkeni ise deney grubuna uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyken, kontrol grubunda ise "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanıdır.

Nitel araştırma, araştırmacının bir olayın araştırılmasını gerektiren sorunu incelediği araştırma türüdür. Nitel araştırmalar katılımcıların geniş kapsamlı, genel sorulara verdikleri cevaplara dayanmaktadır. Bu araştırma yönteminde, araştırmacı kelimelerden veya metinlerden oluşan verilerini toplar ve kelimeleri temalar için tanımlayıp analiz eder (Plano Clark & Creswell, 2014, s. 54). Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanarak içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, sözlü, görsel veya yazılı bilgilere dayalı geçerli çıkarımlar yapmak için belirli olayları tanımlamanın ve ölçmenin sistematik ve nesnel bir yolunu sağlayan bir araştırma yöntemidir. İçerik analizinin amacı; kategorilerle, veri kaynaklarını ilişkilendirerek elde edilen sonuçların kalitesini arttırmaktır. Mütevazı bir yöntem olan içerik analizi, tek başına veya diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilir (Downe-Wamboldt, 1992, s. 314).

2. Çalışma Grubu

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde girişimcilik becerisine yönelik kazanımların daha çok 5 ve 6. sınıflarda yoğunlaştıkları görülmektedir. Araştırmanın deneysel bir çalışma olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın yapılacağı okulda 5. sınıfların 2, 6. sınıfların ise tek şube olduğundan, 5. sınıfların araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kapsamında, 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Erzincan merkezde bir ortaokulda öğrenim görmektedir olan 13 erkek ve 15 kız, toplam 28, 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolay bir şekilde ulaşabileceği örneklemden veri toplamasıdır (Büyükoztürk ve ark., 2020, s. 95). Deney grubu ve kontrol grubu 14'er öğrenciden oluşurken, deney grubunda 7 kız 7 erkek, kontrol grubunda ise 8 kız 6 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın nicel veriler tüm öğrencilerden (N= 28), nitel veriler ise deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın nitel verileri elde

etmek için örneklem seçiminde ise uygulama kapsamında deney grubuna katılım sağlayan öğrencilerden seçileceğinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örneklemenin yarı yapılandırılmış görüşmelerde tercih edilmesinin nedeni ise grup içi değişimin en aza indirgendiği durumlarda kullanılmasının uygun olmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2020, s. 94).

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem de nitel boyuta yönelik veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

3.1. Nicel Boyuta Yönelik Veri Toplama Araçları: Araştırmada nicel boyuta yönelik verilerin toplanmasında girişimcilik ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin girişimcilik becerileri ölçeği kapsamında yapılan çalışmalarla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu çalışmalarda verilerin ortaokul öğrencilerin girişimcilik becerilerini ölçmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir.

3.1.1. Girişimcilik Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin girişimcilik becerilerini ölçmeye yönelik olarak Eroğlu ve ark., (2020) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği" (Ek 1) kullanılmıştır. Geliştirilen girişimcilik ölçeği öz farkındalık (13), risk alma (11) ve fırsatları değerlendirme (7) boyutları şeklinde üç boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Her boyutun madde analizi değerlendirildiğinde "Öz farkındalık" boyutunun maddelerinin madde toplam korelasyonları, .19 ve .45 değerleri arasında, "Risk Alma" boyutunun .48 ve .60 değerleri arasında, "Fırsatları Değerlendirme" boyutunun ise .29 ve .47 değerleri arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Maddeler değerlendirildiğinde, en düşük varyans, .10 ile 11 (39) iken, en yüksek varyans .49 ile 16 (35)'dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi χ^2/sd değeri 1.41 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Alpha değeri .90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara yönelik Cronbach Alpha katsayıları ise öz farkındalık .88, risk alma .88 ve fırsatları değerlendirme .76 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Nitel Boyuta Yönelik Veri Toplama Araçları: Araştırmada nitel boyuta yönelik verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada öğrencilere uygulanan 4 ayrı proje çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, girişimcilik becerisiyle alakalı olarak yaratıcı düşünme, yenilikçilik, çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanıma ile risk alma ve cesaretli olma becerilerine yönelik, öğrencilerin görüşleri belirlenirken, elde edilen verilerin nicel boyuttaki verileri desteklemesi amaçlanmıştır. Görüşme formunun hazırlama ve uygulama sürecinde alanyazın taraması kapsamında girişimcilik becerilerine yönelik temel özellikler belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda 30 sorudan oluşan taslak metin iki 5. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Taslak şeklindeki formun kapsam geçerliliğini belirlemek için alanında uzmanlaşmış konu alanı uzmanı (3), Türkçe uzmanı (1) ve bir ölçme değerlendirme alanı uzmanının (1) görüşleri alınmıştır. Geri dönütlerden elde edilen görüşler kapsamında sorular incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda 28 sorudan oluşan taslak metin 4 ana soru ve bu ana sorular kapsamında 12 alt sorudan oluşan toplam 16 soruluk son hali verilmiştir.

İlk ana soru kapsamında; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine yansması araştırılırken, bu soruyu destekleyici üç alt soru kapsamında; Başarılı bir girişimci, günlük hayatta problemlerin çözümünde kendi yöntemlerini kullanabilmeli mi? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci, yeni fikirler üretebilmeli mi? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci, hayal gücünü kullanarak yeni ürünler ortaya koymalı mı? Neden ve nasıl?

İkinci ana soru kapsamında; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik özellikleri üzerine yansması araştırılırken, bu soruyu destekleyici üç alt soru kapsamında; Başarılı bir girişimci, karşılaştığı yeni bilgilere ilgiyle yaklaşmalı mı? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci, çevresindeki fırsatları görebilmeli mi? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci, toplumun ihtiyaçlarını fark edebilmeli mi? Neden ve nasıl?

Üçüncü ana soru kapsamında; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin risk alma ve cesaretli olma özellikleri üzerine yansımaları araştırılırken, bu soruyu destekleyici üç alt soru kapsamında; Başarılı bir girişimci inisiyatif alabilmeli mi? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci sorumluluk alabilmeli mi? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci kendine güvenebilmeli mi? Neden ve nasıl?

Dördüncü ana soru kapsamında; Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımaya yansımaları araştırılırken, bu soruyu destekleyici üç alt soru kapsamında; Başarılı bir girişimci iyi bir gözlemci olmalı mı? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci tecrübe sahibi olmalı mı? Neden ve nasıl? Başarılı bir girişimci çevresindeki rol modelleri örnek almalı mı? Neden ve nasıl?

Açık uçlu soruların kullanıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla PTÖ Yaklaşımı, girişimcilik becerisi ve bunlar arasındaki ilişkiye yönelik ayrıntılı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, 30-35 dk arasında sürmüştür. Görüşme soruları araştırmacı tarafından yöneltilirken, görüşmecilerden alınan izinler doğrultusunda görüşmeye yönelik ses kayıtları alınmış daha sonra bu kayıtlar yazılı hale getirilerek, elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği arttırabilmek ve gözlemcilerin ön yargılarının araştırmaya yansımaları engellemek için araştırmacı tarafından görüşmelerden elde edilen kayıtlar özenle okunmuş, tema ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırmacıların ayrı ayrı elde etmiş oldukları veriler tutarlılık bakımından karşılaştırılmış, ayrıca bağımsız bir araştırmacı tarafından sonuçlar değerlendirilmiş, uyumu kontrol edilmiştir. Tutarlılık, uyum ve kontrol değerlendirmesi sonucunda ayrı ayrı yapılan analiz sonuçlarına göre karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Güvenirlilik = Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü dikkate alınarak (Miles ve Huberman, 1994) Güvenirlilik = $60/(60 + 2) = 0.97$ olarak hesaplanmıştır.

4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın uygulaması 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, uygun örnekleme ile bir sınıf deney grubu (N14) bir sınıf kontrol grubu (N14) olarak seçilmiştir. Sınıf mevcudu toplam 30 kişi olmasına rağmen, deney grubundan bir öğrencinin uygulama döneminde devamsızlık yapması, kontrol grubundan bir öğrencinin de kaynaştırma öğrencisi olmasından dolayı iki öğrenci araştırmaya katılım sağlayamamıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna PTÖ Yaklaşımı çerçevesinde 4 ayrı proje 7 hafta süresince uygulanırken, kontrol grubuna ise öğretim programına uygun şekilde dersler işlenmiştir. Araştırma verileri, girişimcilik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, çalışma gruplarına uygulanan öz farkındalık, risk alma ve fırsatları değerlendirme boyutlarından oluşan girişimcilik ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin girişimcilik becerilerini derinlemesine inceleyebilmek için deney grubuna araştırma uygulaması sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formları gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın deneysel aşamasında, içerik olarak Sosyal Bilgiler dersi kazanımları temel alınarak, araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları çerçevesinde, girişimcilik becerilerini kazandırmaya yönelik projeler hazırlanmıştır. İlk olarak "Erzincan KOSGEB ile Bilgileniyorum" başlıklı proje ile öğrencilerin girişimcilik eğitimi ve girişimcilik destekleri alanlarında önemli çalışmaları olan KOSGEB hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Esasında proje kapsamında öğrencilerin Erzincan KOSGEB il müdürlüğüne götürülerek buradaki yetkililer tarafından bilgilendirilmeleri amaçlanırken, araştırma sürecinin salgın dönemine gelmesinden dolayı ziyaret gerçekleşmeyip, Erzincan KOSGEB il müdürü ile görüşülerek, elde edilen veriler sunum haline getirilmiş ve öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler bu sunumdan elde ettikleri verileri grup olarak yorumlamış ve yazacakları girişimcilik gazetesi için proje günlüklerine kaydetmişlerdir. İkinci proje başlığımız olan "Erzincan OSB'yi Keşfediyorum" projesiyle Erzincan Organize Sanayi Bölgesinde Bulunan "CTT Tekstil" ve "Yedigün Süt Ürünleri" firmalarına farklı günlerde öğrencilerle birlikte ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler üretilen ürünlerin üretim aşamasını tek tek incelerken, bizzat işletme sahipleri tarafından işletmeler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğrenciler

elde ettikleri bilgileri proje günlüklerine kaydederek, yazacakları girişimcilik gazetesi hakkında veri oluşturmuşlardır.

Üçüncü proje "Üretiyorum-Satıyorum" projesiyle araştırmacı tarafından hazırlanan çiğ köfteler, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda bulunan öğrenci ve öğretmenlere satılmıştır. İlk olarak çiğ köfte yapımında gerekli olan malzemeler öğrencilerle tespit edildikten sonra, grup liderleri ile birlikte araştırmacı tarafından gerekli ürünler satın alınmıştır. Ardından hazırlanan çiğ köfteler deney grubu öğrencilerinin katılımıyla satılmıştır. Satıştan elde edilen gelir öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerin yaptıkları iş karşılığında kazanç elde etmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler tüm süreç boyunca elde ettikleri bilgileri proje günlüklerine kaydederek, girişimcilik gazetesi için veri oluşturmuşlardır. Dördüncü proje ise "Kadın Girişimcilerle Buluşuyorum" başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Erzincan KOSGEB'den aldığı destek ile kendi işletmesini açan bir kadın girişimci, araştırmanın yapıldığı okula davet edilerek, öğrencilerle bir araya getirilmiştir. Proje grupları daha önceden hazırladıkları soruları kadın girişimciye yönlendirerek birtakım bilgilere ulaşmaya çalışmışlardır. Proje tarihleri içinde farklı bir günde araştırmacının rehberliğinde, girişimcinin işletmesini ziyaret eden öğrenciler izlenimlerini ve elde ettikleri bilgileri proje günlüklerine kaydederken, hazırlayacakları girişimcilik gazetesi için veri oluşturmuşlardır.

Hazırlanan projeler ile öğrencilerin girişimcilik ve girişimcilik ile ilgili alt becerilerin farkına varmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler bu süreçte "Girişimci Beyinler", "Girişimci Çocuklar" ve "Genç Girişimciler" isimleriyle 3 ayrı proje grubu oluşturarak, gerçekleştirilen her bir projede proje günlükleri tutmuşlar ve bu günlüklerden yola çıkarak projelerin bitiminde girişimcilik gazetesi hazırlamışlardır. Proje grupları hazırlamış oldukları girişimcilik gazetelerini, proje çalışmaları tamamlandıktan sonra grup liderleri tarafından akıllı tahta aracılığıyla tüm sınıfa sunulurken, ürünlerini ortaya koymuşlardır. Sunumlar sonrasında araştırmacı tarafından proje değerlendirme ölçeği kapsamında çalışmalar değerlendirilirken ayrıca öğrenciler de süreç sonunda "Grup İçi Değerlendirme Formu" ve "Öğrenci Öz Değerlendirme Formu" kullanarak proje değerlendirme süreci ile ilgili gerekli değerlendirmeleri yapmışlardır. Projelerin uygulama takvimi ve süreleri Tablo 2'de şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 1: Proje takvimi

21-25 Şubat	28 Şubat- 11 Mart	14 Mart- 25 Mart	28 Mart- 8 Nisan
Erzincan KOSGEB ile Bilgileniyorum	Erzincan OSB'yi Keşfediyorum	Üretiyorum-Satıyorum	Kadın Girişimcilerle Buluşuyorum

5. Araştırma izni

Bu çalışma için etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu) 30/12/2021 tarihli ve 12/07 numaralı kararı ile alınmıştır.

6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Analizlerde hangi testlerin kullanımına yönelik olarak normallik testi uygulanmış, normallik testi sonuçlarına göre parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanımına karar kılınmıştır. Bu bağlamda verilerin Normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik yapılan testte; katılımcı sayısı 50'den büyük ise Kolmogorov Smirnov testi, katılımcı sayısı 50'den küçük ise Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Bu bağlamda Shapiro-Wilk testinden elde edilen sonuçlara göre, p anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bunun sonucunda parametrik olmayan testlerden, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi katılımcılardan elde edilen veri setinin analizinde kullanılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin analizinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Gönüllülük esası çerçevesinde yapılan görüşmeler, 14 öğrencinin onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ardından kaydedilen sözel veriler, ayrıntılı bir şekilde transkript edilmiştir. Elde edilen yazılı dokümanların incelenmesi sonucunda içerik analizi ile geçici kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve kodlar 2 alan

uzmanı ile değerlendirilmiş ve değerlendirmeler sonucunda tekrardan oluşturularak, asıl kategori ve kodlar belirlenerek, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

1- Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada girişimcilik ölçeği ve kişisel bilgi formundan elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır. Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadıklarına yönelik "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" sonuçları değerlendirilmiştir.

1.1. Öğrencilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ve Yıl Sonu Başarı Puanları: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dördüncü sınıf yılsonu ve Sosyal Bilgiler başarı puan ortalaması bakımından denk olup olmadıklarının karşılaştırıldığı t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grupları yılsonu ve sosyal bilgiler puanları wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Yılsonu	Negatif Sıra	14	7,57	53,00	-,031	,975
Kontrol Yılsonu	Pozitif Sıra	14	7,43	52,00		
	Eşit	0	-	-		
Deney Sosyal	Negatif Sıra	14	6,81	54,50	-,126	,900
Kontrol Sosyal	Pozitif Sıra	14	8,42	50,50		
	Eşit	0	-	-		

Deney ve kontrol gruplarının yılsonu başarı puanları ve sosyal bilgiler başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Araştırma sonuçları deney ve kontrol gruplarının yılsonu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z = ,031$, $p > ,05$. Araştırma sonuçları deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z = ,126$, $p > ,05$. Bu durum deney ve kontrol grupların akademik başarı düzeyleri açısından farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi başarı puan ortalaması bakımından denk oldukları söylenebilir.

1.2. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları: Deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasındaki anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının öntest wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Deney öntest-Kontrol Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6 ^a	7,17	43,00	,175 ^b	,861
Pozitif Sıra	7 ^b	6,86	48,00		
Eşit	1	-	-		

Deney ve Kontrol gruplarının öntest puanlarının arasında anlamlı bir farklılık göstermediğine yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z = ,175$, $p > ,05$.

1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla öğrencilere girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik deney sontest ve öntest ile kontrol sontest ve öntest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Sontest	Negatif Sıra	3 ^a	2,00	6,00	-2,921 ^b	,003
Deney Öntest	Pozitif Sıra	11 ^b	9,00	99,00		
	Eşit	0 ^c				

Deney grubu öğrencilerinin öntest- sontest girişimcilik becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeği testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.92$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Sontest	Negatif Sıra	5 ^d	5,80	29,00	-1,477 ^b	,140
Kontrol Öntest	Pozitif Sıra	9 ^e	8,44	76,00		
	Eşit	0 ^f				

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest- sontest girişimcilik becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 1.6'da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeği testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z= 1.47$, $p> 05$.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Sosyal Bilgiler öğretiminin, ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerileri, öz farkındalık, risk alma ve fırsatları değerlendirme değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik girişimcilik ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması Tablo 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney grubu boyutlarına göre girişimcilik ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması

	Düzelere Göre Ölçekten Alınabilecek Puanlar	En yüksek	En düşük	$\bar{x}$
Deney öntest				
Öz farkındalık	13-25 (Düşük) 26-38 (Orta) 39-52 (Yüksek)	47,00	32	42,2857
Risk Alma	11-21 (Düşük) 22-32 (Orta) 33-44 (Yüksek)	39,00	24	32,3571
Fırsatları değerlendirme	7-13 (Düşük) 14-20 (Orta) 21-28 (Yüksek)	27,00	16	21,7857
Toplam	31-61 (Düşük) 62-92 (Orta) 93-124 (Yüksek)	113	77	96,4286
Deney sontest				
Öz farkındalık	13-25 (Düşük) 26-38 (Orta) 39-52 (Yüksek)	49,00	38	45,1429
Risk Alma	11-21 (Düşük) 22-32 (Orta) 33-44 (Yüksek)	40,00	30	36,7143
Fırsatları değerlendirme	7-13 (Düşük) 14-20 (Orta) 21-28 (Yüksek)	27,00	21	23,8571
Toplam	31-61 (Düşük) 62-92 (Orta) 93-124 (Yüksek)	116	95	105,7143

Tablo 7 incelendiğinde girişimcilik ölçeğinin "öz farkındalık" boyutunun puanları değerlendirildiğinde 13-25 arasındaki değerler düşük, 26-38 arasındaki değerler orta, 39-52 arasındaki değerler yüksek düzey olarak görülmektedir. Deney grubu öz farkındalık öntest sonuçları incelendiğinde ($\bar{x}=42,2857$) öz farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubu "öz farkındalık" sontest sonuçlarına bakıldığında ($\bar{x}=45,1429$) öz farkındalık düzeylerinin, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir. Ölçeğin "risk alma" boyutundaki puanların grup sırasına bakıldığında 11-21 arasındaki değerler düşük, 22-32

arasındaki değerler orta ve 33-44 arasındaki değerler yüksek düzey olarak görülmektedir. Deney grubu "risk alma" öntest sonuçları incelendiğinde ($\bar{x}=32,3571$) risk alma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubu "risk alma" sontest sonuçlarına bakıldığında ($\bar{x}=36,7143$) risk alma düzeylerinin, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

Ölçeğin "fırsatları değerlendirme" boyutunda yer alan puanların sıralaması değerlendirildiğinde, 7-13 arasındaki değerler düşük, 14-20 arasındaki değerler orta ve 21-28 arasındaki değerler yüksek düzey olarak görülmektedir. Deney grubu "fırsatları değerlendirme" öntest sonuçları incelendiğinde ($\bar{x}=21,7857$) fırsatları değerlendirme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubu "fırsatları değerlendirme" sontest sonuçlarına bakıldığında ($\bar{x}=23,8571$) fırsatları değerlendirme düzeylerinin, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

Ölçeğin toplam puanındaki değerlere bakıldığında 31-61 arasındaki değerler düşük, 62-92 arasındaki değerler orta, 93-124 arasındaki değerler ise yüksek düzey olarak görülmektedir. Deney grubu öğrencilerin girişimcilik ölçeğinde aldıkları öntest toplam puanlarına bakıldığında ($\bar{x}=96,4286$) girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerin sontest toplam puanlarına bakıldığında ($\bar{x}=105,7143$) olarak görülmektedir.

Tablo 8: Kontrol Grubu Boyutlarına Göre Girişimcilik Ölçeğinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalaması

	Düzeyleere Göre Ölçekten Alınabilecek Puanlar	En yüksek	En düşük	$\bar{x}$
Kontrol öntest				
Öz farkındalık	13-25 (Düşük) 26-38 (Orta) 39-52 (Yüksek)	50,00	34,00	42,7143
Risk Alma	11-21 (Düşük) 22-32 (Orta) 33-44 (Yüksek)	40,00	24,00	33,0000
Fırsatları değerlendirme	7-13 (Düşük) 14-20 (Orta) 21-28 (Yüksek)	26,00	18,00	21,6429
Toplam	31-61 (Düşük) 62-92 (Orta) 93-124 (Yüksek)	114,00	80,00	97,3571
Kontrol sontest				
Öz farkındalık	13-25 (Düşük) 26-38 (Orta) 39-52 (Yüksek)	49,00	33,00	43,5714
Risk Alma	11-21 (Düşük) 22-32 (Orta) 33-44 (Yüksek)	43,00	31,00	35,5000
Fırsatları değerlendirme	7-13 (Düşük) 14-20 (Orta) 21-28 (Yüksek)	27,00	17,00	22,0000
Toplam	31-61 (Düşük) 62-92 (Orta) 93-124 (Yüksek)	113,00	85,00	101,0714

Kontrol grubu öz farkındalık öntest sonuçları incelendiğinde ($\bar{x}=42,7143$) öz farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öz farkındalık sontest sonuçlarına bakıldığında ($\bar{x}=43,5714$) öz farkındalık düzeylerinin, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Kontrol grubu "risk alma" öntest sonuçları incelendiğinde ($\bar{x}=33,0000$) risk alma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Risk alma sontest sonuçlarına bakıldığında ise ($\bar{x}=35,5000$) risk alma düzeylerinin, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir.

Kontrol grubu "fırsatları değerlendirme" öntest sonuçları incelendiğinde ($\bar{x}=21,6429$) fırsatları değerlendirme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Fırsatları değerlendirme sontest sonuçlarına bakıldığında ($\bar{x}=22,0000$) fırsatları değerlendirme düzeylerinin, öntest sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

Ölçeğin toplam puanındaki değerlere bakıldığında 31-61 arasındaki değerler düşük, 62-92 arasındaki değerler orta, 93-124 arasındaki değerler ise yüksek düzey olarak görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin girişimcilik ölçeğinde aldıkları öntest toplam puanlarına bakıldığında ($\bar{x}=97,3571$) girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerin son test toplam puanlarına bakıldığında ($\bar{x}=101,0714$) olarak görülmektedir. Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin her boyutta öntest ortalamaları olarak deney grubu öğrencilerine yakın oldukları görülmektedir. Ancak son test ve toplam son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin bütün boyutlarda kontrol grubu sonuçlarına göre daha fazla artış gösterdiği söylenebilir.

2- Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın nitel boyutuna yönelik olan alt problemlerinden, "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi nedir? Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik özellikleri üzerine etkisi nedir? Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin risk alma ve cesaretli olma özellikleri üzerine etkisi nedir? Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımayaya etkisi nedir?" alt problemlerine yanıt aramak için kullanılmıştır.

2.1. PTÖ Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Yansımaya Yönelik Öğrenci Algıları:

PTÖ Yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine yönelik öğrenci algıları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. PTÖ yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine yönelik öğrenci algıları

Kategori	Kod Adları	Dağılım (f)
Yaratıcı düşünme	Yeni fikirler edinir	7
	Yeni ürünler geliştirir	4
	Hayal gücü gelişir	3
	Yeni işler kurar	1
Toplam		15

280

Tablo 9'da öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının yaratıcı düşünme becerilerine yansımaya yönelik algıları aktarılmıştır. Yaratıcı düşünme ana kategorisi, "yeni fikirler edinir", "yeni ürünler geliştirir", hayal gücünü geliştirir", "yeni işler kurar" şeklinde 4 alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi ile ilgili görüşlerinde "yeni fikirler edinir ($f=7$)" alt kategorisinde yoğunlaştıkları görülürken, "yeni ürünler geliştirir ($f=4$)" ve "hayal gücü gelişir ($f=3$)" alt kategorilerinin de öğrenci görüşlerinde yer aldığı görülmüştür.

Öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine yansımaya ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde; "Ö3: Yapılan projelerle, öğrencileri düşündürerek, gittiğimiz yerlerde gördüğümüz ürünlerin daha iyisini ortaya koyabiliriz." ifadelerini kullanarak yeni ürünler geliştirebileceğinden bahsederken, PTÖ "Ö5: ile yapılan projelerle farklı yerleri gezerek, oradaki çalışmaları görerek gelecekte biz de böyle şeyler yapabiliriz. Böylece yaratıcı oluruz." şeklinde ifade ederek yaratıcı olma ve yeni işler kurma kavramlarını vurgu yaptığını görmekteyiz. "Ö14 ise: PTÖ ile hem girişimcilik becerisi kazanıyoruz hem daha bilgili hale geliyoruz hem de hayal gücümüz gelişiyor. Proje tabanlı öğrenme ile yapılan etkinlikler bizi eğlendirirken aynı zamanda daha bilgili insanlar haline getirebilir." şeklinde düşüncelerini ortaya koyarak, hayal gücünün gelişmesi ve yeni bilgiler edinme kavramlarına vurgu yaptığını söyleyebiliriz.

2.2. PTÖ Yaklaşımının Yenilikçilik Becerisine Yansımaya Yönelik Öğrenci Algıları:

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik becerilerine yönelik öğrenci algıları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. PTÖ yaklaşımının yenilikçilik becerilerine yönelik öğrenci algıları

Kategori	Kod Adları	Dağılım (f)
Yenilikçilik	Yeni bilgiler edinir	8
	Yeni ürünler ortaya koyar	7
	Düşünme becerileri gelişir	1
	Deneyim kazanır	1
Toplam		17

Tablo 10'da öğrencilerin, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik becerilerine yansımaya yönelik algıları aktarılmaya çalışılmıştır. Yenilikçilik ana kategorisin, "yeni bilgiler edinir (f=8)", "yeni ürünler ortaya koyar (f=7)", "düşünme becerileri gelişir (f=1)", "deneyim kazanır (f=1)" şeklinde 4 alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik becerileri üzerine etkisi ile ilgili olarak "yeni bilgiler edinmek (f=8)", "yeni ürünler ortaya koymak (f=7)" alt kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik becerilerine yansımaya ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde; "Ö5: PTÖ ile hayal gücü gelişir, yeni fikirler üretebilir, düşünme becerileri gelişir. Çevresini gözlemleyebilir ihtiyaçları belirleyebilir ve çevresine faydası olur." ifadelerini kullanarak yenilikçilik becerisini bireysel ve çevresel fayda kavramlarıyla ilişkilendirdiği söylenebilirken, "Ö9: Bence vardır. Eski bir cihazı yenileyebilir ve daha kullanışlı bir hale getirebilir. Proje tabanlı öğrenme yoluyla gruplara ayrılarak, nasıl grup olacağımızı öğrenir, birlik ve beraberlik içinde daha yenilikçi olabiliriz." ifadesini kullanarak PTÖ ile yenilikçilik kavramı arasındaki ilişkiyi ürün geliştirme kavramı ile ilişkilendirdiğini görmekteyiz. "Ö11 ise: PTÖ yenilikçi olmamızı etkiler. Örneğin biz yaptığımız projelerle süt fabrikasını ziyaret ettik, yoğurduğun nasıl yapıldığını öğrendik." Böylece yeni bilgiler öğrendik, ifadeleri kapsamında PTÖ ile yenilikçilik kavramı arasındaki ilişkiyi yeni bilgiler edinme kapsamında ilişkilendirdiğini söyleyebiliriz.

2.3. PTÖ Yaklaşımının Risk Alma ve Cesaretli Olma Becerilerine Yönelik Öğrenci

Algıları: PTÖ Yaklaşımının Risk Alma ve Cesaretli Olma Becerilerine Etkisine Yönelik öğrenci algıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. PTÖ yaklaşımının risk alma ve cesaretli olma özelliklerine yönelik öğrenci algıları

Kategori	Kod Adları	Dağılım (f)
Risk alma ve cesaretli olma	Risk almayı ve cesaretli olmayı öğreniriz	14
	Toplam	14

Tablo 11'de öğrencilerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin risk alma ve cesaretli olma özelliklerine yansımaya yönelik algıları aktarılmaya çalışılmıştır. Risk alma ve cesaretli olma ana kategorisi, "risk almayı ve cesaretli olmayı öğreniriz (f=14)" alt kategorisi şeklinde 1 kategoriden oluşmuştur. Öğrencilerin hepsi Proje tabanlı öğrenme ile "risk almayı ve cesaretli olmayı öğreniriz (f=14)" alt kategorisinde yoğunlaşmışlardır.

Öğrencilerin, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin risk alma ve cesaretli olma özelliklerine yansımaya ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde; "Ö4: PTÖ yaklaşımı ile cesaretli olmayı öğrenebiliriz. Risk almanın bazen faydalı ve bazen zararlı olabileceğini öğrenir. Mesela biz üretip satıyoruz projesini yaptığımızda, risk alarak cesaretli davrandık." ifadesini kullanarak PTÖ yaklaşımının risk alma ve cesaretli olma üzerindeki olumlu etkisi olduğunu açıklarken, "Ö5: PTÖ yaklaşımı ile projeler yaparak bize büyüdüğümüzde yeni işler yapabileceğimizi öğrendik. Büyüdüğümüzde bu işleri yaparken risk alıp cesaretli olabiliriz. Cesaretimiz olmazsa hiçbir şey ortaya koyamayız." ifadesi kapsamında risk alma ve cesaretli olma kavramını yeni işlerin kurulması kavramı ile ilişkilendirdiğini görmekteyiz. Ö2 ise: "Bence etkilidir. PTÖ ile öğrenciler öğrendikleri bilgilerle cesaretli olur ve risk alabilir." ifadesi ile PTÖ ile öğrencilerin yeni bilgiler edindiğini bu bilgiler sayesinde risk alma ve cesaretli olma konusunda kenidini geliştirebileceğini söyleyebiliriz.

2.4. PTÖ Yaklaşımının Çevresindeki Başarılı Girişimcileri ve Meslekleri Tanımaya

Yönelik Öğrenci Algıları: PTÖ Yaklaşımının çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımaya etkisine yönelik öğrenci algıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. PTÖ Yaklaşımının Başarılı Girişimcileri ve Meslekleri Tanımaya Yönelik Öğrenci Algıları

Kategori	Kod Adları	Dağılım (f)
Girişimcileri ve meslekleri tanıma	Girişimcileri örnek alıp, meslekler hakkında bilgi sahibi olma	14
	Benzer işler yapabiliriz	1
	Özgüvenimiz artar	1
	Toplam	16

Tablo 12’de Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımaya yansımaya yönelik algıları aktarılmaya çalışılmıştır. Girişimcileri ve meslekleri tanıma ana kategorisi, “girişimcileri örnek alıp, meslekler hakkında bilgi sahibi olma (f=14)”, “benzer işler yapabiliriz (f=1)”, “özgüvenimiz artar (f=1)” şeklinde 3 alt kategoriden oluşmuştur. Öğrenciler, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımaya etkisi ile ilgili, “girişimcileri örnek alıp, meslekler hakkında bilgi sahibi olabiliriz (f=14)” alt kategorisinde yoğunlaşmışlardır.

Öğrencilerin, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımaya etkisi ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde; “Ö3: PTÖ ile bilmediğimiz bir mesleği ve girişimcileri tanıyabiliriz. O alanlarla ilgili yeni bilgiler öğrenebiliriz.” ifadesini kullanarak PTÖ Yaklaşımının meslekler hakkında bilgi sahibi olmada etkili bir yöntem olduğunu vurguladığı görülürken, “Ö8: Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Yapılan projelerle çevremdeki meslek ve girişimcileri tanıdım. Ben de onları örnek alarak o işleri yapabilirim.” ifadesi ile yine PTÖ Yaklaşımının meslekleri tanıma ve öğrencilere iş fikri oluşturmada etkili olduğu belirtilebilir. “Ö14 ise: İlk olarak, eğer biz girişimcilerle daha çok buluşursak kendimize güvenimiz artar, meslekleri tanırız ve o işleri yapıp yapamayacağımızı anlarız. Yaptığımız projelerle biz meslekleri ve girişimcileri tanıdık.” ifadesi ile PTÖ yaklaşımının özgüven edinme ve meslekleri tanıma etkili bir yöntem olduğu söyleyebiliriz.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, PTÖ Yaklaşımının girişimcilik becerisinin gelişimine yönelik kontrol ve deney gruplarına öntest ve sontest uygulama sonucunda elde edilen verilerin analiziyle, öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin son test lehine anlamlı bir artış gösterdiği ve öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. [Eroğlu ve Deveci \(2021\)](#), öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri ve girişimcilik becerisinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kazandırılmasını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. [Kalik ve Kirındı \(2022\)](#), üstün/özel yetenekli öğrencilerine yönelik okul dışı STEM çalışmalarının STEM’e karşı tutum ve girişimcilik becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, uyguladıkları öntest ve sontest sonuçlarından elde ettikleri verilere göre öğrencilerin girişimcilik becerilerinin son test lehine anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Çalışma grubundan farklı düzeyde öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini belirlemek ve girişimcilik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmenin amaçlandığı [Pan ve Akay \(2015\)](#), tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri yüksek çıkmıştır. [Tarhan ve Gülmez \(2021\)](#), girişimcilik becerisinin kazandırılmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisini inceledikleri çalışmalarında, Japonya’da eğitimin her kademesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı görülmüş ve girişimcilik becerisinin kazandırılmasında “Proje Tabanlı Öğrenme” çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma sürecinde veriler doküman inceleme yöntemi ile toplanırken, veriler içerik ve betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Altı projenin kullanıldığı araştırma sonucunda Japonya’da, girişimciliğe ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında projelerin etkin bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiler açısından değerlendirildiğinde çalışmada elde edilen sonuç ile alanyazın taramasından elde edilen sonuçların benzer olduğu söylenebilir.

[Vurgun ve Bektaş \(2019\)](#), altıncı sınıf öğrencilerinin Fen’e yönelik girişimcilik becerilerinin belirlenmesi kapsamında 469 öğrencinin katılımıyla nicel araştırmaya yönelik tarama desenini kullandıkları çalışmalarında, derslerinde deney uygulanan ve bilim şenliklerine katılan öğrencilerin girişimcilik becerilerinin bu etkinliklere katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. [Avcı ve ark., \(2022\)](#), farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin elektrik ünitesi ve girişimcilik becerilerine etkisini inceledikleri, 57 öğrencinin katıldığı ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürüttükleri araştırmalarında farklılaştırılmış eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. [Ortaakarsu ve Can \(2019\)](#), ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerini araştırdıkları, tarama modeline göre tasarladıkları

çalışmalarını 245 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri tarama modeli çalışmaları sonucunda ortaokul öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın verileri ile alanyazın taramasından elde edilen verilerin birbirini desteklediği söylenilebilir.

Araştırmada, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisine ilişkin analizde, “yeni fikirler edinme”, yeni ürünler geliştirme”, hayal gücünün gelişmesi”, “yeni işler kurma” kavramlarını yaratıcı düşünme becerisi ile ilişkilendirme görülmüştür. [Gömlüksiz ve Fidan \(2013\)](#), WEB Tasarımı dersinde PTÖ Yaklaşımının kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, öğrenciler PTÖ Yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. [Karataş ve Özcan \(2010\)](#), yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, yaratıcı bilişim teknolojileri etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bilişim teknolojileri eğitimi ortamında bulunan öğrencilerin proje geliştirme başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgulardan ve tartışmalardan yola çıkarak PTÖ Yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlarla tartışılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Katılımcılar, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik becerileri üzerine etkisine ilişkin, “yeni bilgiler edinme”, “yeni ürünler ortaya koyma”, “düşünme becerilerinin gelişmesi” “deneyim kazanma” kavramlarını yenilikçilik becerisi ile ilişkilendirmişlerdir. [Uysal \(2021\)](#), PTÖ Yaklaşımıyla kazandırılabilen 21. Yüzyıl becerilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, PTÖ Yaklaşımıyla öğrencilere yenilik becerisinin kazandırıldığı sonucuna ulaşmışlardır. [Akbaş ve Aydın \(2019\)](#), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının proje algılarını ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmalarında, öğretmen adayları PTÖ ile yenilikçilik kavramını ilişkilendirmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlarla tartışılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olduğu görülmektedir. [Bozkurt ve Alparslan \(2013\)](#), girişimci özelliklerinin ve üniversitede girişimcilik eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalarında girişimcilerde bulunması gereken en önemli özelliklerden birinin de yenilikçilik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlarla tartışılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Buradan hareketle PTÖ Yaklaşımının yenilikçi özelliklerin kazandırılması açısından güçlü yönü göz önüne alındığında, girişimcilerin sahip olması gereken yenilikçilik becerisi kapsamında, öğrencilere girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında PTÖ Yaklaşımında etkili bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin risk alma ve cesaretli olma becerileri üzerine etkisine ilişkin, PTÖ Yaklaşımı sayesinde, “risk almayı ve cesaretli olmayı öğreniriz” cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin bu şekilde bir sonuca ulaşmasında, yapılan proje çalışmalarında girişimcilerle bir araya gelmeleri ve onların yaşam hikâyelerinde cesaretli olmaktan ve risk almaktan bahsetmelerinin etkili olduğu söylenebilir. [Uysal \(2021\)](#), çalışmada, üniversite öğrencilerinin PTÖ Yaklaşımı ile risk alma kavramını ilişkilendirdikleri görülmektedir. [Yıldız \(2012\)](#), PTÖ Yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcılık ve akademik risk alma becerisi üzerine etkisine yönelik yaptığı çalışmada, PTÖ Yaklaşımı öğrencilerin risk alma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlarla tartışılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Araştırmada, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin çevresindeki başarılı girişimcileri ve meslekleri tanımaya etkisine ilişkin, öğrenciler, “girişimcileri örnek alıp, meslekler hakkında bilgi sahibi olabiliriz”, “benzer işler yapabiliriz”, “kendimize güvenimiz artar” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Alanyazında PTÖ Yaklaşımının başarılı girişimci ve meslekleri tanımaya etkisiyle ilgili herhangi bir sonuca ulaşılamamıştır. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak PTÖ Yaklaşımının, başarılı girişimci ve meslekleri tanıma üzerinde etkili sonuçlar doğurabileceği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim öğrenciler gerek okul dışında gerekse de okul ortamında yapılacak projeler kapsamında başarılı girişimciler ve meslekler hakkında bilgi sahibi olabilirler. [Bozyiğit ve Yaşa \(2015\)](#) aile desteğinin ve ailenin rol model alınmasının girişimcilik

eğilimine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, ailesinde girişimci olan öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin daha yüksel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çelik ve ark., (2014), üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri ile ailesel faktörler arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, çevrelerinde girişimci modeller bulunan öğrencilerin gelecekte kendiışlerini kurma düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ile tartışılan araştırmaların sonuçları açısından benzer olduğunu yani girişimcilik ile başarılı bir girişimcinin çevresindeki rol modelleri örnek alması arasındaki ilişkinin PTÖ Yaklaşımı ile öğrencilere kazandırılabilceği sonucuna ulaşılabilir.

Elde edilen sonuçlar ve mevcut çalışmalar değerlendirildiğinde uygulayıcı ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Girişimcilik eğitimi veren KOSGEB, TÜBİTAK, Kamu Bankaları gibi kurumlarla iletişime geçilerek, yapılacak etkinlik ve uygulamalarla ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik becerileri konusunda bilinçlenmeleri sağlanabilir.
- İlköğretim öğrencilerinin dâhil olduğu girişimcilik türlerine yönelik çalışmaların sayısının artırılması girişimcilik becerisinin kazandırılması konusunda etkili sonuçlar doğurabilir.
- PTÖ Yaklaşımının başarılı girişimci ve meslekleri tanımaya etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada PTÖ Yaklaşımı dışında farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, öğrencinin merkeze alındığı araştırma çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

284

- Akbaş, Y. ve Aydın, M. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Algılarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 678-693.
<http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.137>.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 51-68.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71342/1145740>.
- Alvarez, S. A., Barney, J. B., & Young, S. L. (2010). Debates in Entrepreneurship: Opportunity Formation. In Editör J. Zoltan , & D. B. Audretsch (Eds.), *Handbook of Entrepreneurship Research (An Interdisciplinary Survey and Introduction Second Edition)* (ss. 23-45). New York: Springer.
- Audretsch, D. (2012). Entrepreneurship Research. *Management Decision*, 50(5), 755-764.
<https://doi.org/10.1108/00251741211227384>.
- Avcı, Ö., Çelik, H. ve Bayram, K., (2022). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerin Elektrik Ünitesindeki Başarısı ve Girişimcilik Becerisi Üzerinde Etkisi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*. 5(3). 278-297.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgtd/issue/72834/1123088>.
- Barendsen, L. (2004). The Business of Caring: A Study of Young Social Entrepreneurs. GoodWork Project .
- Bijedić, T., Ebberts, I., & Halbfas, B. (2019). *Entrepreneurship Education Begriff – Theorie – Verständnis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden;Springer Gabler.
- Bozkurt Çetinkaya, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiyede Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim Üyelerinden Öneriler*. Detay Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö. Ç. ve Alparslan, A. M. (2013). Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler ile Girişimcilik Eğitimi: Girişimci ve Öğrenci Görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-28.
<https://hdl.handle.net/20.500.12428/407>.
- Bozyiğit, S. ve Yaşa, E. (2015). Ailenin Rol Model Alınmasının ve Aile Desteğinin Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19(1), 59-79.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4140/54376>.
- Bujor, A., & Avasilcai, S. (2016). The Creative Entrepreneur: a Framework of Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 221, 21-28.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.086>.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Ekgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chen, C. (2003). A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 17-27.
- Clifford, O. E. (2014). Entrepreneurship Education: An Imperative in Social Studies Education Curriculum for Self-Reliant and National Security in Nigeria. *Department of Social Science Education, Delta State University*, 9(1), 1-9.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research Third Edition*. Los Angeles: Sage Publications.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Salur, M. (2021). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretim ile İlgili Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1224-1245. <https://dergipark.org.tr/pub/teke/issue/65009/1000835>.
- Çelik, A., İnce, M. ve Bozyiğit, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyetlerini Etkileyen Ailesel Faktörleri Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 113-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19756/211501>.
- Dere, İ. ve Dinç, E. (2018). Yapılandırmacı Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarih Sosyal Bilgiler Derslerine Entegrasyonu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 115-127. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335686>.
- Deveci, H. (2015). Çocuklara Girişimcilik Kazandırmada Sosyal Bilgilerin Rolü: Bir Araştırma Örneği. Pegem Akademi Yayınları.
- Dollinger, M. J. (2007). *Entrepreneurship Strategies and Resources Fourth Edition*. Marsh Publications.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content Analysis: Method, Applications, and Issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship Practice and Principles*. Perfect Bound.
- Edor, I. P. (2013). Social Studies Education and Entrepreneurship for Youth Empowerment in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, 4(12), 31-35. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n12p31>.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online E Dergi*, 2-11. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8615/107287>.
- Eroğlu, S., Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır (2020). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 9(4), 1204-1224. <https://doi.org/10.30703/cije.696086>.
- Eroğlu, S. ve Deveci, H. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeyleri ve Girişimcilik Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1190-1211. <https://doi.org/10.24315/tred.784710>.
- European Commission, E. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Publications Office of the European Union. https://publications.europa.eu/resource/ellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1 adresinden 13 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Gömleksiz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Web Tasarımı Dersinde Kullanılmasına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 120-135. <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17382/181559>.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerinin Kazandırılmasındaki Etkinliğinin Belirlenmesi(Diyarbakır İl Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 1, 39-49. <https://dergipark.org.tr/pub/fudad/issue/47181/594083>.
- Gürdoğan, N. (2008). *Girişimcilik ve Girişim Kültürü*. İstanbul: İgiad Yayınları.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2017). *Entrepreneurship*. Mc Graw Hill Education Publications.
- Howard, F., O'Connor, A., & Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship: Theory, Process, Practice (4th Edition)*. Victoria: Typeset by Cenveo Puplicher Services.
- Kalik, Y. ve Kırındı, T. (2022). Fen Bilimleri Dersinde Okul Dışı STEM Etkinliklerinin Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin STEM'e Karşı Tutumlarına ve Girişimcilik Becerileri Üzerine Etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 38-63. <https://doi.org/10.56423/fbod.1058632>.

- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Gelistirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59507/855665>.
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Emerald*, 46(8-9), 510-519. <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410569632>.
- Leavy, P. (2017). *Research Design : Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. A Division of Guilford Publications.
- Marangoz, M. (2016). *Girişimcilik, Genişletilmiş ve Güncellenmiş* (3. Baskı). Beta Yayıncılık.
- MEB. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 4, 5 , 6 ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mecek, M. (2013). Kamu Kurumları ve Kamu İdarelerinin Tarihsel Süreç İçerisinde Girişimcilik Üzerine Etkileri. M. Marangoz , K. Karaosmanoğlu , S. Tezören ve Ü. Manat (Ed.), *Uluslararası Girişimcilik ve Kariyer Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 487-509) içinde. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2018). Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinliklere İlişkin Konsey Tavsiye Kararı. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/102-tuerkiye-yeterlilikle-ercevesi-dairesi-bakanl/3666-2018de-guencellenen-anahtar-yetkinlikler-adresinden-11-Aralik-2022-tarihinde-alinmistir>.
- Ortaakarsu, F. ve Can, Ş., (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Tabanlı Girişimcilik Eğilimlerinin Araştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3). 361-369.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuaad/issue/51148/666808>.
- Özensoy, A. U. (2017). Proje Tabanlı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Başarıya Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 165-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/379953>.
- Özkaral, T. C., & Daş, H. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları. *Social Sciences Studies*, 2610-2621. DOI: 10.29228/sssj.63693.
- Plano Clark, V., & Creswell , J. (2014). *Understanding Research A Consumer's Guide Second Edition*. Pearson Education, Inc.
- Pan, V. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Education Sciences* 10(2), 125-138.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19840/212536>.
- QAA. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education.
https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/enterprise-and-entrepreneurship-education-2018.pdf?sfvrsn=15f1f981_8 adresinden 18 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- Scarborough, N. M., & Cornwall, J. R. (2016). *Essentials of Entrepreneurship and Small Business Management*. United Kingdom: Pearson.
- Serhateri, A. ve Coşkun , E. (2006). *Girişimcilikte Elektronik Ticaretin Önemi*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları: 86.
- Sommerrock, K. (2010). *Social Entrepreneurship Business Models Incentive Strategies to Catalyze Public Goods Provision*. Palgrave Macmillan.
- Tarhan, M. ve Gülmez, A. (2021). Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Japonya Örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5 (1), 175-188.
<https://doi.org/10.32960/uead.881576>.
- Tarhan, M. ve Kılıç, F. (2017). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Girişimcilik Eğitiminin Kazandırılması Yönelik Kaynaklar Bibliyografyası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1974-1993.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363986>.
- Tashakkori, A., & Creswell, W. J. (2007). Editorial: The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 3-7. <http://dx.doi.org/10.1177/2345678906293042>.
- Taysı, K. ve Canbaz, S. (2014). Önlisans Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerini ve Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(1), 59-67.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5388/73070>.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük-1 A-J. Sözlük Bilim ve Uygulama Kolu Yayınları Türkçe Sözlükler Dizisi : 1. Türk Tarih Kurumu Basım Evi*.

- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Ukah, T. A., & Atah, C. A., (2021). Entrepreneurship Skills Development and Self Reliance Motive. *World Journal of Entrepreneurial Development Studies*, 6(1), 43-52.
- Uysal, Ö. (2021). Proje Tabanlı Öğrenme ile Kazanılan 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Bir Nitel Araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110. <https://doi.org/10.47477/ubed.952556>.
- Vurgun, F. ve Bektaş, O. (2019). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen'e Yönelik Girişimciliklerinin Belirlenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Dergisi*, 2(2). 60-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgtd/issue/50283/583832>.
- Wickham, P. A. (2001). *Strategic Entrepreneurship*. Pearson Education.
- Yıldız, Z. (2012). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımınınorta Öğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Problem Çözme ve Akadek Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüzbaşıoğlu, N. (2006). Girişimci Firmaların Gelişimini ve Yönetim Tarzlarını Etkileyen Faktörlerin Vaka Analizi Metodu Yardımıyla Değerlendirilmesi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları:86.

Investigation of School Principals' Views on Occupational Health and Safety Practices Carried Out in Schools

Gökhan Günay (Teacher-PhD Student)

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1430-9186

gunay_gokhan17@hotmail.com

Assist. Prof. Dr. Fatih Mutlu Özbilen

Çanakkale Onsekiz Mart University- Türkiye

ORCID: 0000-0003-3187-0028

fatihmutlu.ozbilen@comu.edu.tr

Abstract

It is of great importance to carry out various practices related to occupational health and safety (OHS) in order for schools to be safe educational institutions and to prevent various possible danger situations. The primary responsible persons in this area are the school principals, who are the administrators and heads of the schools. As a matter of fact, they have more experience about these activities than teachers and other personnel. Therefore, this research was conducted to examine the opinions of school principals on OHS practices carried out in schools. The research was carried out according to the qualitative method and holistic single case study design. The study group of the research consisted of 17 school principals working in public primary and secondary schools in the Biga district of Çanakkale in the second term of the 2022-2023 academic year. The data were obtained through the responses of the school principals to the structured interview form prepared by the researchers, and were categorized by analyzing with the deductive content analysis technique. As a result of the research, in line with the opinions of the school principals, it was determined that "determining the risk factors and taking the necessary precautions" is the most common practice in schools within the scope of OHS. "Predicting and eliminating the situations that may endanger human life" identified as the most beneficial of the practices at the school within the scope of OHS. It was determined that "problems in the provision of funds" are the most negative aspects of the practices on OHS in schools. The view of "lack of financial support" was determined as the most encountered difficulties/obstacles regarding the practices in schools within the scope of OHS. Finally, in the practices carried out in schools within the scope of OHS, it was determined that the highest expectation from upper units was the view of "material support". It is suggested that OHS trainings should be given with applied and repetitive trainings rather than theoretical and information stacks, and the equipment and financial needs required for OHS practices in schools should be met by upper units. In addition, it is suggested that new school buildings should be designed in accordance with legal criteria within the scope of OHS, responsibilities should be shared with other staff and higher units in order to reduce the responsibility of school principals for possible risk situations in schools, and school principals should be insured for legal sanctions for dangerous situations.

Keywords: School principal, Occupational health and safety, School management, School safety



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 288-303

Research Article

Received: 2023-05-09

Accepted: 2023-07-20

Suggested Citation

Günay, G. & Özbilen, F. M. (2023). Investigation of school principals' views on occupational health and safety practices carried out in schools, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 288-303. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294416>

Extended Abstract

Problem: Schools are important institutions that help individuals get to know themselves, develop their potential and create a vision for life, thanks to the education and training services they offer. With the services provided to students in schools, it is tried to raise generations with good people, good citizens and character. It is of great importance for schools to be a qualified, healthy, productive and safe environment, as these qualifications to be acquired individually will also affect the future of the countries. It is possible for them to have these features and to prevent possible negative situations thanks to the security studies that should be carried out in a systematic and planned manner in schools.

In Turkey, which is one of the developing countries, the number of personnel working in both industry and service sectors has increased with the acceleration of industrialization as of 1980. Therefore, depending on the increasing number of personnel, various occupational accidents have occurred within these sectors. Based on this situation, it was envisaged to make various regulations regarding occupational health and safety (OHS), and one of the main targets set in this area was to give importance to OHS training at school level (Ministry of Development, 2018). Since OHS is a concept related to the physical, mental and social well-being of employees in all professions and in all fields, it is considered an important step to make working environments suitable for employees in order to maintain this well-being in the healthiest way (Tadesse & Admassu, 2006). On the other hand, it is also important that the measures to be taken in order to prevent and control various occupational hazards encountered in the workplace are based on a well-defined, clear and applicable policy, and that this OHS policy is known from the top management to all employees in the institutions (Alli, 2008). Occupational Health and Safety Law No. 6331 entered into force in Turkey in 2012 and a legal process has begun in this area. In addition, with this law, OHS studies have started to be implemented by a board in institutions in accordance with the legislation (Official Gazette, 2012). With the circular of the Ministry of National Education (2014) on OHS, the primary responsible person for the activities to be carried out was the school principal, emphasizing the establishment of this board in schools and emphasizing that the chief of the board is the school principal. Although it is seen that various researches on OHS are carried out in the literature, it is encountered that there is not enough awareness in this area (Bülbül, 2016). Awareness in this area can be achieved through training to be given to the personnel, and various occupational accidents and other safety-related issues can be prevented in schools (Topgöl & Alan, 2017). In this context, it is thought that the current research will contribute to the improvements to be made by determining how much awareness school principals have about OHS and their experiences about this process. Therefore, the aim of the research is to examine the opinions of school principals on occupational health and safety practices carried out in schools. For this purpose, some questions were asked about the practices carried out in schools and it was tried to obtain information in line with the purpose of the research.

Method: This research is a qualitative research and was designed according to a case study. Qualitative research is expressed as an interpretative paradigm because it reflects the subjective experiences and interpretations of individuals. In addition, personal opinions about a situation are tried to be revealed (Starman, 2013). Case studies, on the other hand, investigate the real-life counterparts by making a detailed contextual analysis of a limited number of events or situations with each other (Zainal, 2007). Since the occupational health and safety practices carried out in the schools examined within the scope of the research cover a single situation, a holistic single-case design was adopted in the research. Because holistic single-case designs allow for a deeper understanding of the phenomena (Wright, 2015). The study group of the research consisted of 17 school principals working as administrators in public primary, secondary and high schools in the Biga district of Çanakkale province in the second term of the 2022-2023 academic year. An easily accessible sampling method was adopted in the determination of the participants. Since this type of sampling is also related to the motivations of the participants in the research, the interests of the participants can also support their motivation (Stratton, 2021). The data were obtained with a structured interview form consisting of non-directive questions prepared by the researchers. Deductive content analysis technique was used in the analysis of the data. This technique is one of the methods used to interpret the meanings of data in the analysis of qualitative data (Schreier, 2012).

Findings: In the research, first of all, school principals determined the OHS practices carried out in schools; identifying risk factors and taking necessary precautions, providing OHS training to personnel, informing staff and students about dangerous situations, posting warning and informative signs in the relevant parts of the school, conducting exercises within the scope of OHS, establishing an OHS committee, dangerous situations They stated that the use of necessary equipment, preparation of an emergency action plan and establishment of a risk assessment team.

Secondly, in the research, school principals as the benefits of OHS practices carried out in schools; predicting and eliminating situations that may endanger human life, raising awareness of the importance of OHS among employees and students, increasing the trust of the employees in the institution by providing an institutional order and a healthy working environment, and contributing to a more efficient and productive education and training process.

Thirdly, in the research, school principals as negative aspects of OHS practices carried out in schools; Problems in the provision of allowances, lack of personnel specialized in OHS, inadequacy of OHS training, disruption of the education and training process, inadequacy of verbal education, insufficient time to allocate sufficient time for practices, burdening all the negativities experienced in practices to the head of the institution, personnel due to the repetition of the same trainings. expressed as boredom.

Fourthly, in the research, school principals identified the difficulties they face within the scope of OHS practices carried out in schools; lack of financial support, lack of equipment, lack of expert personnel, the school's structure is not suitable for OHS practices, the equipment is expensive, the lack of supervision, the equipment is not suitable for long-term use, the personnel are careless and unwilling towards the applications and the dangerous situations experienced cost the institution personnel. stated as.

Fifthly, in the research, school principals' expectations from upper units within the scope of OHS practices carried out in schools; financial support, facilitating the supply of equipment, supplying expert personnel, trainings that can raise awareness of OHS, increasing inspections, designing new institutional buildings in accordance with occupational health and safety measures, reducing the responsibility and workload of school principals within the scope of OHS, and school They expressed their opinion as insuring their managers against material, administrative and judicial damages that may be encountered.

Suggestions: It is suggested that OHS trainings should be given with applied and repetitive trainings rather than theoretical and information stacks, and the equipment and financial needs required for OHS practices in schools should be met by upper units. In addition, it is suggested that new school buildings should be designed in accordance with legal criteria within the scope of OHS, responsibilities should be shared with other staff and higher units in order to reduce the responsibility of school principals for possible risk situations in schools, and school principals should be insured for legal sanctions for dangerous situations.

Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Gökhan Günay (Öğretmen-Doktora Öğr.)

Millî Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1430-9186

gunay_gokhan17@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mutlu Özbilen

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-3187-0028

fatihmutlu.ozbilen@comu.edu.tr

Özet

Okulların güvenli birer eğitim kurumu olabilmesi ve karşılaşılabilecek olası çeşitli tehlike durumlarının önüne geçilebilmesi için İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) ile ilgili çeşitli uygulamaların yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu alanda birincil sorumlu kişiler, okulların yöneticisi ve amiri olan okul müdürleridir. Nitekim bu faaliyetler hakkındaki deneyimleri de öğretmenlerden ve diğer personelden daha fazladır. Dolayısıyla bu araştırmada, okul müdürlerinin okullarda yürütülen İSG uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntem ve bütüncül tekli durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Çanakkale'nin Biga ilçesindeki kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan 17 okul müdürü oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formuna okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar aracılığıyla elde edilmiş ve tümdengelimli içerik analizi tekniği ile analiz edilerek kategorileştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda, "Risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması"nın İSG kapsamında okullarda en fazla yapılan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. "İnsan hayatını tehlikeye sokabilecek durumların öngörülerek ortadan kaldırılması"nın da İSG kapsamında okulda yapılan çalışmaların faydalarından en çoğu olarak belirlenmiştir. "Ödenek temininde yaşanan sorunlar"ın ise okullarda İSG'ye ilişkin çalışmaların olumsuz taraflarından en çoğu olduğu saptanmıştır. "Maddi destek yetersizliği" görüşü de İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarla ilgili en fazla karşılaşılan zorluklar/engeller olarak belirlenmiştir. Son olarak İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarda üst birimlerden en fazla beklentinin "Maddi destek" görüşü olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda İSG eğitimlerinin teorik ve bilgi yığını şeklinde verilmesinden ziyade uygulamalı ve sürekli tekrarlı eğitimlerle verilmesi gerektiği ve okullarda İSG uygulamaları için gerekli ekipman ve maddi ihtiyacın üst birimlerce karşılanması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca yeni okul binalarının İSG kapsamındaki yasal kriterlere uygun tasarlanması, okullardaki olası risk durumları için okul müdürlerinin sorumluluğunun azaltılması için diğer personel ve üst birimlerle sorumlulukların paylaşılması ve okul müdürlerine tehlikeli durumlar için yasal yaptırımlara yönelik sigortalama yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, İş sağlığı ve güvenliği, Okul yönetimi, Okul güvenliği



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 288-303

Araştırma Makalesi

291

Gönderim: 2023-05-09

Kabul: 2023-07-20

Önerilen Atıf

Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2023). Okul müdürlerinin okullarda yürütülen iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 288-303. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294416>

GİRİŞ

Okullar, bireylere sundukları eğitim-öğretim hizmetleri sayesinde onların kendilerini tanımlarına, potansiyellerini geliştirmelerine ve bir yaşam vizyonu oluşturmalarına katkı sağlayan önemli kurumlardır. Okullarda öğrencilere sağlanan hizmetler ile iyi bir insan, iyi bir vatandaş ve karakter sahibi nesiller yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bireysel anlamda kazanılacak bu nitelikler beraberinde ülkelerin geleceğini de etkileyeceğinden okulların nitelikli, sağlıklı, üretken ve güvenli birer ortam olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu özelliklere sahip olabilmeleri ve olası olumsuzluk durumlarının önüne geçilmesi ise okullarda sistemli ve planlı olarak yürütülmesi gereken güvenlik çalışmaları sayesinde mümkündür.

Gelişmekte olan ülkelerden birisi olan Türkiye’de 1980 yılı itibarıyla sanayileşmenin hız kazanmasıyla hem sanayi hem de hizmet sektörlerinde görev alan personel sayısı da artmıştır. Artan personel sayısına bağlı olarak bu sektörler içerisinde çeşitli iş kazaları görülmeye başlanmıştır. Bu duruma istinaden İSG ile ilgili olarak çeşitli düzenlemeler yapılması öngörülmüş ve bu konuda belirlenen temel hedeflerden birisi de okul düzeyinde İSG eğitimlerine önem verilmesi olmuştur ([Kalkınma Bakanlığı, 2018](#)). İSG, tüm mesleklerde ve tüm alanlarda çalışanların fiziksel, ruhsal ve sosyal iyi oluşları ile ilgili bir kavram olduğu için bu iyi hal durumunun en sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi açısından çalışma ortamlarının çalışanlara uygun hale getirilmesi önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir ([Tadesse ve Admassu, 2006](#)). Diğer taraftan iş yerlerinde karşılaşılan çeşitli mesleki tehlikelerin önlenmesi ve kontrol edilebilmesi için alınması gereken önlemlerin iyi tanımlanmış, açık ve uygulanabilir bir politikaya dayandırılarak yürütülmesi ve bu İSG politikasının kurumlarda en üst yönetimlerden tüm çalışanlara kadar bilinmesi de önem taşımaktadır ([Ali, 2008](#)). Dolayısıyla bununla ilgili olarak Türkiye’de 2012 yılında 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle birlikte kamu ve özel sektör kapsamında bulunan tüm iş yerleri ve çalışma alanlarındaki İSG uygulamaları yasal bir sürece girmiştir. Böylelikle ülkemizdeki işyerlerinde İSG’nin sağlanabilmesi hususunda yapılması gereken düzenlemeler ve hem işverenlere hem de çalışanlara ait görev, sorumluluk ve haklar bu kanun kapsamında gerçekleştirilmeye başlanmıştır ([Resmî Gazete, 2012](#)). İSG Kanunu’nda (md. 22) da belirtildiği üzere, “Elli ve daha fazla çalışanın bulunduğu ve altı aydan fazla süren sürekli işlerin yapıldığı işyerlerinde işveren, İSG ile ilgili çalışmalarda bulunmak üzere kurul oluşturur. İşveren, İSG mevzuatına uygun kurul kararlarını uygular.” ([Resmî Gazete, 2012](#)). Dolayısıyla ister kamu ister özel okullar olsun bu kurumlarda İSG hizmetlerinin sürdürülebilmesinin bir kurul takibinde gerçekleştirilmesi söz konusudur. Nitekim [Millî Eğitim Bakanlığı’nın \(2014\)](#) İSG ile ilgili genelgesinde, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu’na dayalı olarak bir İşyeri Sağlık ve Güvenlik Kurulu oluşturulması gerektiği ve bu kurulun okullardaki amirinin okul müdürü, sekreteryasının ise müdür baş yardımcısı veya müdür yardımcıları tarafından yürütüldüğü ifade edilmektedir. Dolayısıyla okullarda bu kurulun oluşturulmasından, kurulun görev ve sorumluluklarının yürütülmesinden ve kurul üyelerinin birbiri arasındaki koordinasyonunun sağlanmasından birincil derecede sorumlu kişinin okul müdürü olduğu anlaşılmaktadır. [Millî Eğitim Bakanlığı’nın \(2015\)](#) 24.06.2015 tarihli ve 2015/21 sayılı Eğitimciler için Meslekî Etik İlkeler konulu genelgesinde de okul yöneticileri ile ilgili olarak “Okul yöneticileri; eğitim ve öğretimin sağlıklı ve güvenli bir ortamda yapılabilmesi için gereken önlemleri alır.” şeklinde de belirtilmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin meslekî sorumluluklarını yerine getirirken okul güvenliğini tehdit edecek yönde her türlü olumsuzluğun sistemli ve planlı çalışmalarla önüne geçilmesinde birincil sorumlu kişiler oldukları gözden kaçırılmamalıdır.

Okulu etkileyen iç (bina, araç-gereç, öğrenci vb.) ve dış (okulun dış çevre öğeleri, belediye vb.) birçok faktör vardır. Bu faktörler okullar için zararlı ya da yararlı etkilerde bulunabilmektedir ([Toprakçı, 2001](#)). Söz konusu faktörler sebebiyle okullarda bazen güvenliği tehdit edici çeşitli kazalar yaşanabilmektedir. Bu kazalar [Kök-Sevda’nın \(2019\)](#) araştırmasında da ele alındığı şekliyle zehirlenme, elektrik, yangın, ihmal, servis, doğal afet, dikkatsizlik şiddet ve malzeme kaynaklı olabilmektedirler. Bu tür olumsuzluklar, okul ortamının güvenliğini zedeleyebilmekte ve yöneticiden öğretmene, öğrenciye ya da velilere kadar okulda bulunan herkesi etkileyebilmektedir. Diğer taraftan alanyazındaki birtakım araştırmalarda da belirtildiği üzere okullarda kullanılan çeşitli araç, gereç ve ekipmanlar sebebiyle çeşitli iş kazaları ortaya çıkmaktadır ([Aydemir, 2022a, 2022b; Kizirgil, 2018](#)). Dolayısıyla ne çeşit olursa olsun karşılaşılabilecek tüm kazalara yönelik İSG çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Alanyazında okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları üzerine araştırmalar bulunsun da ([Akdoğan, 2022; Gümüş, 2016; Kök-](#)

Sevdalı, 2019; Öz, 2019; Özay, Sarı-Çavdar ve Tekir, 2020; Özgüler ve Koca, 2013; Ustaoglu, 2020, Uzun, 2019; Yılmaz, 2009), Bülbül'ün (2016) de belirttiği üzere bu alanda yeterli bir farkındalık oluşmamıştır. Bu farkındalığın oluşması çalışan personele iş sağlığı ve güvenliği üzerine verilecek eğitimlerle sağlanabilir. Nitekim bu eğitimlerin amacı, iş yerleri ve çalışma alanlarının güvenli bir hal alması, bu alanlarda karşılaşılabilecek çeşitli iş kazaları ya da mesleğe yönelik ortaya çıkabilecek hastalıkların daha aza indirgenmesi, iş yerlerinde çalışan personelin sahip olduğu temel haklar ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması ve bu alanlarda riskli durumlar ile ilgili çeşitli önlemlerin alınmasını sağlamaktır (Topgül ve Alan, 2017). Diğer taraftan kazanılacak İSG bilinciyle birlikte çalışma alanlarında yaşanan deneyimlerin tespit edilmesi ve beraberinde alandaki eksiklik ve ihtiyaçların ortaya çıkarılması İSG'nin bir kültür haline gelmesinde faydalı olacaktır. İSG uygulamalarının yasal bir dayanağa bağlı kalınarak yürütülmesi ve bu uygulamaların okulları da kapsamı sebebiyle eğitim yöneticileri ve araştırmacıların okullardaki İSG çalışmalarını farklı bir bakış açısıyla ele almaları gerektiği durumu da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada okullardaki İSG uygulamalarının yürütülmesinden birincil derecede sorumlu olan ve eğitim yöneticileri olan okul müdürlerinin okullarda yürütülen İSG uygulamaları hakkında neler düşündükleri ve nasıl bir bakış açısına sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okullarda yürütülen İSG uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul müdürleri;

- İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmaları nasıl sıralamaktadırlar?
- İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmaların faydalarını nasıl sıralamaktadırlar?
- İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarla ilgili olumsuz görüşleri var mıdır?
- İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarla ilgili herhangi bir zorluk/engelle karşılaşıldığını düşünmekte midirler?
- İSG çalışmaları ile ilgili olarak üst birimlerden (İlçe, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Bakanlık vb.) ne tür beklentiler içerisindeyler?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik alt başlıklarına yer verilmiştir.

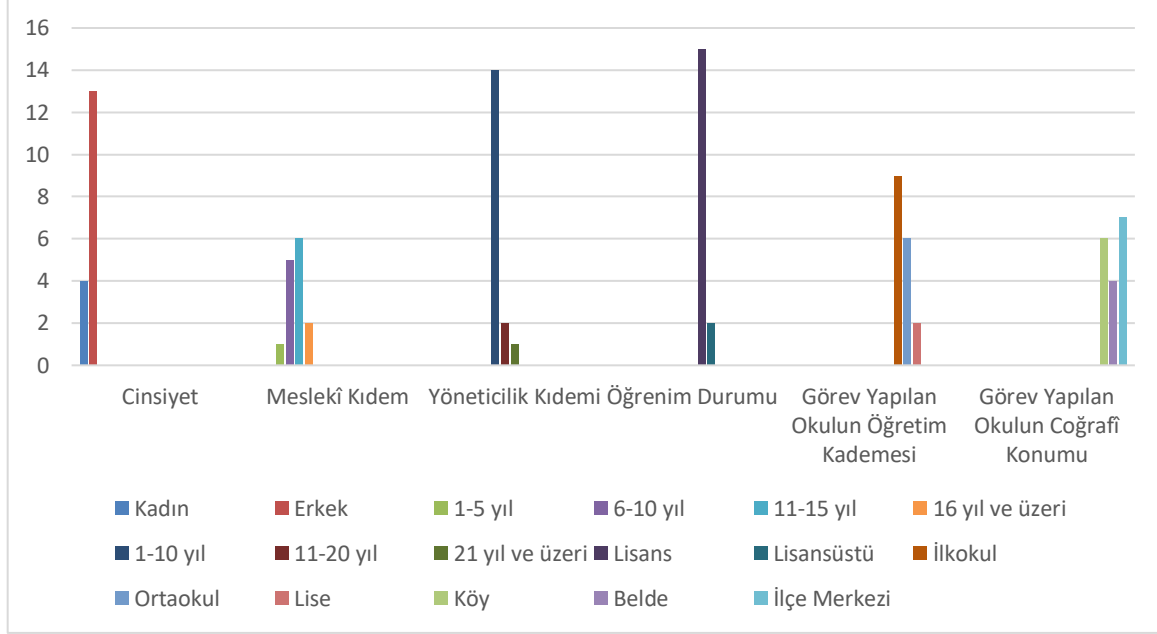
1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel yöntem ve durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin öznel deneyimleri ve anlamlandırmalarını yansıttığı için yorumlayıcı paradigma olarak ifade edilmektedirler. Dolayısıyla araştırmacıların bir durum hakkındaki kişisel görüşleri, araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır (Starman, 2013). Durum çalışmaları, özünde sınırlı sayıda olan olay ya da durumların birbiri ile detaylı bir bağlamsal analizini yaparak gerçek yaşamdaki karşılığını araştırmaktadır (Zainal, 2007). İncelenen durum, okullarda yürütülen İSG uygulamaları olduğundan araştırmada bütüncül tekli durum deseni benimsenmiştir. Bütüncül tekli durum desenleri, olguların daha derinden anlaşılmasına izin vermektedir (Wright, 2015). İSG uygulamalarına yönelik derinlemesine bir anlayış ortaya konulabilmesi amacıyla birincil sorumlu kişiler olan okul müdürleri ile çalışılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla yapılan uygulamalar, okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda nitel bir bakış açısıyla derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Çanakkale ili Biga ilçesindeki kamu ilköğretim, ortaokul ve liselerde yönetici olarak görev yapan 17 okul müdürü oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde araştırmanın amacı ve sahip olunan kaynaklar dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin derinlemesine analiz edilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle çok sayıda bireyin çalışma grubunun içerisine dahil edilmesi mümkün görülmemektedir. Araştırmanın bağlamında çalışma grubu Çanakkale ili Biga ilçesinde görev yapan okul müdürlerinden kolay ulaşılabilir bireylerden meydana gelmiştir. Başka bir deyişle araştırmanın katılımcıları, maliyet açısından avantajlı olması ve diğer

örnekleme stratejilerine kıyasla daha az zaman alması sebebiyle kolay ulaşılabilir örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Nitekim bu örnekleme türü, araştırmaya katılanların motivasyonları ile de ilgili olduğundan katılımcıların ilgileri motivasyonlarını da destekleyebilir (Stratton, 2021). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme türüdür (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Dolayısıyla daha sağlıklı ve nitelikli sonuçlara ulaşılabilmesi için katılımcıların ilgi ve motivasyonları dikkate alınmıştır. Aşağıda Tablo 1’de bu çalışma grubunda yer alan 17 okul müdürünün kişisel bilgilerine göre dağılımları yer almaktadır.



Grafik 1. Okul müdürlerinin kişisel bilgilerine göre dağılımları

Yukarıdaki Grafik 1’de araştırmaya katılan okul müdürlerinin 4’ünün kadın ve 13’ünün erkek olduğu; 1’inin 1-5 yıl, 5’inin 6-10 yıl, 6’sının 11-15 yıl, 2’sinin 16-20 yıl ve 3’ünün 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdem yılına sahip olduğu ve 14’ünün 1-10 yıl, 2’sinin 16-20 yıl, 1’inin 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 15’inin lisans, 2’sinin lisansüstü düzeyinde öğrenim gördüğü; 9’unun ilköğretim, 6’sının ortaokul ve 2’sinin liselerde görev yaptığı ve 6’sının köyde, 4’ünün belde ve 7’sinin ise ilçe merkezinde görev yaptığı anlaşılmaktadır.

3. Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yönlendirici olmayan sorulardan meydana gelen yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara okul müdürlerinin yazılı bir şekilde yanıt vermeleri ile toplanmıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın amacı ve kapsamını içerecek şekilde katılımcıların formu nasıl dolduracaklarına yönelik bir yönerge yer almaktadır. İkinci olarak araştırmanın yapısı ve katılımcıların özellikleri dikkate alınarak çalışma kapsamında önemli görülen kişisel bilgilerin yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanmış olan beş görüşme sorusu ve okul müdürlerinin eklemek istediği herhangi bir görüş olup olmadığı ile ilgili bir soru yer almaktadır.

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tümdengelimli içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde kullanılan içerik analizi bu verilerin anlamlarını yorumlamak için kullanılan yöntemlerden birisidir (Schreier, 2012). Tümdengelimli içerik analizinde, tüm veriler içerik açısından gözden geçirilir ve belirlenen kategorilere karşılık gelebileceği düşünülen kodlar ile bir kategorileştirme gerçekleştirilir (Polit ve Beck, 2012). Verilerin analizinde ilk olarak görüşme formlarının her birine bir sıra numarası verilerek formlar sıralanmıştır. Sonrasında okul müdürlerine “OM1, OM2, OM3” şeklinde kodlar verilerek görüşme formlarının üzerine yazılmıştır. Bulgular bölümünde okul müdürlerinin ifadeleri bu kod isimlere göre verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; her bir sorunun sıra ile okunması, adlandırılması, kodlanması, kodların tasnif edilmesi ve kategorileştirilmesi aşamaları izlenmiştir. Kodlar ve kategoriler

bulgular bölümünde Google web uygulaması ile birbirinden bağımsız bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu sayede araştırma bulgularının daha açık, net ve anlaşılır olması sağlanmıştır.

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliği sağlayabilmek adına, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundaki sorular, araştırmacının alanı ve kapsamı ölçeğinde bilgi sahibi olan üç farklı uzman tarafından incelenmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı nesnel bir şekilde değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) da belirttiği gibi araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğu kanıtlanabildiğinde yani kodlama ve yorumlama işlemleri birden fazla kişi tarafından gerçekleştirildiğinde geçerlik ve güvenirlilik artmaktadır. Ayrıca üye kontrolü olarak bilinen katılımcı teyidi ile de araştırmada toplanan verilerin katılımcılar tarafından kontrol edilmesi sağlanabilmektedir (Merriam, 1998). Dolayısıyla kodlama sürecinde ifadelerde anlaşılabilirlik olması durumunda katılımcılar telefonla aranarak ifadelerini tekrarlamalarına izin verilmiş ve anlaşılabilirlik durumları ortadan kaldırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde okul müdürlerinin yanıtları ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiş ve bütünselliği sağlayabilmek adına benzer yanıtlar birlikte değerlendirilmiştir.

1. Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İSG Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

İlk olarak "İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalar nelerdir?" sorusuna ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin frekans dağılımı aşağıdaki Diyagram 1'de verilmiştir.



Diyagram 1. İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalara ilişkin bulgular

Yukarıdaki Diyagram 1'e göre 17 okul müdürünün görüşleri doğrultusunda İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalar teması altında 9 kategori oluşturulmuştur. Bu uygulamalarla ilgili okul müdürlerinin 10'u "Risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması", 5'i "Personele İSG eğitimleri verilmesi", 4'ü "tehlikeli durumlara ilişkin personel ve öğrenci bilgilendirmesi", 4'ü "Okulun ilgili bölümlerine uyarıcı ve bilgilendirici levhaların asılması", 4'ü "İSG kapsamında tatbikatlar yapılması", 3'ü "İş sağlığı ve güvenliği kurulunun kurulması", 2'si "Tehlikeli durumlar için gerekli ekipman kullanımı", 2'si "Acil durum eylem planının hazırlanması" ve 1'i ise "Risk değerlendirme ekibinin kurulması" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

En fazla görüş belirtilen kategori "Risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması (f=10)" olmuştur. Yani okul müdürlerinin okullarda tehlike oluşturabilecek risk faktörlerini belirleyerek bunları önleyebilmek için çeşitli önlemler almaya çalıştıkları söylenebilir. Bu kategori altında belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir:

"Tüm personel tarafından okulun tüm bölümlerinde risk oluşturabilecek unsurlar tespit edilerek okulun risk haritası çıkartılmıştır. Risklerin bertaraf edilebilmesi için üs birimlerle, okul aile birliği ve diğer sivil toplum kuruluşları iş birliği yapılmıştır. OM13"

"Kapılara açık kapı kilitleri kullanıldı, köşeli nesnelere yumuşak tampon kullanıldı ve merdiven korkuluklarının arasına ve merdiven boşluğuna koruyucu ağ takıldı. Pencere kilit sistemi takıldı. OM4"

"Merdiven boşluğu gibi düşme tehlikesi olan yerlere güvenlik önlemleri alındı, merdivenlere kaydırmaz bant uygulandı, devrilme tehlikesi olan eşyalar (dolap raf...vb.) sabitlendi, düşme riski olan pencerelerin açıklığı azaltıldı, temizlik malzemeleri, boya vb. kimyasal malzemelerin saklandığı depoları yönetmeliğe uygun hale getirildi. OM14"

"Acil durumlar, elektrik, yangın, merdiven, tuvaletler, temizlik, havalandırma, zemin, ergonomi, dolaplar, laboratuvarlar İSG'ye uygun hale getirilmiştir. Gerekli tedbirler alınmıştır. OM2"

Çoğunluklu olarak görüş belirtilen diğer kategoriler ise; "Personele İSG eğitimleri verilmesi (f=5)", "Tehlikeli durumlara ilişkin personel ve öğrenci bilgilendirmesi (f=4)", "Okulun ilgili bölümlerine uyarıcı ve bilgilendirici levhaların asılması (f=4)" ve "İSG kapsamında tatbikatlar yapılması (f=4)" olmuştur. Bu kategorilere ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

"İSG konusunda okulumuzda öğrenci ve öğretmenlere seminerler verilmektedir. Ayrıca tüm kat ve koridorlarda bilgilendirici tabela afiş ve görseller bulunmaktadır. Ayrıca İSG ile ilgili tatbikatlar yapılmaktadır. OM5"

"Öğrencilerimize ve tüm çalışanlarımıza İSG konusunda farkındalık ve kültür oluşturmak üzere, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve bağlı birimleri, ilgili STK'lar ile hiçbir maddi ilişki kurulmadan tamamen gönüllülük esasına dayanan bir yapı içerisinde; seminer, konferans, panel vb. etkinlikler düzenlenmesi planlandı. OM7"

"İSG için okulumuzdaki tüm personel ve öğrencilerle yangın tatbikatı yapılmıştır. Deprem tatbikatı ve tahliyeleri yapılmıştır. OM3"

Görece daha az olan görüş olan kategoriler ise; "İSG kurulu kurulması (f=3)", "Tehlikeli durumlar için gerekli ekipman kullanımı (f=2)", "Acil durum eylem planı hazırlanması (f=2)", "Risk değerlendirme ekibinin kurulması (f=1)" şeklinde olmuştur. Bu kategorilere ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

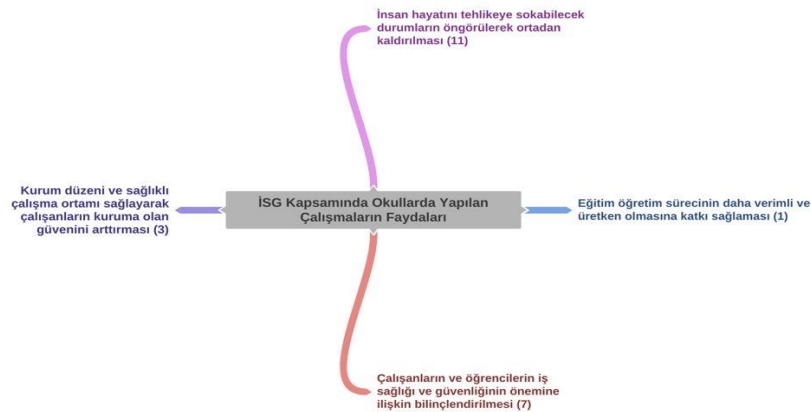
"Tehlikeli işlerde önlem olarak tehlikeyi azaltacak gerekli ekipman kullanılıyor...OM8"

"Çalışan sayısına göre İSG kurulu oluşturuldu...Acil durum eylem planı hazırlanarak dosya içerisinde muhafaza edildi...personel bilgilendirmesi yapıldı...OM9"

"İlk olarak İSG kurulu ve risk değerlendirme ekibi oluşturulmuştur. Acil durum ve eylem planı oluşturulup dosyada muhafaza edilmiştir...OM2"

2. Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İSG Çalışmalarının Faydalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

İkinci olarak "İSG kapsamında okulda yapılan çalışmaların faydaları nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerin frekans dağılımı aşağıdaki Diyagram 2'de verilmiştir.



Diyagram 2. İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmaların faydalarına ilişkin bulgular

Diyagram 2'ye göre okul müdürlerinin okullarda İSG uygulamalarının faydalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda 4 kategori oluşturulmuştur. İSG uygulamalarının faydaları olarak okul müdürlerinin görüşlerinden 11'i "İnsan hayatını tehlikeye sokabilecek durumların öngörülerek ortadan kaldırılması", 7'si "Çalışanların ve öğrencilerin İSG'nin önemine ilişkin bilinçlendirilmesi", 3'ü "Kurum düzeni ve sağlıklı çalışma ortamı sağlayarak çalışanların kuruma olan güvenini arttırması", 1'i ise "Eğitim öğretim sürecinin daha verimli ve üretken olmasına katkı sağlaması" şeklinde olmuştur.

İSG uygulamalarının faydalarına yönelik görüşlerin çoğunluklu olarak "İnsan hayatını tehlikeye sokabilecek durumların öngörülerek ortadan kaldırılması (f=11)" ve "Çalışanların ve öğrencilerin İSG'nin önemine ilişkin bilinçlendirilmesi (f=7)" kategorileri altında birleştiği görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

"Hayati tehlike yaratabilecek, sakatlığa sebep olabilecek, psikolojik etkileri olabilecek durumların önceden yapılan çalışmalarla engellenmesi sağlanır. Oluşabilecek her türlü kaybı en aza indirmeye açısından faydalıdır. OM4"

"Yapılan çalışmalar sayesinde iş kazaları ve zararları en aza indirgenebilmektedir. Bu konuda daha bilinçli öğrenciler yetişmektedir...OM6"

"Okulda daha tedbirli olunmasına fayda vermektedir. Okuldaki yapılacak çalışmalarda tüm personelin daha dikkatli olmasına imkân sağlamakta ve iş güvenliğine yönelik farkındalık oluşturmaktadır. OM1"

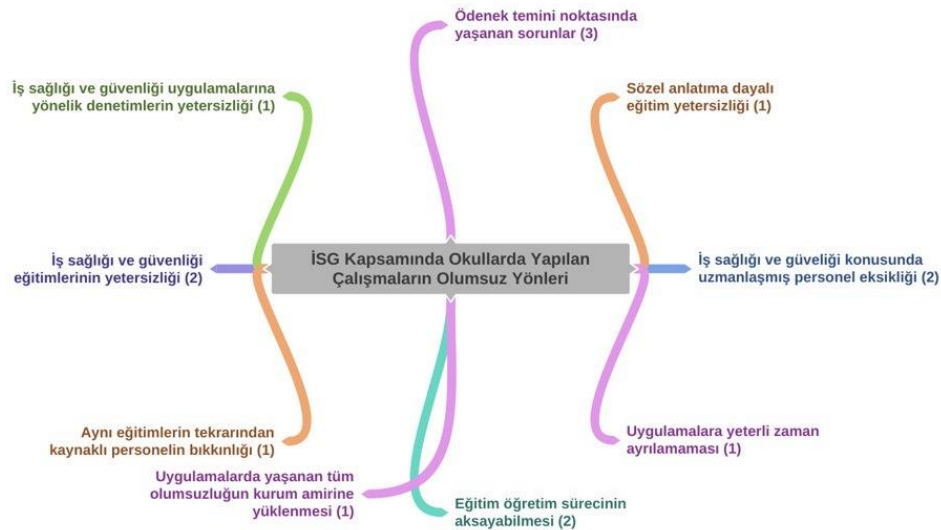
Görece daha az görüş belirtilen kategoriler ise; "Kurum düzeni ve sağlıklı çalışma ortamı sağlayarak çalışanların kuruma olan güvenini arttırması (f=3)" ve "Eğitim öğretim sürecinin daha verimli ve üretken olmasına katkı sağlaması (f=1)" olduğu görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

"Kuruma olan güveni arttırmaktadır. Kişi ve kurumun düzeni ve güvenliğini sağlaması, sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturması ve çalışma ortamına yönelik güven hissini arttırması açısından faydalıdır. OM3"

"Genel güvenliği sağlaması bakımından okul güvenliğini ve okulun genel performansını yükseltir eğitim ve öğretimin daha verimli olmasına olanak sağlar...OM4"

3. Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İSG Çalışmalarının Olumsuz Taraflarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

Üçüncü olarak "İSG'ye ilişkin çalışmaların olumsuz tarafları nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerin frekans dağılımı aşağıdaki Diyagram 3'te verilmiştir.



Diyagram 3. İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmaların olumsuz yönlerine ilişkin bulgular

Yukarıdaki Diyagram 3'e göre okul müdürlerinin İSG uygulamalarının olumsuz yönlerine yönelik belirttikleri görüşler doğrultusunda 9 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler dışındaki 5 görüşe göre ise İSG çalışmalarının herhangi bir olumsuz yönü bulunmasa da bazı görüşlere göre çeşitli

olumsuzluklarla ilgili ifadelerle rastlanmaktadır. Özellikle "Ödenek temininde yaşanan sorunlar (f=3)", "İSG konusunda uzmanlaşmış personel eksikliği (f=2)" ve "İSG eğitimlerinin yetersizliği (f=2)" kategorilerinde görece daha fazla olumsuzluk olarak belirtilen görüşler yer almaktadır. Bu kategoriler ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

"Maalesef köy okullarında bu uygulamalar için yeterli ödenek verilmemesini bir olumsuzluk olarak söyleyebilirim. OM2"

"Mesleki yeterliliği olmayan İSG uzmanlarının olması ve İSG eğitimlerinin yetersiz ve niteliksiz olması...OM12"

"İSG kapsamında okullarda gerekli bilgi birikime sahip olmayan personelin fazla olması ve bundan dolayı kulaktan dolma yanlış müdahalelerde bulunmak...OM15"

Görece daha az görüş belirtilen kategoriler ise; "Eğitim öğretim sürecinin aksayabilmesi (f=2)", "Sözel anlatıma dayalı eğitimin yetersizliği (f=1)", "Uygulamalara yeterli zaman ayırlanamaması (f=1)", "Uygulamalarda yaşanan tüm olumsuzluğun kurum amirine yüklenmesi (f=1)", "İSG uygulamalarına yönelik denetimlerin yetersizliği (f=1)", "Aynı eğitimlerin tekrarından kaynaklı personelin bıkkınlığı (f=1)" şeklindedir. Bu kategorilerden bazılarının ilişkin görüşler şöyledir:

"Olumsuz tarafı olduğunu düşünmüyorum belki derslerin işlenişini aksattığı söylenebilir. OM11"

"Yoğun iş temposu içinde gerekli çalışmalara yeterli zaman ayırlanamaması ve iş yerinde sorumlu işverenin tüm olumsuzluklardan sorumlu tutulması. OM4"

"Gerekli olmasa da bazı çalışmaların sürekli tekrar edilmesi kurum personelinin çalışmalardan yılmasına sebep olmaktadır. OM1"

4. Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İSG Çalışmalarıyla İlgili Karşılaştıkları Zorluklar/Engellere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

Dördüncü olarak "İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarla ilgili karşılaşılan zorluklar/engeller nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerin frekans dağılımı aşağıdaki Diyagram 4'te verilmiştir.



Diyagram 4. İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarda karşılaşılan zorluklara/engellere ilişkin bulgular

Yukarıdaki Diyagram 4'e göre okul müdürlerinin okullarda İSG uygulamaları kapsamında karşılaştıkları zorluklar/engellerle ilgili görüşleri doğrultusunda 10 kategori oluşturulmuştur. En fazla görüşün birleştiği kategorilerin ise; "Maddi destek yetersizliği (f=6)", "Ekipman yetersizliği (f=3)", "Uzman personel eksikliği (f=3)", "İSG uygulamalarına öğrencilerin yeterince önem vermemesi (f=2)", "Okulun yapısının İSG uygulamaları için elverişli olmaması (f=2)", "Ekipman pahalılığı (f=2)" ve "Yaşanan tehlikeli durumların kurum personeline mâl edilmesi (f=2)" olduğu görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir:

"İSG ekipmanlarına ulaşmanın zorluğu ve pahalılığı, bu işlerde çalışabilecek yeterlilikte personel eksikliği, öğrencilerin gerektiği kadar dikkatli ve özenli olmaması. OM3"

"Öğrencilerin İSG tedbirlerini gereksiz görmesi, kişisel koruyucu donanımların yetersiz olması, okulun fiziksel yapısının iş sağlığı ve tedbirlerini almak için elverişli olmaması, binanın oldukça eski olması karşılaştığımız zorluklardandır. OM15"

"Maddi olanaklar noktasında yaşanan yetersizlikler nedeniyle düzenlemeler yapılmasında zorluklar yaşanmaktadır...OM8"

"Okul binaların eski olması sebebiyle bazı kazaların öngörülememesi. OM4"

"Okul müdürleri İSG kapsamında sorumluluğu birinci derecede üstlendiklerinden maddi imkansızlıklar nedeniyle bertaraf edilemeyen risklerden ötürü oluşan olumsuz durumlarda mesleğini kaybetme, hatta adli işlemlere maruz kalma durumları yaşayabilmektedir. OM13"

Görece daha az görüş belirtilen kategorilerin ise; "Denetim eksikliği (f=1)", "Ekipmanların uzun süreli kullanıma uygun olmaması (f=1)", "Personelin uygulamalara yönelik dikkatsiz ve isteksiz olması (f=1)" olduğu görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir:

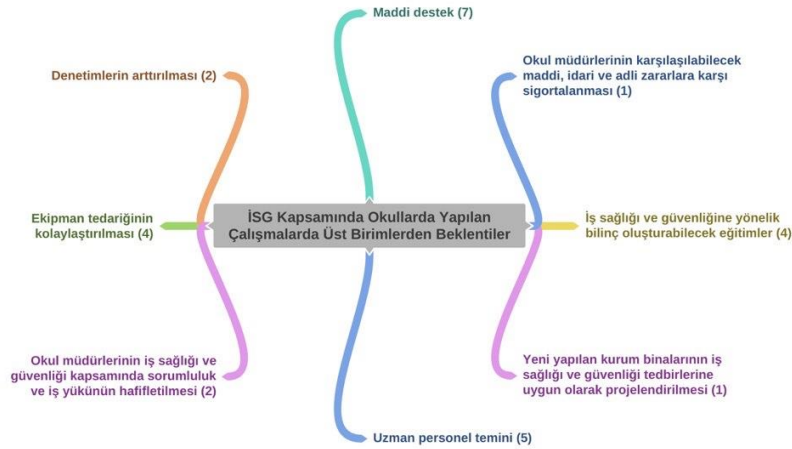
"İSG eğitimi alan personelin bu konuda dikkatsiz ve isteksiz olması...OM2"

"İSG'ye yönelik temin edilmeye çalışılan malzemelerin çok pahalı ve sürekli kullanıma uygun olmamaları...OM8"

"Süreklilik arz eden bir denetim yapılması ve sürekli takip edilmesi gerekiyor...OM1"

5. Okul Müdürlerinin Okullarda Yürütülen İSG Çalışmalarıyla İlgili Üst Birimlerden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

Beşinci olarak "İSG çalışmaları ile ilgili olarak üst birimlerden (İlçe, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Bakanlık vb.) beklentileriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin frekans dağılımı aşağıdaki Diyagram 5'te yer almaktadır.



Diyagram 5. İSG kapsamında okullarda yapılan çalışmalarda üst birimlerden beklentilere ilişkin bulgular

Yukarıdaki Diyagram 5'e göre okul müdürlerinin İSG uygulamaları kapsamında üst birimlerden beklentileri ile ilgili 8 kategori oluşturulmuştur. En fazla görüşün birleştiği kategoriler; "Maddi destek (f=7)", "Uzman personel temini (f=5)", "Ekipman tedarikinin kolaylaştırılması (f=4)", "İSG'ye yönelik bilinç oluşturabilecek eğitimler (f=4)" şeklindedir. Bu kategorilerle ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

"İSG'de kullanılabilecek ekipmana ulaşımın, tedarikin kolaylaştırılması, bu işlerde çalışabilecek yeterlilikte personel temini, okuldaki her bireye konuyla ilgili seminer veya eğitimler aracılığıyla gerekli duyarlılığın ve bilginin verilmesi. OM2"

"Okullar düzeyinde de İSG uzmanlarının bulundurulması gerekmektedir. OM14"

"Kolay ulaşılabilir bir maddi kaynak mutlaka olmalı, planlı merkezi eğitimler düzenlenmelidir. OM4"

"Öncelikle okul içi çok büyük risk oluşturan durumların bertaraf edilebilmesi için okullara ilçe milli eğitim müdürlükleri veya ilgili bakanlıklardan bürokratik işlemlere tabi olmadan kolayca kullanabilecekleri bütçenin oluşturulması gerekmektedir. OM13"

Görece daha az görüş belirtilen kategorilerin ise; "Denetimlerin arttırılması (f=2)", "Okul müdürlerinin İSG kapsamında sorumluluk ve iş yükünün hafifletilmesi (f=2)", "Yeni yapılan kurum binalarının İSG tedbirlerine uygun olarak projelendirilmesi (f=1)" ve "Okul müdürlerinin karşılaşılabileceği maddi, idari ve adli zararlara karşı sigortalanması (f=1)" olduğu görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir:

"...yapılan çalışmaların iş sağlığı uzmanlarınca kontrol edildikten ve onayı alındıktan sonra okul idaresine ve üst kurumlara teslim edilmesi gerekmektedir...OM6"

"Özellikle maddi desteğin oldukça yetersiz olduğu okullarda İSG konusunda üst makamlarca beklenti çok yüksektir...OM1"

"İSG kapsamında okul müdürlerinin işveren vekili olarak tanımlanarak her olay ve yaptırımdan sorumlu tutulması yanlış bir düşünce...OM14"

"İSG uygulamalarına yönelik denetimler arttırılmalıdır. OM3"

"Okullarda oluşan risklerden doğan olumsuz durumlarda sorumluluk yalnızca okul müdürlerinin üzerine yüklenmemelidir...Ayrıca İSG uygulamaları kapsamında yetersiz bütçe ve ağır sorumluluk durumu okul müdürlerinin müdür olarak görev yapma isteğini azaltmaktadır...olumsuz durumlarda hem maddi, hem manevi, hem de adli olarak zor durumda bırakılan okul müdürlerinin MEB tarafından sigortalanmaları gerekmektedir. OM13"

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: İlk olarak okul müdürleri okullarda yürütülen İSG uygulamalarını; risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, personele İSG eğitimleri verilmesi, tehlikeli durumlara ilişkin personel ve öğrenci bilgilendirmesi yapılması, okulun ilgili bölümlerine uyarıcı ve bilgilendirici levhaların asılması, İSG kapsamında tatbikatlar yapılması, İSG kurulunun kurulması, tehlikeli durumlar için gerekli ekipman kullanımı, acil durum eylem planı hazırlanması ve risk değerlendirme ekibinin kurulması şeklinde belirtmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında okul müdürlerinin İSG sürecine yönelik planlama ve organizasyon ile okul içi uygulamalar hakkında görüşler belirttikleri; ancak denetim ve düzeltme kısmına yönelik bir uygulamadan bahsetmedikleri görülmektedir. [Uzun'un \(2019\)](#) araştırmasında da iş güvenliğinin boyutlarının çok fazla olması sebebiyle bu konuda yaşanabilecek problemlerin çözümünde denetlemelerin ve kanunların yeterli olmayacağı; bunun yerine personele İSG bilincinin kazandırılması, bu bilinç için de kullanılan eğitici materyal ve araç-gereçlere daha kolay erişim sağlanabilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Mevcut araştırmada ayrıca okul müdürlerinin çoğunluğunun İSG uygulaması olarak okullarda risk faktörlerini belirleyip, tehlike oluşturabilecek durumları bertaraf etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Nitekim [Özay vd.'nin \(2020\)](#) araştırmalarında da bu risk faktörlerinin belirlenerek ortadan kaldırılması yönünde yapılan çalışmaların önemi vurgulanmaktadır. Fakat diğer taraftan [Öz'ün \(2009\)](#) araştırmasında öğrencilerin İSG uygulamaları çerçevesinde okulda yeterli güvenlik önlemi alınmadığını düşünmelerine rağmen öğretmenler ve arkadaşları sayesinde okulu güvenli bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın okul müdürlerinin okullardaki bu uygulamalar kapsamında üstlendikleri sorumluluk karşısında belirgin bir baskı hissettikleri ya da tedirginlik yaşadıkları görüldüğünden; öğrencilerin okulu güvenli bir ortam olarak algılamaları için daha fazla gayret etmeleri gerekmektedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin İSG uygulamalarında, okul içi yapılacak düzenlemeler boyutuna odaklandıklarını da göstermektedir.

İkinci olarak okul müdürlerine göre İSG uygulamalarının faydaları; insan hayatını tehlikeye sokabilecek durumların öngörülerek ortadan kaldırılması, çalışanların ve öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliğinin önemine ilişkin bilinçlendirilmesi, kurum düzeni ve sağlıklı çalışma ortamı sağlayarak çalışanların kuruma olan güvenini arttırması ve eğitim öğretim sürecinin daha verimli ve üretken olmasına katkı sağlamasıdır. [Özay vd. \(2020\)](#) de araştırmalarında okullarda yürütülen İSG uygulamaları kapsamında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri açısından karşılaşılabilecek olası risk faktörlerinin tespit edilmesi ve bu risk faktörlerinin ortadan kaldırılması yönünde planlı ve sistematik birtakım uygulamaların gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. [Cerci ve Çetin'in \(2019\)](#) araştırmalarında İSG uygulamaları konusundaki sorumluluklar okul müdürlerine ek görevler yüklese de aslında görev yaptıkları okulların daha sağlıklı ve etkili okullar olabilmeleri konusunda da kendilerine avantaj sağlayacağını belirtmektedirler. [Tekin, Tekin, Suvaydan, Güler ve Hafizoğlu'nun \(2021\)](#) araştırma sonuçları da iş

güvenliğine yönelik okullarda oluşan kültürün kurumlar açısından önemli olduğunu; bu alanda verilecek eğitimlerin öğrencilerin de İSG konusunda bilgilerini artırdığını ve bu sürece olumlu tutum takınmalarını desteklediğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada yine mevcut araştırma ile paralel bir sonuç olarak İSG'ye yönelik elde edilecek kültür sayesinde sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamının oluşturulmasının da söz konusu olacağı tespit edilmiştir. Aynı husus benzer olarak [Deliönü ve Utlu'nun \(2016\)](#) çalışmasında da vurgulanmakta; birçok öğretmenin İSG ile ilgili bilgi sahibi olmaması sebebiyle öğrenciden, öğretmenlere ve diğer çalışanlara kadar okuldaki herkese İSG ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır. Dolayısıyla okulların sağlıklı ve düzenli birer kurum olmaları ve çalışanlardan öğrencilere kadar herkesin üretken ve verimli bir ortamda bulunabilmesi açısından İSG bilincinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. [Topgöl ve Alan'ın \(2017\)](#) da çalışmalarında belirttiği gibi bu konuda bilinç oluşturmak ve İSG'yi bir kültür haline dönüştürebilmek, bu alanda verilecek eğitimler ile sağlanabilir.

Üçüncü olarak okul müdürlerine göre İSG uygulamalarının olumsuz yönleri; ödenek temininde yaşanan sorunlar, İSG konusunda uzmanlaşmış personel eksikliği, İSG eğitimlerinin yetersizliği, eğitim öğretim sürecini aksatabilmesi, sözel anlatıma dayalı eğitimin yetersizliği, uygulamalara yeterli zaman ayrılamaması, uygulamalarda yaşanan tüm olumsuzluğun kurum amirine yüklenmesi, aynı eğitimlerin tekrarından kaynaklı personel bıkkınlığıdır. Araştırmada İSG ile ilgili ödenek temini ve uzmanlaşmış personel eksikliği, okul müdürlerin en fazla üzerinde durdukları sorunlar olarak dikkat çekmektedir. Nitekim bu hususlarla ilgili [Deliönü ve Utlu'nun \(2016\)](#) çalışmasında da paralel olarak görüşme yapılan okul yöneticilerinin ifadelerinde okul müdürünün İSG ile ilgili uzmanlığının bulunmasına rağmen mali durumlar sebebiyle okullarda bu alandaki uygulamaların zaman alabildiğine rastlanmaktadır. Diğer bir husus olarak da okul yöneticilerine İSG uygulamalarında yüklenen sorumluluklar göze çarpmaktadır. Nitekim [Bülbül'ün \(2016\)](#) belirttiği gibi 6331 sayılı Kanun, okullardaki personellere birtakım yeni yükümlülükler getirmiş; okul müdürleri ve diğer eğitim yöneticilerinin işveren vekili olarak tanımlanması ve İSG ile ilgili olarak çok önemli görevlerin üstlenmeleri gerektiğinin kapısını aralamıştır. [Baznabaz, Akin, Elgörmüş, Özmen ve Böçkün'ün \(2023\)](#) çalışmalarında da okullarda İSG hakkında meydana gelebilecek problemlerden okul müdürleri ve öğretmenler sorumlu olduğu için onların görüşleri de dikkate alınarak bu konuda izlenecek adımların önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca kurumlarda çalışan yöneticiler ve diğer personellerin İSG alanında işbirliği yapmaları ve bu sayede sağlıklı bir çalışma ortamı ve sosyal iklim oluşturularak daha geniş hedeflere ulaşılması daha kolay olacaktır ([Ali, 2008; Erdil, 2022](#)). Yani bu alandaki tüm sorumluluğun okul müdürü üzerinde bırakılması daha kısıtlı ve kısa soluklu çözümlerin üretilmesini beraberinde getirecektir.

Dördüncü olarak okul müdürlerinin İSG uygulamaları kapsamında karşılaştıkları zorluklar; maddi destek yetersizliği, ekipman yetersizliği, uzman personel eksikliği, okulun yapısının İSG uygulamaları için elverişli olmaması, ekipmanların pahalı olması, denetim eksikliği, ekipmanların uzun süreli kullanıma uygun olmaması, personelin uygulamalara yönelik dikkatsiz ve isteksiz olması ve yaşanan tehlikeli durumların kurum personeline mal edilmesi şeklindedir. [Kök-Sevdalı'nın \(2019\)](#) çalışmasında da bu sonuçlarla paralel olarak bazı okul yöneticileri ağırlıklı bir şekilde ödenek yönünden, okul binalarının eski olmasından, periyodik kontrol bakımından, İSG ile ilgili uzmanlıklarının olmaması açısından, okullarda çalışanların işbirliği ve katılımlarındaki eksiklikten ve iş güvenliği uygulamaları hakkında kurallara uymamalarından dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte bir kurumun daha sağlıklı ve güvenli bir yönetim standardına ulaşabilmesi için kurumda İSG uygulamalarına aktif katılım önemli bir yer tutmakla birlikte yöneticilerin bu sürece liderlik etmeleri gerekmektedir. Çünkü kurumlardaki sağlık ve güvenlik beraberinde gelecek başarının ayrılmaz bir parçasıdır ([Hughes ve Ferrett, 2016](#)). Diğer taraftan [Özay vd.'ne \(2020\)](#) göre İSG uygulamaları için okullarda teknik ve alt yapı ile ilgili gereksinimlerin karşılanması bu alandaki personelin yeterli bir eğitimden geçirilmesi ve doğru bir planlamanın gerçekleştirilmesi ile sağlanabilir. Ayrıca araştırmacılar okullardaki İSG'ye yönelik uygulamaların yetkili bir denetim kurulu tarafından denetlenmesi ve değerlendirilmesi ile süreçte karşılaşılabilecek olası olumsuzlukların önüne geçilmesindeki önemini vurgulamışlardır.

Beşinci olarak okul müdürlerinin İSG uygulamaları kapsamında üst birimlerden beklentileri; maddi destek, ekipman tedariğinin kolaylaştırılması, uzman personel temini, İSG'ye yönelik bilinç oluşturabilecek eğitimler, denetimlerin artırılması, yeni yapılan kurum binalarının İSG tedbirlerine uygun olarak projelendirilmesi, okul müdürlerinin İSG kapsamında sorumluluk ve iş yükünün hafifletilmesi ve

okul müdürlerinin karşılaşılabilecek maddi, idari ve adli zararlara karşı sigortalanmasıdır. Alanyazında bu sonuçlara paralel olarak okul yöneticilerine İSG hakkında sorumluluklarının farkına varabilmeleri için uzman kişilerin destek olmaları, İSG üzerine eğitimlerin sürekli güncellenmesi ve çeşitli kurs, seminer vb. yollarla bilgilendirilmelerin yapılması, ekipman tedariklerinin sağlanması, okullardaki çalışmaların denetlenmesi ve iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yeterli kaynak ayrılması gerektiği ile ilgili sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır (Deliönü ve Utlu, 2016; Özay vd., 2020; Ustaoglu, 2020; Uzun, 2019; Yılmaz, 2009). Cereci ve Çetin'in (2019) araştırmasında okul müdürlerinin genellikle İSG uygulamaları konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı hatta bu alanda okul müdürlerine yeterli bilgi verilmeden mevzuatın gereklilikleri kapsamında çeşitli sorumluluklar verildiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonuçların mevcut araştırmanın sonuçlarından İSG konusunda gerekli eğitimlerin sağlanması ve okul müdürlerinin bu alandaki sorumluluklarının ve iş yüklerinin hafifletilmesi gerektiği ile ilgili beklentilerle örtüştüğü görülmüştür. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulması uygun görülmektedir:

- İSG eğitimleri teorik ve bilgi yığını şeklinde anlatılmasından çok uygulamalı ve sürekli tekrara gerek kalmadan yapılacak şekilde planlanmalıdır.
- Okullarda İSG uygulamaları kapsamında tüm ekipman ve maddi ihtiyaçlar üst birimlerce ivedilikle karşılanabilmelidir.
- Yeni yapılan okul binaları İSG kapsamında belirlenen yasal kriterlere uygun olarak tasarlanıp, teslim edilebilmelidir.
- Olası yaşanması muhtemel riskli durumlarda okul müdürlerinin sorumluluğunu azaltabilmek adına, sorumluluk diğer kurum personeliyle veya üst birimlerle paylaşılabilmelidir.
- Okul müdürlerine okullarda meydana gelebilecek olası tehlikeli durumlar neticesinde karşılaşılabilecekleri yasal yaptırımlar (maddi ve hukuki) için bir sigortalama uygulaması getirilebilmelidir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

302

- Akdoğan, K. (2022). Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi: İç Anadolu Bölgesi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye.
- Alli, B. O. (2008). *Fundamental principles of occupational health and safety* (Second edition), Geneva: International Labour Office.
- Aydemir, A. (2022a). Okullarda yaşanan olası iş kazalarının türleri ve sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(25), 209-225. <http://dx.doi.org/10.52096/usbd.6.25.13>
- Aydemir, A. (2022b). Okullarda yaşanan olası iş kazalarının maliyetleri ve sonuçları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 370-379. <http://dx.doi.org/10.52096/jsrbs.8.16.22>
- Baznabaz, M.Ş., Akın, M., Elgörmüş, Y., Özmen, Ş., & Böckün, M. (2023). Okul ortamında iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların doküman analizi ile incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(1), 208-223. <https://doi.org/10.46868/atdd>.
- Bülbül, M. (2016). *İş sağlığı ve güvenliği mevzuatının okullar açısından incelenmesi*. 8. Uluslararası İş Sağlığı ve Güvenliği Konferansı, İstanbul, Türkiye, 08 Mayıs 2016, ss.60
- Cereci, C., & Çetin, R. B. (2019). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin okul müdürü görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 151-162.
- Deliönü, Ö., & Utlu, Z. (2016). Lise ve dengi okullarda iş sağlığı ve güvenliği ile iş sağlığı ve güvenliği dışındaki tehlikeler. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1514-1531. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3434>
- Erdil, A. (2022). The importance of workplace-occupational safety in the perspective of enterprise sustainable development and performance. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, Özel Sayı 42, 88-99.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gümüş, B. (2016). *Okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin irdelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hughes, P., & Ferrett, E. (2016). *Introduction to health and safety at work* (Sixth Edition), London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Kalkınma Bakanlığı (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023): İş sağlığı ve güvenliği çalışma grubu raporu* (Yayın No: KB: 3045-ÖİK: 826). Erişim adresi <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/IsSagligiGuvenligiCalismaGrubuRaporu.pdf>
- Kizirgil, G. (2018). *Teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş güvenliği algılarının değerlendirilmesi Fırat Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Kök-Sevda, N. (2019). *Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği çalışmaları ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- MEB (2014). *İş Sağlığı ve Güvenliği Genelgesi*. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi <https://egitimmezuat.net/index.php/genelgeler/genelge-2014/92-2014-16-sayili-genelge-i-s-sagligi-ve-guvenligi>
- MEB (2015). *Eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler*. Erişim adresi http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Öz, F. (2019). *Ortaokullarda iş sağlığı ve güvenliği kültürü üzerine sosyolojik bir inceleme: Diyarbakır örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Özay, A. D., Sarı-Çavdar, P., & Tekir, Ö. (2020, Haziran). *Okul sağlığı uygulamalarının iş sağlığı ve güvenliği açısından değerlendirilmesi*. İzmir Demokrasi Üniversitesi Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur.
- Özgüler, A. T., & Koca, T. (2013). Meslek yüksekokullarında iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin gerekliliği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, UMYOS Özel Sayı, 15-20.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Resmî Gazete (2012). *İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu* (Kanun No: 6331). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/06/20120630-1.htm>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 28-43.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <http://dx.doi.org/10.1017/s1049023x21000649>
- Tadesse, T., & Admassu, M. (2006). *Occupational health and safety*. University of Gondar: Ethiopia Public Health Training Initiative. Retrieved from https://www.cartercenter.org/resources/pdfs/health/ephti/library/lecture_notes/env_occupational_health_students/In_occ_health_safety_final.pdf on 20.04.2023.
- Tekin, A., Tekin, F., Suvaydan, F., Güler, G., & Hafizoğlu, E. (2021). İlkokul öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği eğitimi algısının değerlendirilmesi. *MCBÜ Soma Meslek Yüksekokulu Teknik Bilimler Dergisi*, 32(2), 9-18.
- Topgöl, S., & Alan, Ç. (2017). Öğrencilerin iş güvenliği ve iş güvenliği eğitimi algısının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 587-598.
- Toprakçı, E. (2001). 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>
- Ustaoglu, E. (2020). *Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çankaya Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uzun, S. S. (2019). *Mesleki ve teknik okullarda iş sağlığı ve güvenliği bilinci* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tarsus Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Wright, S. (2011). The learning station: A holistic single-case study of an after school program to address the achievement gap. *Theses and Dissertations--Educational Policy Studies and Evaluation*. 33. Erişim adresi https://uknowledge.uky.edu/epe_etds/33 Erişim tarihi 15.04.2023.
- Yılmaz, F. (2009). İş sağlığı ve güvenliğinde okul eğitiminin önemi: Modern örnekler ışığında iş sağlığı ve güvenliği lisans eğitiminin ülkemizde uygulanabilirliği. *Kamu-İş*, 11(1), 107-138.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

Primary School Teachers' Views on the Role of Forest School in Life Science Teaching

Dr. Yıldırım Aydın

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8848-7463
yildirayaydin48@gmail.com

Dr. Kudret Aykırı

Pamukkale University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-2413-0593
kaykiri@pau.edu.tr

Abstract

Forest school is a pedagogy based on more contact or friendship with nature by certain principles in the forest or other natural areas. This pedagogy is related to life science teaching in the context of the relevant literature. It is meaningful to examine this relationship through the opinions of teachers, who are important stakeholder. In this context, the aim of this research is to examine the views of primary school teachers on the role of forest school in life science teaching. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in the research. Participants were selected according to the purposive sampling method. In the research, data were collected with a semi-structured interview form and related documents (activity plan and photos). The data were analyzed by descriptive analysis method. For validity and reliability, the following steps were followed: triangulating, participant validation, adequate participation in data collection processes, stating the researchers' point of view, expert review, and auditing. Validity and reliability were ensured. The results of the research are as follows: Forest school experience is meaningful in life science teaching regarding the primary school teachers' views. The most suitable unit for this experience is the unit of life in nature. Both teachers and students gain from this experience. If necessary, preparations are made, and precautions are taken before this experience by the primary school teachers, the probability of problems is low. Moreover, the participants think that more risky games and missions should be included in the experiences. They proposed that the concept of nature is appropriate in the conceptualization of nature and science school, but the concept of science can be changed.

Keywords: Life science, Forest school, Nature and science school, Teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 304-324

Research Article

Received: 2023-05-09

Accepted: 2023-08-01

Suggested Citation

Aydın, Y. & Aykırı, K. (2023). Primary school teachers' views on the role of forest school in life science teaching, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 304-324. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294534>

Extended Abstract

Problem: The Turkish education system is leveled as preschool, primary school, secondary school, high school, undergraduate and graduate. Each level is built on top of the other by becoming increasingly specialized. Primary school is based on pre-school education as four years and there are different courses at each grade level (Toprakçı, 2017). The life science course is a life-based course in primary school that helps the individual to know himself and his environment. (Çelik, 2021; Gündoğan, 2017; Kabapınar, 2012; Tay, 2017). The primary purpose of the life science course is to raise individuals who have basic life skills, who know themselves, who live a healthy and safe life, who internalize and adopt the values of the society they live in, who are sensitive to nature and the environment, who research, produce and love their country (Ministry of National Education, 2018). In this context, this course is suitable for developing ecological awareness and environmental responsibility in primary school students (Atasoy, 2006). One of the pedagogical approaches that will provide these developments is the philosophy of the forest school (Joyce, 2012). The forest school philosophy is an environmental education approach that appeals to a wide age range, where children are regularly taken to the natural area in the immediate vicinity. The forest school approach can be harmonized with the school program (Bartosh & Taylor, 2006). Forests can take part in the teaching of all lessons in primary school (Onur, 2016). One of the axes of life science teaching is nature. Moreover, the Ministry of National Education (MEB, 2018) made the following recommendations for life science teaching: Especially for nature education, out-of-school applications should be included, these applications should be student-centered, a connection should be established between school and life, living and non-living things should be used as teaching materials, and at a superficial level. Nature-based experiments should be done. - Ministry of National Education names the forest school as the nature and science school. However, forest school includes language, mathematics, and science and social studies education within the scope of life science (Hoyt-Parrish, 2018). The Ministry of National Education has included two examples of activities related to the life science and social studies education within the scope of course in the nature and science education book. In other words, a relationship between forest school and life science is desired from an institutional point of view. In terms of the related literature, it is seen that there is a relationship between forest school and life science. However, there is no study on this relationship in the related literature. In this context, this study aimed to examine the views of primary school teachers on the role of forest school in teaching life science. The subproblems determined depending on this general purpose are indicated below:

1. What are the teachers' views on the forest school experience in life science teaching?
2. Which units and learning outcomes did the teachers include in the teaching of life studies subjects with the philosophy of the forest school?
3. What are the teachers' views on the teacher's achievements in the forest school experience in life science teaching?
4. What are the teachers' views on student achievements in the forest school experience in life science teaching?
5. What are the teachers' views on the problems in the forest school experience in life science teaching?
6. What are the teachers' views on the suggestions in the forest school experience in life science teaching?
7. What are the teachers' views on the nature and science school conceptualization?

Method: In the research, the case study method, one of the qualitative research methods is used. The situation in this research is as follows: The relationship between life science teaching and forest school in the context of teachers' views. The reason why the research topic was chosen was researchers' interests. Therefore, the research is an intrinsic case study.

Participants in the research are teachers working in schools affiliated with the Mustafakemalpaşa District National Education Directorate. All participants are primary school teachers who have experienced forest school at Mustafakemalpaşa Nature and Science School Application Center. There is no other similar center in the relevant district. There is no teacher who has this experience in a different department. Participants were selected by purposive sampling method. There are two criteria in the study. The criterion for the first group is to be a teacher who applies forest school philosophy in life

science teaching. The criterion for the second group is to be a teacher who has forest school experience and thinks there is a relationship between forest school and life science.

The data were collected through interview forms and activity plans. There were three parts in the interview form: demographic information, the relationship between social studies and forest school, and nature and science school conceptualization. The activity plans from two experienced teachers were received. It was also asked experienced teachers for photos of the activities. However, photographs were not sufficient for analysis. The data were analyzed with the descriptive analysis method. The themes were determined according to the interview questions.

For validity and reliability, these steps were followed: triangulating, participant validation, adequate participation in data collection processes, stating the researchers point of view, expert review, and auditing. The ethics committee approval was also provided.

Conclusions: The opinions of all teachers participating in the research about their forest school experiences are positive. They found their experience firstly lovely/fun/exciting/enjoyable/pleasant; secondly intriguing/instructive, and finally interesting.

According to the opinions of the teachers participating in the research and their activity plans, the unit on life in nature is the most preferred in teaching life science subjects with the forest school approach.

The teachers who participated in the research stated that they build awareness on two issues: First and the common view of the majority of the teachers was awareness about the importance of learning by doing-living experience and the effect of this experience on retention in learning.

According to the opinions of the teachers participating in the research, in the forest school, the students participated actively, and the involved approach appealed to all senses of the students. In other words, students learn by doing.

The problems experienced by the teachers participating in the research regarding the forest school are as follows: Adverse weather conditions, the distance between the forest school application center and the school, the interior spaces in the forest school application center are not suitable for crowded classrooms, and the relevant materials for the activities cannot be provided.

The teachers who participated in the research offered many suggestions regarding the forest school. The common suggestion was about planning.

Most participating teachers find the conceptualization of "nature and science" correct when the context of life science is not considered.

Suggestions: Primary school teachers can conduct activities that establish a relationship between the life science curriculum and the forest school because according to the opinions of the participating teachers, these experiences are meaningful for both themselves and their students. However, there may be some things that could be improved in the event planning and implementation process. These problems can be solved in line with the relevant recommendations. A similar study can be carried out in different forest school application centers or with different participants who have had this experience in forest areas. The study provided tips for teachers' and students' possible outcomes from relevant experiences. However, more studies are needed to explore how much it benefits and what long-term effects it has. Finally, the study is limited to qualitative measurement tools. For this reason, it is recommended to carry out studies that include quantitative measurement tools.

Hayat Bilgisi Öğretiminde Orman Okulunun Rolü Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Dr. Yıldırım Aydın

Millî Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8848-7463
yildirayaydin48@gmail.com

Dr. Kudret Aykırı

Pamukkale Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-2413-0593
kaykiri@pau.edu.tr

Özet

Orman okulu, ormanda ya da diğer doğal alanlarda belirli prensiplere uygun olarak doğayla daha çok teması ya da dost olmayı temel alan bir felsefedir. Bu pedagojinin ilgili literatür bağlamında hayat bilgisi öğretimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin önemli bir paydaş olan öğretmenlerin görüşleri üzerinden incelenmesi anlamlıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı hayat bilgisi öğretiminde orman okulunun rolü üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ilgili dokümanlar (etkinlik planı ve fotoğraflar) ile veri toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri toplama ve analizi sürecinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için nitel araştırmalarda öne çıkan üçgenleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım, araştırmacının duruşunu belirtmesi ve uzman incelemesi stratejileri dikkate alınmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre: Hayat bilgisi öğretiminde orman okulu deneyimi sınıf öğretmeni görüşleri bağlamında anlamlıdır. Bu deneyim için hayat bilgisi dersinde en uygun ünite doğada hayat ünitesidir. Bu deneyimden hem öğretmenler hem öğrenciler kazanım elde etmektedirler. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından bu deneyim öncesinde gerekli hazırlıklar yapılır ve önlemler alınır ise problem yaşanma ihtimali düşük olarak görülmektedir. Ayrıca bu deneyimlerde daha riskli oyunlara ve görevlere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Doğa ve fen okulu kavramsallaştırılmasına yönelik ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri "Doğa ve Fen Okulu" nitelemesinde doğa kavramının uygun ama fen kavramının değiştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, Orman okulu, Doğa ve fen okulu, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 304-324

307

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-05-09
Kabul: 2023-08-01

Önerilen Atıf

Aydın, Y. ve Aykırı, K. (2023). Hayat bilgisi öğretiminde orman okulunun rolü üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 304-324. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294534>

GİRİŞ

Türk eğitim sistemi okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve İlisansüstü olmak üzere düzeylendirilmiştir. Herbir düzey giderek özelleşmek suretiyle diğerinin üzerine inşa edilir. İlkokul dört yıl olarak okulöncesi eğitimin üzerine temellenir ve her sınıf düzeyinde farklı dersler vardır (Toprakçı, 2017). Hayat Bilgisi dersi ilkokulda 1. 2. ve 3. sınıf düzeylerinde yer alan, bireyin kendisini ve çevresini tanımasına aracılık eden, yaşam temelli bir derstir. Bu dersi anlamaya ve açıklamaya yönelik birçok tanım yapılmıştır (Çelik, 2021: 3; Gündoğan, 2021: 52; Kabapınar, 2012: 1; Tay, 2017: 6). Bu tanımlarda yer alan ortak vurgu şu şekildedir: Hayat Bilgisi dersi içeriği sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin konularından oluşan, çocuğun günlük yaşama uyumu için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri çocuğa kazandırmayı hedefleyen disiplinlerarası bir derstir. Aynı zamanda bu ders toplu öğretim sistemine uygundur (Kaya, 2018: 117). Hayat Bilgisi dersinin esas amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen ve benimseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca bu dersin özel amaçları da öğretim programında belirtilmektedir. Bu özel amaçlar arasında ilkokul çağındaki öğrencilerin birey, toplum ve doğa ekseninde kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması, doğaya ve çevreye duyarlı olması yer almaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi özellikle ilkokul dönemi çocuklarda ekolojik duyarlılığı ve çevresel sorumluluğu geliştirmek için faydalanılacak derslerden biri olarak görülebilir (Atasoy, 2006). Nitekin hayat bilgisi dersi öğretim programında da bu dersin amaçlarına ulaşmak için okul dışı uygulamaların özendirilmesi istenilmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere ilkokul öğretim programlarındaki kazanımların kazandırılmasında olumlu etkisinin olduğu, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağladığı, soyut bilgileri somutlaştırdığı ve bu sebeple öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği belirlenmiştir (Arslan, 2022; Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021). Ürey ve Kaymakçı (2020) ise sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok doğa eğitimi etkinliği yaptırdığı, bu kapsamda doğayı koruma becerisine ve doğal çevreye duyarlılık değerine odaklandıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Çocukların doğaya yönelik duyarlılığını ve sorumluluğunu arttırarak doğa ile bütünleşmesini sağlayacak okul dışı uygulama alanlarından biri ise orman okulu felsefesidir (Joyce, 2012). Orman okulu bir felsefe ve ahlaki ilkelere dayalı bir fikir, tutum, eğilim ve duruş anlamına gelen ethostur; yani orman okulu ismi ile kastedilen bir yer/tesis değil felsefedir (The Forest School Association/FSA, 2023a). Bu bağlamda orman okulu "ormanlık bir ortamda uygulamalı öğrenme yoluyla güven kazanmak ve geliştirmek için her yaşa düzenli fırsatlar sunan ilham verici bir süreçtir" (Murray ve O'Brien, 2005). İngiltere'de bulunan Orman Okulu Derneği'ne göre orman okulu kapsamında yer alan orman, doğal kaynakların çeşitli ve çok olması ve katılımcı keşfini kolaylaştırdığı için ideal ortamdır. Bu tür bir ortam olmaması durumunda otlaklar/çayırliklar, kumsallar/kıyı alanları ve fundalıklar dâhil olmak üzere diğer doğal ortamlar da orman okulu bağlamında kullanılabileceği vurgulanır (FSA, 2023a). Bu alanda önemli araştırmaları olan Knight da (2013) ideal alanın orman/ağaçlık bir alan olduğunu ancak katılımcıların yaşadıkları bölgede orman yok ise çalılık, ağaçlık ve doğal park gibi alanların kullanılabileceğini belirtir. Orman Okulu, sınıf dışında doğa ortamında gerçekleşen eğitimsel bir süreç önerir, çocuğun çok yönlü gelişimine fırsat oluşturup, kalıcı ve sınırsız öğrenmeyi amaçlar (Karavida, Tympa ve Charissi, 2020).

Orman okulu felsefesinin erken çocukluk dönemindeki okullarla temellendirilmesi ve genellikle erken çocukluk dönemine ilişkin araştırmalar yapılması bu pedagojinin sadece erken çocukluk için uygun olduğu algısı oluşturmaktadır. Oysa; bu alanın önde gelen isimleri ve kurumları orman okulu felsefesinin her yaş için uygun olduğunu vurgulamaktadır (FSA, 2023; FSF, 2023; Joyce, 2012; Knight, 2013; O'brien ve Murray, 2007). Örneğin; bu alanda önemli isimler olan O'brien ve Murray'ın (2007) orman okulu tanımında "her yaş" vurgusu vardır. Bu alanda önemli kurumlardan biri olan Orman Okulu Vakfı (Forest School Foundation/FSF) orman okulunun her yaş, ayrıcalık, geçmiş ve demografik yapıdaki tüm öğrenciler için uygun olduğunu vurgulamıştır (FSF, 2023). Yine diğer önemli kurum FSA (2023b) internet sayfasında orman okulu tanımında çocuk-merkezli (child-centered) kavramını tercih etse de belirlediği altı temel prensipte öğrenen-merkezli (learner-centred) kavramını tercih edip her yaşa hitap ettiğini vurguladığı görülür. Orman okulları geniş bir yaş aralığına hitap eden, çocukların düzenli olarak yakındaki bir doğal alana götürüldüğü, yarım ya da tüm gün boyunca sürebilen çevre eğitim programıdır. Bu

programlarda çocukların düzenli ziyaretler yoluyla doğal alanla ilişki kurması hedeflenmektedir (Murray ve O'Brien, 2005; O'Brien, 2009; Knight, 2013). Okul müfredatı, orman okulu yaklaşımı ile de yürütülebilir (Bartosh ve Taylor, 2006). Doğal/ormanlık alanlara ilkökul düzeyindeki tüm derslerin öğretiminde yer verilebilir (Onur, 2016). Yani her dersin öğretimi için orman okulu felsefesi mümkün olabilir. Bu bağlamda derslerin öğretimine ve öğretim sürecinin rehberi konumundaki öğretmene ilişkin ilgili literatür kapsamında öneriler şu şekildedir:

- *Sürenin/yoğunluğun anlamlı olması gerekir.* Orman okulu uygulamalarının aynı öğrenci grubuyla, tüm hava şartlarında, bir yıl boyunca, aynı bölgeye gidilmesi şeklinde yapılması önerilir (Murray ve O'Brien, 2005). O'Brien (2009) sonraki çalışmaların birinde her hafta ya da iki haftada bir iki ile on ay arası gidilebileceğini belirtmiştir. Knight (2013) en az 10 hafta ile sınırlandırmıştır.
- *Eğitimcinin eğitim almış olması gerekir.* Orman okulu eğitimcisi olmak için eğitim alınması gerekir. Bu eğitim üçüncü seviye bir eğitimi kapsamaktadır (Harris, 2017).
- *Materyal yeterli olmalıdır.* Orman okulunda arzu edilen materyaller doğal kaynaklardır (FSA, 2023b) ve motivasyon ve yaratıcılık için bu kaynaklar yeterlidir (Knight, 2013).

Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında eksenlerinden biri doğa olan ilkökul hayat bilgisi dersinin de orman okulunda öğretimi gündeme getirilebilir. Ayrıca hayat bilgisi dersi öğretim programı uygulanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar orman okulu yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde; dersin işlenişinde okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmesi, özellikle ilgili kazanımlarda doğa eğitimi gibi okul dışı uygulamalara yer verilmesinin istenilmesi ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmesi, kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmesi, öğrencilerin çevrelerinde bulunan canlı ve cansız varlıkları etik konulara dikkat ederek öğretim materyali olarak kullanmalarına imkân tanınması, doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilmesi (MEB, 2018) orman okulu felsefesi ile hayat bilgisi dersi konularının öğretiminin yapılabileceği görüşünü destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde hayat bilgisi öğretimi ile orman okulu ilişkisini doğrudan ortaya koymaya yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple orman okulu felsefesi ile hayat bilgisi öğretiminin yapılabilirliği üzerine dolaylı olarak yapılan araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Tuğluoğlu ve Tunç (2010) yaptığı araştırmada hayat bilgisi derslerinde, öğrencilerin doğa ile etkileşiminin gerekliliğini vurgulamış, öğrencilerin doğrudan deneyim kazanabilmelerine ve doğayı gözlemleyebilmelerine fırsat vermek amacıyla okul ve sınıf dışı ortamlarından faydalanabileceğini belirtmişlerdir. Birinci (2013) ise ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik doğa eğitimi etkinlikleri geliştirmiş ve öğrencilerin doğa algılarına etkisini değerlendirmiş, bu kapsamda hazırlanan doğa eğitimi etkinliklerinin doğanın canlı ve cansız unsurlardan oluşan bir bütün olduğunun algılanmasında, canlı varlık, bitki ve hayvan kavramlarının öğrenilmesinde, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin flora ve faunası hakkındaki farkındalıklarının artmasında, doğadaki karşılıklı etkileşim ve karşılıklı bağımlılığın kavratılmasında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Dünder ve Kızık (2022) tarafından yapılan araştırmada hayat bilgisi dersiçevre teması ile ilgili kazanımlar işlenirken öğrencilere yönelik doğa eğitimi altında bir dizi etkinlik yapılmasının öğrencilerde doğaya yönelik olumlu tutum geliştireceği belirtilmiştir.

Türkiye'de MEB tarafından doğa ve fen okulu olarak kavramsallaştırılan orman okulu fen bilgisi eğitimi ağırlıklı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2021). Oysa orman okulunda dil, matematik ve hayat bilgisi kapsamında yer alan fen ve sosyal bilgiler dersleri de yer alır (Hoyt-Parrish, 2018). Ayrıca MEB tarafından ilgili literatür açısından orman okulu uygulamalarında rehber olması açısından Doğa ve Fen Etkinlikleri kitabı yayımlanmıştır (MEB, 2021). İlgili kitap içerisinde uygulamak üzere hayat bilgisi dersi ile ilişkili iki etkinlik örneğine yer verildiği görülmüştür. Türkiye'de orman okulu ile ilgili yapılan araştırmalarda okulöncesi eğitimde orman okuluna (Demirci ve Polat, 2023; Dilek, 2019; Edeş, 2022; Eroğlu, 2018; Erol, 2023; Kabar, 2022; Kanat, 20; Kanyılmaz-Canlı, 2022; Koyuncu, 2019) yer verildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda orman okulu ile orman anaokulu arasında fark olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Orman okulu bir felsefedir (The Forest School Association/FSA, 2023a) bir tesis/bina/yapı değildir. Ancak orman anaokulu bir tesis/bina/yapıdır (Sobel, 2014; Larimore, 2016). Türkiye'de yapılan araştırmaların büyük

çoğunluğu orman anaokulları üzerine gerçekleştirilmiş ve bu nedenle çoğunlukla erken çocuk dönemindeki çocuklar, okul öncesi öğretmenleri ve anaokulu vb. kurumların idarecileri ile çalışılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarının detayları şu şekildedir: [Kanyılmaz-Canlı ve Temel \(2022\)](#) tarafından hazırlanan ve uygulanan 10 haftalık Orman Okulu Eğitim Planı (OOEP) çocuk (5-6 yaş arası), öğretmen ve program olmak üzere 3 farklı açıdan değerlendirilmiştir. [Dilek \(2019\)](#) tarafından yapılan araştırmada da orman okulu uygulamalarının 4-5 yaş çocuklarının gelişimine etkisi incelenmiştir. [Kabar \(2022\)](#) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi kurumlarda görev yapan 31 okulöncesi öğretmenin orman okulu uygulamasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Orman okulu felsefesine yönelik yapılan araştırmalarda ilkökul eğitiminde yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca ilkökul eğitiminde orman okulu konusuna yönelik yapılan yurt içi veya yurt dışı literatürde orman okulu eğitimi deneyimi olan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi özelinde görüşlerini alan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamış olması da bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında araştırmanın amacı hayat bilgisi öğretiminde orman okulunun rolü üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlerin hayat bilgisi konularının orman okulu felsefesi ile öğretimine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenler hayat bilgisi konularının orman okulu felsefesi ile öğretiminde hangi ünite ve kazanımlara yer vermiştir?
3. Öğretmenlerin hayat bilgisi konularının öğretiminde orman okulu deneyiminde kendilerine sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretiminde orman okulu deneyiminde öğrenci kazanımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin hayat bilgisi konularının öğretiminde orman okulu deneyiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretiminde orman okulu deneyimine yönelik önerilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
7. Öğretmenlerin doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. [Yıldırım ve Şimşek'e göre \(2016\)](#) durum çalışmasının amacı, "bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etmedir". Aynı zamanda bu yöntem, durumları tek başına tanımlanmasına ve yorumlanmasına imkân vermektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayat bilgisi öğretimi ile orman okulu ilişkisi durumu kendi sınırları içerisinde, bütüncül olarak tek başına tanımlanacağı ve yorumlanacağı için bu yöntem tercih edilmiştir. Ayrıca; [Meriam \(2013\)](#) durum çalışmasını "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi" olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu sınırlı sistem bir kişi, bir grup, bir kurum, bir politika olabildiği gibi bir program da olabilir. Önemli olan belirlilik özelliğidir. Yani çalışmanın belirli bir olay, olgu ya da programa odaklanması gerekir. Bu araştırmada belirli ve sınırlı sistem, sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayat bilgisi öğretimi ve orman okulu ilişkisidir. Bu ilişki incelenmiş ve betimlenmiştir. [Stake'e göre \(1981\)](#) durum çalışmalarında daha önce bilinmeyen ilişki ve değişkenlerin ortaya çıkartılması beklenir. İlgili literatür bağlamında hayat bilgisi öğretimi ile orman okulu ilişkisi bilinmemektedir. Bu araştırmada daha önce bilinmeyen bu ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. [Stake \(2008\)](#) ayrıca, üç tür (içsel, araçsal, bütünlük/çoklu) durum çalışması sınıflaması yapmaktadır. İçsel durum çalışması "belirli bir çocuğa, kliniğe, konferansa ya da programa yönelik içsel bir ilgi olduğu için yapılmaktadır". Bu bağlamda bu çalışma içsel bir ilgi olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayat bilgisi öğretimi ve orman okulu ilişkisine yönelik olduğu için içsel bir durum çalışması olarak nitelendirilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Mustafakemalpaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleridir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ölçüt olarak *uzman liderliğinde ya da kendi liderliğinde orman okulu ile hayat bilgisi öğretimi ilişkisine yönelik deneyim yaşamış olmak* ölçütü kullanılmıştır. Katılımcıların tümü doğa ve fen okulu uygulama merkezinde deneyim yaşamış katılımcılardır. Bu merkez dışında farklı bir deneyim yaşayan öğretmene rastlanmamıştır. Katılımcı sayısı için aşırılık temel ölçütü kullanılmıştır. Yani; amaçlı örnekleme yönteminde amaç bilgiyi artırmak ise katılımcılardan yeni hiçbir bilgi elde edilmediğinde katılımcı sayısı son bulur (Meriam, 2013). Bu bağlamda araştırmada hayat bilgisi öğretimi kapsamında orman okulu deneyimi olan dokuz katılımcı yer almıştır. Bu katılımcılardan Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö8, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir hafta boyunca teorik ve uygulamalı olarak verilen Doğa ve Fen Okulu eğitimine katılan ve orman okulu uygulama merkezinde görev yapan uzman kişi rehberliğinde hayat bilgisi dersi konularının öğretilmesine yönelik deneyim yaşamıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçütü karşılayıp karşılamama durumları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçütleri karşılayıp karşılamama durumları

	Yaş	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Orman eğitimi durumu	okulu alma	Hayat bilgisi öğretimi orman okulu deneyimi olma durumu	Etkinlik uygulayıcısı
Ö1	33	Kadın	11	Evet		Evet	Kendisi
Ö2	39	Kadın	17	Hayır		Evet	Uzman
Ö3	57	Erkek	36	Hayır		Evet	Uzman
Ö4	38	Erkek	16	Evet		Evet	Kendisi
Ö5	35	Erkek	15	Evet		Evet	Kendisi
Ö6	46	Kadın	24	Evet		Evet	Kendisi
Ö7	31	Erkek	7	Hayır		Evet	Uzman
Ö8	43	Kadın	19	Hayır		Evet	Uzman
Ö9	54	Erkek	28	Evet		Evet	Kendisi

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Hayat bilgisi öğretimi ve orman okulu ilişkisini, katılımcıların görüşlerinden anlamak için nitel veriler toplandı. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dokümanlar (etkinlik planı, etkinliğe ilişkin fotoğraf) kullanılmıştır. Bu veri toplama tekniklerinin ayrıntıları şu şekildedir:

Görüşme formu. Bu form 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri sorgulanırken, ikinci bölümde katılımcılardan hayat bilgisi dersi ve orman okulu yaklaşımına ilişkin sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Üçüncü bölümde ise katılımcılardan doğa ve fen okulunun kavramsallaştırılmasına ilişkin sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Formun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, doğa/orman okulu eğitimi alma durumu gibi demografik bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. İkinci bölümde orman okulu deneyimine ve bu deneyimin hayat bilgisi dersi ile olan ilişkisine, öğretmenlere sağladığı avantajlara, öğrenci kazanımlarına, süreçte yaşanan sorunlara ve orman okulu deneyimine yönelik önerilere ait 6 soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise doğa ve fen okulunun kavramsallaştırılmasına yönelik 2 soru yer almaktadır. Yapılan görüşmeler katılımcılar ile araştırmacı arasında yüz yüze ve bire bir gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler transkript edilmiş, toplamda 32 sayfa veri elde edilmiştir.

Dokümanlar. Araştırmada orman okulu eğitimi alan deneyim sahibi öğretmenlerin hayat bilgisi dersi kazanımlarına ilişkin kendi tasarladıkları ve orman okulu uygulama merkezinde gerçekleştirdikleri 27 farklı etkinlik planı ve bu etkinliklerin uygulanmasına dair fotoğraflar kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerden Ö1 (yirmi sayfa), Ö4 (beş sayfa), Ö5 (üç sayfa), Ö6 (on sayfa) ve Ö9 (altı sayfa) etkinlik planı hazırlamış ve uygulamıştır. Bu nedenle toplamda 44 sayfalık etkinlik planına ilişkin veri elde edilmiştir. Ayrıca; orman okulu eğitimi alan deneyimli beş öğretmenden -var ise- etkinlikler esnasında çektikleri fotoğraflar istenmiştir. Beş öğretmenin tamamı fotoğraf çektiğini belirtmiş ve göndermiştir. Toplam fotoğraf sayısı 293 adettir. Bu fotoğraflar anı olarak amaçlandığı ve her öğrenci bireysel çekildiği için çok sayıdadır. Çok sayıda fotoğraf olmasına rağmen analizler açısından anlamlı olabilecek herhangi

bir fotoğrafa rastlanmamıştır. İlgili fotoğraflarda sadece -birkaç ciddi yüz ifadesi ile poz veren öğrenci dışında- öğrencilerin neşeli oldukları ve eğlendikleri görülmektedir. Bu analiz de *öğrenci kazanımları* teması ile ilişkilidir. Araştırmada orman okulu eğitimi almayan (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8) ama orman okulu felsefesi ile hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde uygulama merkezinde görevli uzman eğitimci rehberliğinde deneyim yaşayan öğretmenlerden de etkinliklere dair planlar istenilmiş fakat etkinlikleri kendileri tasarlamadıkları için ellerinde olmadığını belirtmişlerdir. Bu sebeple bu etkinlik planları dokümanlara dahil edilmemiştir. Ayrıca araştırmada orman okulu eğitimi alan deneyim sahibi öğretmenlerin orman okulu felsefesi ile hayat bilgisi dersi kazanımlarına ilişkin kendi tasarladıkları ve orman okulu uygulama merkezinde gerçekleştirdikleri 27 farklı etkinlik ismi aşağıda sunulmuştur:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. Tatlı Sözler Ormanı | 15. Prenses ile Kurbağa |
| 2. Bahçemizde Soğan Yetiştiriyoruz | 16. Hayvanların Yuvası |
| 3. Kendi Sirkemizi Kendimiz Yapıyoruz | 17. Geri Dönüşüme Önem Veriyorum |
| 4. Doğa Banyosu | 18. Bitki Çimlendirme |
| 5. Solucan Çiftliği, Kompost Gübre Yapımı | 19. Fidan Dikme |
| 6. Yarım Ekmekle Sağlıklı Atıştırmalıklar | 20. Çevremizdeki Hayvanlar |
| 7. Doğanın Bilmecesi | 21. Karınca Yuvası |
| 8. Doğal Malzemelerle Kilim Dokuma Etkinliği | 22. Kuşlar ve Mnikler |
| 9. Doğanın Parfümü | 23. Bahar Mevsim |
| 10. Yağmur Damlaları Nereye Gidiyor? | 24. Sebzeleri Tanıyorum |
| 11. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün | 25. Ormanın Şarkısı |
| 12. Kafası Karışık Bukalemun | 26. Doğanın Gizemi |
| 13. Hoş Geldiniz | 27. Çamurdan Resim |
| 14. İki Bana, Bir Sana | |

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde 01.04.2023-15.04.2023 tarihleri arasında yürütülmüştür. Halihazırda doğa/orman okuluna devam eden veya 2021-2022 eğitim öğretim yılında doğa/orman okulunda hayat bilgisi konularının öğretimini konusunda deneyim yaşayan sınıf öğretmenleri arasından gönüllü olanlarla görüşmeler bu tarihler arasında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Durum çalışması "tek ve ilişkili bir yapının yoğun ve holistik bir tanımı ya da analizidir." ve durumun anlaşılması veri analizinde üzerinde durulması gereken en önemli konudur (Meriam, 2013). *Mariam'a göre (2013)* bütün nitel veri analizleri içerik analizidir. Çünkü; görüşmelerin, alan notlarının ve belgelerin içeriği analiz edilmektedir. Bu bağlamda; tamamen tümevarımcı ve karşılaştırmalı analiz stratejisi kullanılmaktadır. Bu stratejilerden sonra ilave stratejiler de kullanılabilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve orman okulu ilişkisine ilişkin görüşleri ve bu konuya ilişkin dokümanların *içerikleri analiz* edilmiştir. İçerikte yer alan hayat bilgisi ve orman okulu ilişkisi *ana temasına ulaşabilecek* kodlar aranmıştır. Bu kodlar ilgili literatür bağlamında *karşılaştırılarak* bulunmuştur. Analizler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak yapılmıştır. Daha sonra birleştirilmiş ve orman okulu ve sosyo-bilimsel konular alanlarında araştırmaları olan uzman bir araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Uzmardan gelen görüşlere göre bulgulara son şekli verilmiştir. Daha sonra ilave analiz stratejisi olarak *betimsel analiz* kullanılmıştır. *Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016)* bu yaklaşım elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmektedir. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu bağlamda araştırma soruları ve bu bağlamda temalar araştırma sorularına göre oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Meriam (2013) nitel araştırmalarda geçerlik için üçgenleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım, araştırmacının duruşunu belirtmesi ve uzman incelemesi şeklinde beş farklı stratejinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Araştırmada da bu beş strateji kullanılmıştır. Araştırma iki araştırmacı tarafından yürütüldüğü için bir üçgenleme türü olan (Seale, 1999) birden fazla araştırmacının katılımı sağlanmıştır. Bu noktada; *Miles ve Huberman'ın (1994)* önerdiği formül kullanıldı: $Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği}{(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)}$. *Miles ve Huberman'a göre (1994)* bu oran en az %80 olmalıdır. Elde edilen sonuç doğrultusunda görüş birliğinin %91 olduğu saptanmıştır. İkinci olarak; görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine tekrar ulaşılmış ve ortaya çıkan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin tamamı görüşlerini onaylayıcı nitelikte geri bildirimlerde bulunmuştur. Üçüncü olarak; bulgular ve tartışma bölümünde öğretmenlerin sadece hayat bilgisi öğretimi ile orman okulu ilişkisine yönelik görüşlerine değil ilişkili olmadığına ilişkin görüşlerine

de yer verilmiştir. Böylece; alternatif açıklamaları destekleyecek veriler aranarak (Patton, 2014) veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım sağlanmıştır. Araştırmacının bakış açısı, ön yargıları ve varsayımlarını içeren araştırmacının duruşu (Maxwell, 2012) bir sonraki bölümde verilmiştir. Son olarak; bu araştırmanın bulgu ve sonuçları orman okulu ve sosyo-bilimsel konular alanlarında araştırmaları olan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Meriam (2013) nitel araştırmalarda güvenilirlik için dört strateji kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu stratejilerden üçünün (üçgenleme, uzman incelemesi ve araştırmacının konumu) kullanıldığı bir önceki paragrafta vurgulanmıştır Dördüncü strateji; okuyucunun araştırmacıların yöntemlerini kullanarak aynı sonuçlara ulaşabilmesi yani denetleme tekniğidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda; bulguları destekleyen doğrudan ifadelerle çokça yer vermeye çalışılmıştır. Bu bulgulardan elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığı (Dey, 1993) veri analizi bölümünde ayrıntılı olarak yazılmıştır. Son olarak bir araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği önemli ölçüde etik duruma bağlıdır. Araştırmada etik durum ve bu bağlamda geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Etik duruma ilişkin ayrıntılar bir sonraki bölümde yer almaktadır.

Araştırmacının rolü ve etik durum

Araştırmada, birinci araştırmacı sınıf eğitimi alanında ikinci araştırmacı ise sosyal bilgiler eğitimi alanında araştırmalar yapmaktadır. Araştırmaya katkı sağlayan uzman fen eğitimi alanında çalışmaktadır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisi öğretimi ve orman okulu ilişkisi hem fen bilimleri hem sosyal bilgiler eğitimi hem de bütün olarak sınıf eğitimi bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Her üç araştırmacının ortak noktası; orman okuluna ilişkin deneyimlerinin ve araştırmalarının olmasıdır. Bu eğilim onlar için her zaman bir uyarıcı olmuş ve zorlama bir ilişki kurmaya çalışılmamıştır.

Araştırmada veri toplama, veri analizi ve veri sunmada etik durumlara dikkat edilmiştir. Bu bağlamda veri toplama sürecinde öncelikle katılımcılara araştırma hakkında kısa bir ön bilgi verilmiştir. Daha sonrasında katılımcı onam formu katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcı onam formunu okuyan katılımcılardan araştırmaya gönüllü katılım gösterip göstermeyeceği sorulmuştur. Gönüllü olarak katılım sağlayacağını belirten sınıf öğretmenlerine katılımcı onam formu imzalatılmıştır. Verilerin sadece bu bilimsel araştırma için kullanılacağı, farklı bir amaç için asla kullanılmayacağı ve üçüncü kişilerle kesinlikler paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Gönüllü katılım gösteren kişilerin izni alınarak veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınmıştır. Ayrıca ham veriler transkript edildikten sonra katılımcılara tekrar gönderileceği, onların onayı alındıktan sonra araştırmaya dahil edileceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda araştırmacının etik kurul izni ve meb izninin olduğu da belirtilmiştir. Veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şekli verilmeden önce iki sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, soruların anlaşılır olduğu ve görüşmenin akıcı bir şekilde ilerlediği görülmüştür. Bu şekilde araştırmanın veri toplama sürecine dair pilot uygulaması yapılmış ve ilgili görüşme formuna ilişkin etik kurul izni alınmıştır. İkinci olarak veri analizinde birincil araç araştırmacılar olduğu ve analiz kuramsal duruş ve önyargı ile filtreleneceği için araştırmacının rolü paragrafında bu duruş ve önyargılar açıkça ortaya konulmuştur.

BULGULAR

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Olumlu Deneyim: Sınıf öğretmenlerinin orman okulu felfesi ile hayat bilgisi dersi konularının öğretimine ilişkin ortaya çıkan olumlu deneyim kategorisine ilişkin kod ve tanımlar tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Orman okulunda hayat bilgisi konularının öğretimi deneyimine ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler (Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Olumlu Deneyim		
1.1. Güzel.	Deneyimin güzel olması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9,
1.2. Eğlenceli	Deneyimin çok eğlenceli olması	Ö1, Ö7,
1.3. Heyecanlı	Deneyimin heyecanlı olması	Ö8,
1.4. Merak	Deneyimin öğrencide merak uyandırması	Ö1, Ö3
1.5. Keyifli	Deneyimin keyif alarak yapılması	Ö2
1.6. Öğretici	Deneyimin öğretici olması	Ö2
1.7. İlginç	Hem öğretmen hem çocuklar için deneyimin ilginç olması	Ö4
1.8. Dikkat çekici	Deneyimin öğrencinin dikkatini çekmesi	Ö1
1.9. Somut yaşantı	Deneyimin somut yaşantı sunması	Ö1, Ö6

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde orman okulu deneyimi yaşayan tüm öğretmenlerin bu deneyimlere ilişkin görüşleri olumludur. Hem orman okulu eğitimi almış hem almamış öğretmenlerin olumlu deneyimler elde etmesi dikkat çekicidir. Bu deneyime ilişkin en sıklıkla vurgulanan sıfatlar benzer anlama gelen güzel, eğlenceli, heyecan verici keyifli ve hoş sıfatlarıdır. İkinci olarak bu deneyimin merak uyandırıcı ve öğretici olmasına dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı olumlu anlamda ilginç sıfatını tercih etmiştir. Bir katılımcının deneyime ilişkin görüşü dikkat çekicidir. Çünkü orman okulu ile en ilişkili olduğunu düşündüğü ünitenin tümünü orman okulu uygulama merkezinde yapılmasını arzu etmiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Deneyimlerin hepsi birbirinden güzel geçti. Öğrencinin dikkatini çekme, öğrencide merak uyandırma, öğrenmeleri somut yaşantılar yoluyla gerçekleştirme ve tüm bunları yaparken de eğlendiklerini görmek bana güzel bir deneyim kazandırdı.” (Ö1)

“Gayet güzeldi en azından dışarıdasın doğadasın çocuklarınla baş başa doğanın gelişimini izliyorsun.” (Ö9)

“Çok eğlenceli oldu.” (Ö7)

“Bu deneyim benim ve öğrencilerim için oldukça heyecan vericiydi.” (Ö8)

“Çok keyifliydi. Çocuklar çok sevdi. Keyif alarak yaptılar. Öğretici olduğunu da düşünüyorum. Keyif alması farklı bir ortamda olmaları, açık havada olmaları, orada kütüklerin üzerine oturdular. Onlar çok hoşlarına gitti.” (Ö2)

“Çocuklar meraklıydı.” (Ö3)

“Hem benim için hem de öğrencilerim için ilginç bir deneyim oldu.” (Ö4)

“Keşke mümkün olsa tüm dersler doğa ve orman okulunda işlenebilse.” (Ö5)

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

İlişkilendirme Yapılan Ünite ve Kazanımlar: Katılımcıların orman okulu uygulama merkezinde hayat bilgisi öğretimine yönelik hangi ünite/kazanım konusunda deneyim yaşadıklarına ait bilgiler tablo 3’te sunulmuştur.

314

Tablo 3. Deneyim yaşanan Hayat Bilgisi dersi ünite ve kazanımları

Ünite	Kazanım	Katılımcılar
OKULUMUZDA HAYAT	HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.	Ö1,
	HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.	Ö4,
	HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.	Ö4,
EVİMİZDE HAYAT	HB.1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.	Ö1, Ö6
SAĞLIKLI HAYAT	HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.	Ö1,
	HB.1.3.4. Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.	Ö1,
	HB.1.3.5. Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar.	Ö1,
	HB.1.3.6. Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	Ö1, Ö9
GÜVENLİ HAYAT	Katılımcı sınıf öğretmeni orman okulundaki uzman eğitimcinin rehberliğinde hayat bilgisi öğretimi kapsamında yapmış olduğu etkinliğin Güvenli Hayat ünitesine ait olduğunu belirtmiş fakat bu üniteye ait “HB.1.4.1. Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.” Kazanımı ile ilişkisini kuramamıştır. Bu sebeple buraya Güvenli Hayat ünitesine ait herhangi bir kazanım yazılmamıştır.	Ö8,
ÜLKEMİZDE HAYAT	HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.	Ö4,
DOĞADA HAYAT	HB.1.6.1. Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler.	Ö1, Ö6
	HB.1.6.2. Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler.	Ö1, Ö6, Ö9
	HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.	Ö1, Ö6
	HB.1.6.5. Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.	Ö1, Ö6, Ö3
	HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.	Ö1,
	HB.1.6.8. Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar.	Ö1, Ö9
	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	Ö5
	HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.	Ö5
	HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.	Ö2, Ö5

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde orman okulu eğitimi alan ve hayat bilgisi öğretimi yapmak amacıyla kendi etkinliklerini tasarlayan, uygulayan katılımcıların (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9) daha çok ünite ve kazanıma yer verdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda en çok öğretimi yapılan ünitenin Doğa Hayat olduğu görülmüştür. Birer adet etkinlik yapılan ünitelerin ise Evimizde Hayat, Güvenli Hayat ve Ülkemizde Hayat olduğu belirlenmiştir. Kazanımlar bağlamında ise en çok yine doğa temelli kazanımlara yönelik etkinlik tasarlandığı ve uygulandığı anlaşılmıştır. Orman Okulu eğitimi almayan katılımcılardan Ö2 ve

Ö3'ün sadece bir ünite ve bir kazanımla ilgili birer etkinlik deneyimi yaşadıkları görülmüştür. Ö7 kodlu katılımcının doğrudan bir Hayat Bilgisi öğretimi deneyimi yaşamadığı için Doğa ve Orman okulunda yapılan etkinlikleri Hayat Bilgisi dersine ait herhangi bir ünite veya kazanımla ilişkilendiremediği yorumu yapılabilir. Ö8 kodlu katılımcı da Hayat Bilgisi öğretimine ait etkinliğin Güvenli Hayat ünitesine ait olduğunu belirtmiş fakat bunu bu üniteye ait herhangi bir kazanımla ilişkilendiremediği anlaşılmıştır.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Orman okulu felsefesi ile hayat bilgisi öğretimi deneyimi yaşamayan öğretmenlere sağladığı avantajlar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmene olan avantajları

Kategoriler (Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Öğretmen sağladığı avantajlar		
1.1. Yapararak yaşayarak öğrenme	Öğrencilerin doğada yaparak yaşayarak deneyimledikleri öğrenmelerin daha kalıcı ve eğlenceli olduğunu görmenin öğretmeni mutlu etmesi Çocukların Yapararak yaşayarak öğrenmelerinin daha akılda kalıcı olması Yapararak yaşayarak öğrenme dolayısıyla uygulama kolaylığı oluşması Dersin görsel hale getirildiği zaman çocukların bu tür etkinliklerde daha keyif aldıklarını görmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6
1.2. Okul dışı öğrenme deneyimi	Öğretme öğrenme sürecinin sınıf ortamı ile sınırlı kalmaması gerektiğini deneyimlemiş olmak Konular sadece 4 duvar arasında işlenmediği için öğretim faaliyetlerinin daha ilgi çekici hale gelmesi	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde orman okulu deneyimi yaşayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaparak-yaşayarak öğrenme deneyiminin önemine -özellikle de öğrenmede kalıcılığa etkisine- ilişkin farkındalık kazandıklarını vurgulamıştır. İkinci farkındalığa ilişkin kazanım ise sınıf dışı öğrenme ortamında da konuların işlenebileceğine ilişkindir. Hem orman okulu eğitimi almış hem almamış öğretmenlerin benzer kazanımlara vurgu yapmış olmaları dikkat çekicidir. İki öğretmen ayrıca sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin sosyo-psikolojik ve pedagojik açıdan ne kadar iyi olduklarını fark ettiklerini ifade etmiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

"Öğrencilerin doğada yaparak yaşayarak deneyimledikleri öğrenmelerin daha kalıcı ve eğlenceli olduğunu görmek beni mutlu etti." (Ö1)

"Yapararak yaşayarak öğrenmeleri çocukların daha akılda kalıcı oluyor." (Ö2)

"Yaşayarak deneyimlemek hepsinden daha etkili bir öğretim tekniği ben de bunu gözlemlemiş oldum." (Ö5)

"Öğretme öğrenme sürecinin sınıf ortamı ile sınırlı kalmaması gerektiğini deneyimlemiş oldum." (Ö1)

"Biz normalde eğitimi dört duvar arasına sığdırılmış bir milletiz. Bu açıkçası doğada olabiliyor aslında." (Ö7)

"Çocukların en azından okuldan farklı bir şekilde nerede ders işlenir onu gördüler." (Ö9)

"Farklı bir öğretme ortamında öğrencilerimi ve kendilerini ifade etmedeki rahat tavırlarını görmemi sağladı." (Ö8)

4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Öğrenci Kazanımları: Orman okulu felsefesi ile hayat bilgisi öğretimi deneyimi yaşamayan öğrencilere olan kazanımları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde orman okulu deneyimi olan öğretmenlerin çoğunluğu kendi kazanımlarında vurguladıkları yaparak-yaşayarak öğrenme kazanımını öğrenci kazanımları üzerinden de vurguladığı görülmüştür. Burada dikkat çektikleri nokta bu anlayışın öğrenmede kalıcılığa etkisi olmuştur. Bu durumu, aktif/etkin katılım olmasına ve tüm duyu organlarına hitap eden deneyimler yaşanmasına bağlamışlardır. Öğretmen görüşlerine göre bir diğer kazanım öğrencilerin ders kazanımları ile günlük hayat arasında ilişki kurabilmeleri olmuştur. Yani, yaparak-yaşayarak öğrenme gerçek yaşam deneyimleri üzerinde gerçekleşmekteydi.

Tablo 5. Öğrenci kazanımları

Kategoriler (Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Öğrencilere olan kazanımları		
1.1. Yaparak yaşayarak öğrenme	Öğrencilerin doğada yaparak yaşayarak kendi deneyimleriyle öğrenmeler gerçekleştirmesi Sorumluluk aldılar ve sorumluluklarını yerine getir	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9
1.2. Sosyal becerilerin desteklenmesi	Öğrencilerin orman okulu uygulama merkezinde daha sosyal olmaları	Ö2
1.3. Kalıcı öğrenme	Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlaması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
1.4. Öğrenmelerin günlük yaşama aktarılması		Ö4
1.5. Düşünme becerilerinin desteklenmesi	Etkinlik içerisindeki sorularla öğrencilerin düşünme ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesi	Ö8
1.6. Eğlenerek öğrenme	Öğrencilerin eğlenerek mutlu bir şekilde sıklıkla öğrenmesi	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9

Bunlar dışında öğrencilerin özgürlük ve sorumluluk değerlerinin ve sorgulama ve düşünme becerilerinin olumlu etkilendiğine ilişkin görüş belirten öğretmenler olmuştur. Ayrıca öğrencilerin keyif aldıkları/eğlendiklerinin (bir öğretmen de keyif alarak/eğlenerek öğrendiklerinin) altı çizilmiştir. Bir öğretmen orman okulunun sosyo-psikolojik faydasına dikkat çekmiştir. İlgili öğretmene göre öğrenciler negatif enerjilerini atmıştır. Öğrenciler, ilgili alan onlara iyi geldiği için hiç sıkılmamışlar ve kendilerini daha iyi ifade edebilmişlerdir. Bu noktada bir öğretmenin bu anlayışın öğrencileri apartman tipi evlerden ve sanal dünyadan uzaklaştırmak için ne kadar etkili olduğunu da vurgulamıştır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

"Birebir dokunarak hissederek bu deneyimi yaşadıkları zaman tabi bundan daha büyük bir keyif alıyorlar. Daha kalıcı öğrenme oluyor." (Ö6)

"Üzerinden yaklaşık bir sene geçmesine rağmen öğrencilerim oradaki deneyimlerinden örnekler veriyor." (Ö5)

"Kazanımların gerekliliği ve hayatla ilişkisi daha kolay kavrandı." (Ö4)

"Sorumluluk aldılar ve sorumluluklarını yerine getirdiler." (Ö1)

"O ortamda daha aşıldı." (Ö2)

"Ben şunu gördüm bizim çocuklarımızın hepsi apartman çocuğu. Çıkabildikleri tek yer balkon. Oyun dediğiniz aman ya tableti elini alıyor ya da babasının telefonunu eline alıyor. Çocuklar o yüzden hiç sıkılmadılar." (Ö7)

"Etkinlik içerisindeki sorularla düşünme ve sorgulama yeteneklerinin geliştiğini düşünüyorum." (Ö8)

"Şarj oldular. Çocuklar kendilerini boşaltıyorlar." (Ö9)

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Yaşanılan Sorunlar: Orman okulu felekesi ile hayat bilgisi konularının öğretimi deneyimi yaşayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ait veriler tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaşanılan sorunlar

Kategoriler (Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Yaşanılan sorunlar		
1.1. Ulaşım	Okulun orman okulu uygulama merkezine uzak olması	Ö1
1.2. Olumsuz hava koşulları	Orman okulu uygulama merkezinin çok rüzgâr alması Öğretmenlerin hava şartlarından dolayı etkinlikleri yapmakta zorlandığı zamanlar olması	Ö1, Ö4, Ö7
1.3. Sınıf mevcudu	Kapalı derslikler için sınıf mevcudunun fazla olması	Ö2
1.4. Materyal	Bazı kazanımlara yönelik plan yapılırken üniteye uygun araç gereç eksikliği yaşanılması	Ö5, Ö8

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin kazanımlar kadar problemlere de dikkat çektiği görülmektedir. Öğretmenlerden biri ulaşım problemine vurgu yapmıştır. Ulaşım ile ilgili problem mesafe üzerindendir. Öğretmen okul ile orman okulu uygulama merkezi arasındaki mesafenin uzun olmasının öğrencileri yorduğu görüşündedir. Ayrıca ilgili öğretmen öğrencilerin yorgunluğunu orta şiddetli rüzgâra da bağlamıştır. Hava şartlarına bağlı problem yaşandığını vurgulayan iki öğretmen daha vardır. Ancak bu problemin ara ara zorlayıcı olduğunu diğer zamanlarda bir zorluk yaşanmadığının altını

çizmişlerdir Hava şartlarını problem olarak sunan üç öğretmenden ikisinin orman okulu eğitimi almış olması dikkat çekicidir. Çünkü; orman okulunun en temel felsefesi her hava koşulunda bu deneyimi yaşamak üzerinedir. Hava şartlarına ilişkin iki öğretmenin ifadeleri dikkat çekicidir. İlgili öğretmenlerden biri zorlu hava koşulları olsa bile öğrencilerin gelmek isteyeceğini belirtmiştir. Bir diğeri zorlu hava koşulları yaşamalarına rağmen genel olarak deneyimlerin anlamlı olduğunu vurgulamıştır. Bu öğretmen öğrencilerinden uygun kıyafetler giymelerini ve yedek kıyafetler getirmelerini isteyerek bu sorunlara baştan bir çözüm bulmuştur. Başka bir öğretmen sınıf grubu üye sayısının fazla olmasının iç mekân etkinliklerinde problem yarattığına dikkat çekmiştir. Dış mekânda böyle bir problem yaşanmadığını iletmıştır. İki öğretmen etkinlikler için ilgili materyallerin temininde problem yaşadıklarını iletmıştır. Tüm katılımcılar arasında problem yaşamayan iki öğretmen vardır. Bu durumu öğrencilerin ilgili ve istekli olmasına ve programın planlı/akıcı olmasına bağlamışlardır. İlgili öğretmenin orman okulu eğitimi almamış olmamasına rağmen herhangi bir sorun yaşamaması dikkat çekicidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

"Okuluna uzak olması ve bölgenin rüzgârlı olması sebebiyle çok yorucu geçmesi." (Ö1)

"Hava şartlarından dolayı etkinliklerimizi yapmakta zorlandığımız zamanlar oldu. Problemlerin en aza indirildiği etkinlikler yapılacağına inanıyorum." (Ö4)

"Çocuklar yedek kıyafetlerini aldı yanına. Saçlarında kafalarında bere vardı. Etkinlikler çoğu zaman dışarda oldu." (Ö7)

"Her hafta gelmiş olsak çocuklar bıkmaz yani kar da kış da olsa gelirler." (Ö6)

"Problemimiz sadece sınıf mevcudunun kalabalık olması. Kapalı alanlar zaten 37 öğrenci var uygun değildi. Şansımızdan hava da güzeldi biz dış ortamı kullandık." (Ö2)

"Araç gereç temini gibi konularda zorluk yaşadık." (Ö5)

"Çocuklar ilgiliydi. İstekliydi. Öğrenme akıcıydı." (Ö3)

"Hayır yaşamadım. Planlama iyi, malzeme yeterliydi." (Ö9)

6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular

Öğretmenlerin Önerileri: Öğretmenlerin hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde orman okulu deneyimlerine ilişkin görüşlerine ait veriler tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin hayat bilgisi konularının öğretiminde orman okulu deneyimlerine ilişkin önerileri

Kategoriler (Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Öneriler		
1.1. Etkinlik planı hazırlamak	Öğretmenlerin etkinliklerini mutlaka bir plan dahilinde yapması	Ö1, Ö8
1.2. Etkinlikleri okul müfredatı ile paralel yapmak	Okulda yarılanlarla daha paralel de gidebilmesi.	Ö2
1.3. Fırsat eğitimi yapılması	Fırsat eğitimi oluşabilecek çok akıcı gelişmeler olması bu sebeple mümkünse bütün konuların orman okulu uygulama merkezinde işlenmesi	Ö3
1.4. Piknik algısının değişmesi	Piknik algısının kesinlikle engellenilmesi, orman okulu uygulama merkezinin sınıf pikniği yapılacak bir yer olmadığı öğretmen arkadaşlara anlatılması.	Ö5
1.5. Orman okulu uygulama merkezinde uzman eğitimcilerin görev alması		Ö6
1.6. Evcil hayvan bulunması	Kafesli alanlarda hayvanların olması ve yemleme saatinde çocukların görev alması yapıcak.	Ö7

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin orman okulu deneyimlerine ilişkin birçok önerisinin olduğu görülmektedir. Ortak tek öneri etkinlik planlaması üzerinedir. Bir öğretmen öğretmenlerin orman okulu etkinliklerini bir plan dahilinde gerçekleştirmeleri gerektiğini; bir öğretmen de orman okulu uygulama merkezindeki öğretmenlerin zaten etkinlikleri hazırlamış olduklarını vurgulamıştır. Bir öğretmen de uygulama merkezinde orman okulu eğitimcisi uzman öğretmenlerin olmasının hem kendileri hem de öğrencileri için anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Yine de sonuç olarak uzmanlar olsa bile öğretmenlerin de planlı bir şekilde gitmesinin önerisine vurgu vardır. Etkinlik planlanmasına ilişkin diğer vurgular şunlardır: Eğitim-öğretim yılı öncesi tüm yılın planlanması, okul ile ilişki kurulması ve paralellik sağlanması, her konuda en azından bir kazanımın orman okulu felsefesinde işlenmesi ve çocukların esnek tutulması ve fırsat eğitiminden faydalanılmasıdır. Bir öğretmen

öğretmenlerdeki orman okuluna ilişkin piknik algısının değiştirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu öğretmen orman okulu eğitimi aldığı için bu anlayışın gerçek felsefesini bilmektedir. Bir öğretmen özellikle küçük yaş grupları için hava şartlarının göz önüne alınarak etkinliklerin planlanmasını önermiştir. İlgili öğretmen orman okulu eğitimi almadığı için bu önerisi anlaşılır bir durumdur. Ancak bu durum tekrar orman okuluna ilişkin en azından bir farkındalık yapılması gerektiğine ilişkin bir sonuç doğurmuştur. Bir öğretmen uygulama alanında hayvanların da olmasını önermiştir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir.

"Öğretmenler etkinliklerini mutlaka bir plan dâhilinde yapmalı." (Ö1)

"Zaten az çok planlarımız belli. Ona uygun bir şeyler yapılırsa eğer okulda yaptıklarımızla daha paralel de gidebilir." (Ö2)

"Uzmanlaşmış arkadaşlarımızın görev alması, bizim onların deneyimlerini hem öğrencilerimiz hem kendimiz yaşamak isteriz." (Ö6)

"Yıl boyunca yapılacak etkinlikler yazdan planlanırsa hem öğretmen hem de öğrenciler için çok daha işlevsel olur diye düşünüyorum." (Ö8)

"Konu sınırlandırmalarında çocuklar biraz esnek tutulmalı. Fırsat eğitimi oluşabilecek çok akıcı gelişmeler oluyor." (Ö2)

"Piknik algısı kesinlikle engellenmeli sınıf pikniği yapılacak bir yer olmadığı öğretmen arkadaşlarımıza anlatılmalı." (Ö5)

"Hava şartları bazen bizleri zorladı. Bunun önüne geçebilmek için özellikle küçük sınıfların etkinlik zamanlarını düzenlemekte fayda olduğunu düşünüyorum." (Ö3)

"Orada bazı hayvanlar da bulunsa daha güzel olabilir." (Ö7)

7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular

Doğa ve Fen Eğitimi Kavramsallaştırması: Daha önce de bahsedildiği üzere MEB *doğa ve fen* etkinlikleri kitabı yayınladı. İlgili katılımcılar da *doğa ve fen* okulu uygulama merkezinde deneyim yaşamış katılımcılardır. Kitap ve orman okulu uygulama merkezinde yer alan bu kavramsallaştırmanın uygun olup olmadığı öncelikle genel olarak daha sonra hayat bilgisi dersi özelinde katılımcılara soruldu. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu hayat bilgisi bağlamı düşünülmediğinde orman okulu için yapılan doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasını doğru bulmuştur. Bunun nedenlerini gösteren veriler tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasını doğru bulan öğretmenlerin gerekçeleri*

Kategoriler(Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasının gerekçeleri		
1.1. Fen konuları ile ilişkili olması	Farklı dersler kapsamında etkinlikler gerçekleştirilse dahi fen konuları ile ilişkilendirme yapıldığı için içerisinde hâlihazırda fen etkinlikleri (STEM, robotik kodlama vb.) yapılıyor olması.	Ö1, Ö2, Ö6
1.2. Toplum tarafından önem görmesi	Fen ve doğa etkinliklerinin toplum tarafından önem/değer verilmesi.	Ö4
1.3. Bilimsel çalışmalar	Bilimsel çalışmaların ve buluşların toplumdan ilham alınarak yapılması ve doğa ile fen kavramlarının bu nedenle birlikte kullanılması.	Ö5
1.4. Hayatı kapsamı	Hayatın doğa ve fenden oluştuğunun düşünülmesi	Ö9

Tablo 8'de yer alan kod tanımlarını destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

"Bütün derslere ait etkinlikler yapılabilmekte ancak bunlar disiplinlerarası yaklaşımla fen ile ilişkilendirildiği için doğru bir kullanım olduğunu düşünüyorum." (Ö1)

"Toplumumuz tarafından önem gören ve değer verilen bu kavramların, yapılan etkinliklerle beraber çok daha anlamlı hale geldiğini düşünüyorum." (Ö4)

"Bilimsel çalışmaların ve buluşların doğadan ilham alınarak yapılacak keşiflerle olduğunu sezdirmek adına doğru bir isimlendirme olduğunu düşünüyorum." (Ö5)

"Şuan doğa STEM gibi birçok fen alanındaki robotik kodlama gibi ya da bununla ilgili bazı çalışmalar yürüten arkadaşlarımız olduğunu biliyoruz." (Ö6)

Hayat bilgisi dersi konularının öğretimi bağlamı düşünülmeyişinde orman okulu felsefesine yönelik Türkiye'deki doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasını yanlış bulan dört öğretmen vardır. İlgili öğretmenlerin görüşlerine ait veriler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasını yanlış bulma gerekçeleri

Kategoriler(Temalar) ve Kodlar	Kod Tanımları	Katılımcılar
1. Doğa ve fen okulu kavramsallaştırmasının yanlış bulma gerekçeleri		
1.1. İsmi kapsamı daraltması	Fen olmaması gerektiği, doğa uygulamaları olarak geniş kapsam yaratılabilmesi	Ö3
1.2. İsmi sınırlandırma yapması	Fen kelimesinin sınırlandırma yapması, bütün derslerin bu ortamda işlenebileceği kanaatinde olması (Örneğin matematik, resim vb)	Ö8

Tablo 9'da yer alan bulguları destekleyen örnek ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

"İlköğretim kademesinde olduğumuz için bizde fen yok." (Ö7)

"Fen kelimesi sınırlandırma yapıyor diye düşünüyorum. Bütün derslerin bu ortamda işlenebileceği kanaatindeyim." (Ö8)

İlgili kavramsallaştırmanın hayat bilgisi kapsamından değerlendirilmesi istenildiğinde; kavramsallaştırmayı değiştiren öğretmenler olmuştur. Ancak yine de çoğunluk hayat bilgisi dersinin hâlihazırda fen bilimleri dersinin temeli olması ve doğa ve fen kazanım ve konularını kapsaması nedenlerinden dolayı doğa ve fen kavramsallaştırmasını doğru bulmuştur. Bazı öğretmenler de sadece bu kavramsallaştırmaya hayat bilgisi kavramındaki hayat kavramını ya da eş anlamlısı olan yaşam kavramını eklemiştir. Bir öğretmen kavramsallaştırmadaki fen kavramının kaldırılmasında kararsız kalarak doğa ve yaşam ismini önermiştir. Bir öğretmen hayat kavramının eş anlamlısını alarak ve hayat bilgisi dersini önceleyerek yaşam okulu isimlendirmesini tercih etmiştir. Bir öğretmen doğa kavramının feni de kapsayacak geniş bir kavram olduğunu düşündüğü için doğa okulları kavramını tercih etmiştir. Doğa okulunu veri ve bilimselliğe boğmanın gerekli olmadığı görüşündedir. Bu konuda katılımcılardan biri ilgili merkezdeyken orman okulu kavramsallaştırmasını tercih ettiklerini belirtmiştir. İlgili öğretmenin orman okulu eğitimi almamış olmasına rağmen bu kavramsallaştırmayı tercih etmiş olması dikkat çekicidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

"Hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine bir temel oluşturduğunu düşünürsek bu anlamda da doğru bir kullanım olduğunu düşünüyorum." (Ö1)

"Kişisel fikrim Fen doğanın içindedir zaten." (Ö3)

"Hayat Doğa ve Fen okulu da olabilirmiş." (Ö5)

"Doğa ve yaşam gibi bir şey olabilir belki. Doğa ve fen okulu ismi bence kalmalı." (Ö2)

"Yaşam okulu diyebiliriz aslında." (Ö7)

"Doğa uygulamaları olarak geniş kapsam yaratılabilir." (Ö3)

"Biz genelde orman okulu dedik." (Ö7)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin orman okulu deneyimlerine ilişkin görüşleri olumludur. Bu deneyimlerini öncelikle güzel/eğlenceli/heyecan verici/keyifli/hoş, ikinci olarak merak uyandırıcı/öğretici ve son olarak ilginç bulmuşlardır. Tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini orman anaokulunda gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin dahi bu deneyimi kabullendikleri ve anlamlı buldukları (Koyuncu, 2019) göz önüne alınırsa bu sonuç şaşırtıcı değildir. Bu sonuç bağlamda orman okulu yaklaşımının MEB tarafından tüm ilkokullarda yaygınlaştırılması önerilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine ve etkinlik planlarına göre orman okulu yaklaşımı ile hayat bilgisi konularının öğretiminde en çok hayat bilgisi dersi ünitelerinden doğada hayat ünitesine yönelik etkinlik tasarlandığı ve uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bir hafta uygulamalı olarak orman okulu eğitimi alan öğretmenlerin, orman okulu eğitimi almayan öğretmenlere göre orman okulu yaklaşımı ile hayat bilgisi öğretimine yönelik daha çok etkinlik tasarlayıp uyguladığı anlaşılmıştır. Bu

bağlamda öğrencilerine hayat bilgisi öğretiminde orman okulu deneyimi yaşatmak isteyen öğretmenlerin en az bir hafta olacak şekilde uygulamalı orman okulu eğitimi alması önerilir. Nitekim Edeş (2022) yaptığı araştırmada orman okulu eğitimi alan okulöncesi öğretmenlerinin özgüvenlerinin geliştiğini, bakış açılarının genişlediğini, okul dışı ortamlardan daha çok faydalanabilmeleri noktasında potansiyellerinin oluştuğunu belirtmiştir. Orman okulu uygulama merkezinde hayat bilgisi öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin hayat bilgisi dersine ait tüm ünitelere yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre orman okulu ile hayat bilgisi öğretimi arasında güçlü bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuca bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin istemeleri halinde orman okulu yaklaşımı ile hayat bilgisi konularının öğretiminde tüm kazanımlara yer verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler iki konuda farkındalık kazandıklarını ifade etmiştir Birincisi ve öğretmenlerin çoğunluğunun ortak görüşü; yaparak-yaşayarak öğrenme deneyiminin önemine ve bu deneyimin öğrenmede kalıcılığa etkisine ilişkin farkındalıktır. Koyuncu'nun (2019) araştırmasında yer alan katılımcı öğretmenler de orman okulunun yaparak-yaşayarak öğrenme özelliğine vurgu yapmışlardır. İkincisi; açık alanda öğrenme ve öğretme gerçekleştirilebileceğine ilişkin farkındalıktır. Her iki farkındalık öğretmenlerin bakış açısının geliştiği anlamına gelmektedir. Edeş'in (2022) araştırmasında yer alan tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini orman anaokulunda gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerin en çok vurguladıkları kazanım da bakış açılarının geliştiği kazanımdır. Bu araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin kısa süreli orman okulu deneyimi yaşamalarına rağmen benzer bir kazanım elde etmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum orman okulunun kısa süreli deneyimlerle de etkili olduğuna dair ipuçları sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; orman okulunda öğrenciler aktif katılım sağlamışlar ve ilgili yaklaşım öğrencilerin her duyusuna hitap etmiştir. Yani öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenmiştir. Bu nedenle öğrenmeleri kalıcı olmuştur. Koyuncunun (2019) araştırmasında da benzer bir şekilde öğretmenler orman okulunun beş duyu organına hitap etmesi, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı ve kalıcı öğrenme sağlaması gibi kazanımlara vurgu yapmışlardır. Ayrıca; hâlihazırda orman okulunda birden fazla duyuya hitap eden etkinlikler yaptırılması gerektiği alandaki öncü isimler (Murray ve O'brien, 2005) tarafından da dile getirilmiştir. Bu değerlendirmeler bağlamında araştırmacılar tarafından gelecek araştırmalarda orman okulunun hayat bilgisi konularının öğretiminde kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılması önerilir. İkinci olarak; öğrenciler ders kazanımları ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurabilmiştir. Üçüncü olarak; orman okulunun öğrencilerin özgürlük ve sorumluluk değerlerine olumlu etkisi olmuştur. Dördüncü olarak; orman okulunun öğrencilerin sorgulama ve düşünme becerilerine olumlu etkisi olmuştur. Orman anaokulunun katılımcıların sorgulama becerilerini geliştirdiğine ilişkin öğretmen görüşünün olduğu başka bir araştırma (Kabar, 2022) daha vardır. Beşinci olarak; öğrenciler eğlenerek öğrenmiştir. Altıncı olarak; orman okulunun sadece bilişsel değil sosyal ve duyuşsal faydaları da vardır. Kabar'ın araştırmasında (2022) yer alan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde orman okulunun sadece bilişsel değil duyuşsal beceriler de kazandırdığına dair ifadeler olduğu görülmüştür. Hatta bütünsel gelişim vurgusu yapılmıştır. Benzer vurgu, başka araştırmalarda (Eroğlu, 2018; Koyuncu, 2019) yer alan öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Halihazırda orman okulu uygulamaları çocuğun bütünsel gelişimine uygun olmalıdır (Murray ve O'brien, 2005). Bütünsel faydayla ilişkili olarak bir öğretmen öğrencilerin negatif enerji attıklarını ve pozitif enerji topladıklarını ifade etmiştir. Yani orman okulunun sağaltıcı özelliğine vurgu yapmıştır. Benzer vurgu Kanat'ın (2020) araştırmasında da yer almaktadır. Mevcut araştırmada yer alan öğretmenlere göre orman anaokulu rahatlatma ve sakinleştirme etkisine sahiptir. Yine aynı araştırmada, mevcut araştırmada bir öğretmenin vurguladığı gibi katılımcıların kendini daha rahat ifade ettiklerine ilişkin öğretmen görüşü yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler orman okuluna ilişkin birçok problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Çoğunlukla ifade edilen problem hava koşullarının olumsuz olmasıdır. Orman okullarında yaşanan problemlerden birinin olumsuz hava koşulları olduğuna ilişkin öğretmen görüşü Koyuncu'nun (2019) araştırmasında da yer almaktadır. Bu araştırmada birkaç öğretmen bunun geçici bir problem olduğunu ve öğrencilerin her koşulda buraya gelmek isteyeceğini vurgulamıştır Bir öğretmen de hazırlıklı geldiklerini ifade etmiştir. Yine de bu durum orman okulunun temel prensiplerinden biri olan her hava koşulunda bu deneyimi yaşama (Murray ve O'Brien, 2005) prensibine ilişkin farkındalığın düşük olduğuna ilişkin ipuçları vermiştir. Bir öğretmen –aslında önemli problemlerden birisi olması beklenen- ulaşım

problemine dikkat çekmiştir. Bu ulaşım problemi bütçeye ilişkin değil; okul ile uygulama merkezi arasındaki mesafenin uzak olmasına ilişkindir. Ulaşım problemi değerlendirilirken halihazırda ormanda/diğer doğa alanlarında kurulan orman anaokulları üzerinden düşünememek gerekir. Orman okulu felsefesi haftada ya da iki haftada bir ormanlık alanda/diğer doğal alanlarda ya da uygulama merkezlerinde bu deneyimi yaşama anlamına gelir. Bu nedenle okulların bu tür alanlara gelmesi ulaşım bütçesi ve mesafesi açısından bir problem yaratabilir. Bir öğretmen orman okulu uygulama merkezinde yer alan iç mekânların kalabalık sınıflar için uygun olmadığına ancak dış mekânda böyle bir problem yaşanmadığına dikkat çekmiştir. [Koyuncunun \(2019\)](#) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğretmenin bu süreçte yeterli olamadığı ifadeleri yer almaktadır. Öncelikle herhangi bir uygulama merkezinde yapılmadığı sürece ormanlık/diğer doğal alanlarda bu tür iç mekanların olmaması muhtemeldir. Olsa bile bu tür mekanlar küçüktür ([Miklitz, 2011](#)). Ayrıca; orman okulu deneyimlerinde arzu edilen katılımcı sayısı 16-24'tür ve her sekiz katılımcıya bir uygulayıcı/rehber düşmesi gerekir ([Miklitz, 2011](#)). İki öğretmen etkinlikler için ilgili materyallerin temininde problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Orman okulunda arzu edilen materyaller doğal kaynaklardır ([FSA, 2023b](#)) ve motivasyon ve yaratıcılık için bu kaynaklar yeterlidir ([Knight, 2013](#)). Bu nedenle doğal malzemeler üzerinden etkinlikler oluşturmaya çalışmak önerilir. Yine de katılımcı öğretmenlerin orman okulu uygulama merkezinde bu deneyimleri yaşadıklarını göz önüne almak gerekir. Orman okulunu, temelli kurumların alanlarının sınırlı olduğundan yapılandırılmamış malzeme bulmada zorluklar yaşandığı öğretmenlerce başka bir araştırmada ([Koyuncu, 2019](#)) daha dile getirilmiştir. Dokuz katılımcı öğretmen arasından iki öğretmen herhangi bir problem yaşanmadığını belirtmiştir. Çünkü etkinlikler uygulama merkezinde gerçekleşmiş, ilgili alan ve etkinlik planları hazırdır. Orman okulunu sadece uygulama merkezinde uygulanacak bir felsefe olarak görmemek gerekir. Yine de orman okulu ülke kültürüne uygun olmalıdır ([Leather, 2018](#)). Orman okulu Türkiye'de yeni yeni tanınan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ortaya çıktığı İskandinav ülkelerinde ormanlık bir alanda vakit geçirmek günlük bir rutindir ([Knight, 2013](#)). Türkiye'de böyle bir rutin yoktur. Şayet kültürel unsurlara dikkat edilmez ise orman okulu yaklaşımı başarısız olabilir ([Leather, 2018](#)). Bu nedenle doğrudan ormanlık alanlardan önce –özellikle MEB onaylı- bu tür uygulama merkezlerinin seçilmesi tercih edilmelidir. İlgili deneyimler elde edildikten sonra vahşi orman tercih edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler orman okuluna ilişkin birçok öneri sunmuştur. Ortak öneri; planlanmaya ilişkindir. Öncelikle süreç planlamasının ilgili eğitim-öğretim yılı öncesi yapılması önerilmiştir. Daha sonra her öğretmen resmi program ile ilişkili ve paralel planlı etkinlikler ile bu uygulamaları gerçekleştirmesi istenilmiştir. İlgili merkezlerde bulunan orman okulu eğitimcileri bu durum için kolaylaştırıcı olmaktadır. Bir öğretmen planlı etkinlikler kadar yapılandırılmamış, serbest ve öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasını da önermiştir. Halihazırda orman okulu uygulamalarında çocukların seçtiği ve yapılandırdığı serbest oyunlar tercih edilebilir ([O'Brien ve Murray, 2007](#)). Ancak ülkelere göre uyarlanmış bir yaklaşım olması gerektiği için Türkiye'de yarı yapılandırılmış bir anlayış benimsenebilir. Bir öneri bazı öğretmenlerin orman okulu uygulamalarına piknik yapma faaliyeti olarak algıladıklarına ilişkin ipuçları sundu. Oysa; [FSA'nın \(2023a\)](#) dikkat çektiği gibi orman okulu ormana/doğaya da olsa öğrenmek için düzenli olarak grupları dışarı çıkarmak demek değildir. Yani; çevre eğitimi, saha çalışmaları, ormancılık, bahçecilik, toprak eğitimi, maceralı aktiviteler gibi etkinliklerle bile karıştırılmamalıdır. Bir öğretmenin önerisi hava şartlarına ilişkindir. Bu durum bir önceki paragrafta tartışıldı. Bir öğretmen de orman okulu uygulama merkezinde hayvanların olması ve onların beslenmesine ilişkin deneyim kazanılmasına ilişkin öneri sundu. Araştırmamızda yer alan katılımcı öğretmen bu öneriyi orman okulu uygulama merkezi özelinde istiyordu. Yine bir tesis olan orman anaokulunda öğretmenlik yapan öğretmenlerin görüşlerinde de ([Koyuncu, 2019](#)) doğal alanın artırılarak küçük bir hayvanat bahçesinin olması önerisinin yer aldığı görülür. Türkiye'de uygulanan orman anaokullarında doğaya yönelik empati kadar hayvanlara yönelik empati de geliştiği ([Kanyılmaz-Canlı, 2022](#)) göz önüne alınırsa sadece evcil hayvanlar özelinde makul bir öneri olarak göze çarpmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin orman okulu ve hayat bilgisi öğretimine ilişkin deneyim kazandığı uygulama merkezinin ismi doğa ve fen okuludur. Katılımcı öğretmenlere bu kavramsallaştırmayı doğru bulup bulmadıkları sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu hayat bilgisi bağlamı düşünülmediğinde "doğa ve fen" kavramsallaştırmasını doğru bulmaktadır. İlgili kavramsallaştırmanın hayat bilgisi kapsamında değerlendirilmesi istenildiğinde; kavramsallaştırmayı değiştiren öğretmenler

olmuştur. Ancak hayat kavramı eklenmesi dışında genel eğilim doğa ve fen eğitimi kavramlarının kalması yönündedir. Bunun öncelikli nedenleri doğa ile fenin yakın ilişkili olduğu ve hayat bilgisinin doğa ve feni kapsadığı düşünceleridir. Ancak karşı görüşler sunan öğretmenler de oldu. Bir öğretmen fen kavramı kullanımının ders çeşitliliği sınırlılığı algısı oluşturduğunu vurguladı. Bir öğretmen orman okulu kavramını tercih ettiğini bir öğretmen de orman okulu kavramına atıfta bulunarak ormada uygulamalar gerçekleştirilmediği için bu ismin kullanılamayacağını ilettiler. Araştırmamızda orman okulu kavramı tercih edilmiştir. Çünkü; orman okulu felsefesinde ideal olanın orman alanı olmasına rağmen bu tür bir alan olmadığında diğer doğal alanlar (sahiller dahil) tercih edilebilmektedir (Knight 2013; FSA, 2023a). Önemli olan ilgili doğal alanda orman idealinin de kazandırılmasıdır. Ayrıca: fen kavramını araştırmamızda yer alan bir katılımcının da belirttiği gibi sınırlayıcı buluyoruz. Orman okulu fen, matematik, dil ve sosyal bilgiler gibi temel alanlar dışında birçok alanı kapsayan disiplinlerarası bir yaklaşımdır (Hoyt-Parrish, 2018). Bu nedenlerle bu tür merkezlere orman okulu uygulama merkezi ismi verilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak; sınıf öğretmenleri hayat bilgisi öğretim programı ile orman okulu arasında ilişki kuran etkinlikler gerçekleştirebilir. Bu etkinlikleri gerçekleştiren ya da ilgili uzmanların gerçekleştirdiği etkinliklere dahil olan deneyimli öğretmenler mevcuttur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre bu deneyimler hem kendileri hem öğrencileri için anlamlıdır. Ancak birkaç problem yaşanabilmektedir. İlgili öneriler doğrultusunda bu problemler çözülebilir. Ayrıca; bu araştırma, güçlü bulgularının yanında birtakım sınırlılıklar da içermektedir. Araştırma öncelikle doğa ve fen okulunda deneyim yaşayan dokuz sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Benzer bir araştırma farklı orman okulu uygulama merkezlerinde ya da ormanlık alanlarda bu deneyimi yaşayan farklı katılımcılar ile gerçekleştirilebilir. Mevcut araştırma ilgili deneyimlerin öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin olası kazanımları için ipuçları vermiştir. Ancak; ne ölçüde fayda sağladığı ve uzun vadeli hangi etkileri olduğunu görmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Son olarak araştırma nitel ölçme araçları ile sınırlıdır. Bu nedenle nicel ölçme araçlarının da dahil edildiği araştırmaların yapılması önerilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arslan, T. (2022). İlkokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri üzerine bir inceleme. *TURAN-SAM*, 14(56), 183-194.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi*. Ezgi Kitabevi.
- Bartosh, O., & Taylor, C. S. (2006). Improving Test scores through environmental education: Is it possible? *Applied Environmental Education and Communication An International Journal*, 5(3), 161-169.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize, Türkiye.
- Çelik, Ö. (2021). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.2-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirci, F. G. ve Polat, Ö. (2023). Doğa temelli eğitim ve orman okulu yaklaşımına göre geliştirilen doğa temelli yürütücü işlevler programının okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı farkındalıklarına etkisi. 16. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Özet Kitabı* içinde ss. 19-20.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, Türkiye.
- Dündar, R. & Kızık, M. M. (2022) Ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı bağlamında çevre temasının hayat bilgisi dersi programındaki yerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1954-1974. DOI: 10.17679/inuefd.1146730
- Edeş, H. (2022). *Orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Eroğlu, S. B. (2018). *An evaluation of the forest school program in a state preschool in İstanbul* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, M. (2023). *Türkiye’de orman okulu yaklaşımını uygulayan okul öncesi kurumlarındaki yetişkinlerin uygulama sürecine dair risk algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan

- Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Forest School Foundation (2023). Forest school history & philosophy. <https://www.theforestschoolfoundation.org/background-information-history>
- FSA (2023a). Forest School myth busting. <https://forestschoollassociation.org/forest-school-myth-busting/>
- FSA (2023b). Full principles and criteria for good practice. <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/>
- Gündoğan, A. (2021). Hayat bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.22-55). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272-291.
- Hoyt-Parrish, V. (2018). *The impact of a forest school model and an interdisciplinary curriculum in a third-grade classroom: an action research study* (Doctoral dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Joyce, R. (2012). *Outdoor learning, maidenhead*: Open University Press.
- Kabar, E. (2022). *Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kanyılmaz-Canlı E. S. (2022). *Orman okulu temelli prososyal destek programının 4-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kanyılmaz-Canlı, E. S. ve Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 431-454. Doi: 10.21764/maeuefd.1040654
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Karavida, V., Tympa, E. & Charissi, A. (2020). Forest Schools: An alternative learning approach at the preschool age. *Journal of Education & Social Policy*, 7 (4), 116-120.
- Karbeyaz, A., ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Science*, (29), 1, 20.
- Kaya, E. (2018). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: toplu öğretim sistemi*. Pegem Akademi.
- Knight, S. (2013). The impact of Forest School on education for sustainable development in the early years in England. In S. Knight (Ed.) *International perspectives on Forest School: Natural spaces to play and learn*, (pp. 1-11). Sage.
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32-36.
- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber*. S. Turan (çev. ed.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat Bilgisi dersi öğretim programı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Doğa ve fen eğitimi etkinlik kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Miklitz, I. (2011). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes* [The forest kindergarten. Dimensions of a pedagogical approach]. Mannheim
- Murray, R., O'Brien, E. (2005). Such enthusiasm -a joy to see: An evaluation of Forest School in England. Report to the Forestry Commission. <http://www.forestresearch.gov.uk/website/forestresearch.nsf/ByUnique/INFD-6HKEMHS>
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.

- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.
- Onur, B. (2016). *Çocuk çevre doğa: Çevre ve yurttaşlık eğitimi*. İmge Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children Youth and Environments*, 24(2), 228-238.
- Seale, C. (1999). The quality of qualitative research. *The Quality of qualitative research*, 1-224.
- Stake, R. E. (1981). Case study methodology: An epistemological advocacy. In W. W. Welsh (Ed.), *Case study methodology in educational evaluation. Proceedings of the 1981 Minnesota Evaluation Conference* (pp. 31-40). Minnesota Research and Evaluation Center.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119-149). London: Sage Publications, Inc.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 1-39). Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 İlk mektep müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98.
- Ürey, M. & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 7-32. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/661540>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Opinions of Classroom Teachers about the Teaching Profession Law

Assoc. Prof. Dr. Hasan Bakırcı

Van Yüzüncü Yıl University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7142-5271

hasanbakirci@yyu.edu.tr

Yılmaz Özkan (Teacher)

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0000-0001-5957-2650

yilmazozkanx@gmail.com

Assist. Professor Dr. Caner Özdemir

Ordu University – Türkiye

ORCID: 0000-0002-3511-0942

canerozdemir052@gmail.com

Abstract

The enactment of the Teaching Profession Law has led to some debates. Among the reasons for the debates lies the failure to meet the expectations of the teachers. It can be said that the interviews with the teachers are very important in determining the source of these discussions about the Teaching Profession Law. Because the interviews made reveal the opinions of the teachers about the law in detail, clearly and clearly. It is thought that the regulations to be made in line with the opinions of the teachers will contribute to the elimination of the limitations of the law and to the reduction of the discussions to a large extent. However, it can be said that studies focusing on the views of classroom teachers on the Teaching Profession Law are limited. As a matter of fact, it is very important to examine the teaching profession from the perspective of classroom teachers. This study is the way of determining the expression of classroom work related to the Teaching Profession Law. It is a research study and it was obtained by interview technique, one of the qualitative research types. In the analysis of the data, the semi-obtained interview formula obtained by the researchers was used. The interview formula consists of eight open-ended questions regarding the Teaching Profession Law. The study group of the research includes 8 classroom teachers working in a public school in İpekyolu district of Van province in the 2022-2023 academic year. It was used with the appropriate treatment method for the participants. The data were analyzed using the content analysis method. In the research, Some related parties expressed a positive opinion stating that the law contributes economically and that the prestige of the teaching profession will rise with the presence of career ladders. Some teachers also expressed a negative opinion, stating that the career steps given by the exam will lead to separation among their teachers. As a result of the research; Based on the opinions of the teachers, it has been proposed to arrange a new law in which the teacher is a place where.

Keywords: Teacher, Classroom teacher, Teaching profession law, Teacher opinions



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 325-343

Research Article

Received: 2023-05-25

Accepted: 2023-08-09

Suggested Citation

Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Opinions of classroom teachers about the teaching profession law. *E-International Journal of Educational Research*, 14(4), 325-343. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529>

Extended Abstract

Problem: The regulation on the career steps of teachers was published in the Official Gazette dated 13 August 2005 and numbered 25905 and entered into force. According to the 4th article of the said regulation, the teaching career steps are; it is divided into three as teaching, specialist teaching and head teacher (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). The Ministry of National Education applied the career ladder exam for the first time in 2005, through the Student Selection and Placement Center, for teachers who have eight years of service. Teachers who were successful in the exam were given the titles of expert teacher and head teacher, and an economic improvement was made in their salaries, and expert teacher and head teacher career steps helped teachers to be more beneficial to their profession by keeping their professional excitement alive (Pınar & Dönel-Akgül, 2023). Teaching career steps (Kaplan & Gürkan-Gülcan, 2020), where both professional excitement and motivation are provided, were also provided with an additional score that could be valid in the management exams in the future. As a result of the lawsuits, the exam was canceled and it was not held again. The regulation on teachers came to the agenda again after 17 years and was rearranged according to the regulation published in the Official Gazette dated 12/05/2022 and numbered 31833 and republished as the Teaching Profession Law. In the newly published regulation, the career ladder of teachers is not limited to just one exam.

When the literature is examined, it can be said that there are a limited number of studies on the Teaching Profession Law. For example; in the study conducted by Özdemir, Doğan and Demirkol (2022), it was found that teachers expressed their opinions on the consideration of seniority instead of exams in career development, that steps should be taken to improve personal rights and that the necessary value should be given to postgraduate education. Avcı and Kayıran (2023) determined that the specialist teacher training program was incomplete, and a suggestion was made that the specialist teacher training program should be focused on practice rather than theory. Gül and Güngör (2022) concluded that teachers found the content of the Teaching Profession Law incomplete, and that a more comprehensive law should be prepared accordingly. Similarly, in the study conducted by İş and Birel (2022), it was concluded that career steps can be a discriminating factor among teachers, and that this should be prevented by creating equal opportunities among teachers. Genç and Balyer (2023) stated that the Teaching Profession Law was perceived by teachers as a factor that creates a competitive environment and suggested that the law be expanded and revised to appeal to all teachers.

Based on the studies above, it is noteworthy that there are studies in the literature that aim to examine the views of teachers on the Teaching Profession Law. However, no study has been found in the literature that aims to examine the views of classroom teachers on the Teaching Profession Law. As a matter of fact, it is very important to examine the teaching profession from the perspective of classroom teachers. In this context, it is very important for classroom teachers to express their opinions on the Teaching Profession Law, which covers personal rights, compensation and career steps. As the practitioners of such a law concerning their profession, teachers can provide the basis for a more inclusive law by determining the missing parts of the law, the items that need to be corrected, and the aspects that need to be added and removed. In addition, with the current research, it is aimed to shed light on both teachers and researchers to have an idea about the subject by obtaining detailed information about the Teaching Profession Law. In addition, it is thought that teachers who continue their teaching activities with knowledge about their rights will spend this process more productively. In the light of this information, the aim of the research is; the aim of this study is to reveal the opinions of the classroom teachers working in the province of Van about the Teaching Profession Law.

Method: In this research, which aims to examine the opinions of primary school teachers about the Teaching Profession Law, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The participants of the research consist of 8 classroom teachers who perform their duties in a public school located in İpekyolu district of Van province. Participants were selected in accordance with the easily accessible sampling type. A semi-structured interview form was used in data collection. A semi-structured interview form was preferred so that the participants could express their views more sincerely and authentically. The data were analysed by content analysis method. Content analysis was preferred so that readers could better understand the data (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Findings: In Table 2, teachers' views on the professional law are discussed in two categories as positive and negative. Opinions expressed as positive regarding the content of the law were that the law had a legal basis, it would activate teachers to advance in their career steps by regulating their personal rights, and it was a law that was met positively due to the increase in their incomes on the career ladder. Some teachers stated that the content of the law is not well regulated and made negative opinions. According to them, not taking the opinions of the teachers while the law was being prepared caused the law to be narrow-scoped, neglecting their experiences harmed the profession, and the fact that there was a threshold to pass the exam caused teachers' anxiety.

In Table 3, economic improvements provided by the Teaching Profession Law to teachers are mentioned. This subject has been discussed in two categories, Positive and Negative, depending on the Economic theme. In the positive category, the benefits of the economic contribution come to the fore. Teachers said that these benefits will increase our quality of life, economic improvement will be reflected in our productive work, and they will be more peaceful in retirement. Some teachers stated that the Teaching Profession Law does not provide equal pay for equal work, leading to segregation among teachers, that the contribution made to improve the salary insufficiency is limited to pocket money and that they have little effect on the retirement bonus.

Discussion and Conclusion: At the end of the research, the teachers stated that the Law on the Teaching Profession increased their income, made improvements in their personal rights, and legally binding the career steps to a law is a positive development. On the other hand, they also stated that the law is narrow in scope, not taking teachers' opinions and ignoring professional experience, which harms the prestige of the teaching profession. In the positive thoughts of the participants; it can be said that the increase in economic welfare and the enactment of a profession law are effective. In addition, it is understood that not taking the opinions of educators during the preparation of such an important law concerning teachers harms the reputation of the profession. When we look at the studies on the Teaching Profession Law, it is understood that the income of teachers is insufficient and there are still deficiencies and problems that need to be corrected in their personal rights (Cantürk, 2021; Uygun, 2012). It has been determined that the law was prepared without taking the opinions of the teachers who are practitioners in the field during the preparation phase (Sunat, 2022), thus a perception among the teachers that the law devalues the profession. In addition to Kaplan and Güliden (2023), who emphasized that this professional law, which is of great importance in terms of teaching as a career profession, has deficiencies in terms of both content and implementation, and that it would be appropriate to revise these deficiencies in order to eliminate these deficiencies, Elagöz and Pala-Elagöz (2023) also stated that they adopted career ladders and professional development seminars, but a revision should be made again in order to eliminate the deficiencies by taking their own opinions in the field. The conclusion drawn from this is that the Law on the Teaching Profession should be prepared with the education stakeholders, teachers and education workers, and it is welcomed positively as it is a profession law and provides economic welfare. If it is like this; it is thought that teachers will reach professional satisfaction and their teaching activities will be more productive. In addition, taking the opinions of the teachers and making them feel that they are valued creates the idea that the quality of education will also increase. Canatan-Doğan (2022) also stated that receiving teachers' ideas in the process was welcomed by teachers and provided internal dynamism. In this context, it can be assumed that it is an appropriate attitude to take the opinions of teachers on the subject.

The participants stated that the economic contributions provided to the teachers by the Teaching Profession Law will create a welfare in the quality of life of the teachers, increase the efficiency in their professional work and ensure that they are more peaceful in retirement. In their study on the Teaching Profession Law, İş and Birel (2022) concluded that the Teaching Profession Law has the capacity to increase the level of economic welfare. This result reached in the research of İş and Birel (2022) supports the result of the research. In addition to this situation, Uygun (2012) and Cantürk (2021) stated that it is appropriate to give 3600 additional indicators, while Eğitim-Sen (2022) stated that it is wrong to associate the profession with a salary increase. In addition, in the study, it was concluded that the existence of the exam requirement in the economic improvement may lead to discrimination among teachers. As a matter of fact, it is beneficial to consider the suggestions of the teachers in order to

eliminate these problems. Thus, the Teaching Profession Law can become an economically relaxing law in line with the suggestions of the teachers.

Suggestions: The Teaching Profession Law should be reconsidered in line with the ideas and suggestions of teachers, trade unions, universities and non-governmental organizations. The Teaching Profession Law can be redesigned in line with the ideas and suggestions of teachers, unions, universities and non-governmental organizations. For career steps, the year of seniority in the profession can be taken as a basis instead of the exam requirement. With the revision of the Teaching Profession Law, articles that will make teachers feel valued can be included. In the Teaching Profession Law, articles that will enable teachers to turn to postgraduate education may be included. More research can be done by taking the opinions of teachers in different branches related to the Teaching Profession Law.

Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Doç. Dr. Hasan Bakırcı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7142-5271

hasanbakirci@yyu.edu.tr

Yılmaz Özkan (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0001-5957-2650

yilmazozkanx@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Caner Özdemir

Ordu Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-3511-0942

canerozdemir052@gmail.com

Özet

Öğretmenlik Meslek Kanununun yasalaşması, birtakım tartışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tartışmaların nedenleri arasında öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmaması yatmaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili bu tartışmaların kaynağının belirlenmesinde, öğretmenler ile yapılacak görüşmelerin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan görüşmeler, kanun hakkında öğretmenlerin görüşlerini ayrıntılı, net ve açık olarak ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılacak düzenlemelerin, kanunun sınırlıklarının giderilmesine ve yapılan tartışmaların büyük oranda azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlik mesleğini sınıf öğretmenlerinin gözünden incelemek oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır ve veriler nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Van iline bağlı İpekyolu ilçesindeki bir devlet okulunda çalışan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin bir kısmı, kanunun ekonomik olarak katkı sağladığını, kariyer basamaklarının olması ile öğretmenlik mesleğinin itibarının yükseleceğini belirterek olumlu görüş bildirmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise sınavla verilen kariyer basamaklarının öğretmenler arasında ayrılmaya yol açacağını bildirerek olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda; öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak, yazılı sınav ile belli bir yıl çalışma şartının kaldırılarak öğretmen düşüncelerinin yer aldığı bir yeni kanunun oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Sınıf Öğretmeni, Öğretmenlik meslek kanunu, Öğretmen görüşleri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 325-343

329

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-05-25

Kabul: 2023-08-09

Önerilen Atıf

Bakırcı, H., Özkan, Y. ve Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 325-343. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529>

GİRİŞ

Bir toplumda nitelikli insanların yetiştirilmesi ve çağdaş uygarlıklar seviyesine çıkmanın önemli unsurlarının başında iyi bir eğitim gelir. Günümüz dünyasında eğitim, bir toplumun ilerlemesinin en önemli dinamiğidir (Kart, 2009). Öğretmenler, eğitim-öğretimin en önemli paydaşlarıdır. Gelişmiş toplumlarda öğretmen, insanların çağdaş bir eğitim sistemi içerisinde beklentilerine karşılık veren; bilgi birikimine, becerilere tutum ve değerlere sahip kendisini geliştirmiş bir meslek adamıdır. Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Ancak uygulamada özellikle pedagojik formasyon adıyla yapılan eğitim faaliyetleriyle öğretmen atamak ve herhangi bir branşta yetiştirilip iş bulamayınca alınan bu formasyonla atanamayan öğretmen kategorisine dahil olmak Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesi ile ilgili sıkıntıların belirleyicileri gibi durmaktadır. Toprakçı (2009) bunu iki meslek grubu (avukatlık, doktorluk) karşılaştırmasıyla; "İneği hastalandığında bir "veterinere" çocuğunun eğitilmesi söz konusu olduğunda da yine bir veterinere (ya da başka meslekten olup öğretmenliği bir "iş" olarak yapanlara) götüren (ya da bunu hiç sorgulamayan) veli ya da onlardan oluşan bir toplumun "öğretmenliği" bir meslek olarak görüp görmediği (kanununda yazsa da) ciddi olarak tartışılması ve araştırılması gereken bir durumdur." şeklinde dile getirmektedir. Buna göre öğretmenliğin Türkiye'de meslekleşmesine katkıda bulunacak uygulamalar içinde olmak gerektiği ortadadır.

Öğretmenler aldıkları eğitime bağlı olarak sahip oldukları bilgi, beceri, teknolojik yetkinlik, tutum ve değerler en başta etkileşim içinde oldukları öğrencileri daha sonra da paydaşı oldukları toplumu etkilemektedir (Altan ve Özmuş, 2022). Bu bağlamda genel kültür ve alan bilgisi yönünden gelişime açık olan öğretmenlerle toplumu etkilemek daha kolay hale gelmektedir (Karadaş ve Akın, 2023). Toplamların dinamik ihtiyaçlarından dolayı eğitimde de kaçınılmaz değişimler olmuştur. Eğitimde yaşanan farklılıklar sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru öğretmenlik mesleğinde de çeşitli pozisyonlar oluşturmuştur. Öğretmen sanayi toplumu eğitiminde öğrencinin tüm kontrolünü elinde tutar. Formel biçimde onları bilgiyle donatır (Aydın, 2002). Sanayi toplumunda öğrenci dinleyicidir ve onun görevi öğretmenin aktardığı bilgileri öğrenmektir (Çelik, 2004). Böylece öğretmenlerin farklılıklara meydan vermeyen bir sanayi toplumunda büyük önemi ve görevleri vardır. Okullar bilginin kullanımında ve onu yaymada önemli bir yere sahiptir. Bilgi toplumunda ise bilginin üretimine önem verilerek sanayi toplumundaki gibi nesne üretimi artık yerini bilgi üretimine bırakmıştır (Doğan, 1998). Bu toplumlarda bilgi yayımlı bir etkiye sahip olup bu sayede bilgi aktarımı artar, birikir ve etkili bir ekonomiye dönüşür. Bilgi toplumunda öğretmen, öğrenciyi iyi tanımalı, önyargısız bir tutum içinde her öğrencinin bireyselliğine saygı göstermelidir. Bunun yanında öğretim ortamını demokratik bir hale getirmelidir (Toprakçı, 2016). Tüm bunların sonucunda ise öğretmenlerin sürekli yeniden eğitimleri söz konusu olmaktadır (Avcı vd., 1992). Böylece her şeyi bilen ve tüm bildiklerini öğreten öğretmen rolünün yerini danışmanlık yapan, yol gösteren bir öğretmen modeline bırakmıştır.

Günümüzde, bilgi edinme artık öğretmen ve ders kitaplarına bağlı olmaktan çıkmıştır. Bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen değişimler, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini de hızlı bir biçimde değiştirmektedir. Öğretmen, giderek daha çok öğrencisine yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak ve onu yüreklendirmek rolünü üstlenmektedir. Öğretmen özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olur (Brook ve Brooks, 1993). Öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır, eğittiği her öğrencinin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmasına yardım eder ve onların istenilen davranışlara sahip birer kişi olmasını sağlar. Eğitimde verimlilik günümüzün en önemli sorunlarından biridir. Bu sorunu çözmede planlayıcı ve uygulayıcı olarak görev yapan öğretmene düşen iş oldukça büyüktür (Başaran, 1985; Bilen, 1996). Öğretmenlerin öğrencilerinde etkili değişimler yaratabilmeleri için kendi alanlarında yetkinlik ve uzmanlık bilgisine sahip olması gerekir.

Öğretmenliğin meslekleşmesine katkı sağlayabilecek bir uygulama olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin yönetmelik 13 Ağustos 2005 tarih ve 25905 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yönetmeliğin 4'üncü maddesine göre öğretmenlik kariyer basamakları; öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olarak üçe ayrılmıştır (MEB, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı sekiz yıllık hizmet şartı taşıyan öğretmenlere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) vasıtasıyla ilk kez kariyer basamakları sınavını 2005 yılında uygulamıştır. Sınavda başarılı olan

öğretmenlere uzman öğretmen ve başöğretmen unvanları verilerek maaşlarında ekonomik olarak bir iyileştirme yapılmış ve uzman öğretmen ve başöğretmen kariyer basamakları, öğretmenlerin mesleki heyecanını canlı tutarak mesleğine daha çok faydalı olmasına yardımcı olmuştur (Pinar ve Dönel-Akgül, 2023). Hem mesleki heyecanın hem de motivasyonun sağlandığı öğretmenlik kariyer basamakları (Kaplan ve Gürkan-Gülcan, 2020) ilerde yöneticilik sınavlarında geçerli olabilecek bir ek puan almaları da ayrıca sağlanmıştır. Açılan davalar sonucunda sınav iptal edilerek bir daha da yapılmamıştır.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili yönetmelik 17 yıl sonra tekrar gündeme gelerek 12/05/2022 tarihli 31833 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmeliğe göre yeniden düzenlenmiş ve Öğretmenlik Meslek Kanunu olarak tekrar yayımlanmıştır. Yeni yayımlanan yönetmelikte öğretmenlerin kariyer basamakları sadece bir sınava bağlı kalmamıştır. Nitekim Şirin vd. (2010) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlik kariyer basamaklarının belirlenmesinde sadece sınavın işlevsel olmadığı belirtmektedir. Bunun nedenini Baş vd. (2023), yapılan sınavların öğretmenlik niteliklerini ölçmede yetersiz olmasından kaynaklandığı şeklinde belirtmektedir. Sınavın yanında öğretmenlerin aldığı eğitimler, sertifikalar ve projeler de kariyer basamaklarında ilerlemek üzere sürece dâhil edilmiştir. Ayrıca kıdem yılına göre de bir sınırlama çerçevesi oluşturulmuştur. Alan yazın incelendiğinde Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili yapılmış çalışmaların varlığına rastlamak mümkündür. Örneğin; Özdemir vd. (2022) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin kariyer geliştirmelerinde sınav yerine kıdemın göz önünde bulundurulmasına yönelik görüş bildirdiği, özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik adımların atılması gerektiği ve lisansüstü eğitime gereken değerin verilmesi yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Avcı ve Kayıran (2023) ise gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde uzman öğretmenlik yetiştirme programını ele almış ve bu konuda bir değerlendirme yapmıştır. Bu bağlamda araştırma otuz öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda uzman öğretmenlik yetiştirme programının eksik olduğu belirlenmiş, buna yönelik olarak uzman öğretmen yetiştirme programının teoriden ziyade uygulama ağırlıklı olması yönünde bir öneri getirilmiştir. Gül ve Güngör (2022) ise araştırmalarında farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda onaltı öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun içeriğini eksik buldukları, buna istinaden daha kapsamlı bir kanun hazırlanması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde İş ve Birel (2022)’de yapmış oldukları çalışmada farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda atmış beş öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada, kariyer basamaklarının öğretmenler arasında ayrıştırıcı bir faktör olabileceği, bunun önüne öğretmenler arasında fırsat eşitliği oluşturularak geçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve Balyer (2023) yapmış oldukları çalışmada Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun öğretmenler tarafından rekabet ortamı oluşturan bir unsur olarak algılandığını belirtmiş ve kanunun genişletilerek tüm öğretmenlere hitap edecek şekilde yenilenmesini önermiştir. İncelenen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun daha işlevsel olması, öğretmenler arasında fırsat eşitliği sağlaması ve tüm öğretmenleri kapsaması şeklinde belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin kanun ile mesleki yaşamlarını güvence altına alıp daha verimli bir öğretim süreci gerçekleştirme düşüncesinden ileri geldiği düşünülmektedir.

Yukarıda yer alan çalışmalardan hareketle, alan yazında öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte alan yazında Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Nitekim öğretmenlik mesleğini sınıf öğretmenlerinin gözünden incelemek oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda özlük hakları, tazminat ile kariyer basamağını kapsayan Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüş bildirmeleri çok büyük bir öneme sahiptir. Mesleklerini ilgilendiren böyle bir kanunun sahada bizzat uygulayıcıları olarak öğretmenler, kanunun eksik kalan kısımları, düzeltilmesi gereken maddeleri, eklenmesi ve çıkarılması gereken yönlerinin belirlenmesi ile daha kapsayıcı bir kanun için zemin oluşturmasını sağlayabilir. Ayrıca mevcut araştırma ile hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında detaylı bilgiler elde ederek konu hakkında fikir sahibi olmalarına ışık tutması hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra haklarına ilişkin bilgi sahibi olarak öğretim faaliyetlerine devam eden öğretmenlerin bu süreci daha verimli geçirecekleri düşünülmektedir. Bu kanunun eksik noktalarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi, kanunun revize edilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın

amacı; Van ilinde çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin sahip olduğu deneyimlerin özünü açıklamaya ve deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya çabalarak öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmeye çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Olgubilim desenin amacı çalışma grubunun bir durumla ilgili kişisel deneyimlerini inceleyerek olgu ya da olay hakkındaki genel bir anlayışı saptamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olaylara yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmada olgubilim deseni seçilmesinde, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu deneyimler doğrultusunda Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki görüşlerinin ele alınmasının etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Van ilinin İpekyolu ilçesinde bulunan bir devlet okulunda görevlerini icra eden sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme türüne uygun şekilde seçilmişlerdir. Çalışmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin dördü kadın, dördü ise erkektir. Araştırmanın örneklemini belirlenirken sınıf öğretmenlerinin seçilmesi uygun örnekleme yönteminin kullanılmasından kaynaklıdır. Araştırmacı kolay ulaşılabilir örneklemede, mevcut öğeler arasından yeteri sayıda katılımcıyı seçer (Singleton ve Straits, 2005). Araştırmanın etiği gereği katılımcılar, S1, S2, S3.....S8 olarak kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Eğitim Durumu	Yaş
S1	Erkek	12 Yıl	Lisans	30 < x < 35
S2	Kadın	10 Yıl	Lisans	30 < x < 35
S3	Kadın	5 Yıl	Yüksek Lisans	24 < x < 29
S4	Erkek	21 Yıl	Lisans	35 < x
S5	Kadın	18 Yıl	Lisans	35 < x
S6	Erkek	13 Yıl	Yüksek Lisans	35 < x
S7	Kadın	7 Yıl	Lisans	24 < x < 29
S8	Erkek	4 Yıl	Lisans	24 < x < 29

Tablo 1'de görüldüğü gibi, mülakat yapılan öğretmenlerin 4'ü erkek, 4' ü kadındır. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 4 yıl ile 21 yıl arasında değişkenlik göstermiştir. Eğitim durumu yüksek lisans olan sadece iki katılımcı vardır; diğer altı katılımcının öğrenim durumu ise lisans düzeyindedir. Mülakat yapılan öğretmenlerin 3'ü 24 ile 29 yaş aralığında, 2'si 30 ile 35 yaş aralığında, 3'nün ise 35 yaşından büyük olduğu gözlenmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini daha samimi ve özgün bir şekilde ifade edebilmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı on adet soru hazırlamıştır. Görüşme formundaki sorular sınıf öğretmenliği alanında uzman üç kişinin incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan biri Doğu Anadolu'da bir devlet üniversitesinde görevli olup lisansüstü düzeyde nitel araştırma yöntemi ile ilgili dersler vermektedir. Diğer iki uzman ise, bir devlet okulunda görev yapan ve lisansüstü öğrenim görmüş, 5 ve 13 yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerdir. Uzmanların incelemesinden sonra iki soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Bu soruların görüşme formundan çıkarılma nedeni, soruların araştırmanın amacına hizmet etmemesi ve içeriklerinin benzer olmasından kaynaklanmaktadır. Görüşme formunun son hali sekiz sorudan oluşmuş olup bu sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yapılacak ekonomik iyileştirmeyi nasıl buluyorsunuz? Bu konudaki önerileriniz neler olur?
3. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin özlük haklarında yapacağı iyileştirmeler için neler söyleyebilirsiniz?
4. Öğretmenlik Meslek Kanunu revize edilirse nelerin değişmesini isterdiniz?
5. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sınavdan muaf tutulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda varsa önerileriniz neler olurdu?
6. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun getirdiği değişikliklerle ilgili olarak velilerin yaklaşımı sizce nasıldır?
7. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda belirlenen on yıllık barajın öğretmenler odasındaki iklimde etkileri var mıdır? Nasıl?
8. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na neden ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler, ses kayıt cihazı eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarının alınması öğretmenlerin bilgisi dâhilinde olup izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süresi her bir katılımcı için ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Kayıt altına alınan görüşmeler sonradan bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan kayıtlar dijital ortamda katılımcılara gönderilerek incelenmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada eğitim bilimleri alanında birçok nitel çalışması bulunan bir öğretim üyesi, ulaşılan bulguları analiz ederek temalar ile olan tutarlılığını değerlendirmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için hazırlanan soruların net ve anlaşılır olması, katılımcıların görüşünün baskı altında hissetmeden dile getirmesi gibi etik kurallar dikkate alınmıştır. Son olarak elde edilen veriler katılımcıların görüşüne başvurularak teyit edilebilirliği onaylanmış, ham verilerin kayıt altına alınması ile de çalışmanın doğrulanabilirlik kriterinin sağlanması hedeflenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için; araştırma sonuçlarını açık ve tutarlı olmasına ve araştırma sonucunun başka araştırmacılar tarafından onaylanmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmanın tutarlılığı için ise katılımcı öğretmenler ile görüşme yapılırken uzman gözetiminde yapılmıştır. Araştırmanın boyunca bu uzmanın önerileri dikkate alınarak ilerlemeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Okuyucuların verileri daha iyi anlayabilmesi için içerik analizi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar S1, S2, S3.....S8 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamada öğretmenlerin kişisel verilerinin gizli tutulması dikkate alınmıştır. Katılımcılar ile yapılan mülakatlar, araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir. Araştırmacılar transkript edilen veriler üzerinde ortak özellikler göz önünde bulundurularak tema, kategori ve kodlar oluşturmuştur. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek oluşturdukları tema, kategori ve kodları karşılaştırarak uyum oranını belirlemişlerdir. Bu uyum oranının hesaplanmasında, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlilik formülü kullanılmıştır (Güvenirlilik: Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı). Araştırmada kodlayıcılar arasındaki uyum güvenirliliği katsayısı 0.82 olarak tespit edilmiştir (Güvenirlilik: $9/(9+2)=0.82$). Hesaplanan bu değer, nitel çalışmalarda yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan analizler sonucunda elde edilen tema, kategori ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın katılımcılarının görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda tema, kategori ve kod bilgileri tablolar halinde oluşturulmuş ve her koda ait frekans bilgileri okuyuculara sunulmuştur. Hazırlanan kodlara bağlı öğretmen görüşlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 2'de araştırmanın ilk sorusu olan, "Öğretmenlik meslek kanunu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik meslek kanunu hakkındaki düşüncelere yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Meslek Kanunu Hakkında	Olumlu	Gelir artışı	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Kariyer basamaklarının olması	S2, S3, S5, S6, S7	5
		Kariyer basamaklarında ilerleme	S1, S2, S6, S7	4
		Özlük haklarını düzenlemesi	S2, S6, S7, S8	4
		Yasal bir dayanağın olması	S3, S6, S7	3
		Öğretmenleri aktifleştirme	S3, S4	2
	Olumsuz	Dar kapsamlı olması	S5, S6, S7	3
		Öğretmen görüşünün alınmaması	S5, S7	2
		Öğretmen kaygısı	S4, S8	1
		Sınavın olması	S4	1
		Tecrübenin önemsenmemesi	S4	1
		Kariyer basamaklı olması	S1	1
		Sınavı geçme barajının olması	S1	1
		Mesleğe zarar vermesi	S8	1

Tablo 2’de öğretmenlerin meslek kanununa yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Kanunun içeriğine yönelik olumlu olarak belirtilen görüşler, kanunun yasal bir dayanağının olması, özlük haklarını düzenlemesiyle öğretmenleri kariyer basamaklarında ilerlemek için aktifleştireceğini, kariyer basamaklarındaki gelirlerinin artmasıyla da olumlu karşılanan bir kanun olmuştur. Bazı öğretmenler kanunun içeriğinin iyi düzenlenmediğini belirterek olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Bunlara göre, kanun hazırlanırken öğretmenlerden görüş alınmaması kanunun dar kapsamlı olmasına yol açmış, tecrübelerinin önemsenmemesi mesleğe zarar vermiş, sınavı geçmek için bir barajın olması ise öğretmenlerde kaygıya yol açmıştır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

S1: Özellikle maddi konuda teşvik olması öğretmenleri güdülemiştir (Gelir artışı).

S3: Geç de olsa öğretmenlik mesleğinin yasal bir dayanağa kavuşması olumludur. Kariyer basamaklarının statikleşen öğretmenler için harekete geçirici bir etkisi olmuştur (Kariyer basamaklarında ilerleme).

S4: Öğretmenler pedagojik formasyon derslerine tekrar çalışarak bilgilerini tazelemiş ve bunun yanında da ekonomik olarak belli bir miktar maaş tazminatını almaya hak kazandılar (Gelir artışı).

S5: Öğretmenlik meslek kanunu kapsamının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin de etrafıca alınması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca kanun, içeriği itibarıyla daha kapsamlı ve öğretmenlerin toplum nezdinde sarsılan itibarlarını geri kazandıracak nitelikte olmalıydı. Bu noktada kapsamın dar olduğunu düşünüyorum (Öğretmen görüşünün alınmaması).

S8: Sınav süreci, belli bir yaşı ve kıdemi doldurmuş öğretmenleri kaygılandırarak başarısız olma korkusunu yaşamalarına neden oluyor (Öğretmen kaygısı).

Araştırmamızın ikinci sorusu olan “Öğretmenlik Meslek Kanununda yapılacak ekonomik iyileştirmeyi nasıl buluyorsunuz?” Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik meslek kanununda yapılacak ekonomik iyileştirmeler hakkında bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Ekonomik iyileşme	Olumlu	Ekonomik iyileştirmenin olması	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Kıdeme göre ödeme	S1, S2, S3, S8	4
		Mesleki değer	S3, S4, S5	3
		Verimli çalışmaya etkisi	S3, S4, S7	3
		Emekliliğe katkısı	S3, S4, S6	3
		Yaşam kalitesine etkisi	S5, S8	1
	Olumsuz	Maaşların yetersizliği	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Ekonomik iyileştirmenin yetersizliği	S5, S6, S8	3
		Sınavın olması	S1, S4, S8	3
		Eşit işe eşit ücret	S1, S8	2
		Harçlık verilmesi	S8	1
		Ayrıştırma	S2	1
		Emeklilik ikramiyesine katkısının az olması	S4	1

Tablo 3’te Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun öğretmenlere sağladığı ekonomik iyileştirmelerden bahsedilmiştir. Bu konu ekonomik iyileşme temasına bağlı olumlu ve olumsuz iki kategoride ele alınmıştır. Olumlu kategoride daha çok ekonomik katkının sağladığı faydalar öne çıkmaktadır.

Öğretmenler bu faydaları, yaşam kalitemizin artacağını, ekonomik iyileştirmenin verimli çalışmamıza yansıtacağını, emeklilikte daha huzurlu olacaklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun, eşit işe eşit ücret sağlamadığı için öğretmenler arasında ayrıştırmaya yol açacağını, maaş yetersizliğini iyileştirmek için yapılan katkının harçlık boyutunda kaldığını ve emeklilik ikramiyesine olan etkisini az bulduklarından dolayı olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

S1: Öğretmenin yaşam standardı yükseldikçe görev yaptığı okuldaki eğitim kalitesi de artıyor. Öğretmen ekonomik güçlük çekiyorsa maalesef bu durum o okuldaki öğrencilere de yansıyor. Öğretmenlerin maaşlarında iyileştirme yapmak bir sınava bağlı olmamalıdır (Ekonomik iyileştirmenin olması).

S2: Yapılan ekonomik katkı kariyer basamağındaki diğer öğretmenleri kapsamadığı için öğretmenler arasında ayrışmaya neden olacağını düşünüyorum (Eşit işe eşit ücret).

S3: Ekonomik katkı öğretmenlerin mesleki becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Ekonomik iyileştirmenin olması).

S4: Asgari ücret düzeyine inen öğretmen maaşlarına yapılacak katkının faydalı olacağını ama miktarın yetersiz olduğunu düşünüyorum (Ekonomik iyileştirmenin yetersizliği).

S5: Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yapılacak iyileştirmenin öğretmenlerin yaşam kalitesini ve mesleki motivasyonunu olumlu etkileyeceğini düşünüyorum (Verimli çalışmaya etkisi).

S8: Bu bir ekonomik iyileştirme değil, yapılacak sınavda başarılı olan belli bir kesim öğretmene verilecek bir harçlıktır (Harçlık verilmesi).

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Öğretmenlik Meslek Kanununun öğretmenlerin özlük haklarında yapacağı iyileştirmeler için neler söyleyebilirsiniz?" Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik meslek kanununun öğretmenlerin özlük haklarında yapacağı iyileştirmelere yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans(f)
Özlük Hakları	Avantaj	Eğitim tazminatını arttırması	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Emekli maaşına katkısı	S5, S4, S7, S8	4
		Bir derece ilerlemenin olması	S1, S2, S3	3
		3600 ek gösterge olması	S5, S6, S8	3
		Yüksek lisansa teşvik etmesi	S3	1
	Dezavantaj	Desteklerin yetersiz olması	S4, S5, S6, S8	4
		Kapsamın dar olması	S4, S5, S6	3
		Yazılı sınava bağlı olması	S1, S6, S7	3
		Mesleğin değersizleşmesi	S2, S7, S8	3
		Yazılı sınavın olması	S6, S8	2
		Sendikaların tutarsızlıkları	S3, S6	2
		Öğretmenleri ayrıştırması	S7, S8	2

Tablo 4'te Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin özlük haklarında yaptığı iyileştirmelerden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki fikirleri avantaj ve dezavantaj olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Avantaj olarak görülen kısımlar, öğretmenlere bir derece ilerlemenin verilmesi, eğitim tazminatının arttırılmasıyla birlikte 3600 ek göstergenin verilmesi ve emekli maaşlarına olan katkılarıdır. Dezavantaj olarak ise, sendikaların tutarsız davranışları, kapsamın dar olmasından dolayı desteklerin yetersiz kalması, yazılı sınavın olmasının mesleğin itibarına verdiği zarar ve öğretmenler arasında ayrışmaya yol açmasıdır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

S3: Özlük hakları konusunda sendikaların bir ve beraber hareket etmesi gerekirken siyaset yapmayı tercih etmeleri, öğretmenlerin özlük hakları konusunda tutarsız davrandıklarının bir göstergesidir (Desteklerin yetersiz olması).

S4: Kanunu incelediğimde özlük haklarını çok fazla kapsamadığını düşünüyorum (Kapsamın dar olması).

S5: 3600 ek göstergenin verilmesi emekli olacak bir öğretmenin hem tazminatında hem de emekli maaşında artış sağlayacağı için özlük hakkı olarak güzel bir kazanım olduğunu düşünüyorum (3600 ek gösterge olması).

S6: Söz konusu iyileştirmeleri yeterli bulmuyorum. Sınavla verilen özlük haklarının öğretmenler arasında ayrışmaya yol açacağını düşünüyorum (Öğretmenleri ayrıştırması)

S8: Özlük haklarında iyileştirme yapılmıyor, aksine öğretmenler arasında ötekileştirmeye yol açıyor. Yeterliliği bir sınava bağlanan kanun öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapmaz diye düşünüyorum (Öğretmenleri ayrıştırması).

Araştırmının dördüncü sorusu olan "Öğretmenlik Meslek Kanunu revize edilirse nelerin değişmesini istediniz?" Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kanunun revize edilmesine yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans(f)
Kanunu Yenileme	İstekler	Maaşlarda iyileştirmenin olması	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Mesleki itibarın artması	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Sınavın kalkması	S1, S3, S4, S5, S6, S8	6
		Ünvanların kaldırılması	S5, S6, S7, S8	4
		Tezli ve tezsiz yüksek lisans ayırımı	S3, S6, S7, S8	4
		Özlük haklarının genişletilmesi	S4, S5	2
		Lisansüstü için teşvik verilmesi	S3, S7	2
		Eğitimlerin yüz yüze olması	S4, S7	2

Tablo 5'te Öğretmenlik Meslek Kanunun revize edilmesi durumunda öğretmen isteklerine yer verilmiştir. Kanunun yenilenmesi temasında öğretmen görüşleri İstekler kategorisi adı altında verilmiştir. Öğretmen görüşleri, sınavın kalkması, maaşlarda iyileştirmenin olması, lisansüstü için teşvik, özlük haklarının iyileştirilmesi, eğitimlerin yüz yüze verilmesi, ünvanların kaldırılarak mesleğe itibarının geri kazandırılması şeklinde kavramlarla kodlanmıştır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

S1: Kesinlikle sınavlarla alınan ünvanlar kalkmalıdır. Maaşlarda iyileştireme için katıldığımız seminerler ve yüz yüze alacağımız eğitimler yeterli olmalıdır (Ünvanların kaldırılması).

S3: Yüksek lisansta tezli ve tezsiz ayırımının yapılarak sadece alanında tezli yüksek lisans yapanlar için yıl şartı ve sınav şartı kaldırılmalıdır (Sınavın kalkması).

S4: Öncelikle özlük haklarının daha kapsamlı olmasını, sınav yerine öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora teşvik edilmesini ve verilen eğitimlerin yüz yüze olmasını isterdim (Eğitimlerin yüz yüze olması).

S6: Başöğretmen ve uzman öğretmenlik gibi ünvanların kaldırılması, maaşların ise yoksulluk sınırının üzerine çıkarılması için güncelleme yapılmalıdır (Ünvanların kaldırılması).

S7: Öğretmenlerin sınava tabi tutulmaması gerekir. Teoride kalacak bilgiler yerine yüz yüze işe yarar bilgilerin verilmesi daha faydalı olacaktır (Eğitimlerin yüz yüze olması).

Araştırmının beşinci sorusu olan "Öğretmenlik Meslek Kanununda yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sınavdan muaf tutulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" Bu konuda varsa önerileriniz neler olurdu? Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sınavdan muaf tutulması hakkındaki bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans(f)
Sınavdan Muaf Tutulma	Artılar	Alanında doktora yapmış olmak	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Alanında yüksek lisans yapmış olmak	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Muaf tutmak	S1, S2, S4, S5, S6	5
		Lisansta beş yıl okumuş olmak	S3	1
	Eksiler	Tezsiz yüksek lisansın kabul edilmesi	S3, S5, S6, S7	4
		Mesleki birikimin dikkate alınmaması	S1, S4, S8	3
		Uzman öğretmenin yüksek lisanslı	S7, S8	2
		Sınavda yıl şartının olması	S2	1
		Formasyonun dikkate alınmaması	S3	1
	Öneriler	Sınavın kaldırılması	S1, S3, S4, S5, S6, S8	6
		Başöğretmenleri doktoralı kabul	S3, S7, S8	3
		Uzman öğretmenleri yüksek lisanslı	S3, S7, S8	3
		Hizmet yılının dikkate alınması	S3, S7, S8	3
		Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze	S4, S7	2

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğretmen görüşleri; artılar, eksiler, öneriler olmak üzere toplamda üç kategoride birleştirilmiştir. Artılar kategorisinde, alanda doktora ve yüksek lisans yapanların muaf tutulmasına dair olumlu düşüncelere yer verilmiştir. Ayrıca lisansını beş yılda tamamlayanlar da bu

kategoride yer almaktadır. Eksiler kategorisinde, tezsiz yüksek lisansı olan öğretmenler sınavdan muaf tutulurken mesleki birikimin dikkate alınmamasının eleştirildiği, uzman öğretmenlerin yüksek lisanslı kabul edilmemesinin ise tutarsızlık olarak değerlendirildiği şeklinde düşünceler bulunmaktadır. Öneriler kategorisinde ise, sınavın kaldırılarak hizmet yılının dikkate alınması, uzman öğretmenlerin yüksek lisanslı, başöğretmenlerin doktoralı sayılması ve hizmet içi eğitimlerin yüz yüze yapılması gerektiğine yönelik öneriler bulunmaktadır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

S2: Doktora ve yüksek lisans yapmış olanlara on yıl şartının daha da aşağılara çekilmesi gerektiğini düşünüyorum (Muaf tutmak).

S3: Fen edebiyat lisansta beş yıl okuyan öğretmenlerin bir kısmına tanınan sınavdan muafiyet hakkının formasyonu olan eğitim fakültesi mezunlarına verilmemesi ilerde sorunlara yol açacaktır (Formasyonun dikkate alınmaması).

S4: Bence sistemin en işlevsel kısmı bu, çünkü yüksek lisans ve doktora yapmış olan öğretmenler kendilerini geliştirmek adına yeterince çaba göstermiş oluyor (Alanında doktora ve yüksek lisans yapmış olmak).

S5: Yalnızca kendi mesleki alanında tezli yüksek lisans ve doktora yapanların muaf tutulması daha akla yatkın olduğudur (Muaf tutmak).

S7: Yüksek lisans ve doktora yapanlara sınav muafiyeti tanınıyorsa, sınavı geçen uzman öğretmen ve başöğretmenlerin de yüksek lisans ve doktoralı sayılması gerekir (Uzman öğretmenleri yüksek lisanslı saymak).

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Öğretmenlik Meslek Kanununun birinci sınıfa yeni kayıt yaptıracak velilerin öğretmen seçmedeki tercihinin etkisi sizce nasıl olur?” Bu konuda varsa önerileriniz neler olurdu? Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Velilerin öğretmen seçmedeki tercihleri ile ilgili bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans(f)
Velinin Öğretmen Tercihi	Olumlu	Öğretmende özveriyi arttırması	S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8	7
		Akademik başarının artması	S1, S3, S4, S7	4
		Öğretmenin meslekte daha başarılı olması	S1, S7	2
		Velinin seçme hakkının olması	S8	1
	Olumsuz	Öğretmenin uzman ve başöğretmen olması	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Mesleki saygınlığın azalması	S1, S2, S3, S4, S8	5
		Öğretmenler arasında rekabet oluşturmaması	S1, S5, S6, S8	4
		Güvenlik zafiyeti	S2, S7	2
		Öğretmende kaygının artması	S1, S6	2
		Toplumsal bilgilendirilmemesi	S2	1

337

Velilerin çocuklarını okula kaydederken öğretmen tercihi yapmalarının meydana getireceği durumlar, olumlu ve olumsuz kategoriler altında toplanmıştır. Olumlu görüşleri, öğretmenin meslekteki yetkinliğinin artmasıyla akademik başarının da artması, velinin tercih hakkının olmasının öğretmende özveriyi tetiklemesidir. Olumsuz görüşler ise, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanlarının öğretmenler arasında rekabete neden olacağını, veli ve öğretmenin karşı karşıya gelerek güvenlik zafiyeti yaratacağını ve bunun da meslekte saygınlığın azalmasına yol açacak olmasıdır. Bu konuda çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

S1: Veliler çocuklarının uzman öğretmen ya da başöğretmende okumasını tercih edeceklerdir. Çünkü bu sıfatlar öğretmenlerin mesleklerinde çok iyi olduklarını düşündürebilir (Mesleki saygınlığın azalması).

S2: Ünvanların nasıl elde edildiği ile ilgili velilere gerekli bilgilendirmeler yapılmaz ise ilerde okullarda öğretmen seçimi konusunda sorunlar yaşanacağını söyleyebilirim (Toplumsal bilgilendirilmemesi).

S3: Velilerin kayıt esnasında seçim yapması öğretmenlerde özverinin artmasına, öğrencinin akademik başarının yükselmesine ve öğretmenin meslekteki başarısına bir ivme kazandıracaklarını düşünüyorum (Öğretmende özveriyi arttırması).

S6: Başöğretmen veya uzman öğretmen ünvanlarına sahip olmayan bir öğretmenin velilerde güvensizlik duygusunu yaratacağını, dolaylı olarak öğretmenlerde de kaygının artmasına neden olacaktır (Öğretmende kaygının artması).

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Öğretmenlik Meslek Kanununda belirlenen on yıllık barajın öğretmenler odasındaki iklimde oluşturduğu duygu hakkındaki gözlemlerinizi ve önerilerinizi nelerdir? Problemine verdikleri cevaplardan elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlik meslek kanunu'nda belirlenen on yıllık süreye ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans(f)
Öğretmen Duyguları	Olumsuz	Mesleki deneyimin yok sayılması	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Uzun bir süre olması	S3, S5, S6	3
		Ekonomik eşitsizlik	S2, S8	2
		Hayal kırıklığına neden olması	S3, S5	2
		Ayrışmaya yol açması	S6, S2	2
		Rekabet duygusu	S4, S7	2
		Öğretmenler arası iletişime zarar vermesi	S4	1
		Tercih edilmeme psikolojisi	S8	1

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin on yıllık süreye ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, mesleki deneyimin yok sayılması, tercih edilmeme psikolojisi, uzun bir süre olması, hayal kırıklığının olması, öğretmenler arası iletişime zarar vermesi, rekabet duygusu, ayrışmaya yol açması, ekonomik eşitsizlik kodlarıdır. Bu konuda öğretmenler ile yapılan görüşmelerde bazı kesitler aşağıda verilmiştir.

S2: Öğretmenler arasında on yıllık barajdan ziyade maaş farkının sorunlara yol açacağını ve öğretmenleri birbirinden ayıracağını düşünüyorum (Ayrışmaya yol açması).

S3: Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlikte on yıl beklemenin çok uzun bir süre olduğunu, yine birçok öğretmenin başöğretmen olmadan emekli olacak olması hayal kırıklığına neden olmuştur (Uzun bir süre olması).

S4: Öğretmenler arasındaki iletişim, koyu bir rekabetten dolayı olumsuz etkilenecektir (Rekabet duygusu).

S5: On yıllık baraj özellikle sınırda kalan, yine yüksek lisans veya doktora çalışmalarını tamamladığı halde zaman engeline takılan öğretmenlerde bir hayal kırıklığı yaşatmıştır (Hayal kırıklığına neden olması).

S8: Çocuğunu okula kaydeden velilerin daha çok uzman ve başöğretmenleri seçme çabası, sınava girmek için on yıl şartını taşımayan öğretmenlerde tercih edilmeme kaygısı yaratacaktır (Tercih edilmeme psikolojisi).

Araştırmamızın sekizinci sorusu olan “Öğretmenlik Meslek Kanununa neden ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlik meslek kanununa ihtiyaç duyulması üzerine bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans(f)
Mesleki Kanuna İhtiyaç	Amaç	Ekonomik refahı artırma	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	8
		Mesleki itibarı geri getirme	S4, S5, S6, S7	4
		Özlük haklarını iyileştirme	S5, S6, S7	3
		Yüksek lisansa teşvik etme	S3, S7	2
		Meslekte motivasyonu artırma	S2, S7	2
		Emekliliğe katkı	S7, S8	2
		Öğretmeni koruma	S2	1
	Neden	Sendikal baskılar	S5, S6, S8	3
		Siyasi refleks	S5, S8	2
		Öğretmen maaşlarının yetersizliği	S7, S8	2
		Öğretmeni dinamik tutmak	S1, S6	2
		Eğitimdeki kötü sonuçlar	S1	1

Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ihtiyaç duyulması üzerine elde edilen öğretmen düşünceleri yedisi amaç, beş tanesi neden olmak üzere toplamda on iki kod ile verilmiştir. Amaç kodları, öğretmeni koruma, meslekte motivasyonu artırma, mesleki itibarı geri getirme, yüksek lisansa teşvik etme, özlük haklarını geri getirme, ekonomik refahı artırma, emekliliğe katkı iken neden kodları ise, eğitimde kötü sonuçlar, siyasi refleks, öğretmen maaşlarının yetersizliği, sendikal baskılar, öğretmeni dinamik tutmak şeklinde verilmiştir. Çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

S1: Eğitimdeki kötü sonuçlar gerek toplum tarafından gerek bakanlık tarafından sürekli öğretmenin kalitesiyle eleştirilmektedir. Bunun önüne geçmek ve öğretmeni harekete geçirecek bir kanuna ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum (Öğretmeni dinamik tutmak).

S2: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin yükselmesini amaçlamış olabilirler (Meslekte motivasyonu artırma).

S4: Mesleki kanunun, giderek değersizleşen öğretmenlik mesleğini daha kıymetli hale getirmeye çalışmak ve biz öğretmenlerin psikolojik olarak iyi hissetmesi için çıkarıldığını düşünüyorum (Mesleki itibarı geri getirme).

S5: Öğretmenlik meslek kanununun daha çok siyasi reflekslerle hayata geçirildiğine inanıyorum. Ayrıca toplum nezdinde yıpranan öğretmen itibarının bir nebze de olsa kazandırılması amaçlanmış olabilir (Mesleki itibarı geri getirme).

S6: Öğretmenlik mesleğinin özlük hakları ile ilgili asgari şartlar belirlemek ve öğretmenlik mesleğinin itibarını arttırmak amaçlı çıkarılan bir kanun olduğunu düşünüyorum (Öğretmeni dinamik tutmak).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonunda öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun gelirlerini arttırdığını, özlük haklarında iyileştirme yaptığını, kariyer basamaklarının yasal olarak bir kanuna bağlanmasının olumlu bir gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan kanunun kapsam olarak dar olduğunu, öğretmen görüşlerinin yeterince alınmadığını ve mesleki tecrübenin göz ardı edilmesiyle öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar verdiğini de dile getirmişlerdir. Katılımcıların olumlu düşüncelerinde; ekonomik refahın artması ve mesleğe ait bir kanunun çıkmasının etkili olduğunu söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenleri ilgilendiren böyle önemli bir kanunun hazırlık aşamasında eğitimcilerin fikirlerinin alınmaması ise mesleğin itibarına zarar verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin gelirlerinin yetersiz olduğu ve özlük haklarında hala düzeltilmesi gereken eksiklerin ve sorunların olduğu anlaşılmaktadır (Cantürk, 2021; Uygun, 2012). Kanunun hazırlık aşamasında alanda uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmadan hazırlandığı tespit edilmiş (Sunat, 2022), böylece öğretmenler arasında kanunun mesleği değersizleştirdiği şeklinde bir algı oluşmuştur. Öğretmenliğin kariyer mesleği olması bakımından büyük bir öneme sahip olan bu mesleki kanunun hem içerik hem de uygulanma noktasında eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliklerin giderilmesi için öğretmen görüşü alınarak revize edilmesinin yerinde olacağını vurgulayan Kaplan ve Gülden (2023)'e ek olarak Elagöz ve Pala-Elagöz (2023) de kariyer basamakları ve mesleki gelişim seminerlerini benimsedikleri ancak sahada kendi görüşlerinin de alınarak eksiklerin giderilmesi için yeniden bir revizyona gidilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan çıkarılan sonuç, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun eğitim paydaşı olan öğretmen ve eğitim çalışanları ile hazırlanması gerektiği, mesleğe ait bir kanunun olması ve ekonomik refahı sağlamasıyla da olumlu karşılanmasıdır. Bu şekilde olursa; öğretmenlerin mesleki anlamda doyuma ulaşmaları ve gerçekleştirecekleri öğretim faaliyetlerinin daha verimli olması düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin fikrinin alınması ve kendisine değer verildiğinin hissettirilmesi eğitimin kalitesini de yükselteceği fikrini oluşturmaktadır. Canatan-Doğan (2022)'da, öğretmenlerin fikirlerinin süreç içinde alınmasının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ve iç dinamizmi sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının uygun bir tutum olduğu varsayımına ulaşılabilir.

Katılımcılar, Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlere sağlanan ekonomik katkıların, öğretmenlerin yaşam kalitesinde bir refah oluşturacağını, mesleki çalışmalarında verimi arttıracaklarını ve emeklilikte de daha huzurlu olmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. İş ve Birel (2022) de Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili yapmış oldukları çalışmada Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun ekonomik refah düzeyini arttırabilecek kapasitede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini destekler niteliktedir. Bu duruma ek olarak, Uygun (2012) ve Cantürk (2021) 3600 ek göstergenin verilmesinin isabetli olduğunu söylerken, Eğitim-Sen (2022) ise mesleği maaş artışına bağlamanın yanlış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmada, yapılan ekonomik iyileştirmede sınav şartının olmasının öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu sorunların ortadan kaldırılması adına öğretmenlerin belirttiği önerilerin dikkate alınmasında fayda görülmektedir. Böylelikle Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin önerileri doğrultusunda ekonomik olarak rahatlatıcı bir kanun haline gelebilir.

Özlük haklarında yapılan iyileştirmelere dair öğretmen görüşlerinden bazıları; yüksek lisansa teşvik, emekliliğe katkı, 3600 ek göstergenin olması, sınavın olması, mesleğin değersizleşmesi, sendikaların tutarsızlığı, öğretmenleri ayrıştırması ve dar kapsamlı bir kanunun olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların böyle olmasında; sendikaların siyasal olarak birbirileriyle örtüşmemesi, sınavla yapılan katkıların öğretmenler arasında ötekileştirmeye yol açması ve hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içerik olarak yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ünvan ve ücret farklılığının olması öğretmenler arasında sorun yaratarak ayrıştırmaya yol açacaktır. Diğer taraftan kariyer basamaklarının belirlenme şeklinde kıdem, ödül olması öğretmenler arasında güvensizliğe sebep olur. Sonuç olarak özlük haklarında yapılan iyileştirmelerin şartsız

olması gerektiği, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değersizleşen itibarının geri kazandırılarak öğretmenler arasındaki ayrıcalığa son verilmelidir. Bu şekilde olunca öğretmenlik mesleğinin kendi içinde mesleki iş birliğinin güçlenmesinin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Mesleki iş birlik ve dayanışma ise öğrencilerin daha verimli geçireceği öğretim süreçlerini beraberinde getirmektedir. Araştırmadan ulaşılan bu sonuca benzer şekilde, [Göker ve Gündüz \(2017\)](#) yapmış oldukları çalışmada, özlük haklarını iyileştirmenin öğretmenlik mesleğine olan saygıyı arttırabileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlik meslek kanununun yenilenmesi hakkında öğretmen fikirlerinin alınması görüşme formunun dördüncü sorusu ile belirlenmiştir. Öğretmenler bu konuda maaşlarda iyileştirmenin sınavsız olması gerektiğini, eğitimlerin yüz yüze yapılarak öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora teşvik edilmesini, ünvanların kaldırılarak mesleğe olan itibarın geri kazandırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu şekilde düşünmelerinde öğretmenlik mesleğinin toplum gözünde yetersiz, saygınlığının az olduğu ve verilen ünvanlarla itibarının yok sayılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. [Avcı ve Kayıran \(2023\)](#) uzman öğretmen yetiştirmek için kullanılan yöntemde alan bilgisi konularının olmaması, öğretmenlik ünvanlarının teoride kalmasına sebep olacağını belirtmiştir. Bununla birlikte okullarda yüz yüze yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetleri ve lisansüstü eğitimin öğretmenlerin kariyer basamaklarında uygulanmasıyla mesleki gelişime büyük bir katkı sağlayacağını ifade etmektedir ([Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022](#)). Bu konuda [Can \(2016\)](#) ve [Tekişik \(1986\)](#)'ın öğretmenlik mesleğinin toplumda itibarının kaybolduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada, öğretmenler mesleklerinin toplumdaki saygınlığının zedelendiğini dile getirmektedirler ([Ertan-Kantos, 2021](#)). Sonuç olarak, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi ünvanların kaldırılarak, öğretmen maaşlarında yoksulluk sınırının üzerinde bir iyileştirme ile mesleğe hak ettiği değerin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, ünvanlar arasında farklılıklardan doğabilecek sorunların da bu şekilde önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Bu uygulamaya benzer şekilde Çin'de de öğretmenler pek çok ünvan alabilmektedir. Bu ünvanlar; usta öğretmen, birinci düzey öğretmen, ikinci düzey öğretmen ve üçüncü düzey öğretmendir. Ancak bu ünvanlar tamamen performansa dayalı olup, hem okul içinden hem de okul dışından gelen denetleyicilerin kontrolü ve onayı ile kazanılmaktadır ([UNESCO, 2011](#)).

Öğretmenler genel olarak yüksek lisans ve doktora yapanların sınavdan muaf tutulmalarını; alanda yapılan yüksek lisans, doktora, beş yıllık lisans okuma ile olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Tezsiz yüksek lisans kabul edilirken formasyonun kabul edilmemesini bir tutarsızlık olarak görmektedirler. Bu tutarsızlığın öğretmenler arasında ayrımcılık gibi istenmeyen düşüncelerin yayılabileceği düşüncesini gündeme getirmektedir. Öğretmenlerin sınav konusunda sıklıkla vurguladıkları nokta sınavın kaldırılarak hizmet yılının baz alınmasıdır. [Aksan, Gökmen ve Demir \(2023\)](#) de yapmış oldukları çalışmada öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen kariyerleri arasındaki sürenin çok uzun olduğunu, bunun yerine kariyer basamaklarında yükselmenin mesleki kıdem yılına göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu düşüncelerinde; mesleki tecrübenin dikkate alınmaması, tezli ve tezsiz yüksek lisans ayırımının yapılmaması ile uzman olan bir öğretmenin yüksek lisanslı kabul edilmemesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü kanunda tezsiz yüksek lisansı ve alan dışı tezli yüksek lisansı olan öğretmenler de sınavdan muaf tutulmuştur. Bu durumun öğretmenler arasında haksız bir kazanım olarak görüldüğü ve tartışmalara yol açtığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, [Göker ve Gündüz \(2017\)](#) de söz konusu faktörlerin göz önüne alınmaması durumunda öğretmenlik statüsünün gerileme tehlikesi yaşayabileceğini vurgulamaktadır.

Velilerin öğretmen tercihi konusunda katılımcılar; ünvanların öğretmenler arasında rekabete yol açacağını, veli ile öğretmeni karşı karşıya getireceğini ve bunun da güvenlik zafiyeti oluşturacağını belirtmişlerdir. [Varkey GEMS Foundation \(2017\)](#), öğretmenlerin ünvanlarının toplumun bakış açısını etkilediğini ifade etmektedir. Nitekim araştırmada, ünvanın öğretmenler arasında bakış açısından kaynaklı rekabetler oluşturabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bazı katılımcılar, veli tercihinin öğretmenlerde akademik başarıyı arttıracak ve daha özverili çalışacaklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde görüş beyan etmelerinde, velilerin çocuklarını başöğretmen ve uzman öğretmene vermeyi tercih etmekte ısrarcı davranarak ileride birtakım sorunlara yol açacak olmasıdır. Bu ısrar ünvan odaklı olup, veliler arasında herhangi bir unvana sahip olmayan öğretmenlerin niteliklerinin tartışılmasına yol açabilmektedir. [Çelikten \(2008\)](#) çalışmasında, veliler öğretmenleri kıdemlerine göre tercih edecek, "Çocuğumun uzman ya da başöğretmen tarafından okutulmasını istiyorum" şeklinde isteklerde bulunacaklarını dile getirmiştir. Bu şekilde, öğretmenlerin veliler karşısında eğitimci kimlikleri zarar görmekte ve etkisiz kalmaktadır. Öğretmenin veli karşısındaki eğitimci kimliğinin etkisiz kalması öğretmenlerde kaygıya yol açacak ve mesleki saygınlığı zedeleyecektir. Aynı işi yapan öğretmenler arasında sadece maddi gelir konusunda fark yaratan kariyer basamaklarının olumsuz sonuçlar doğuracağını belirtmiştir ([Çelikten vd., 2005](#)). Bu konuda ünvan ve ücret farklılığı nedeniyle mesleki birliğin yerini rekabet ve yarışa bırakarak güven ilişkisini zedeleyecektir. Kısacası velinin öğretmen seçimine yönelik katılımcılardan elde edilen bulgular ile önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olup, veli

seçimlerinin düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Varkey GEMS Foundation (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenleri; öğretmenlerin kazançları ve bu kazançların diğer meslek gruplarıyla karşılaştırılması, çocukların ileride öğretmen olmak isteyip istememeleri, öğretmene veli ve çevre tarafından duyulan saygı, toplumun okullara güvenme dereceleri şeklinde sıralamak mümkündür.

Öğretmenler, kariyer basamakları sınavına girmek için belirlenen on yıllık öğretmen olma koşuluna yönelik pek çok sınırlı noktaya dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler bu sınırlılıklardan bazılarını, çok uzun bir süre olması, ekonomik eşitsizliğe yol açması, hayal kırıklığı yaşatması şeklinde sıralamıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun; öğretmen, sendika ve eğitim paydaşlarının düşünceleri alınmadan hazırlanması öğretmenlerin bu şekilde fikir beyan etmelerindeki nedenler olarak belirlenebilir. Katılımcılar, Öğretmenlik Meslek Kanunu hazırlanırken öğretmenler, eğitim sendikaları ve eğitim uzmanlarının fikirlerinin alınmadığını (Sunat, 2022), kanunun öğretmenler arasında hayal kırıklığı yarattığını dile getirmişlerdir. Başka bir çalışmada kanun tasarıları hazırlık aşamasındayken konu ile ilgili üniversitelerin, sendikaların, meslek kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin fikirleri dikkate alınmalıdır (Yılmaz, 2011; Yalçın-Durmuş ve Üstüner, 2021). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular ile kanun maddelerinin hazırlanma aşamasındaki yöntemiyle olan uyumsuzluktan dolayı öğretmenlerin kanunda istediklerini bulamadıkları anlaşılmaktadır.

Görüşme formunun son sorusu olan öğretmenlik meslek kanununa neden ihtiyaç duyulduğuna dair öğretmen düşüncelerinden bazıları şu şekilde belirlenmiştir. Öğretmen maaşlarının yetersizliği, sendikal baskılar, siyasi refleksler, emekliliğe katkı sağlama ve mesleki itibarı arttırma şeklindedir. Öğretmenlik mesleğinde ekonomik refahının düşük ve özlük haklarının kısıtlı olması katılımcıların kanuna yönelik düşüncelerinin böyle olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kanuna dair düşünceleri her ne kadar olumsuz olsa da bazı yararlarının olduğunu dile getirmişlerdir. Ekonomik, sosyal ve yasal konularda sağlanan imkânlar mesleki itibarlarının, profesyonellik algılarının ve motivasyonlarının artmasını sağlayabilir (Can, 2016; Gönülaçar, 2016; Güven, 2015; Güneş ve Ceylan, 2023; Toprak ve Derin, 2023). Başka bir çalışmaya göre öğretmenlik mesleğinin güçlenmesi için kariyer ve ödüllendirmenin yapılması gerekir (MEB, 2017). Sonuç olarak öğretmenlik meslek kanunun öğretmenlere sağladığı ekonomik haklar, sosyal haklar ve mesleki itibarın yasal bir zemine bağlanması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte öğretmenlerin daha huzurlu ve verimli bir çalışma ortamına sahip olacağı, öğretmenler arasında rekabetten çok iş birliğine daha çok önem verilebileceği, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim süreçlerini daha dolu yaşayabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenlerin, sendikaların, üniversitelerin ve sivil toplum kuruluşlarının fikirleri ve önerileri doğrultusunda Öğretmenlik Meslek Kanunu yeniden revize edilebilir.
- Kariyer basamakları için sınav şartının yerine meslekteki kıdem yılı temel alınabilir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun güncellenmesi ile öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak maddelere yer verilebilir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlerin lisansüstü eğitimlere yönelmelerini sağlayacak maddelere yer verilebilir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin görüşleri alınarak daha farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCE

- Altan, M. Z., & Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
<https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Aksan, A., Gökmen, O., & Demir, H. İ. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(57), 227-232.
- Avcı, A., & Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11.
<https://doi.org/10.57135/jier.1229524>
- Avcı, N., Tasçı, C., Derman, D., Erdoğan, N., & Köymen, Ü. (1992). Enformasyon toplumu ve eğitim sistemlerine etkileri, MEB Araştırma Raporu. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, P. İ. (2002). *Alternatif okullar*. Pegem Yayıncılık.

- Baş, B., Kibar-Furtun, M. H., Kapusizoğlu, F., & Ulu-Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar?. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(1), 159-177. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>
- Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim psikolojisi*. Sevinç Matbaası.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Aydan Matbaası.
- Brook, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search for understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Can, E. (2016, 31 Mayıs- 3 Haziran). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin sorunları ve çözüm önerileri. *3rd International Eurasian Educational Research Congress*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Canatan-Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik meslek kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri* (Tezsiz yüksek lisans bitirme projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.991380>
- Çelik, M. (2004). *Bilgi ve hikmet, enformasyon toplumunun belleği*. Kaknüs Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-237.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 189-195.
- Doğan, İ. (1998), *Sosyoloji*. Sistem Yayıncılık.
- Eğitim-Sen. (2022). Haklarımızı ve taleplerimizi içermeyen öğretmenlik meslek kanunu tasarısı geri çekilmelidir!<https://egitimsen.org.tr/haklarimizi-ve-taleplerimizi-icermeyen-ogretmenlik-meslek-kanunu-tasarisi-geri-cekilmelidir/>.
- Elagöz, Z., & Pala-Elagöz, M. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547.
- Ertan-Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.983200>
- Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 18(1), 97-121. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. *Academia*. Edu.<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1926560>.
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- Güneş, E., & Ceylan M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 96-116. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169327>
- Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- İş, A., & Birel, F. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kaplan, İ., & Gürkan-Gülcan, M. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 14-31. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1251782>
- Karadaş, H., & Akin, M. A. (2023). Examining teachers' organizational happiness and organizational commitment. *E-International Journal of Educational Research*, 14(2), 289-309. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1247022>
- Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel’den günümüze bilim ve eğitim politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 37-41.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviren: S. Turan). Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=9304&mevzuatTur=Kuru mVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>. Adresinde 06.01.2023 tarihinde ulaşıldı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Adresinde 15.07.2022 tarihinde ulaşıldı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Pınar, M. A., & Dönel-Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-47. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>
- Singleton, R., & Straits, B. (2005). *Approaches to social research*. Oxford University Press
- Sunat, Ş. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi hangi değişiklikleri ön görüyor? Öğretmenlik Meslek Kanunu nedir? <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/ogretmenlik-meslek-kanunu-teklifi-hangi-degisiklikleri-on-goruyor-ogretmenlik-meslek-kanunu-nedir-1904173>
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., & Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 1-9.
- Toprak, E., & Derin, S. (2023). Influential factors in classifying professionalism levels of teachers in Türkiye. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 37-56. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1130360>
- Toprakçı, Erdal (2009). *Öğretmenlerin Suç Karnesi- Yargı Kararlı Gazete Haberleri Ölçütünde Karşılaştırmalı Bir Analiz*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- UNESCO. (2011). World data on education (7th Edition). (IBE/2011/CP/WDE/II) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 72-91.
- Varkey GEMS Foundation. (2013). Teacher Status Index.
- Yalçın-Durmuş, G., & Üstüner, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisinin analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 106-128. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.902895>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2011). Kanun tasarısı taslaklarının hazırlanması içişleri bakanlığı örneği. Kanun yapım süreci sempozyumu içinde (ss. 30-36), Türkiye Büyük Millet Meclisi.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulu'ndan 14.02.2023 tarihli E-85157263-604.01.02-326689 sayılı etik izin alınmıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Birinci yazar %50, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar ise %20 oranında katkı sağlamıştır.

Investigation of Social Support Perceptions and Attitudes towards the Future of Sports High School Students

Dr. İsrail Yaşın

Ministry of Education - Türkiye

ORCID: 0000-0002-9395-8474

israfil_58@hotmail.com

Abstract

The research was carried out with the aim of examining the social support perceptions and future attitudes of students studying in sports high schools. General screening method was used in the study. The sample of the research consists of 203 students, 150 male and 53 female, studying at sports high schools in Muğla in the 2022-2023 academic year. The data of the research is Social Support Assessment Scale for Children and Adolescents (C-SSAS), which consists of support from friends, support from family and support from teachers Attitude towards the Future Scale (ATFS), which consists of positive orientation, fearful orientation and planned orientation, and personal information form applied and collected. Since the distribution of the groups was normal as a result of the descriptive analyzes and normality analyzes performed using the SPSS 22.0 statistical program, the T-Test and One-Way Anova Test, which are parametric tests, were used to compare the groups. Scheffe test was used to determine from which group the significant differences emerged as a result of the One-Way Anova test. The relationships between the students' C-SSAS and ATFS scores were examined using the Pearson Correlation Test. As a result of the research, statistically significant differences were found between the groups in terms of gender, sport type and class variables of sports high school students in the sub-dimensions of C-SSAS and ATFS ($p < 0.05$). As a result of the correlation test, positive and negative very weak, weak and moderate correlations were found between the sub-dimensions of C-SSAS and ATFS ($p < 0.05$ / $p < 0.01$). As a result, in line with the data obtained from the research, it was found that the variables of gender, type of sport and grade level of the sports high school students caused differences in the sub-dimensions of the C-SSAS and ATFS, and that the students received more positive and planned orientation towards the future thanks to the sufficient support from their friends, family and teachers. It is possible to say that as a result of this, their fearful orientation towards the future has decreased.

Keywords: Sports education, Sports high school, Attitude towards the future, Student, Social support



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 344-364

Research Article

Received: 2023-06-06

Accepted: 2023-08-07

Suggested Citation

Yaşın, İ. (2023). Investigation of social support perceptions and attitudes towards the future of sports high school students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 344-364. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1310655>

Extended Abstract

Problem: While people can solve some problems on their own, they try to overcome some of their problems with the social support they receive from their family, friends and other people they interact with (Aksoy, Özcan & Çoknaz, 2018). Cobb (1976) social support; "information that makes an individual believe he or she is valued, loved, respected, and a member of a network of mutual obligations" (p. 300), Shumaker and Brownell (1984) "exchange of resources between at least two" (p. 13), Cohen (2004) "psychological and material resources provided for individuals to cope with problems" (p. 676), Martinez-Hernaez, Carceller-Maicas, DiGiacomo and Ariste (2016) also define it as "help an individual provides from people who form his/her social network" (p. 2). The degree of belief that an individual's needs such as information, support and feedback are met is called perceived social support (Procidano & Heller, 1983).

Resolving the problems that come in front of individuals by providing or not providing the necessary social support can cause some positive or negative results in various periods of their lives. While individuals who transition from childhood to adolescence and then to adulthood develop physically, emotionally and mentally, they also prepare themselves for the future by making various dreams and expectations for their future lives (Edeleklioğlu, 2012). The goals set for the future in adolescence are affected by the plans and decisions made, as well as the attitudes of family, friends and other people to individuals in various situations (Nurmi, 2001).

According to Gjesme (1983), attitude towards the future is a multifaceted concept consisting of positive and negative expectations, goals and beliefs that an individual has for the future in connection with his/her cognitive factors and motivation systems. Seginer (2008), on the other hand, defines future orientation as images that consist of moments that individuals consider important for the future, tell their life stories, and are represented consciously and impartially.

While making various plans for the future, children and adolescents may have unachievable goals and inappropriate expectations. In this case, it is important to determine the positive and negative expectations of adolescents in order to provide them with the necessary support (Iovu, 2014). Although there is an influence of other people such as family, friends and teachers with whom they communicate and interact with the group of friends on the positive and negative attitudes of individuals towards the future, the necessary supports to be received or to be provided from these for people gain great importance (Nurmi, 1991).

The support that students who prefer sports high school in line with their goals and plans such as being an athlete or interested in sports education receive from their families, classmates, teammates, teachers and coaches are very important for them to reach their goals for the future.

When the literature was examined, Yaşın, Tan, Çolakoğlu and Çolakoğlu (2019-a) and Tan, Yaşın, Çolakoğlu and Şahin (2020) studies using the Social Support Assessment Scale of Children and Adolescents (C-SSAS) for the perceptions of social support of students that doing sports, sports high school students and athletes, Aksoy, Özcan, and Çoknaz's (2018) studies using the Perceived Social Support Scale (P SSS), Akgül and Karafil (2021) and Uzundağ's (2022) studies using the Social Support Scale in Physical Activities (PASSS), Çoruh's (2020) studies using the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) can be found. On the other hand, Yaşın, Tan, Çolakoglu and Çolakoglu (2019-b) and Tan et al's (2020) studies using Attitudes towards the Future Scale (ATFS) on the studies about the attitudes of students doing sports and sports high school students towards the future, Dumangöz and Sanlav's (2021) studies using the Future Expectation Scale (FES), Turkay, Aydın, Güngör, Başkan, and Aydın's (2018) studies using the Adolescent Future Expectation Scale (AFES) can be found.

In line with the information provided, the research is important because there are no researches in the literature comparing the researches applied by C-SSAS and ATFS to sports high school students and the social support perceptions of sports high school students and their attitudes towards the future. In the research conducted to examine the perceptions of social support and attitudes towards the future of sports high school students, answers to the following sub-problems were also sought.

Do sports high school students' perceptions of social support and attitudes towards the future change according to gender, grade level and type of sport? Is there a relationship between the social support perceptions of sports high school students and their attitudes towards the future?

Method: In line with the convenient sampling method which is preferred in situations such as low cost, saving time, and convenience in obtaining research permission while determining the universe and sample of the research (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Özcan, Karadeniz, & Demirel, 2013), 270 students that gets educated in 3 Sports highschoools in the Muğla province were included to the research in 2022-2023 academic year.

In the research, the Social Support Assessment Scale for Children and Adolescents (C-SSAS) developed by Dubow and Ullman (1989) and translated to the Turkish form by Gökler (2007) and the Attitude towards the Future Scale (ATFS) developed by Güler (2004) and the personal information form, has been applied

SPSS 22.0 statistical program was used in the analysis of the data. As a result of the Cronbach's Alpha test performed for the reliability analysis of the data obtained from the scales. In the total of C-SSAS and the dimensions of support received from friends, support received from family and support received from teachers, the reliability coefficients found in the order of .80, .89, .91, and .78. On the other hand reliability coefficients of .80, .70, and .71 were found in the positive orientation, plane orientation and fearful orientation dimensions of the ATFS in order.

The normality assumptions of the scores were analyzed according to the skewness and kurtosis values obtained as a result of the descriptive analyzes made on the scores of the sports high school students from the C-SSAS and ATFS. Considering the skewness values of -1.5 and +1.5, suggested by Tabachnick and Fidell (2013), the distribution was found to be normal. Since the distribution of the groups was normal, the t-test and the One-Way Anova test were used to compare the students' C-SSAS and ATFS scores. The Scheffe test was used to determine the direction of the significant differences that emerged as a result of the One-Way Anova test. The relationship between C-SSAS and the sub-dimensions of ATFS was examined using the Pearson test. Analysis results were considered at 95% confidence level, and $p < .05$ values were considered statistically significant.

346

Findings: In the study conducted with the aim of examining the social support perceptions and future attitudes of the students studying at sports high schools, it was determined that the scores of the students in the sub-dimensions of the C-SSAS and ATFS were generally above the average. It was concluded that the average score of the support dimension received from the family of the sports high school students was higher than the average of the support dimension received from the friend and teacher. In terms of attitude towards the future, it was determined that the mean scores of positive and planned orientation were higher than the mean scores of fearful orientation (table 1).

As a result of the analyzes carried out to compare the students' C-SSAS scores according to the gender variable, statistically significant differences were obtained between the groups because the mean score of male students was higher than the average score of female students according to the support received from friends, the dimensions of support from family and the total score of social support. There was no difference between the groups in terms of support received from the teacher (table 2).

As a result of the analyzes carried out to compare the C-SSAS scores of the students according to the type of sport they do, no difference was found between the groups in terms of the support received from a friend and the support received from the teacher. Statistically significant differences were obtained between the groups because of the average score of the students who are interested in team sports according to the dimension of support received from the family and the total score of social support is higher than the average score of the students who are interested in individual sports (table 3).

As a result of the analyzes carried out to compare the C-SSAS scores of the sports high school students according to the class variables, no difference was found between the groups in the dimension of support received from the family and the dimension of support received from the teacher. Statistically significant differences were obtained between the groups, since the mean score of 10th grade students was higher than the mean score of 11th grade students according to the dimension of support received

from friends and the total score of social support. It was determined that the mean score of 11th grade students was lower than the mean score of 9th and 10th grade students (table 4).

As a result of the analyzes made to compare the ATFS scores of sports high school students according to the gender variable, no difference was found between the groups in the dimensions of planned attitude and fearful attitude. In the positive attitude dimension, statistically significant differences were obtained between the groups because the mean score of female students was higher than the mean score of male students (table 5).

As a result of the analyzes made to compare the ATFS scores of the sports high school students according to the type of sport they do, no difference was found between the groups in the dimension of planned attitude. Statistically significant differences were obtained between the groups because the mean score of the students interested in team sports was higher in the dimension of positive attitude and lower in the dimension of fearful attitude (table 6).

As a result of the analyzes made to compare the ATFS scores of the sports high school students according to the class variables, no difference was found between the groups in the dimension of positive attitude. Statistically significant differences were obtained between the groups because of the higher mean scores of the 10th grade students in the planned attitude dimension among the 9th and 10th grade students and and lower mean scores of the 9th grade students between the 9th and 11th grades in the fearful attitude dimension (table 7).

In order to determine the relationships between the C-SSAS and ATFS sub-dimensions of sports high school students, very weak, weak and moderate correlations were found in the positive and negative directions as a result of the Pearson test.

Suggestions: It is suggested that the research should be carried out in a way to cover different provinces, different types of high schools and socio-economic etc. variables of the students. In order to reduce the fearful tendencies of the students by developing a positive and planned attitude towards the future, it is recommended to provide the necessary support to them by the people they are in contact with.

Spor Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Destek Algıları ile Geleceğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Dr. İsrail Yaşın

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0002-9395-8474

israfil_58@hotmail.com

Özet

Araştırma spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumlarını incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada genel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ilinde bulunan spor liselerinde öğrenim gören 150'si erkek ve 53'ü kadın olmak üzere 203 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri arkadaştan alınan destek, aileden alınan destek ve öğretmenlerden alınan destek boyutlarından oluşan Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Ç-SDDÖ), olumlu yönelim, korkulu yönelim ve planlı yönelim boyutlarından oluşan Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği (GYTÖ) ile kişisel bilgi formu uygulanarak toplanmıştır. SPSS 22,0 istatistik programı kullanılarak yapılan tanımlayıcı analizler ve normallik analizleri sonucunda grupların dağılımı normal olduğundan dolayı grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden T-Testi ve One-Way Anova Testi kullanılmıştır. One-Way Anova testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Ç-SDDÖ ile GYTÖ puanları arasındaki ilişkiler ise Pearson Korelasyon Testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet, spor türü ve sınıf değişkenlerine göre gruplar arasında Ç-SDDÖ ve GYTÖ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Korelasyon testi sonucunda da Ç-SDDÖ ve GYTÖ alt boyutları arasında pozitif ve negatif yönde çok zayıf, zayıf ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($p<0,05$ / $p<0,01$). Sonuç olarak araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet, yapılan spor türü ve sınıf düzeyi değişkenlerinin Ç-SDDÖ ile GYTÖ'nün alt boyutlarında farklılaşmalara yol açtığı, öğrencilerin arkadaş, aile ve öğretmenlerinden yeterli düzeyde aldıkları destek sayesinde geleceğe yönelik daha olumlu ve planlı yönelim içerisinde olduklarını bunların sonucunda da geleceğe yönelik korkulu yönelimlerinin azaldığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Spor eğitimi, Spor Lisesi. Geleceğe yönelik tutum, Öğrenci, Sosyal Destek



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 344-364

Araştırma Makalesi

348

Gönderim: 2023-06-06

Kabul: 2023-08-07

Önerilen Atıf

Yaşın, İ. (2023). Spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumlarının incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (4), 344-364. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1310655>

GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca önlerine çıkan bazı sorunları kendi başlarına giderebilirlerken bazı sorunlarını ise ailesi, arkadaşları ve etkileşimde olduğu diğer kişilerden elde ettikleri sosyal destekler ile aşmaya çalışırlar (Aksoy, Özcan ve Çoknaz, 2018). Cobb (1976) sosyal desteği; "bireyin kendisine değer verildiğine, sevildiğine, saygı duyulduğuna ve karşılıklı yükümlülükler ağının bir üyesi olduğuna inandıran bilgi" (s. 300), Shumaker ve Brownell (1984) "en az iki arasındaki kaynak alışverişi" (s. 13), Cohen (2004) "bireylerin sorunlarla baş edebilmesi için sağlanan psikolojik ve maddi kaynaklar" (s. 676), Martinez-Hernaez, Carceller-Maicas, DiGiacomo ve Ariste de (2016) "bireyin sosyal ağını oluşturan kişilerden sağladığı yardım" (s. 2) olarak tanımlamaktadırlar. Bireyin bilgi, destek ve geri bildirim gibi ihtiyaçlarının karşılandığına dair inanma derecesine ise algılanan sosyal destek denir (Procidano ve Heller, 1983).

Genel olarak sosyal destek türleri ilgi ve sevgi gibi duygulara dayanan "duygusal destek", maddi yardımları içeren "araşsal destek", boş zamanları başkaları ile geçirmeye dayalı "arkadaşlık desteği", problemlerin çözümüne yönelik bilgilerin sağlanması ile ilgili "bilgi desteği" ve bireyin kabul edilip değer görmesi ile ilgili "saygı desteği" olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır (Barrera, 1986; Caplan, 1974). Her yaş grubundaki bireyin gerektiği zaman ihtiyaç duyabileceği bu destek türleri çeşitli yollardan temin edilebilmektedir. Çocuk ve ergenlerin ihtiyaç duydukları zaman yardım isteyebilecekleri veya bekleyebilecekleri ana destek kaynakları olarak aile, arkadaşlar ve öğretmenler öne çıkmaktadır (Cauce ve Srebnik, 1990; Wall, Covell ve MacIntyre, 1999). Bireylerin yaşam yolculuklarında ilk olarak ve öncelikle aileden elde edilen sosyal destekler (Akyol ve Salı, 2013; Yalçın, 2015), sonraki yıllarda ise ailenin yanında sosyal çevre, arkadaş ve öğretmenleri tarafından karşılanmaktadır (Türköz, Köröğlu ve Kırpalı, 2017).

Kişilerarası ilişkilerde bireylerin yardım etmek amacı ile birbirlerine verdikleri en önemli katkılardan olan sosyal destek (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009), bireyin fizyolojik ve psikolojik bütünlüğünü devam ettirmesi ile sürekli olarak karşılıklı ilişkiler içerisinde olduğunu hatırlatmada önemli rol oynamaktadır (Caplan, 1974). Ayrıca sosyal destek, değerlerin, duyguların paylaşarak, sosyal rollerin yerine getirilmesine (Deveci ve Ahmetoğlu, 2018), duygu, düşünce ve davranışların olumlu yönde düzenlenmesi ile yaşama anlam katılmasına olanak sağlar (Callaghan ve Morrissey 1993). Sosyal desteğin ifade edilen yararları bireylerin değer yargılarına, alacakları kararlara, hedeflere ve geleceğe yönelik tutumlarına olumlu etkiler yapabilmektedir (Tan, Yaşın, Çolakoğlu ve Şahin, 2020).

Bireylerin önlerine çıkan sorunları çözümleme konusunda gerekli sosyal destekleri temin ederek veya edemeyerek çözüme kavuşturmaları yaşamlarının çeşitli dönemlerinde bir takım olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Çocukluktan ergenliğe ardından da yetişkinliğe geçiş yapan bireyler fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak gelişirlerken ayrıca gelecekteki yaşamlarına yönelik olarak da çeşitli hayaller kurarak, beklentiler oluşturarak kendilerini geleceğe hazırlarlar (Eldeleklioğlu, 2012). Ergenlik yıllarında geleceğe yönelik belirlenen hedefler, yapılan planlar ve alınan kararların yanında, ergen; aile, arkadaşlar ve diğer kişilerin çeşitli durumlarda bireylere gösterdikleri tutumlardan da etkilenmektedir (Özekes, 2023; Toprakçı, 2017). (Nurmi, 2001). Gjesme'ye (1983) göre geleceğe yönelik tutum, bireyin bilişsel faktörleri ve motivasyon sistemleri ile bağlantılı olarak geleceğe dair sahip olduğu olumlu ve olumsuz beklentiler, hedefler ve inançlarından oluşan çok yönlü bir kavramdır. Seginer (2008) ise gelecek yönelimini bireylerin geleceğe yönelik önemli gördüğü anlardan meydana gelen, hayat hikayelerini anlatan, bilinçli ve tarafsız olarak temsil edildiği görüntüler olarak ifade etmektedir. Bireylerin cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken, eğitim düzeyi (Holopainen ve Sulinto, 2005), sosyal yaşantıları ve ilişkilerinden etkilenen gelecek yönelim ve beklentileri "motivasyon", "planlama" ve "değerlendirmeden" meydana gelen psikolojik bir süreçtir (Nurmi, 1991). İlk olarak değer yargıları, gelecekte beklenen yaşantılar ve güdüler doğrultusunda hedeflerini belirleyen bireyler bu hedefleri gerçekleştirmek için planlamalar yaptıktan sonra belirlenen hedefleri ve planları gerçekleştirmek için ellerine geçen fırsatları değerlendirerek geleceklerine yön verirler (Nurmi, 1991). Bireylerin geleceğe yönelik beklentileri genel olarak okulu bitirmeye, meslek veya unvan sahibi olmaya yönelik "başarıya ilişkin beklentiler", uygun eş bulmaya, aile kurmaya ve çocuk sahibi olmaya yönelik "ilişkisel beklentiler", iyi bir insan olmak gibi kişisel özelliklerini geliştirmeye yönelik "varoluşsal beklentiler" ve yaşamsal durumların değiştirilmesine yönelik "deneysel beklentilerden" oluşmaktadır (Artar, 2003).

Çocuklar ve ergenler geleceğe yönelik çeşitli planlar yaparken ulaşamayabilecekleri hedefler ile uygun olmayan beklentiler içerisinde olabilirler. Bu durumda onlara gerekli desteğin sağlanabilmesi için

ergenlerin olumlu ve olumsuz beklentilerinin belirlenmesi önemlidir (Iovu, 2014). Bireylerin geleceğe yönelik olumlu ve olumsuz tutumları konusunda aile, arkadaş grubu ile iletişim ve etkileşim içerisinde bulunduğu öğretmen vb. diğer insanların etkisi bulunmakla birlikte bu kişilerden alınacak veya sağlanacak gerekli destekler oldukça fazla önem kazanmaktadır (Nurmi, 1991).

Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü lise türlerinden olan spor liselerinin amacı "ortaöğretimin genel amaçlarının yanı sıra, öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazandırmak, beden eğitimi ve spor alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmektir". Ülkemizde ilk spor lisesi 2004 yılında İstanbul'da açılmıştır (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2018). Spor liselerine özel yetenek sınavları ile yerleşen öğrenciler okul hayatları boyunca genel kültür derslerinin yanında beden eğitimi ve spor branşlarına yönelik derslerde görmektedirler. Spor lisesi öğrencileri beden eğitimi ile spora yönelik dersler ve katıldıkları sportif faaliyetler sayesinde sporun etkilerini hissederek fiziksel ve zihinsel olarak gelişmektedirler.

Sporcu olma veya spor eğitimi ile ilgilenme gibi hedefleri ve planları doğrultusunda spor lisesini tercih eden öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşabilmeleri için ailesi, sınıf ve takım arkadaşları ile öğretmen ve antrenörlerinden aldıkları destekler oldukça önemlidir. Literatür incelendiğinde spor yapan öğrenciler, spor lisesi öğrencileri ile sporcuların sosyal destek algıları üzerine Yaşın, Tan, Çolakoğlu ve Çolakoğlu (2019-a) ile Tan vd.'nin (2020) Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğini (Ç-SDDÖ), Aksoy, Özcan ve Çoknaz'ın (2018) Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini (ASDÖ-R), Akgül ve Karafil (2021) ile Uzundağ'ın (2022) Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeğini (FASDÖ), Çoruh'un da (2020) Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini (MSPSS) kullanarak yaptıkları araştırmalara rastlanmaktadır. Spor yapan öğrenciler ile spor lisesi öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumları üzerine ise Yaşın, Tan, Çolakoğlu ve Çolakoğlu (2019-b) ile Tan vd.'nin (2020) Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeğini (GYTÖ), Dumangöz ve Sanlav'ın (2021) Gelecek Beklentisi Ölçeğini (GBÖ), Turkay, Aydın, Güngör, Başkan ve Aydın'ın da (2018) Ergen Gelecek Beklentisi Ölçeğini (EGBÖ) kullanarak yaptıkları araştırmalara rastlanmaktadır.

Verilen bilgiler doğrultusunda, literatürde Ç-SDDÖ ve GYTÖ'nün spor lisesi öğrencilerine uygulandığı araştırmalar ile spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmalara rastlanmamasından dolayı araştırma önem arz etmektedir. Spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumlarını incelemek amacı ile yapılan araştırmada ayrıca aşağıdaki alt problemlere de yanıtlar aranmıştır.

1. Spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
3. Spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumları ilgilenilen spor türüne göre değişmekte midir?
4. Spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, araştırma etiğine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Muğla ilindeki spor liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumlarının incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada genel tarama yöntemi uygulanmıştır. Karasar (2018), genel tarama modelini "Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri" (s. 111) olarak ifade etmektedir.

Evren-Örneklem

Araştırmının evren ve örnekleme belirlenirken düşük maliyet, zamandan tasarruf etme, araştırma iznini almada kolaylık gibi durumlarda tercih edilen uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Özcan, Karadeniz ve Demirel, 2013) doğrultusunda araştırmaya 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ilinde bulunan toplam 3 Spor Lisesinde öğrenim görmekte olan 270 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise %95 güven aralığı ve $\alpha = .05$ hata payına sahip olmak üzere (Karasar, 2018) evren büyüklüğü 270 olan araştırmada yapılan hesaplamalar sonucunda örneklem sayısının en az 160 kişiden oluşması uygun görülmüştür. Yapılan hesaplamalar doğrultusunda araştırmanın örneklemini Muğla ilindeki üç Spor Lisesinde öğrenim görmekte olup gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 203 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 53'ü (%26,1) kadın, 150'si (%73,9) erkektir. Öğrencilerin 62'si (%30,5) bireysel sporlar ile 141'i (%69,5) ise takım sporları ile ilgilenmektedirler. 61 (%30) öğrenci 9. sınıfta, 40 (%19,7) öğrenci 10. sınıfta, 102 (%50,2) öğrenci ise 11. sınıfta okumaktadırlar. 3 okulda da yeterli sayıda 12. sınıf öğrencisi olmadığından dolayı araştırmaya dâhil edilmemişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ile Dubow ve Ullman (1989) tarafından geliştirilip Türkçe formunun uyarlaması Gökler (2007) tarafından yapılan Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Ç-SDDÖ) ve Güler (2004) tarafından geliştirilen Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği (GYTÖ) uygulanmıştır.

Ç-SDDÖ arkadaştan alınan destek (19 madde), aileden alınan destek (12 madde) ve öğretmenden alınan destek (10 madde) olmak üzere 3 alt boyut ve 41 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir (1 =hiçbir zaman, 2 = nadiren, 3 =bazen, 4 = çoğu zaman, 5 = her zaman). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 205'tir. Ölçeğin 1, 3, 4, 10, 13, 15, 17, 18, 22, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39 ve 41. maddeleri ters kodlanarak analizleri yapılmıştır. Yapılan iç tutarlık analizi sonucunda, Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri tüm ölçek için .93, arkadaştan alınan destek, aileden alınan destek ve öğretmenden alınan destek alt boyutları için de sırasıyla .89, .86 ve .88 olarak hesaplanmıştır (Gökler, 2007).

Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği (GYTÖ), olumlu, korkulu ve planlı yönelim olmak üzere 3 alt boyut ve 40 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçeğin 40 maddelik ilk formundan sonra faktör analizi çalışmaları sonucunda 15 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. Araştırmamızda olumlu yönelim 5 madde (13, 29, 30, 35, 36), planlı yönelim boyutu 5 madde (5, 7, 14, 16, 20) ve korkulu yönelim 5 madde (6, 11, 21, 22, 38) olmak üzere toplam 15 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin 7, 20, ve 22. maddeleri ters puanlanarak analizleri yapılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik puanları olumlu, kaygılı ve planlı yönelim boyutları için sırasıyla .80, .79 ve .81 olarak, test-tekrar güvenilirlik puanları ise .70, .76, ve .71 olarak tespit edilmiştir (Güler, 2004).

Verilerin Toplanması ve Etik

"Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi" "Tıp ve Sağlık Bilimleri Etik Kurulu-2'nin (Spor, Sağlık)" 08/02/2023 tarih ve 18 sayılı kararı ile araştırmanın etik kurallara uygun olduğu bildirilmiştir. Muğla Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 08/03/2023 tarih ve 71806291 sayılı yazı ile alınan izin doğrultusunda araştırmacı tarafından okullara gidilerek dağıtılan veri toplama araçları araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere kendi öğretmenleri tarafından uygulanarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirlik analizleri için yapılan Cronbach's Alpha testi sonucunda Ç-SDDÖ toplamında ve arkadaştan alınan destek, aileden alınan destek ve öğretmenden alınan destek boyutlarında sırası ile .80, .89, .91, ve .78, GYTÖ'nün olumlu yönelim, planlı yönelim ve korkulu yönelim boyutlarında ise sırası ile .80, .70 ve .71 güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Genel olarak .70'nin üzerindeki Cronbach Alfa değerlerinin kabul edilebilir olmasından dolayı veri toplama araçlarının araştırma için güvenilir seviyede ölçme yaptığını söylemek mümkündür (Pallant, 2017).

Spor lisesi öğrencilerinin Ç-SDDÖ ile GYTÖ'den aldıkları puanlara yapılan tanımlayıcı analizler sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine göre puanların normallik varsayımları analiz

edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen -1,5 ile +1,5 çarpıklık basıklık değerleri dikkate alındığında dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir (tablo 1).

Grupların dağılımı normal olduğundan dolayı öğrencilerin Ç-SDDÖ ile GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için cinsiyet ve yaptıkları spor türü değişkenlerine göre bağımsız gruplar t-testi, sınıf değişkenlerine göre ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. One-Way Anova testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Levene testi ile varyansların homojenlik durumu test edilmiştir. Levene testi sonucunda varyanslar homojen olduğu için Post Hoc testlerinden olan, gruplardaki örneklem büyüklüklerinin eşit olmasını gerektirmeyen durumlarda kullanılan Scheffe testi (Taşpınar, 2017) ile farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ç-SDDÖ ve GYTÖ alt boyutları arasındaki ilişki ise Pearson testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış olup, $p < ,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde spor lisesi öğrencilerinden elde edilen verilerin analizlerine ve bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Ç-SDDÖ ile GYTÖ puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Alt Boyutlar		N	Toplam Puan			Ortalama Puan			Çarpıklık	Basıklık
			Min	Max	$\bar{X} \pm S$	Min	Max	$\bar{X} \pm S$		
Ç-SDDÖ	Arkadaştan Alınan Destek	203	24	92	65,94±13,17	1,26	4,84	3,47±,69	-,318	-,100
	Aileden Alınan Destek	203	18	60	47,94±10,49	1,50	5,00	3,99±,87	-,740	-,462
	Öğretmenden Alınan Destek	203	13	50	34,71±6,69	1,30	5,00	3,47±,66	-,057	-,060
	Sosyal Destek Toplam	203	86	196	148,61±23,81	2,10	4,78	3,62±,58	-,109	-,712
GYTÖ	Olumlu Yönelim	203	5	25	19,19±3,90	1,00	5	3,83±,78	-,755	,765
	Planlı Yönelim	203	8	25	18,48±3,12	1,60	5	3,69±,62	-,477	,703
	Korkulu Yönelim	203	5	25	15,23±4,12	1,00	5	3,04±,82	-,110	-,311

352

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin Ç-SDDÖ ve GYTÖ’den aldıkları puanlara göre yapılan tanımlayıcı analizler sonucunda Ç-SDDÖ’nün arkadaştan alınan destek boyutunda en düşük “24” en yüksek “92” ve $\bar{X}$ = “65,94” puan, aileden alınan destek boyutunda en düşük “18” en yüksek “60” ve $\bar{X}$ = “47,94” puan, öğretmenden alınan destek boyutunda en düşük “13” en yüksek “50” ve $\bar{X}$ = “34,71” puan, sosyal destek toplamında en düşük “86” en yüksek “196” ve $\bar{X}$ = “148,61” puan, GYTÖ’nün olumlu yönelim boyutunda en düşük “5” en yüksek “25” ve $\bar{X}$ = “19,19” puan, planlı yönelim boyutunda en düşük “8” en yüksek “25” ve $\bar{X}$ = “18,48” puan, korkulu yönelim boyutunda en düşük “5” en yüksek “25” ve $\bar{X}$ = “15,23” puan aldıkları belirlenmiştir.

1. Spor Lisesi Öğrencilerinin Ç-SDDÖ Puanlarının İncelenmesi

Bu bölümde spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet, spor türü ve sınıf değişkenlerine göre Ç-SDDÖ puanlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Ç-SDDÖ puanlarının incelenmesi

	Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ç-SDDÖ	Arkadaştan	Kadın	53	62,00	13,01	-2,571	201	,011*
	Alınan Destek	Erkek	150	67,34	12,98			
	Aileden Alınan	Kadın	53	44,92	11,89	-2,469	201	,014*
	Destek	Erkek	150	49,01	9,77			
	Öğretmenden	Kadın	53	34,35	7,41	-,455	201	,649
	Alınan Destek	Erkek	150	34,84	6,44			
	Sosyal Destek	Kadın	53	141,28	23,90	-2,644	201	,009*
	Toplam	Erkek	150	151,20	23,31			

* $p < ,05$

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Ç-SDDÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; arkadaştan alınan destek ($t_{(201)}=-2,571$; $p=,011<,05$; $\bar{X}_{kadın}=62,00<\bar{X}_{erkek}=67,34$), aileden alınan destek ($t_{(201)}=-2,469$; $p=,014<,05$; $\bar{X}_{kadın}=44,92<\bar{X}_{erkek}=49,01$) boyutlarına ve Sosyal destek toplam puanına ($t_{(201)}=-2,644$; $p=,009<,05$; $\bar{X}_{kadın}=141,28<\bar{X}_{erkek}=151,20$) göre kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Öğretmenden alınan destek ($t_{(201)}=-,455$; $p=,649>,05$) boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin spor türü değişkenlerine göre Ç-SDDÖ puanlarının incelenmesi

	Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ç-SDDÖ	Arkadaştan Alınan Destek	Bireysel	62	63,90	12,46	-1,469	201	,143
		Takım	141	66,84	13,42			
	Aileden Alınan Destek	Bireysel	62	45,22	10,85	-2,480	201	,014*
		Takım	141	49,14	10,14			
	Öğretmenden Alınan Destek	Bireysel	62	33,91	6,93	-1,129	201	,260
		Takım	141	35,07	6,58			
	Sosyal Destek Toplam	Bireysel	62	143,04	24,13	-2,228	201	,027*
		Takım	141	151,05	23,34			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları spor türü değişkenine göre Ç-SDDÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; arkadaştan alınan destek ($t_{(201)}=-1,469$; $p=,143>,05$) ve öğretmenden alınan destek ($t_{(201)}=-1,129$; $p=,260>,05$) boyutlarına göre gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Aileden alınan destek ($t_{(201)}=-2,480$; $p=,014<,05$; $\bar{X}_{bireysel}=45,22<\bar{X}_{takım}=49,14$) boyutu ile Sosyal destek toplam puanına ($t_{(201)}=-2,228$; $p=,027<,05$; $\bar{X}_{bireysel}=143,04<\bar{X}_{takım}=151,05$) göre bireysel ve takım sporları ile ilgilenen öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin sınıf değişkenlerine göre Ç-SDDÖ puanlarının incelenmesi

353

	Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Ç-SDDÖ	Arkadaştan Alınan Destek	9.Sınıf	61	64,34	11,81	3,724	,026*	2>3
		10. Sınıf	40	69,10	11,93			
		11. Sınıf	102	63,27	11,25			
	Aileden Alınan Destek	9.Sınıf	61	48,52	10,24	1,828	,163	
		10. Sınıf	40	50,27	10,23			
		11. Sınıf	102	46,68	10,64			
	Öğretmenden Alınan Destek	9.Sınıf	61	34,08	7,82	1,024	,361	
		10. Sınıf	40	36,00	7,00			
		11. Sınıf	102	34,59	5,78			
	Sosyal Destek Toplam	9.Sınıf	61	146,95	21,87	3,460	,033*	2>3
		10. Sınıf	40	155,37	24,09			
		11. Sınıf	102	144,55	21,73			

*p<,05 1= 9. Sınıf, 2=10. Sınıf, 3=11. Sınıf

Tablo 4 incelendiğinde spor lisesi öğrencilerinin sınıf değişkenlerine göre Ç-SDDÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçlarına göre; aileden alınan destek boyutu ($F=1,828$, $p=,163>,05$) ile öğretmenden alınan destek boyutunda ($F=1,024$, $p=,361>,05$) gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Arkadaştan alınan destek boyutu ($F=3,724$, $p=,026<,05$) ile sosyal destek toplam puanına ($F=3,460$, $p=,033<,05$) göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Farklılığın yönünü tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda; 10.sınıf ile 11.sınıf öğrencileri arasında arkadaştan alınan destek boyutu ($\bar{X}_{10.sınıf}=69,10>\bar{X}_{11.sınıf}=63,27$) ile sosyal destek toplam puanına ($\bar{X}_{10.sınıf}=155,37>\bar{X}_{11.sınıf}=144,55$) göre 10.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2. Spor Lisesi Öğrencilerinin GYTÖ Puanlarının İncelenmesi

Bu bölümde spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet, spor türü ve sınıf değişkenlerine göre GYTÖ puanlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre GYTÖ puanlarının incelenmesi

	Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
GYTÖ	Olumlu Tutum	Kadın	53	18,11	3,89	-2,374	201	,019*
		Erkek	150	19,58	3,85			
	Planlı Tutum	Kadın	53	18,09	3,17	-1,068	201	,287
		Erkek	150	18,62	3,09			
	Korkulu Tutum	Kadın	53	16,03	3,83	1,661	201	,098
		Erkek	150	14,94	4,20			

*p<,05

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; planlı tutum ($t_{(201)}=-1,068$; $p=,287>,05$) ile korkulu tutum ($t_{(201)}=1,661$; $p=,098>,05$) boyutlarında gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Olumlu tutum boyutunda ise kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($t_{(201)}=-2,374$; $p=,019<,05$; $\bar{X}_{kadın}=18,11<\bar{X}_{erkek}=19,58$).

Tablo 6. Öğrencilerin spor türü değişkenlerine göre GYTÖ puanlarının incelenmesi

	Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
GYTÖ	Olumlu Tutum	Bireysel	62	18,27	3,72	-2,252	201	,025*
		Takım	141	19,60	3,93			
	Planlı Tutum	Bireysel	62	18,32	3,05	-,499	201	,618
		Takım	141	18,56	3,15			
	Korkulu Tutum	Bireysel	62	16,11	4,10	2,032	201	,043*
		Takım	141	14,84	4,09			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları spor türü değişkenine göre GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; planlı tutum ($t_{(201)}=-,499$; $p=,618>,05$) boyutunda gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Olumlu tutum boyutu ($t_{(201)}=-2,252$; $p=,025<,05$; $\bar{X}_{bireysel}=18,27<\bar{X}_{takım}=19,60$) ile korkulu tutum boyutlarına ($t_{(201)}=2,032$; $p=,043<,05$; $\bar{X}_{bireysel}=16,11>\bar{X}_{takım}=14,84$) göre ise bireysel ve takım sporları ile ilgilenen öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (Korkulu tutum boyutunda elde edilen düşük puanlar korkulu yönelimin daha az olduğu anlamına gelmektedir).

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf değişkenlerine göre GYTÖ puanlarının incelenmesi

	Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
GYTÖ	Olumlu Tutum	9.Sınıf	61	19,00	4,35	,427	,653	
		10. Sınıf	40	19,70	3,63			
		11. Sınıf	102	19,11	3,75			
	Planlı Tutum	9.Sınıf	61	17,70	3,26	4,284	,015*	2>1
		10. Sınıf	40	19,52	3,61			
		11. Sınıf	102	18,54	2,70			
	Korkulu Tutum	9.Sınıf	61	14,26	4,47	3,528	,031*	3>1
		10. Sınıf	40	14,58	4,03			
		11. Sınıf	102	15,96	3,83			

*p<,05 1= 9. Sınıf, 2=10. Sınıf, 3=11. Sınıf

Tablo 7 incelendiğinde spor lisesi öğrencilerinin sınıf değişkenlerine göre GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçlarına göre; olumlu tutum boyutunda ($F=,427$, $p=,653>,05$) gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Planlı tutum boyutu ($F=4,284$, $p=,015<,05$) ile korkulu tutum boyutunda ($F=3,528$, $p=,031<,05$) ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Farklılığın yönünü tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda; 9. Sınıf ile 10.sınıf ve 11.sınıf öğrencileri arasında planlı tutum boyutunda ($\bar{X}_{10.sınıf}=19,52>\bar{X}_{9.sınıf}=17,70$) 10. sınıf öğrencilerinin, korkulu tutum boyutuna ($\bar{X}_{11.sınıf}=15,96>\bar{X}_{9.sınıf}=14,26$) göre de 9.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir (Korkulu tutum boyutunda elde edilen düşük puanlar korkulu yönelimin daha az olduğu anlamına gelmektedir).

3. Spor Lisesi Öğrencilerinin Ç-SDDÖ ve GYTÖ Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Bu bölümde spor lisesi öğrencilerinin Ç-SDDÖ ve GYTÖ alt boyutları arasındaki ilişkilere ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Spor lisesi öğrencilerinin Ç-SDDÖ ve GYTÖ alt boyutlarına göre Pearson Testi sonuçları

Boyutlar	Ç-SDDÖ				GYTÖ	
	1	2	3	4	5	6
Arkadaştan Alınan Destek ¹	1,000	,428**	,453**	,368**	,191**	-,181*
Aileden Alınan Destek ²		1,000	,287**	,274**	,173*	-,226**
Öğretmenden Alınan Destek ³			1,000	,374**	,332**	-,213**
Olumlu Yönelim ⁴				1,000	,593**	-,298**
Planlı Yönelim ⁵					1,000	-,197**
Korkulu Yönelim ⁶						1,000

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

Tablo 8 incelendiğinde spor lisesi öğrencilerinin Ç-SDDÖ ve GYTÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkileri tespit etmek için yapılan Pearson testi sonuçlarına göre; arkadaştan alınan destek boyutu ile aileden alınan destek (r= ,428, p<,01), öğretmenden alınan destek (r= ,453, p<,01), olumlu yönelim (r= ,368, p<,01), planlı yönelim (r= ,191, p<,01) ve korkulu yönelim boyutları (r= -,181, p<,05) arasında; aileden alınan destek boyutu ile öğretmenden alınan destek (r= ,287, p<,01), olumlu yönelim (r= ,274, p<,01), planlı yönelim (r= ,173, p<,05) ve korkulu yönelim boyutları (r= -,226, p<,01) arasında; öğretmenden alınan destek ile olumlu yönelim (r= ,374, p<,01), planlı yönelim (r= ,332, p<,01) ve korkulu yönelim boyutları (r= -,213, p<,01) arasında; olumlu yönelim boyutu ile planlı yönelim (r= ,593, p<,01) ve korkulu yönelim boyutları (r= -,298, p<,01) arasında; planlı yönelim boyutu ile de korkulu yönelim boyutu (r= -,197, p<,01) arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Spor liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyal destek algıları ile geleceğe yönelik tutumlarının incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada öğrencilerin Ç-SDDÖ ile GYTÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların genel olarak ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Spor lisesi öğrencilerinin aileden alınan destek boyutu puan ortalamalarının arkadaştan ve öğretmenden alınan destek boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Geleceğe yönelik tutum bakımından ise olumlu ve planlı yönelim puan ortalamalarının korkulu yönelim puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (tablo 1).

Mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Yaşın vd. (2019-a) ile Ezzell, Swenson ve Brondino da (2000), Ç-SDDÖ kullanarak yaptıkları araştırmada çocukların aile, arkadaş ve öğretmenden alınan destek puanlarının oldukça yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Kaya, Bodur ve Yalnız (2014) "Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeğini", Şimşek de (2012) "Gelecek Beklentisi Ölçeğini" kullanarak lise öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin geleceğe yönelik puanlarının ortalamasının üzerinde olduğunu, öğrencilerin geleceğe yönelik olarak olumlu beklentiler içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda spor lisesi öğrencilerinin sosyal destek puanlarının ortalamasının üzerinde çıkmasının sporcu olma veya spor eğitimi ile ilgilenme gibi hedefleri ve planları doğrultusunda spor liselerini tercih ederken ailelerinden, katıldıkları sportif etkinliklerde de takım arkadaşları, öğretmenleri ve antrenörlerinden gerekli sosyal destekleri almalarından kaynaklanabileceğini ifade edebiliriz. Bunun yanı sıra sportif faaliyetlerin bireylerin yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal becerileri kazanmalarına öncülük etmesi (Kong, Zhao ve You, 2013; Yılmaz, Karlı ve Yetim, 2006) spor ile uğraşan öğrencilerin sosyal destek algısını geliştirebilir. Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu ve planlı yönelim puan ortalamalarının korkulu yönelim puanlarına göre yüksek çıkmasını ise hedefleri doğrultusunda spor

liselerine kayıt olmaları ile hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çaba sarfederken aileden ve yakın çevrelerinden aldıkları maddi ve manevi desteklere bağlamak mümkündür. Yaşam sürecinde ihtiyaç duyduğu maddi ve manevi sosyal destekleri olarak geleceğe yönelik olumlu ve planlı yönelim içerisinde olmalarından dolayı da korkulu yönelimleri azalabilir. Küçük ve Koç (2004), kötümser, bunalımlı ve olumsuz tutum ve davranışların sportif etkinlikler yolu ile yok edilebileceğini, Koruç ve Bayar'da (1990) bireylerin günlük yaşamlarındaki sıkıntıları ile geleceğe yönelik olumsuz kaygılarından spor ile uğraşarak kurtulabileceklerini ifade etmişlerdir. Literatür doğrultusunda spor lisesi öğrencilerinin geleceğe yönelik olumlu ve planlı tutumları hakkında elde edilen sonuçların sporun etkilerinden kaynaklanabileceğini ifade etmek mümkündür.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Ç-SDDÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda arkadaştan alınan destek, aileden alınan destek boyutlarına ve sosyal destek toplam puanına göre erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kadın öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olması nedeni ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Öğretmenden alınan destek boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir (tablo 2).

Literatür incelendiğinde mevcut araştırmada kullanılan Ç-SDDÖ'yü kullanarak yapılan araştırmalarda Wall, Covell ve MacIntyre (1999) 15-18 yaş arası öğrenciler arasında, Gökler (2007) 3-8. sınıf öğrencileri arasında, Wit, Karioja ve Rye (2010), İlik ve Çakar (2010) ile Karataş (2012) lise öğrencileri arasında, Demirdüzen (2013) 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasında arkadaştan ve öğretmenden alınan destek alt boyutlarında, Akyol ve Salı (2013) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında, Salı ve Akyol da (2014) mesleki eğitim merkezlerinin 1-6. Dönemleri ile genel liselerde öğrenim gören öğrenciler arasında Ç-SDDÖ puanı ve Ç-SDDÖ alt boyutlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Spor yapan ve yapmayan öğrenci grupları ile yapılan araştırmalarda da Yaşın vd. (2019-a) 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören spor yapan kadın ve erkek öğrenciler arasında öğretmenden alınan destek boyutunda spor yapan kadın öğrencilerin, spor yapmayan kadın ve erkek öğrenciler arasında ise arkadaştan alınan destek boyutu ile sosyal destek toplam puanlarında kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Tan vd. de (2020) 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan spor yapan kadın ve erkek öğrenciler arasında arkadaştan, aileden, öğretmenden alınan destek boyutları ile sosyal toplam puanlarında spor yapan kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aksoy, Özcan ve Çoknaz da (2018) okul sporlarına katılmış ortaöğretim öğrencilerine "Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini" uygulayarak yapmış oldukları araştırmada spor yapan kadın ve erkek öğrencilerin arkadaşlardan algılanan sosyal destek puanları arasında kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aileden, akrabadan ve öğretmenden algılanan destek boyutlarında ise gruplar arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır (Aksoy, Özcan ve Çoknaz, 2018). Adı geçen araştırmaların yanında Şimşek (2010) 8. sınıf öğrencileri, Özcan (2018) ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış lise öğrencileri, Davulcu (2018) 8-19 yaş aralığındaki koruma altındaki çocuklar, Tan vd. de (2020) 7 ve 8. sınıfta okuyan spor yapmayan öğrenciler arasında Ç-SDDÖ ve alt boyut puanlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark tespit etmemişlerdir. Hagiwara, Iwatsuki, Isogai, Van Raalte ve Brewer (2017) sporcuların takım arkadaşlarından aldıkları sosyal desteği ölçmek için "Spor Takımları İçin Sosyal Destek Alma Ölçeğini" kullanarak yapmış oldukları araştırmada spor yapan erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında herhangi bir farklılık tespit etmediklerini ifade etmişlerdir. "Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği" kullanılarak yapılan araştırmalarda Akgül ve Karafil (2021) kadın ve erkek ortaokul öğrencileri arasında akran sosyal desteği ile ebeveyn sosyal desteği alt boyutlarında, Uzundağ da (2022) spor liselerinde öğrenim gören kadın ve erkek öğrenciler arasında ölçek toplam puanı ile akran sosyal desteği ve ebeveyn sosyal desteği alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi bir fark tespit etmemişlerdir. İlhan ve Taşkın (2019) lise öğrencilerine, Çoruh da (2020) mücadele sporları ile ilgilenen 14-29 yaş arası kadın ve erkek sporculara "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini" uygulayarak yaptıkları araştırmalarda algılanan aile ve arkadaş desteği boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde İlhan ve Taşkın da (2019), yaptıkları araştırmada sosyal destek puanları bakımından erkek öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Ç-SDDÖ'den elde edilen veriler literatür çerçevesinde tartışılmış olup mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu durumun ölçme araçlarının farklılıklarından ve örnekleme katılan öğrencilerin farklı kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Arkadaştan alınan destek, aileden alınan destek boyutları ve sosyal destek toplam puanına göre erkek öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek bulunmasının toplumumuzda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre aileleri tarafından biraz daha fazla desteklenmeleri, serbest bırakılmaları ile sosyal hayatlarında arkadaşlık ilişkilerinin daha fazla olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Öğretmenden alınan destek boyutunda ise kadın ve erkek öğrenciler arasında fark olmamasını öğretmenlerin derslerde ve sportif faaliyetlerde öğrencilere eşit bir şekilde davranarak onları desteklemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları spor türü değişkenine göre Ç-SDDÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda arkadaşta alınan destek ve öğretmenden alınan destek boyutlarına göre gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Aileden alınan destek boyutu ile Sosyal destek toplam puanına göre takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin puan ortalamalarının bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olması nedeni ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (tablo 3). Literatür incelendiğinde Ç-SDDÖ kullanılarak yapılan spor türü değişkenine göre herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ç-SDDÖ'ye benzer boyut ve maddelerden oluşan sosyal destek ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalarda da Aksoy, Özcan ve Çoknaz (2018) okul sporlarında takım veya bireysel sporlarda mücadele eden öğrenciler arasında, Uzundağ da (2022) spor lisesinde okuyan bireysel ve takım sporları ile ilgilenen öğrenciler arasında sosyal destek algısı bakımından istatistiksel olarak herhangi bir fark tespit etmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Spor lisesi öğrencilerinin spor türü değişkenine göre Ç-SDDÖ'den elde edilen veriler literatür çerçevesinde tartışılmış olup mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Takım ve bireysel sporlar ile ilgilenen öğrenciler arasında arkadaşta alınan sosyal destek algısı bakımından fark olmamasını öğrencilerin antrenmanlarda ve müsabakalarda arkadaşları ile sürekli beraber olmalarının yanında bazı bireysel sporlarda da takım sporlarında olduğu kadar sporcu ile antrenmanların yapılması nedeni ile takım sporlarındaki gibi arkadaşlık ortamının oluşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca arkadaşta alınan destek boyutunda gruplar arasında fark oluşmamasının bireysel de olsa okullarını veya kulüplerini temsil etmeleri nedeni ile gelişen takımdaşlık duygularının spor alanlarının dışına da taşınması ile sürekli iletişim ve dayanışma içerisinde olmaların sonucu olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca spor sayesinde birlikte iş yapma, dayanışma, paylaşma ve grup bilinci gibi özellikler gelişmektedir (Aracı, 1999; Erkal, 1992; Salar, Hekim ve Tokgöz, 2012) Öğretmenden alınan sosyal destek algısı bakımından gruplar arasında fark olmamasını ise öğretmenlerin ve antrenörlerin bireysel ve takım sporları ile ilgilenen sporcuları ile aynı düzeyde sürekli olarak ilgilenmeleri ile açıklamak mümkündür. Öğrenciler ailelerinden gerekli izin ve destekleri alarak öğrenimlerini spor liselerinde devam ettirirken aynı zamanda elde ettikleri bu desteklerle de herhangi bir takım veya bireysel sporla da ilgilenmektedirler. Bundan dolayı bireysel ve takım sporları ile ilgilenen öğrenciler arasında aileden alınan destek ve sosyal toplam puanı bakımından oluşan farklılığın öğrencilerin farklı durumları ile desteği algılaya biçimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Spor lisesi öğrencilerinin sınıf değişkenlerine göre Ç-SDDÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda aileden alınan destek boyutu ile öğretmenden alınan destek boyutunda gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Arkadaştan alınan destek boyutu ile sosyal destek toplam puanına göre 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha yüksek olması nedeni ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. 11.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (tablo 4).

Karataş da (2012) yapmış olduğu araştırmada aileden alınan destek boyutunda 9.sınıf öğrencilerinin, öğretmenden alınan destek boyutu ile sosyal destek toplamında da 9 ve 10.sınıf öğrencilerinin puanlarının ve destek düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karataş'ın (2012) elde etmiş olduğu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarına paralellik göstermektedir. Farklı sonuçlar tespit edilen araştırmalarda Demirdüzen (2013) 10 ve 11. sınıf

öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, aile desteği boyutunda 11.sınıf öğrencilerinin (17 yaş), öğretmenlerden alınan destek boyutunda ise 10.sınıf öğrencilerinin (16 yaş) puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aksoy, Özcan ve Çoknaz (2018) ise sınıf düzeyine göre öğrencilerin sosyal destek algılarında fark tespit etmemişlerdir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılaşmaktadır.

Spor lisesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre Ç-SDDÖ'den elde edilen veriler literatür çerçevesinde tartışılmış olup araştırma sonucunda arkadaşlardan alınan destek boyutu ile sosyal destek toplam puanına göre 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olması ile birlikte 11.sınıfların puan ortalamalarının diğer sınıflara göre düşük olmasının yıllar geçtikçe insanların ihtiyaçlarının değişmesine paralel olarak çevresinden beklentilerin ve onlardan görmek istediği desteklerin biçim ve miktarının da değişebileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Wit, Karioja ve Rye (2010) ile Wit, Karioja, Rye ve Shain de (2011) lise öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe destek algılarının azaldığını ifade etmişlerdir. Karataş da (2012) 11.sınıfların kendilerini diğer sınıflara göre daha yetişkin görerek fazla yardım istememelerinden dolayı sosyal destek algılarının azabileceğini ifade etmiştir.

Spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda planlı tutum ile korkulu tutum boyutlarında gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Olumlu tutum boyutunda ise kadın öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olması nedeni ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (tablo 5). Literatür incelendiğinde GYTÖ'yü kullanarak Yaşın vd. (2019-b) ile Tan vd. (2020) spor yapan ve yapmayan 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarda olumlu, planlı ve korkulu yönelim boyutlarında spor yapan ve yapmayan kadın ile erkek öğrenci grupları arasında, Koçyiğit (2014) ve Büyüktopçu da (2017) geleceğe yönelik tutum bakımından kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit etmediklerini ifade etmişlerdir. Spor lisesi öğrencilerinin gelecek yönelimleri üzerine "Ergen Gelecek Beklentisi Ölçeği" ile "Gelecek Beklentisi Ölçeği" kullanılarak yapılan araştırmalarda ise kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanan anlamlı farklar tespit edilmiştir (Dumangöz ve Sanlav, 2021; Turkey vd., 2018). İovu da (2014) araştırmasında geleceğe yönelik olumlu beklenti bakımından liselerde öğrenim gören kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kadın ve erkek öğrenciler arasında planlı ve korkulu tutum boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen planlı tutum boyutunda erkeklerin ortalaması daha yüksek iken korkulu tutum boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalamaları kadın öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşük düzeydedir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlara paralel şekilde Edwards (2008) yetişkin kadınların erkeklere göre geleceğe karşı daha kaygılı tutum sergilediklerini, Yaşın vd. (2019-b) spor yapmayan erkek öğrencilerin planlı tutum düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek, korkulu yönelimlerinin ise daha düşük düzeyde olduğunu, Tan vd. de (2020) spor yapan erkek öğrencilerin spor yapan kadın öğrencilere göre planlı yönelim düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı sonuçların elde edildiği GYTÖ'yü kullanarak İmamoğlu ve Edwards'ın (2007) üniversite öğrencileri ile Altınay'ın da (2018) 6.7.8. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarda korkulu tutum boyutunda kadın öğrencilerin, Maraş'ın (2018) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada ise olumlu yönelim ve kaygılı yönelim boyutlarında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılarak lise öğrencileri ile yapılan araştırmalarda da gelecek beklentisi toplam puanlarına göre erkek öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Çuhadar, Demirel, Er ve Serdar, 2019; Çuhadar, Demirel, Er ve Serdar, 2020; Şimşek, Ünal, Erbay Mermer ve Özasan, 2022). Ergen Gelecek Beklentisi Ölçeğinin kullanıldığı araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir (Kılıçman, Balcı, Cöhce, Çöpür, Güzel ve Özdemir, 2022). Bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre GYTÖ'den elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup araştırmada elde edilen sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir. Diğer

araştırmalarda elde edilen farklı sonuçların ise araştırmalara katılan öğrencilerin kişisel özelliklerinden ve durumlarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Geleceğe yönelik olumlu tutum boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olmasının kadınların erkeklere göre gelecekteki kariyerleri, yaşamları ve aile kurma gibi konularda daha fazla planlı olmaları ile olumlu düşüncelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. [Seginer ve Mahanja \(2004\)](#) yaptıkları araştırmada kadınların erkeklere göre gelecekteki eğitim hayatları, geleceğe yönelik planları ve aile kurma konusunda daha iyimser ve olumlu düşünceler içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. [Seginer de \(2009\)](#) cinsiyet farklılıklarının geleceğe yönelik tutumlara etkisinin incelendiği araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre genel olarak kadınların gelecekteki yaşamları hakkında erkeklere göre daha fazla araştırma ve planlama yaptıklarını ifade etmiştir.

Spor lisesi öğrencilerinin yaptıkları spor türü değişkenine göre GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda planlı tutum boyutunda gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin olumlu tutum boyutunda puan ortalamalarının daha yüksek, korkulu tutum boyutunda ise puan ortalamalarının daha düşük olması nedeni ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (tablo 6). (Korkulu tutum boyutuna göre düşük puanlar daha az korkulu yönelime sahip olunması anlamına gelmektedir). Takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu buna paralel olarak da bireysel sporlarla ilgilenen öğrencilere göre geleceğe yönelik korkulu tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde spor türü değişkenine göre geleceğe yönelik tutumları belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu tutum puan ortalamalarının daha yüksek, korkulu yönelim puan ortalamalarının ise daha düşük olmasının genellikle takım sporlarında daha fazla kişi ile birlikte antrenman yapılmasından dolayı arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine paralel olarak öğrencilerin birbirlerini daha fazla desteklenmelerinden dolayı geleceğe daha olumlu bakmaları bunun sonucunda da geleceğe yönelik korkularının azalmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra [Çepikkurt ve Fındık'ın da \(2017\)](#) ifade ettiği gibi takım sporlarının sosyal becerileri bireysel sporlara göre daha fazla geliştirmesinin etkisi ile takım sporları ile ilgilenen sporcuların geleceğe yönelik düşüncelerinin olumlu olarak etkilenebileceği öngörülmektedir. [Demir, İbiş ve Miçoçoğulları da \(2020\)](#) takım sporları ile ilgilenen sporcuların bireysel sporlarla ilgilenenlere göre daha doğru kararlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Doğru karar alma konusunda kendisini geliştiren bireylerin gelecek konusunda daha planlı davranarak mantıklı kararlar alabileceği bu doğrultuda da olumlu yönelimleri artarken korkulu yönelimlerin ise azalacağı düşünülmektedir.

Spor lisesi öğrencilerinin sınıf değişkenlerine göre GYTÖ puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda olumlu tutum boyutunda gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Planlı tutum boyutunda 9 ve 10.sınıf öğrencileri arasında 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek, korkulu tutum boyutunda ise düşük puanların daha az korkulu yönelime sahip olunması anlamına geldiğinden dolayı 9 ve 11. sınıflar arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının daha düşük olması nedeni ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (tablo 7).

Bu sonuçlara göre 10. sınıfların 9. sınıflara göre gelecek konusunda daha planlı oldukları, 9. sınıflarında 11. sınıflara göre geleceğe yönelik daha az düzeyde korkulu tutum taşıdıkları tespit edilmiştir. [Şimşek \(2012\)](#) gelecek beklentisi bakımından, [Dumangöz ve Sanlav \(2021\)](#) ise "Kişisel ve Mesleki Gelecek" boyutunda 9. sınıfların puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. [Maraş \(2018\)](#) ile [Kılıçman vd. \(2022\)](#) ise araştırmalarında sınıf düzeyine göre geleceğe yönelik tutum ve gelecek beklentisi bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Spor lisesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre GYTÖ'den elde edilen veriler literatür ile tartışılmış olup diğer araştırmalarda elde edilen farklı sonuçların örneklem ve ölçme araçlarının farklılığından kaynaklanabileceği söylenebilir. Araştırma sonucunda planlı tutum boyutunda 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek olmasının bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin 9. sınıftakilere göre yaş olarak daha büyük olmalarından, ergenlik çağlarının sonuna yaklaşmalarının etkisiyle hayata bakış açılarının değişmesi ile yaşamı daha ciddiye almaya başlamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Korkulu tutum boyutunda 11. sınıfların 9.sınıf öğrencilerine göre geleceğe yönelik

olarak daha korkulu tutum sergilemelerini 11. sınıftan itibaren üst öğrenime geçiş kaygıları ile lise öğrenim sürelerinin ve ergenlik yıllarının sonuna gelmelerinden dolayı okul bittiğinde gelecekte ne olacağı ne yapacağı konusundaki kaygılarının başlamasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Ayrıca 9. sınıf öğrencilerinin lise öğrenimlerinin ilk aşamasında ve daha ergenlik çağlarında olmalarından dolayı gelecek ile ilgili olumsuz ve kaygılı tutumların daha az düzeyde olabileceği ifade edilebilir. [Nurmi de \(1991\)](#) araştırmasında ergenlerin gelecek korkularının yaşa bağlı olarak artış gösterdiğini ifade etmiştir.

Spor lisesi öğrencilerinin Ç-SDDÖ ve GYTÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson testi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının önünde yer alan artı (+) işareti iki değişken arasında pozitif korelasyon, eksi (-) işareti ise negatif korelasyonu ifade eder. -1 ile +1 arasındaki değerler de değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir ([Pallant, 2017](#)). Genel olarak elde edilen korelasyon katsayıları; ".00-.19 Çok Zayıf İlişki", ".20-.39 Zayıf İlişki", ".40-.69 Orta Düzeyde İlişki", ".70-.89 Yüksek Düzeyde İlişki", ".90-1.00 Çok Yüksek Düzeyde İlişki" var şeklinde yorumlanmaktadır ([Taşpınar, 2017](#)). Elde edilen veriler ve literatür göz önüne alındığında Ç-SDDÖ'nün arkadaşta alınan destek boyutu ile aileden alınan destek ve öğretmenden alınan destek boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki, GYTÖ'nün olumlu yönelim boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki, planlı yönelim boyutu arasında çok zayıf düzeyde pozitif ilişki, korkulu yönelim boyutu arasında ise çok zayıf düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. Aileden alınan destek boyutu ile öğretmenden alınan destek boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki, GYTÖ'nün olumlu yönelim boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki, planlı yönelim boyutu arasında çok zayıf düzeyde pozitif ilişki, korkulu yönelim boyutu arasında ise zayıf düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenden alınan destek ile GYTÖ'nün olumlu yönelim boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki, planlı yönelim boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki, korkulu yönelim boyutu arasında ise zayıf düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. GYTÖ'nün olumlu yönelim boyutu ile planlı yönelim boyutu arasında orta düzeyde pozitif ilişki, korkulu yönelim boyutu arasında ise zayıf düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. GYTÖ'nün Planlı yönelim boyutu ile korkulu yönelim boyutu arasında ise çok zayıf düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir (tablo 8).

[Tan vd. de \(2020\)](#) spor yapan ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada spor yapan kadın ve erkek öğrencilerinin Ç-SDDÖ ve GYTÖ'nün arkadaşta alınan destek ile aileden alınan ve öğretmenden alınan destek arasında, aileden alınan destek ile öğretmenden alınan destek ve olumlu yönelim arasında, öğretmenden alınan destek ile olumlu ve planlı yönelim arasında, olumlu yönelim ile de planlı yönelim boyutları arasında çok zayıf ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca arkadaşta alınan destek, aileden alınan destek, öğretmenden alınan destek, olumlu yönelim ve planlı yönelim boyutları ile korkulu yönelim boyutları arasında zayıf ve orta düzeyde negatif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde [Iovu'da \(2014\)](#) araştırmasında aile ve akran grubu desteğinin ergenlerin geleceğe yönelik beklentilerini çok az düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. [Dubow, Arnett, Smith ve Ippolito \(2001\)](#) araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde olumlu gelecek beklentileri ile aile ve akran desteğinin ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. [Ege de \(2018\)](#) araştırmasında aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği ile gelecek beklentisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, lise öğrencilerinin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden aldıkları destekler arttıkça gelecek beklentilerinin de arttığını tespit etmiştir. [Konate de \(2018\)](#) araştırmasında öğrencilerin geleceğe yönelik olarak aileleri ile arkadaşlarının vereceği desteklere önem verdiklerini ifade etmiştir.

Spor lisesi öğrencilerinin Ç-SDDÖ ile GYTÖ alt boyutları arasındaki ilişki elde edilen veriler ile literatür çerçevesinde tartışılmış olup araştırmada elde edilen sonuçlar [Tan vd.'nin \(2020\)](#) elde ettikleri sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Literatürde sosyal destek ile geleceğe yönelik tutumların ilişkilendirildiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Elde edilen veriler ışığında spor lisesi öğrencilerinin arkadaşta, aileden ve öğretmenlerinden aldıkları destekler arttıkça geleceğe yönelik olumlu ve planlı yönelim düzeylerinin arttığını, korkulu yönelimlerinin ise azaldığını ifade edebiliriz. Bu durumunu bireylerin iletişim halinde olduğu sosyal çevrelerinden gördükleri destek sayesinde ileriki hayatlarında olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında onlardan gerekli destek ve yardım alabileceklerini düşünmelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmek mümkündür. Bunun sonucunda da korkulu yönelimleri azalabilir. [Nurmi \(1991\)](#) yapmış olduğu araştırmasında aile, akran ve öğretmenlerden alınan desteklerin bireylerin eğitim ve kariyer gibi hedef ve beklentilerini doğrudan etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak spor lisesi öğrencilerinin cinsiyet, yapılan spor türü ve sınıf düzeyi değişkenlerinin Ç-SDDÖ ile GYTÖ'nün alt boyutlarında farklılaşmalara yol açtığı, arkadaş, aile ve öğretmenlerinden yeterli düzeyde destek aldıklarını, alınan bu desteklerin sonucunda da geleceğe yönelik korkulu yönelimlerinin azaldığını, bu sayede de geleceğe yönelik daha olumlu ve planlı yönelim içinde olduklarını söylemek mümkündür.

Öneriler

1. Araştırmanın farklı illeri, farklı lise türlerini ve öğrencilerin sosyo-ekonomik vb. değişkenlerini de kapsayacak şekilde yapılması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu ve planlı tutum geliştirerek korkulu yönelimlerini azaltabilmek için iletişim halinde olduğu kişiler tarafından onlara gerekli desteklerin sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akgül, M. H., & Karafil, A. Y. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik sosyal destek algılarının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (3), 164-175. <https://doi.org/10.33689/spormetre.891172>
- Aksoy, E., Özcan, G., & Çoknaz, H. (2018). Ortaöğretim kurumlarında okul sporlarına katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 692-698. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2823>
- Akyol, A. K., & Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22604/241542>
- Altınay, B. (2018). 12-15 yaş grubu ergenlerin gelecek yönelimlerinin pozitif psikolojinin bazı değişkenleri açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Bağırgan Yayın Evi.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000195
- Barrera Jr, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American journal of community psychology*, 14(4), 413-445. <https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktopçu, U. K. (2017). *Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 203-210. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020203.x>
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Cauce, A. M., & Srebnik, D. S. (1990). Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology*, 18(4), 609-616. <https://doi.org/10.1007/BF00938063>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59(8), 676. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Çepikurt, F., & Fındık, M. (2017). Takım sporu yapanlarla bireysel spor yapanların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 3(2), 55-63. <https://doi.org/10.18826/useeabd.296718>
- Çoruh, E. (2020). *Algılanan sosyal desteğin mücadele sporcularının özgüvenleri ve psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., & Serdar, E. (2019). Lise öğrencilerinde boş zaman yönetimi ve gelecek beklentisi ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(66), 1488-1505. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3689>
- Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., & Serdar, E. (2020). Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve gelecek beklentisi ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2528-2544. <https://doi.org/10.26466/opus.620060>
- Davulcu, Ü. Ş. (2018). *Çocuk evleri sitesinde kalan çocukların algıladıkları sosyal destek ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.
- Demir, İ., İbiş, S., & Miçooğulları, B. O. (2020). Takım sporları ile bireysel spor yapanların psikolojik karakteristiklerinin incelenmesi ve karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22 (2), 55-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/55659/696176>
- Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Deveci, M., & Ahmetoğlu, E. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-131. http://www.ibaness.org/bnejss/2018_04_02/13_Deveci_and_Ahmetoglu.pdf
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1801_7
- Dubow, E. F., Arnett, M., Smith, K., & Ippolito, M. F. (2001). Predictors of future expectations of inner-city children: A 9-month prospective study. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001001>
- Dumangöz, P. D., & Sanlav, R. (2021). Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel özellikleri ile gelecek beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(24), 551-561. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asbider/issue/65093/1000798>
- Edwards, G. A. (2008). *Relationship between future time orientation, adaptive self-regulation, and well-being: Self-Type and Age Related Differences*. (Unpublished PhD thesis). Middle East Technical University, Social Sciences Institute, Ankara, Türkiye.
- Ege, A. (2018). *Ergenlerin sorunlarının ve algıladıkları sosyal desteğin gelecek beklentilerine etkilerinin incelenmesi: Altındağ Örneği* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Eldeleklioğlu, J. (2012). Assessment of Turkish adolescents' future orientations in their life scripts: A Qualitative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 376-381. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.666>
- Erkal M. E. (1992). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ezzell, C. E., Swenson, C. C., & Brondino, M. J. (2000). The relationship of social support to physically abused children's adjustment. *Child abuse & neglect*, 24(5), 641-651. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00123-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00123-X)
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(1), 443-461. <https://doi.org/10.1080/00207598308247493>
- Gökler, İ. (2007). Çocuk ve ergenler için sosyal destek değerlendirme ölçeği türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99. https://cms.cogepderg.com/Uploads/Article_30277/cogepderg-14-90.pdf
- Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations* (Unpublished master of thesis). Middle East Technical University, Social Sciences Institute, Ankara, Türkiye.
- Hagiwara, G., Iwatsuki, T., Isogai, H., Van Raalte, J. L., & Brewer, B. W. (2017). Relationships among sports helplessness, depression, and social support in American college student-athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 753-757. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02114>
- Holopainen, L., & Sulinto, S. (2005). *Adolescents' health behaviour and future orientation*. (Unpublished master of thesis), University of Jyväskylä, Department of Psychology, Jyväskylä.
- Iovu, M. B. (2014). Adolescents' positive expectations and future worries on their transition to adulthood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 433-437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.283>
- İkiz, F. E., & Çakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.46>

- İlhan, A., & Taşkın, C. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal destek ile fiziksel aktivite düzeylerini arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 307-313. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.36790>
- İmamoğlu, E., & Edwards G, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 115-132. <http://antalya.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320070000m000145.pdf>
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271. https://cms.cogepderg.com/Uploads/Article_30238/cogepderg-16-21.pdf
- Kaya, H., Bodur, G., & Yalnız, N. (2014). The relationship between high school students' attitudes toward future and subjective well-being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3869-3873. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.857>
- Kılıçman, İ., Balci, R. Ç., Cöğce, A. A., Çöpür, H., Güzel, E., & Özdemir, B. (2022). Liselerde öğrenim gören öğrencilerin gelecek beklentilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkileri. *Anatolia Social Research Journal*, 1(1), 91-105. <https://www.anadulusosyal.com/index.php/as/article/view/19>
- Koçyiğit, M. (2014). *Cinsiyete ve ait olma düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye.
- Konate, A. D., & Ergin, D. A. (2018). Ergenler için "Gelecek beklentisi farkındalık eğitimi" programının etkinliğinin sınanması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 69-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/37569/868807>
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social indicators research*, 112, 151-161.
- Koruç, Z., & Bayar, P. (1990). *Kitle sporu ve spor psikolojisi*. Spor Ahlakı ve Spor Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi, 115-118.
- Küçük, V., & Koç, H. (2004). Psiko-Sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4751/65276>
- Maraş, Z. Ş. (2018). *Üniversite öğrencilerinin meslek seçimlerinin ve geleceğe yönelik tutumlarının algılanan anne-baba tutumları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Martinez-Hernaez, A., Carceller-Maicas, N., DiGiacomo, M. S., & Ariste, S. (2016). Social support and gender differences in coping with depression among emerging adults: A mixed-methods study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0088-x>
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.-E. (2001). Adolescents self direction and self definition in age –graded sociocultural and interpersonal context. In J.-E.Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence* (pp.229-249). Routledge.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2018). *Spor liseleri*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_Spor_Liseleri.pdf Erişim tarihi: 23.04.2023.
- Özcan, U. (2018). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu, Türkiye.
- Özekes, M. (2023). Ergenlerde etnik grup ve boş zaman aktivitesi / ethnic group and leisure time activity in adolescents. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (3), 120-132. DOI: 10.19160/e-ijer.1280422
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. (2. baskı), Çev. Balci, S. & Ahi, B. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American journal of community psychology*, 11(1), 1-24. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52470677/Procidano_Heller_1983-libre.pdf?

- Salar, B., Hekim, M., & Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 123-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19438/206734>
- Salı, G., & Akyol, A. K. (2014). A study on the peer relationships, social support perceptions and perfectionism of working and non-working children according to gender. *Education and Science*, 39(173), 208-221. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1581/713>
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of women quarterly*, 28(2), 122-135. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00129.x>
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272-282. <https://doi.org/10.1177/0165025408090970>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Şimşek, D. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29344/314023>
- Şimşek, H., Ünal, M., Erbay Mermer, Ş., & Özasan, D. (2022). Lise öğrencilerinde gelecek beklentisi ve öz güven ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 387-409. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068626>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Allyn & Bacon.
- Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F. F., & Şahin, M. (2020). The effect of sport on perceived social support and future attitudes. *African Educational Research Journal*, 8(4), 822-830. <https://doi.org/10.30918/AERJ.84.20.151>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi. (1.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Turkay, H., Aydın, A. D., Güngöz, E., Başkan, A. H., & Aydın, H. (2018). Spor lisesi öğrencilerinin gelecek beklentilerinin incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(17), 370-378. <http://dx.doi.org/10.16989/TIDSAD.1536>
- Türköz, S., Köroğlu, B., & Kıralp, F. S. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 142-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/35953/404069>
- Uzundağ, H. İ. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinde sosyal destek algılarının yaşam becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye.
- Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 63. <https://doi.org/10.1037/h0087074>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: Are they related to declining attendance?. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 451-472. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.532010>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21-32. <https://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/yeypf.pdf>
- Yaşın, İ., Tan, M., Çolakoğlu, F. F., & Çolakoğlu, T. (2019-a, Kasım). Spor sosyal destek algısını etkiler mi?. 17. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı* (ss. 518-524). Antalya.
- Yaşın, İ., Tan, M., Çolakoğlu, F. F., & Çolakoğlu, T. (2019-b, Kasım). Sporun geleceğe yönelik tutumlar üzerine etkisi. 17. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı* (ss. 525-530). Antalya.
- Yılmaz, B., Karlı, Ü., & Yetim, A. A. (2006). Sporda sosyal bütünleşme ölçeği (ssbö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(4), 3-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/27990/303480>

Investigation of Secondary School Teachers' Opinions on Out-of-School Learning Practices for Gifted Students

Res.Ass.Sait Burak Yılmaz

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-2916-0855
sait-burak1991@hotmail.com

Assoc.Prof.Dr.Şule Fırat Durdukoca

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8864-3243
drsulefirat@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to examine the views of secondary school teachers on out-of-school learning practices of gifted students. Phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research was carried out with the participation of forty-one teachers determined by criterion sampling method. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained in the study were analyzed using content analysis technique. When the results of the research were examined, it was determined that the teachers working in secondary schools were generally in an effort to define the concept of out-of-school learning "in terms of space", and that they had views that emphasized differences in terms of the learning environment that covers different types of learning in the learning process of gifted students and provides multi-faceted academic, social, emotional and cognitive development. While it was determined that the majority of the teachers participating in the research did not plan out-of-school learning activities for their gifted students, the difficulties or prejudices that caused this situation were identified as students' focusing problems, socio-economic characteristics, teachers' lack of sufficient knowledge and equipment, and parents' negative attitudes. The teachers who participated in the study planned out-of-school learning activities for their gifted students, such as competitions, courses, trips, museum visits, and try-and-build workshops, and it was determined that parents had mostly positive attitudes towards out-of-school learning. In the study, it was determined that although the teachers' opinion that the curricula provide the necessary guidance to support the participation of gifted students in out-of-school learning environments, there are different opinions on this issue. Based on the results of the study, it is recommended to use different research methods and designs in future studies, to conduct similar studies with teachers working at different levels of education, and to train secondary school teachers on instructional measures and administrative interventions related to the education of gifted students.

Keywords: Gifted students, Out-of-school learning, Secondary school teachers, Enrichment strategies



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 365-385

Research Article

Received: 2023-06-09

Accepted: 2023-08-26

Suggested Citation

Yılmaz, S.B. & Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Investigation of secondary school teachers' opinions on out-of-school learning practices for gifted students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 365-385. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1312451>

Extended Abstract

Problem: Extracurricular learning environments are one of the important elements of differentiated instruction. In addition to the difficulty of differentiating extracurricular learning environments for each and every student, the adaptations suggested in this process require the development of different strategies for gifted students. Enrichment programs, which are among these strategies, and considering the needs of gifted students in different environments such as rural environments (VanTassel-Baska & Hubbard, 2016), revealing rich learning experiences (Fiddymment, 2014; Roberts, Karnes & Stephens 2005), improving their academic success and meeting their social and emotional needs are emphasized (Emir, 2021; Kulik, 1992; Tirri & Kuusisto, 2013). With the enriched learning environments, the gifted students can have the opportunity to develop their interests while being more motivated to learn (Renzulli, 2000). In the relevant literature, three types of extracurricular learning environments that are most widely accepted for the gifted students are highlighted. These are the summer-winter schools, weekend programs and competitions. Weekend programs are systematic and long-term practices applied on the days when students do not attend formal education. The summer-winter schools, on the other hand, are the practices that include intensified programs covering a shorter period of time (Kulik, 2003). In both practices, the gifted students who have had the opportunity to interact with the experts and professional educators in a discipline can have access the experience of using skills such as high-level thinking skills, creative problem solving, and hypothesis making. In competitions between organizations such as science fairs and Olympics, it is aimed to help the gifted students discover their own potential (Özyaprak, 2020). Similarly, the field trips planned for the gifted students aim to enhance students' cultural and scientific competencies. The activities to be organized during the planned field trips, the reports prepared after the trip and the projects suitable for the students' ability levels and aimed to develop their high-level thinking skills are emphasized (Davis, Rimm & Siegle, 2014).

Extracurricular learning environments provide opportunities for the gifted students to take risks, improve their experiences and abilities, and encourage responsibility-taking at the end of individual and group work. Students become responsible for their extracurricular learning by gaining experience in subjects such as taking risks, forming hypotheses, and reaching results (Pfouts & Schultz, 2003). Gifted students in the learning process; In this sense, providing a positive attitude towards and motivation towards the learning environment is a prerequisite for teaching (Avci-Doğan & Bal-Sezerel, 2021). The National Association of Gifted Children (NAGC) emphasizes that the learning environments designed for the gifted students should be considered within the scope of 21st century skills. In this sense, it is emphasized that the gifted students acquire individual and social communication skills by developing their multicultural competencies and personal and social responsibilities (NAGC, 2010). Supporting the versatile development of gifted students depends on the effective and systematic implementation extracurricular teaching practices (Freeman, 2012). In this context, in the relevant literature, in addition to the studies in which the views of teachers (Kaur, 2009; Kutlu- Abu, 2019; Miedijensky, 2018; Miller & Gentry, 2010) and students (Choi & Choi, 2012; Hodges, McIntosh & Gentry 2017; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004; Perline, 2018) about the extracurricular learning of gifted students were addressed, it was revealed that compilation studies and studies on the inquiry skills and scientific attitudes towards Science course (Shin & Lee, 2012) were conducted. At this point, it is clear that there are a limited number of studies investigating the opinions and experiences of teachers of gifted students in different branches about extracurricular learning environments. With the present study, it is expected to reveal the situations that affect the extracurricular learning of gifted students and direct the educators in educational adaptations to be developed for the gifted students. In this context, teachers have great responsibilities in the planning and implementation of enrichment strategies for the gifted students.

There is a need for the teachers who enable the gifted students to learn intensely, support their development of high-level thinking skills, guide them to keep their motivation and interest at the highest level, and cooperate with the experts in planning and implementing the teaching (Kirişçi, 2020). It is predicted that the teachers teaching in secondary schools have competencies for the extracurricular learning-teaching process that support the multi-faceted development of gifted students, as well as revealing the positive or negative situations encountered in this process will surely contribute to the relevant literature. In this sense, the aim of the present study is to reveal the views and experiences of teachers of the gifted students in different branches about extracurricular learning environments and

establish the use of extracurricular education and learning environments for these students in enriching the teaching-learning process. Therefore, answers were sought for the following sub-objectives:

1. What are the views of secondary school teachers on "extracurricular learning"?
2. What are the views of secondary school teachers about their participation in extracurricular learning activities organized for the gifted students?
3. What are the views of secondary school teachers about the parental attitudes towards the extracurricular learning activities they have organized for their gifted students?
4. What are the views of secondary school teachers about the teaching programs about supporting the participation of gifted students in the extracurricular learning environments?

Method: The present study is a qualitative one and was carried out using the phenomenological approach (phenomenology). The main idea in this design is to try to understand their individual meaning structures and intentions by observing at the relevant phenomenon from the perspectives of individual people (Mayring, 2011/2000 p.110).

The study group of the study consisted of forty-one teachers teaching at a secondary school in the central district of a province located in the Eastern Anatolia Region of Turkey in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The criterion sampling method was utilized in the formation of the study group, and it was established that the teachers had at least one gifted student in their classes during their professional life.

The data of the study were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The process of creating the form initially started by reviewing the relevant literature, the curriculum developed for the secondary education level was examined, and eight draft open-ended questions were generated. In order to establish the content validity of the questions, the views of an educational sciences field expert teaching on extracurricular learning and two teachers teaching at the Science and Art Center (BİLSEM) were consulted. The interview form, which was established to have sufficient content validity, was given its final form.

The data of the study were analyzed by the content analysis technique. In this process, a deductive path was followed; initially, categories were identified by the researchers on the basis of the relevant sub-questions, and subsequently, the words and sentences falling into these categories in the data set examined were reflected in the analysis process as the "code".

Findings: Participant teachers' views on the concept of extracurricular learning were divided into five categories: The category they emphasized the most in their views was "extracurricular learning in terms of the learning environment". Thirteen teachers who conveyed their views within the scope of this category stated that the concept of extracurricular learning referred to all positive or negative learning that took place at school, including the extracurricular environments. Likewise, within the scope of this category, nine teachers explicated the learning that took place in various institutions and organizations such as museums, science centers and libraries, briefly, in non-formal environments, as the concept of extracurricular learning. The second category that teachers emphasized the most with their views on the extracurricular learning was the "extracurricular learning in terms of the type of education it was associated with". Nine of the teachers who articulated their views within the scope of this category stated that extracurricular learning was within the scope of formal education and the other nine stated that it was within the scope of informal education. Eleven of the teachers who stated their views in the category of "in terms of the type of program it was associated with" reported that extracurricular learning was included in the extra program, while three teachers emphasized that this type of learning was implemented within the scope of official programs. Teachers who expressed their views under the category of "in terms of the learning process" uttered their views on the content and contribution of extracurricular learning environments to the learning process. In the category of "in terms of learning outcomes", thirteen teachers who voiced their views conveyed their views on the learning outcomes of the learners as a result of the extracurricular learning process.

It is clear that the views of the teachers participating in the study about the participation of gifted students in educational activities in extracurricular learning environments were positive, and the most emphasized category was the "academic development". In this context, ten teachers who expressed their

views stated that extracurricular learning allowed the learners to learn by doing and experiencing, thus supporting the academic development of learners. Seven teachers who articulated their views within the same category stated that extracurricular learning allowed the learners to gain personal knowledge and experience apart from the acquisitions of the curriculum. In the study, the category of "Affective development" was the second category that teachers emphasized the most with their views. In this sense, the teachers who voiced their views stated that extracurricular learning led to improvement in the affective skills of the learners, increased the interest in the subject to be learned, improved their self-confidence and self-esteem, contributed to the development of positive attitudes towards the lesson, created awareness in the learners, developed the empathic thinking skills, and led to the development of the interests of the learners. It is apparent that the teachers participating in the study stated that extracurricular learning often contributed to the learners in terms of socialization. Within the scope of this code, which was in the category of "social development", teachers reported that extracurricular learning enabled the gifted students to acquire the cultural values of the society through the communication they established with their environment. The teachers who expressed their views within the scope of the "multi-dimensional development" category stated that extracurricular learning supported different development areas of learners such as psychomotor development, personality development, sensory development, provided the learners with self-regulation skills, allowed them to develop as technology-literate individuals and enhanced their psychological resilience. In the "cognitive development" category, the teachers stated that extracurricular learning augmented the cognitive development of learners and improved their high-level thinking skills.

It is observed that only nine of the teachers participating in the study stated that they planned extracurricular learning activities for their gifted students. Two of the teachers stated that they directed their students to the try-and-do workshops carried out in the Youth Center opened within the body of the Ministry of Youth and Sports in the province where they taught, that a teacher contributed to the opening of a support training room in the school and that they implemented the activities carried out in this room within the scope of extracurricular learning activities. It was found that they considered the chess course, intelligence games and painting activities they carried out within the scope of the action plan as out-of-school learning activities. In addition, it was found that six of the nine teachers who stated that they carried out extracurricular learning activities for their gifted students reported that they received help from the school administration and BİLSEM in the organization of these activities. Thirty-two of the participating teachers stated that they did not organize extracurricular learning activities for their gifted students during their professional life, while four teachers explained that they had various prejudices as the reason for this particular state of affairs. The teachers stated that they did not plan extracurricular learning activities, yet because of the prejudices that their students might have problems focusing in extracurricular environments, negative attitudes of parents towards extracurricular learning, and the socio-economic characteristics of the students were not known. In this sense, one teacher also stated that he never learned in extracurricular learning environments during his learning life, and therefore he could not make an estimation about what he might encounter in the extracurricular learning process.

It was found that thirty-four of the participating teachers had positive views on the parental attitudes about extracurricular learning. In this sense, five of the teachers who expressed their opinions stated that parents believed in the importance of extracurricular education, five of them observed that this education supported the development of their children in different areas, and three of them stated that parents with gifted children were in search of their own efforts to develop these abilities. Three of the teachers who expressed their opinions in the category of "negative attitude" stated that the parents did not believe in the importance of extracurricular education, two of them were worried that there might be security problems in extracurricular environments, and two of them were that each parent did not have the financial capacity to support the learning process of their gifted child in extracurricular learning environments. It is obvious that the three participating teachers had an indecisive attitude towards the subject. Within the scope of this category, two of the teachers stated that the parents' attitudes towards the participation of their gifted children in extracurricular learning environments differed according to their child-rearing styles, and one teacher emphasized that parents' interest in extracurricular learning might decrease over time.

Most of the participating teachers acknowledged that the teaching programs they implemented in the classroom environment provided sufficient guidance to support the participation of gifted students in extracurricular learning environments. Six of the teachers with this view suggested adding examples of extracurricular activities to their curriculum, while five of them suggested adding individualized plans for gifted students in addition to their curriculum. Six of the twelve teachers, who stated that the programs did not provide the necessary guidance, suggested that the program objectives and contents should be revised in a way that would provide extracurricular learning, therefore they criticized the programs in terms of learning outcomes and content. Three teachers who conveyed their opinions within the scope of this theme suggested that a separate activity suggestion book should be created for support training rooms for the gifted students.

Suggestions: Based on the findings of the study, the following recommendations can be developed:

- The present study was structured with a qualitative design. The use of different research methods and designs can be considered in future studies planned on similar topics.
- This study was carried out based on the views of secondary school teachers in the extracurricular learning process of the gifted students. Conducting future studies with the teachers teaching at different education levels will contribute to the relevant field as well.
- Based on the results of the present study, training can be offered to the teachers teaching in secondary schools on the instructional measures and administrative interventions regarding the education of gifted students.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Arş.Gör.Sait Burak Yılmaz

Kafkas Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-2916-0855

sait-burak1991@hotmail.com

Doç.Dr.Şule Fırat Durdukoca

Kafkas Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-8864-3243

drsulefirat@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen kırk bir öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin; genel anlamda okul dışı öğrenme kavramını "mekân açısından" tanımlama gayreti içinde oldukları, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı öğrenme türlerini kapsayan, çok yönlü akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi sağlayan öğrenme ortamı açısından farklılıkları ön plana çıkartan görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadığı belirlenirken bu duruma neden olan zorluklar ya da önyargılar olarak öğrencilerin; odaklanma problemleri, sosyo-ekonomik özellikleri, öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları, ebeveynlerin olumsuz tutumları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında; yarışmalar, kurslar, geziler, müze ziyaretleri, dene-yap atölyelerine katılımlarına yönelik etkinlikler planladıkları belirlenirken okul dışı öğrenme konusunda ebeveynlerin büyük çoğunlukla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarının gerekli rehberliği ağırlıklı olarak sağladığı görüşü ortaya çıksa da bu konuda farklı görüşler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; bundan sonraki yapılacak çalışmalarda farklı araştırma yöntem ve desenlerinin kullanılması, farklı öğrenim kademelerinde görev yapan öğretmenler ile benzer konuda çalışmalar yapılması, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öğretimsel önlemler ve yönetsel müdahaleler konusunda eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekliler, Okul Dışı Öğrenme, Ortaokul Öğretmenleri, Zenginleştirme Stratejileri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 365-385

Araştırma Makalesi

370

Gönderim: 2023-06-09

Kabul: 2023-08-26

Önerilen Atıf

Yılmaz, S.B. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 365-385. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1312451>

GİRİŞ

Toplumsal anlamda çağın gerektirdiği nitelikli insan profilinin ortaya çıkmasında okullar önemli bir yere sahiptir. Okullar aracılığıyla yürütülen formal eğitim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda hatırı sayılır bir değişim, dönüşüm, gelişim süreci içerisine girmiştir. Özellikle öğretme-öğrenme sürecinde birey temelli bütüncül bir bakış açısı ile yeni eğitsel yaklaşımlar ortaya çıkmış, bireylerin görev ve sorumlulukları; bilginin araştırılması, üretilmesi ve yeniden yapılandırılması şeklinde yapılandırılmıştır. Bireylerin yaşadığımız çağın gerektirdiği bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmelerinde formal eğitim tek başına yetersiz kalmakta, formal olduğu kadar informal eğitime ve her ikisinin ortak noktada bulunduğu non-formal eğitimin etkilerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Non-formal eğitim; formal eğitimin yürütüldüğü alanlar dışında kalan, planlı eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirildiği süreçlerdir (Esnach, 2007; Tal ve Morag, 2009). Toprakçı (2017), bu kavramı, okulun yönetsel yetkisinin dışında olan derslikler olarak isimlendirmektedir. Non-formal eğitim kapsamında yapılandırılan okul dışı öğrenme (Dib, 1988), öğretim programlarına bağlı olarak gerçekleşen öğrenmeleri kolaylaştırmak ve zenginleştirmek için okul dışı mekânların kullanımı (Donaldson ve Goering, 1970, s.2) şeklinde tanımlanmaktadır. Müzeler, hastaneler, botanik bahçeleri, planetarium, etkileşimli sergiler, sanayi tesisleri, bilim merkezleri gibi mekanlar ve dijital ortamlar okul dışı öğrenme ortamlarına örnek gösterilebilir (Eshach, 2007; Kisiel, 2003; Şen, 2019; Tal, 2012). Bu kapsamda ele alınan müzeler; öğrencilere kendi deneyimlerine ve kişisel farklılıklarına dayalı olarak tarihsel duygudaşlık ve koleksiyonları eleştirel bakış açısıyla inceleme imkanı sunarken (Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2021), bilimsel alan gezilerinin ise öğrencilerin sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri daha kalıcı hale getirme, bilimsel bilgilerini arttırarak yeni öğrenme deneyimleri için üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir (Behrendt ve Franklin, 2014). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamı olarak eğitsel işlevi ile ön plana çıkan botanik bahçeleri; öğrencilerin farklı bitki ve hayvan türlerinin yaşam alanlarını yakından tanıdığı, okullarda öğrendiği bilgileri yaparak yaşayarak deneyimlediği yerler olarak gösterilmektedir (Karaşah ve Sarı, 2019). Bu ortamlar geleneksel ortamlara göre daha demokratik, esnek ve öğrenci merkezli öğretimi ön planda tutan özellikleri barındırmaktadır (Erten ve Taşçı, 2016; Özyay-Köse ve Gül, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme; bireyseldir, bağlamsal olarak yapılandırılan ve zaman alan bir süreç olarak nitelendirilir (Falk ve Dierking, 2000). Nundy (1999) okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişiminin etkileşimi olduğunu, bu etkileşimin de genel öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmiştir. Hem okul içi hem de okul dışı ortamlar, öğrencilere benzersiz öğrenme fırsatları sağladığından, öğrencilerin bu iki ortamda edinilen bilgiler arasında bağlantı kurma becerisi, öğrenenlerin öğrenme çıktılarıyla ilişkili önemli bir faktördür (Tran, 2011). Öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarında doğal öğretim materyalleri ile etkileşime girerek yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakalayabilirler (French, 2007). Ayrıca öğrencilerde merak uyandıran ve ilgilerini çeken okul dışı öğrenme ortamları; öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ve ilgilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlarken aynı zamanda gündelik yaşam becerilerine yönelik yeni deneyimler kazanmalarını ve problem çözme becerilerinin de gelişmesini destekler (Melber ve Abraham, 1999). Bu süreçte öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarından en üst seviyede yararlanmalarını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Özellikle süreç sonunda ortaya çıkması beklenen uzun süreli etki, öğrenmenin ne şekilde geliştirileceğinin belirlenmesi, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin tutumu bu değişkenler arasında gösterilebilir (Anderson, Kisiel ve Storksdiack, 2006). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme sürecinde gerekli yeterliklere, becerilere ve olumlu tutuma sahip olması bu bakımdan önemli görülmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları farklılaştırılmış öğretimin önemli unsurlarından biridir. Her öğrenciye göre okul dışı öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasının zor olmasının yanında; bu süreçte önerilen uyarlamalar özel yetenekli öğrenciler için daha farklı stratejiler geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu stratejiler arasında yer alan zenginleştirme programları ile özel yetenekli öğrencilerin kırsal ortamlar gibi farklı ortamlardaki ihtiyaçları dikkate alınarak (Van-Tassel-Baska ve Hubbard, 2016) zengin öğrenme deneyimlerinin ortaya çıkarılması (Fiddymont, 2014; Roberts, Karnes ve Stephens, 2005), akademik başarılarının arttırılması, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ön plana çıkmaktadır (Emir, 2021; Kulik, 1992; Tirri ve Kuusisto, 2013). Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ile birlikte özel yetenekli öğrenciler öğrenmeye yönelik daha fazla motive olurken aynı zamanda ilgi alanlarını geliştirme fırsatına da sahip olabilirler (Renzulli, 2000). Alanyazında özel yeteneklilere yönelik en yaygın şekilde kabul edilen üç tür okul dışı öğrenme ortamı vurgulanmaktadır. Bunlar; yaz-kış okulları, hafta sonu programları ve

yarışmalardır. Hafta sonu programları öğrencilerin örgün eğitime devam etmedikleri günlerde uygulanan sistematik ve uzun süreçli uygulamalardır. Yaz-kış okulları ise daha kısa süreyi kapsayan yoğunlaştırılmış programları içeren uygulamalardır (Kulik, 2003). Her iki uygulamada da bir disiplin alanındaki uzmanlarla ve profesyonel eğitimcilerle birlikte etkileşime girme olanağı bulan özel yetenekliler; üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı problem çözme, hipotez kurma gibi becerileri daha iyi kullanma deneyimine erişebilirler. Bilim fuarları ve olimpiyatlar gibi organizasyonlar arasında yer alan yarışmalarda ise özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olması amaçlanmaktadır (Özyaprak, 2020). Benzer şekilde özel yetenekli öğrenciler için planlanan saha gezilerinde öğrencilerin kültürel ve bilimsel alanlarda yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenir. Planan saha gezilerinde yapılacak etkinliklerin; gezi sonrasında hazırlanan raporların ve projelerin öğrencilerin yetenek düzeylerine uygun ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması ön plandadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2014).

Okul dışı öğrenme ortamları, özel yetenekli öğrencilere risk alma, deneyimlerini ve yeteneklerini geliştirme fırsatları sunmasının yanında bireysel ve grupla çalışma sonunda sorumluluk almayı da teşvik eder. Öğrenciler; risk alma, hipotez kurma ve sonuca ulaşma gibi konularda deneyim kazanarak okul dışı öğrenmelerinden sorumlu hale gelir (Pfouts ve Schultz, 2003). Öğrenme sürecinde özel yetenekli öğrencilerin; öğrenme ortamına yönelik olumlu tutum geliştirmesini ve güdülenmesini sağlamak bu anlamda öğretimin ön koşuludur (Avcı-Doğan ve Bal-Sezerel, 2021). Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) özel yeteneklilere yönelik olarak yapılandırılan öğrenme ortamlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin çok kültürlülüğe yönelik yeterlilikleri ile kişisel ve sosyal sorumlulukları geliştirilerek bireysel ve toplumsal iletişim becerilerinin kazandırılması ön plana alınmaktadır (NAGC, 2010). Özel yetenekli öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi; okul dışı öğretim uygulamalarının etkili ve sistemli şekilde uygulanmasına bağlıdır (Freeman, 2012). Bu bağlamda alanyazında özel yeteneklilerin okul dışı öğrenmelerine yönelik; öğretmen (Kaur, 2009; Kutlu- Abu, 2019; Miedijensky, 2018; Miller ve Gentry, 2010) ve öğrenci (Choi ve Choi, 2012; Hodges, McIntosh ve Gentry, 2017; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004; Perline, 2018) görüşlerinin ele alındığı çalışmaların yanı sıra; derleme çalışmaları (Pfouts ve Schultz, 2003), STEM eğitimi (Özçelik ve Akgündüz, 2018) ile Fen Bilimlerine yönelik sorgulama becerileri ve bilimsel tutumlarına (Shin ve Lee, 2012) ilişkin araştırmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu noktada ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin farklı branşlardaki öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini etkileyen durumların ortaya çıkarılması, özel yeteneklilere yönelik geliştirilecek eğitimsel uyarlamalar konusunda eğitimcilere yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda özel yeteneklilere yönelik zenginleştirme stratejilerinin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağlayan, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen, motivasyonlarını ve ilgilerini en üst düzeyde tutmalarına rehberlik eden, öğretimi planlama ve uygulama konusunda uzmanlarla işbirliği yapabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Kirişçi, 2020). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin çoklu yönlü gelişimini destekleyen okul dışı öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklere sahip olmasının yanı sıra bu süreçte karşılaşılan olumlu ya da olumsuz durumların ortaya çıkarılmasının alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bakımdan yapılacak çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin farklı branşlardaki öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ve deneyimlerinin ortaya çıkarılarak bu öğrenciler için öğretim-öğrenme sürecini zenginleştirmede okul dışı eğitim ve öğrenme ortamlarından yararlanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda yer alan alt amaçlara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin “okul dışı öğrenmeye” yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ebeveyn tutumları hakkında görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma nitel bir çalışma olup fenomenolojik yaklaşım (olgu bilim) kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji en genel şekli ile “olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemi” (Baş ve Akturan, 2013, s.83) olarak tanımlanmaktadır. Bu desendeki ana düşünce tek tek insanların bakış açılarından ilgili fenomene (olguya) bakarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır (Mayring, 2011/2000 s.110). Fenomenolojik yaklaşım bireylerin yaşam deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemek, bireylerin yaşantıları sonunda ortaya çıkan olguları nasıl deneyimlediklerini keşfetmek amacıyla kullanılan nitel araştırma desenidir (Swanborn, 2010). Araştırmacılar fenomenolojik yaklaşıma konu olan olgu üzerine birey ya da grupların olguyu nasıl deneyimlediklerini, nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkaracak görüşme soruları belirlenir ve veriler bu sorular üzerinden toplanır (Ceylan-Çapar ve Ceylan, 2022). Bu araştırma kapsamında “özel yetenekli öğrenciler için düzenlenen okul dışı öğrenme uygulamaları” olgusuna yönelik öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, özel yetenekli öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde okul dışı eğitiminin yeri, önemi ve öğretmenlerin bu eğitim türünden yararlanma durumlarına yönelik düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığından fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

2. Araştırmanın Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir ilin merkez ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan 41 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, öğretmenlerin mesleki yaşantıları süresince sınıflarında en az bir özel yetenekli öğrenci bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait öğretmenlerin cinsiyetleri ile branşlarına ait bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	22	54,6
	Erkek	19	45,4
Branşlar	Türkçe	9	23,0
	Sosyal Bilgiler	7	17,9
	Matematik	5	12,8
	Fen Bilimleri	5	12,8
	İngilizce	4	10,2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	7,6
	Müzik	2	5,1
	Görsel Sanatlar	1	2,5
	Teknoloji Tasarım	1	2,5
	Bilişim Teknolojileri	1	2,5
	Robotik Kodlama	1	2,5
Öğrenim Durumu	Lisans	34	82,9
	Lisansüstü	7	17,1

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; % 83’ü (n=34) lisans mezunudur, yaklaşık %54’ü (n=22) kadın olup, %32’sinin kıdem derecesi 1-5 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcı 15 öğretmenin mesleki yaşantısı süresince sınıflarında 1’de fazla özel yetenekli öğrenci olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları ise şöyledir: Robotik kodlama (n=1), Türkçe (n=9), fen bilimleri (n=5), İngilizce (n=4), din kültürü ve ahlak bilgisi (n=3), sosyal bilgiler (n=7), ilköğretim matematik (n=5), müzik (n=2), teknoloji tasarım (n=1), görsel sanatlar (n=1), bilişim teknolojileri (n=1).

3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun oluşturulması sürecine literatür taraması yapılarak başlanmış, orta öğretim kademesi için geliştirilen öğretim programları incelenmiş, 8 adet taslak açık uçlu soru oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliğini belirlemek için okul dışı öğrenme üzerinde çalışan bir eğitim bilimleri alan uzmanının ve Bilim Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) görev yapan iki öğretmenin

görüşüne başvurulmuştur. Yeterli kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenen görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir: (1)“Okul dışı öğrenme” kavramını kısaca açıklayınız. (2) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım sağlamları hakkında düşünceleriniz nelerdir? (3) Mesleki yaşantınızda özel yetenekli öğrencileriniz için okul dışı öğrenme faaliyetleri planladınız mı? Cevabınız “evet” ise hangi tür etkinlikler planladınız? (4) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılma sürecinde herhangi bir kamu ya da özel kurum-kuruluştan, yöneticilerden destek aldınız mı? Cevabınız “evet” ise destek türünü ve destekleyen kuruluşu belirtiniz. (5) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılma sürecinde herhangi bir zorluklarla karşılaştınız mı? (6) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılma sürecinde ebeveynlerin tutumları hakkında görüşleriniz nelerdir? (7) Öğretim programınız kazanımlara ulaşmak amacıyla okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda gerekli rehberliği sağlamakta mıdır? (8) Özel yetenekli öğrencilerinizin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarında (kazanım ve içerik açısından) sizce ne tür düzenlemeler yapılmalıdır?

4. Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlilik:

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu süreçte tümdengelimci bir yol takip edilmiş, öncelikli olarak ilgili alt sorular bazında araştırmacılar tarafından kategoriler belirlenmiş, daha sonra incelenen veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelimeler, cümleler “kod” olarak analiz sürecine yansıtılmıştır.

Veri analizinin iç geçerliğini arttırmak için uzman görüşüne başvurulmuş, okul dışı öğrenme konusunda genel bilgiye sahip ve nitel veri analizi konusunda deneyimli bir uzmandan araştırmanın veri analizi sürecini incelemesi istenmiş, alınan dönüt ve düzeltmelerle analiz sonlandırılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin artması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışma grubunu oluşturacak olan öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilme kriteri açıklanmış, katılımcıların demografik özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için; gelecekte ilgili konu kapsamında yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi açısından çalışmanın nasıl tasarlandığı, veri toplama süreci ve analizinin nasıl yürütüldüğü detaylı olarak belirtilmiş, bulgular katılımcıların görüşlerinden örneklerle - her öğretmene bir kod (Ö) ve sıra numarası verilerek- sunulmuştur.

BULGULAR

1. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri:

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik veri analizi sonuçları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Katılımcı öğretmenlerin “okul dışı öğrenmeye” yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Öğrenme ortamı açısından	Her yerde öğrenme	13
	Non-formal öğrenme ortamlarında öğrenme	9
	Okul dışında öğrenme	6
Öğrenme süreci açısından	Yaparak yaşayarak öğrenme	3
	Paydaşların katılımı	3
	Öğrenci merkezli eğitim	2
	Materyal kullanarak öğrenme	1
Öğrenme çıktısı açısından	Çok yönlü gelişim	7
	Akademik ve sosyal başarı	3
	Yaşama yakınlık	2
	Bilişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı	1
İlişkili olduğu eğitim türü açısından	Formal eğitim	9
	İnformal eğitim	9
İlişkili olduğu program türü açısından	Öğretim Programı	3
	Ekstra program	11

Çizelge 2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşlerinin 5 kategoriye ayrıldığı, öğretmenlerin görüşleriyle en fazla vurgu yaptıkları kategorinin ise “*öğrenme ortamı açısından okul dışı öğrenme*” (f=28) kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategori kapsamında görüş açıklayan 13 öğretmen, okul dışı öğrenme kavramının okulda sınıf dışı ortamlar da dâhil olmak üzere her yerde gerçekleşen olumlu veya olumsuz tüm öğrenmeleri ifade ettiğini belirtmiştir. Örneğin Ö4: “...zaman ve mekân kavramının dışında istendik veya istenmedik tüm davranışların bir arada olduğu öğrenme ortamıdır.” ve Ö17: “Teneffüste, çarşıda, mahallede öğrenilen her şey.” şeklindeki görüşleriyle okul dışı öğrenme kavramını, öğrenmenin gerçekleştiği mekân açısından açıklamaya çalışmış, bu yolla gerçekleşen öğrenmelerin mekân açısından her yerde gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. Bu kategori kapsamında 9 öğretmen müzeler, bilim merkezleri, kütüphaneler gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarda kısaca non-formal ortamlarda gerçekleşen öğrenmeleri okul dışı öğrenme kavramının karşılığı olarak açıklamıştır. Örneğin Ö29: “Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği kurum ve kuruluşlarda (sanat merkezleri, müzeler, bilim merkezleri, kütüphaneler) öğrenmenin gerçekleşmesine denir.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Katılımcı 6 öğretmen ise okul dışı öğrenmenin resmi eğitim kurumlarının dışındaki her ortamda çeşitli faaliyetler yoluyla gerçekleşen öğrenmeleri ifade ettiğini belirtmiştir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Ö33: “Okul dışı bir ortamda etkinliklerle öğrenme.”; Ö35: “Okul dışında kalan her türlü öğrenme ortamında edinilen bilgi, tecrübe, kazanım.”.

Çizelge 2’ye göre okul dışı öğrenmeye yönelik öğretmenlerin görüşleriyle en fazla vurgu yaptıkları ikinci kategori “ilişkili olduğu eğitim türü açısından okul dışı öğrenme” kategorisidir. Bu kategori kapsamında görüş açıklayan (n=18) öğretmenlerin %50’si (n=9) okul dışı öğrenmenin formal eğitim, %50’si ise informal eğitim kapsamında olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö12: “Müfredatta yer alan kazanımların... planlı, programlı bir şekilde okul dışında öğrenilmesi” şeklindeki açıklamasıyla okul dışı öğrenmenin amaçlarının öğrenenlerin öğretim programlarının kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak olduğunu belirtmiş, dolayısıyla formal eğitim ile ilişkilendirmiştir. Ancak Ö21: “...aile bireylerinden, çevrelerindeki arkadaşlardan, komşularından öğrendiği bilgilerdir.” şeklindeki açıklamasıyla okul dışı ortamlarda öğrenmenin programlı bir öğrenme süreci kapsamında gerçekleştirilmediğini ifade etmiş, dolayısıyla informal eğitim ile ilişki kurmuştur.

“ilişkili olduğu program türü açısından” kategorisinde görüş açıklayan öğretmenlerden 11’i okul dışı öğrenmelerin ekstra program kapsamında yer aldığını belirtmiş, 3 öğretmen ise bu tür öğrenmelerin resmi programlar dâhilinde gerçekleştirildiğini görüşünü vurgulamıştır. Örneğin; Ö7: “...öğrencilere dersler dışında öğrenme fırsatları sunar. Sanat ve spor etkinlikleri, tatil kampları, çalışma grupları gibi faaliyetlere katılması şeklinde düşünülebilir...” diyerek okul dışı öğrenmelerin ekstra program kapsamındaki planlanmış deneyimler yoluyla gerçekleşen öğrenmeleri içerdiğini belirtmiştir. Ö14: “Müfredatta yer alan kazanımların okul dışında çeşitli etkinliklerle öğrenilmesi” şeklindeki görüşü ile okul dışı öğrenmelerin öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda gerçekleştirildiğini ve bu programlar aracılığıyla gerçekleşen planlanmış deneyimler yoluyla öğrenmenin sağlanmasına vurgu yaptığını ifade etmiştir.

“Öğrenme süreci açısından” kategorisi kapsamında görüş açıklayan öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme sürecinin içeriğine ve sürece katkılarına dönük görüşlerini belirtmişlerdir. “Öğrenme çıktısı açısından” kategorisinde ise görüş açıklayan 13 öğretmen, okul dışı öğrenme sürecinin sonucunda öğrenenlerin kazanımlarına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Ö2: “Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi”; Ö11: “...kazanımların öğrenci, öğretmen ve öğrencinin ailesiyle birlikte planlı, programlı bir şekilde okul dışında da çeşitli etkinliklerle öğrenilmesi”; Ö20: “Öğrenilen bilgilerin kullanımı”.

2. Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencileri İçin Düzenledikleri Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Katılımlarına Yönelik Görüşleri:

Aşağıda sunulan Çizelge 3 ve Çizelge 4’te araştırmanın “Ortaokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik görüşleri nasıldır?” alt problemine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Çok yönlü gelişim	Yetenek geliştirme	5
	Gelişimi destekleme	4
	Öz-düzenleme becerisini geliştirme	3
	Kendini gerçekleştirme	1
	Duyusal gelişim	1
	Teknolojik okuryazarlık kazanma	1
	Psikomotor becerilerde gelişim	1
	Psikolojik sağlamlığı artırma	1
Akademik gelişim	Yaparak yaşayarak öğrenme	10
	Bilgi birikimini arttırma	7
	Yaşama yakınlık	5
	Deneyimsel öğrenme	4
	Disiplinlerarası ilişkilendirme	4
	Akademik başarı	2
	Araştırma becerisinde gelişim	1
Sosyal Gelişim	Sosyalleşme	16
	Kendini ifade etme	2
Duyuşsal Gelişim	Duyuşsal becerilerde gelişim	8
	Öğrenilecek konuya ilgiyi arttırma	6
	Özgüven gelişimi	3
	Farkındalık gelişimi	2
	Derse yönelik olumlu tutum kazanma	2
	Motivasyon artışı	2
	Özsaygı da artış	1
	İlgi alanlarını genişletme	1
	Empati kurma becerisinde gelişim	1
Bilişsel gelişim	Bilişsel becerilerde gelişim	6
	Üst düzey düşünme becerilerinde gelişim	5
	Üstbilişsel farkındalık kazanma	1

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım sağlamaları hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu, en fazla vurgu yapılan kategorinin ise "akademik gelişim" (f=36) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda görüş açıklayan 10 öğretmen, okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıdığını dolayısıyla öğrenenlerin akademik gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Örneğin Ö27: "Okul dışı uygulamalar, daha çok gezi, gözlem, yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunduğundan öğrenci için bu ortamlar akademik başarıyı arttırması açısından daha faydalıdır." şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı kategori kapsamında görüş açıklayan 7 öğretmen ise okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin öğretim programlarının kazanımları dışında kişisel bilgi ve tecrübe edinmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Örneğin Ö40: "...okul dışı ortamlarda sosyalleşebilir, bilgi birikimlerini arttırabilirler." ; Ö25: "...Öğretmen ödevlendirme yapmasa bile çocuk öğrenme ortamını oluşturabilir, kendi öğrenme potansiyelinin farkına varan çocuk akademik alanlarda daha fazla aktifleşir." şeklindeki görüşleriyle okul dışı öğrenmenin kişisel bilgi ve tecrübe artışına ve dolayısıyla akademik gelişime destek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin; okul ortamında edindikleri teorik bilgileri yaşama aktarım kullanmalarına/uygulamalarına imkân tanıdığını (yaşama yakınlık), deneyim geçirerek öğrenmelerine yol açtığını, disiplinler arası ilişki kurmalarını kolaylaştırdığını, akademik başarıyı attırdığını, araştırma becerilerini geliştirdiğini de görüşlerinde belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: Ö33: "Okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatla ilgili olması açısından önemlidir." ; Ö31: "Çok faydalı buluyorum. Özellikle ortaokul aşamasındaki çocukların uygulamalı öğrenmelerinden dolayı kalıcı öğrenmelerini olumlu ve doğru orantılı olarak etkiliyor." ; Ö29: "öğrencilerinayrı dersleri bir araya getirmesi ve öğrendiklerini hayatta uygulaması açısından önemlidir."

"Duyuşsal gelişim" kategorisi öğretmenlerin görüşleriyle en fazla vurgu yaptıkları ikinci kategoridir. Bu kapsamda görüş açıklayan öğretmenler okul dışı öğrenmenin; öğrenenlerin duyuşsal becerilerinde gelişime yol açtığını, öğrenilecek konuya olan ilgiyi arttırdığını, özgüven ve özsaygıyı geliştirdiğini, derse yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığını, öğrenenlerde farkındalık oluşturduğunu, empatik düşünme becerisini geliştirdiğini, öğrenenlerin ilgi alanlarının gelişmesine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö7: "...okul dışı öğrenme ortamları bilişsel, duyuşsal, sosyal-duygusal gelişimleri için önemli. Duyuşsal açıdan özgüvenlerini arttırmalarına, kendilerine değer kazandırmalarına

yardımcı olur. Empati becerilerini arttırmalarına olanak sağlar.”; Ö23: “Öğrencilerimin özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu gördüm. Dersin konusuna daha fazla ilgi gösterdiklerini, çevrelerine karşı daha duyarlı olduklarını gözlemledim...” şeklindeki görüşleriyle okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin öğrenenlere sıklıkla sosyalleşme açısından katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. “Sosyal gelişim” kategorisinde yer alan bu kod kapsamında öğretmenler okul dışı öğrenmenin özel yetenekli öğrencilerin çevreleriyle kurdukları iletişim yoluyla toplumun kültürel değerlerini edindiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca bu kategori kapsamında görüş açıklayan 2 öğretmen ise sosyalleşmenin yanı sıra öğrenenlerin okul dışı öğrenme yoluyla kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini de belirtmiştir. Örneğin Ö30: “...sosyalleşirler, kendilerini insanlara ifade etme fırsatı bulurlar” diyerek özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımının sosyal gelişime olan etkilerini vurgulamıştır.

“Çok yönlü gelişim” kategorisi kapsamında görüş açıklayan öğretmenler (f= 17) okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin psikomotor gelişim, kişilik gelişimi, duyuşsal gelişim gibi farklı gelişim alanlarını desteklediğini, öğrenenlere öz düzenleme becerisi kazandırdığını, teknoloji okuryazarı birey olarak gelişmelerine fırsat tanıdığını ve psikolojik sağlamlıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken görüşlerden biri okul dışı öğrenmenin psikolojik sağlamlılık üzerine olumlu etkisi olduğunu belirten Ö13’ün görüşüdür. Ö13: “...özel yetenekli öğrenciler duyuşsal olarak hassas oldukları ve mükemmeliyetçileri yapıları olduğu için çok çabuk üzülebiliyorlar ancak okul dışı ortamlarda kendilerini çabuk toparlıyorlar.” şeklindeki görüşüyle okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını arttırdığını belirtmiştir. “Bilişsel gelişim” kategorisinde ise öğretmenler okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin bilişsel gelişimlerini arttırdığını (f=6), üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini (f=5) belirtmişlerdir. Konuya ilişkin Ö4: “Okul dışı öğrenme özel yetenekli öğrenciler için hayatın içinden öğrenme ortamı oluşturduğu için olaylara daha gerçekçi çözümler üretmelerini sağlayarak zihinsel gelişime katkı sağlar.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Çizelge 4. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planlama durumları, bu süreçte yardım aldıkları kurum-kuruluşlar ve yaşadıkları zorluklar/önyargılar

Planlama	f	Etkinlikler	f	Yardım alınan kurumlar	f	Yaşanan zorluklar/önyargılar	f
Okul dışı öğrenme faaliyetleri planladım	9	Destek eğitim odasında yürütülen çalışmalar	1	Okul yönetimi	3	İlgi alanına katkı sağladığı için zorluk yaşanmadı.	1
		Satranç Kursu	1			Keyifli ve öğretici olduğu için zorluk yaşanmadı.	1
		Zekâ oyunları	1			Eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğu için zorluk yaşanmadı.	1
		Resim çalışmaları	1			Mesleki doyum sağladığı için zorluk yaşanmadı.	1
		Kütüphane gezisi	1			Gezi mekânları okula yakın olduğu için zorluk yaşanmadı.	1
		Matematik olimpiyat sınıfı	1	Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)	3		
		Müzik yarışmaları	1				
		Kurslar	1				
		Yabancı dil etkinlikleri	1				
		Müze gezisi	1				
		Bilim sergisi gezisi	1				
		Sanal müze gezisi	1				
		Doğa gezisi	1				
		Dene-yap atölyeleri	2				
Okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadım	32					Öğrencilerin odaklanma problemleri önyargısı	1
						Öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları önyargısı	1
						Velilerin olumsuz tutumu önyargısı	1
						Öğrencilerin sosyo ekonomik özellikleri önyargısı	1

Çizelge 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden sadece 9'unun özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planladıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 2'sinin görev yaptıkları ilde Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın bünyesinde açılan Gençlik Merkezi'nde yürütülen dene-yap atölyelerine öğrencilerini yönlendirdikleri, 1 öğretmenin okul içerisinde destek eğitim odasının açılmasına katkı sağladıklarını ve bu odada yürütülen etkinlikleri okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında gerçekleştirdiklerini, okul içerisinde okul eylem planı kapsamında yürüttükleri satranç kursunu, zekâ oyunlarını ve resim çalışmalarını okul dışı öğrenme faaliyetleri olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında; kütüphane (f=1), müze (f=1), doğa (f=1) ve bilim sergisi (f=1) gezisi yaptıklarını, sınıf içerisinde sanal gezi uygulaması yürüttüklerini (f=1), bazı öğrencilerini müzik yarışmalarına yönlendirdiklerini (f=1), öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda çeşitli kurslara yönlendirdiklerini (f=1) ifade etmişlerdir. Katılımcı 1 öğretmen ise okul içerisinde matematik olimpiyatları sınıfı oluşturduğunu ve faaliyetin okul dışı öğrenme faaliyetlerine örnek olabileceğini belirtmiştir.

Çizelge 4, özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri yürüttüklerini ifade eden 9 öğretmenden 6'sının bu faaliyetlerin düzenlenmesinde okul yönetiminden ve BİLSEM'den yardım aldıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Örneğin Ö18: *"Öğrencilerim içerisinde sesleri güzel olan öğrencilerimin müzik yarışmalarına katılmalarını sağladım. Yine yetenekli öğrencilerimi yetenekleri doğrultusunda kurslara yönlendirdim. Ses yarışmalarında okul idaresinden destek aldım."* şeklinde görüşünü belirtirken Ö14: *"...matematiğe ilgili olan çocuklarla özel matematik olimpiyat sınıfı kurup onları gerekli etkinlik ve materyallerle geliştirdim. Çalıştığım kurumdan destek aldım, kurum gerekli tüm materyalleri ve mekânı sağladı."* diyerek yürüttüğü okul dışı öğrenme faaliyeti ve bu kapsamda okul yönetiminden aldığı desteği açıklamıştır. Ayrıca Tablo 3'e göre öğretmenden 5'i bu faaliyetler sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişler, bu duruma gerekçe olarak; yürüttükleri faaliyetin özel yetenekli öğrencilerinin ilgi alanları doğrultusunda olmasını, öğrenme sürecinin öğrenenler açısından keyifli, eğlenceli ve öğretici olmasını, faaliyetlerin mesleki doyum kazandırmasını ve gezi mekânlarının okula yakınlığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda görüş açıklayan Ö14: *"Son derece keyifli ve öğretici süreçler yaşadım. Öğretmenlik hayatımda öğretmenliği en güçlü hissettiğim zamanlarım oldu."* diyerek olumlu görüşünü açıklamıştır.

Çizelge 4'e göre katılımcı öğretmenlerden 32'si mesleki yaşantıları süresince özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyeti düzenlemediklerini belirtmiş, 4 öğretmen ise bu duruma gerekçe olarak çeşitli önyargıların olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler; okul dışı ortamlarda öğrencilerinin odaklanma problemi yaşayabilecekleri, velilerin okul dışı öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının oluşabileceği ve öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin bilinmemesi önyargıları nedeniyle henüz okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsam da 1 öğretmen de öğrenim yaşantısı sürecinde hiç okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme gerçekleştirmediğini dolayısıyla okul dışı öğrenme sürecinde nelerle karşılaşabileceğine yönelik bir kestirimde bulunamadığını gerekçe göstermiştir.

Çizelge 3 ve 4' ten elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesinde okul dışı öğrenmenin yerine ve önemine inandıklarını, okul dışı öğrenmenin öğrenenlerin başta akademik olmak üzere pek çok alanda gelişme kaydetmelerine katkı sağladığını düşündüklerini; ancak bu düşüncelerini uygulamaya yansıtmadıklarını, hatta 5 katılımcı öğretmenin okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenleme konusunda önyargıların olduğunu göstermektedir.

3. Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencileri İçin Düzenledikleri Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Görüşleri:

Çizelge 5'te araştırmanın "Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri için düzenledikleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik ebeveyn tutumları hakkında görüşleri nelerdir?" alt problemi doğrultusunda toplanan verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşleri

Tutumlar	f	Görüşler	f
Olumlu tutum	34	Ebeveynlerin okul dışı eğitim önemine inanmaları	5
		Ebeveynlerin "özel yetenek" hakkındaki farkındalıkları	3
		Ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri olumlu gelişim özellikleri	5
Olumsuz tutum	4	Ebeveynlerin okul dışı eğitim önemine inanmamaları	3
		Ebeveynlerin güvenlik endişeleri	2
		Ekonomik nedenler	2
Kararsız tutum	3	Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları	2
		Okul dışı öğrenmeye yönelik ebeveyn ilgisinin zamanla azalması	1

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 34'ünün okul dışı öğrenme konusunda ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda görüş açıklayan öğretmenlerden 5'i ebeveynlerin okul dışı eğitimin önemine inandıklarını, 5'i bu eğitimin çocuklarının farklı alanlarda gelişimlerini desteklediklerini gözlemlediklerini, 3'ü de özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin bu yeteneklerin gelişimi konusunda kendilerinin arayış içinde olup çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö13: "Ebeveynler öğrencilerinin özel bir yeteneği olması durumunda öğrenciden daha fazla istekli şekilde çocuğun yeteneğini geliştirecek alanlar aramaya çalışıyorlar. Bulundukları şehrin tüm sosyo-kültürel etkinlik olanaklarını araştırıp öğrencilerin ona göre eğitimlerini daha planlı şekilde destekliyorlar" diyerek ebeveynlerin süreçteki çabalarını vurgulamıştır.

"Olumsuz tutum" kategorisinde görüş açıklayan öğretmenlerden 3'ü bu duruma gerekçe olarak ebeveynlerin okul dışı eğitim önemine inanmamalarını, 2'si ebeveynlerin okul dışı ortamlarda güvenlik sorunun oluşabileceği endişesi taşıdığını, 2'si ise her ebeveynin özel yetenekli çocuğunun okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğrenme sürecini destekleyecek maddi yeterliklerinin olmadığını gerekçe göstermektedir. Bu kapsamda Ö2: "...izin konusunda güvenliği sağlayamama korkusu nedeniyle sıkıntı çıkarıyorlar..." ; Ö29: "...Tabi ülkemizde en büyük problem ekonomik nedenlerden dolayı bu etkinliklere katılım olumsuzluk göstermektedir." diyerek görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcı 3 öğretmenin konuya ilişkin kararsız tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu kategori kapsamında öğretmenlerden 2'si ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarına göre özel yetenekli çocuklarının okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarına ilişkin tutumlarının farklılık gösterdiğini belirtmiş, 1 öğretmen ebeveynlerin okul dışı öğrenmeye yönelik ilgilerinin zamanla azabildiğini vurgulamıştır. Örneğin Ö35: "veliden veliye değişebiliyor. Korumacı velilerden izin almak zor olurken katılımcı velilerimizin daha istekli oldukları görülüyor..." diyerek konuya ilişkin ebeveyn tutumlarının ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarına göre değiştiğini, bu belirsizliğin de kendi görüşlerine yansıdığını belirtmiştir.

4. Ortaokul Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Katılımlarını Destekleme Konusunda Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri:

Çizelge 6'da araştırmanın "Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" alt problemine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6. Öğretmenlerin öğretim programlarının rehberliğine ilişkin görüş ve önerileri

Görüşler	f	Öneriler	f
Program gerekli rehberliği sağlamaktadır.	18	Okul dışı etkinlik örnekleri eklenmeli	6
		Özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş planlar eklenmeli	5
		Ürün oluşturmaya yönelik kazanımlar eklenmeli	1
		Dezavantajlı öğrencilerin okul dışı öğrenme sürecine katılımları sağlanmalı	1
		Özel yeteneklilere yönelik okullar açılmalı ve öğretim programları geliştirilmeli	1
		Programa okul dışı öğrenme sürecine yönelik ölçme-değerlendirilme bilgi ve örnekleri eklenmeli	1
Program gerekli rehberliği sağlamamaktadır.	12	Program kazanım ve içerikleri öğrenmeyi okul dışına taşıyacak şekilde revize edilmeli	6
		Destek eğitim odası etkinlik örnekleri geliştirilmeli	3
		Programlar zenginleştirilmiş öğrenme ortamları içerecek şekilde revize edilmeli	3
		Destek eğitim odasında okul dışı etkinliklerin yürütülmesine yönelik adımlar atılmalı	1
Program kısmen rehberlik sağlamaktadır.	10	Okullara bütçelere sağlanmalı	1
		Ünitelere göre farklılaşmaktadır.	1
		Hizmet içi öğretmen eğitimleri artırılmalı	1

Çizelge 6' ya göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f=18) sınıf ortamında uyguladıkları öğretim programlarının özel yetenekli öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda yeterli rehberliği sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip öğretmenlerden 6'sı öğretim programlarına okul dışı etkinlik örneklerinin eklenmesi önerisinde bulunurken 5'i öğretim programlarına özel yetenekli öğrenciler için ek olarak bireyselleştirilmiş planlar eklenmesi önerisinde bulunmuştur. Programların gerekli rehberliği sağlamadığı yönünde görüş belirten 12 öğretmenden %50'si (n=6) ise program kazanımlarını ve içeriklerini okul dışı öğrenmeleri sağlayacak şekilde revize edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuş, dolayısıyla programları kazanım ve içerik yönünden eleştirmişlerdir. Bu tema kapsamında görüş açıklayan 3 öğretmen özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odaları için düzenlemiş ayrı bir etkinlik öneri kitabının oluşturulması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada katılımcı ortaokul öğretmenlerinin genel olarak okul dışı öğrenme kavramını "mekân açısından" tanımlama gayreti içinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler sıklıkla okul dışı öğrenme kavramını non-formal ve informal öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeleri kapsadığını belirtirken bazı öğretmenler ise okulda sınıf dışı ortamlar da dâhil olmak üzere her yerde gerçekleşen olumlu veya olumsuz tüm öğrenmeleri ifade ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bazıları okul dışı öğrenmenin okullarda uygulanan resmi öğretim programlarında yer almayan ancak bu programları destekleyen sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel etkinlikler ile birlikte öğrenenlerin önemli kazanımlar elde ettiğine yönelik görüşlerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Elde edilen bu kazanımların öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenmelerinde çok yönlü gelişim bakımından; yetenek gelişimi, gelişimi destekleme ve öz düzenlemeli öğrenme, akademik gelişim açısından; bilgi birikimini arttırma ve yaparak yaşayarak öğrenme, sosyal gelişim açısından; sosyalleşme, duygusal gelişim açısından; duyuşsal becerilerin gelişimi, bilişsel gelişim açısından ise; üst düzey düşünme becerilerindeki gelişimin ön planda olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı öğrenme türlerini kapsayan, çok yönlü akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi sağlayan öğrenme ortamı açısından farklılıkları ön plana çıkartan görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin ergenlik döneminde bilim, matematik, sanat, liderlik gibi alanlarda zorlu okul dışı faaliyetlere katılmalarının meslek seçimlerini etkilediği ve yaratıcı başarılarını olumlu yönde geliştirdiği belirtilmiştir (Milgram, 2003). Bu süreçte okul dışı ortamlarda yeni ve farklı deneyimler edinen öğrencilerin (Pereira, Peters ve Gentry, 2010) öğrenmeye yönelik motivasyonları da artabilir (Subotnik, Edmiston, Cook ve Ross, 2010). Özel yeteneklilerin öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceleyen Miedijensky (2018) özel yetenekli öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme sürecini destekleyen okul dışı ortamların; bilişsel, duyuşsal ve duygusal açıdan öğrencileri destekler nitelikte olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde Tolppanen ve Aksela (2013) okul dışı öğrenmelerin özel yetenekli öğrencilerin hem sosyal etkileşimlerini hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak yapılandırılan eğitim ortamlarını tanımlayan Maker, Zimmerman, Alhusaini ve Pease (2015); öğrenci merkezli ve öğrenci özerkliğini geliştiren farklı kaynakları barındıran ortamları ön plana çıkarırken Hong, Greene ve Hartzell (2011) ise, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencilerin farklı deneyimler yaşamalarına olanak sağlayan koşulları oluşturmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme kavramına yönelik geliştirdikleri farklı bakış açılarını destekler niteliktedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri planlamadığı belirlenmiştir. Az sayıda öğretmen bu duruma neden olan zorluklar ya da önyargıları öğrencilerin; odaklanma problemleri, sosyo-ekonomik özellikleri, öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamaları, ebeveynlerin olumsuz tutumları olarak belirtmişlerdir. Ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunda okul dışı öğrenmeye yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesindeki zorlukların ya da önyargıların oluşmasında okul yönetimlerinden kaynaklanan bir durum olmadığı, genel anlamda öğrencilerin ve ebeveynlerin dışında öğretmen yeterliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumu destekleyen araştırmada Çiçek ve Saraç (2017) öğretmenlerin; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, aile ile işbirliğinin kurulamaması, akademik açıdan yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı okul dışı öğrenme konusunda olumsuzluklar yaşadığını ortaya koyarken Kutlu-Abu (2019) ise özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğretim uygulamalarının planlamasında

öğretmenlerden, ebeveynlerden ve okul yöneticilerinden kaynaklanan engeller olduğunu belirlemiştir. Okul dışı öğrenme sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları farklı türden zorlukların ya da ön yargıların araştırma sonuçlarındaki farklılıklara neden olabileceği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetleri konusunda akademik açıdan kendilerini yeterli görmemelerinin nedenleri olarak ise aldıkları lisans düzeyindeki eğitimler ile hizmet öncesi eğitimlerin etkisi olabilir. Bu konuda öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik eğitimlerin daha fazla olması gerektiğini belirten [Anderson ve diğerleri \(2006\)](#), öğretmenlerin pedagojik farkındalığa ve bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri bazı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri için okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında; yarışmalar, kurslar, geziler, müze ziyaretleri, dene-yap atölyelerine katılımlarına yönelik etkinlikler planladıkları yönündeki görüşleridir. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde herhangi bir zorluk ya da önyargılı durumla karşılaşmadığı aynı zamanda okul yönetimleri ile BİLSEM'lerden destek alındığı yönünde görüşler de belirtilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamaları kapsamında ön plana aldıkları dene-yap atölyelerinde önceden belirlenen kriterlere dayalı olarak seçilen öğrencilerin belirli alanlarda eğitimler almalarını amaçlanmaktadır. Deneyap atölyelerindeki eğitimlerinde öğrencilerin; problem çözme, etkili iletişim becerisi, üst düzey düşünme becerileri ile girişimcilik alanlarında farklı becerilere sahip olmaları hedeflenmektedir ([Deneyap Türkiye, 2020](#)). Deneyap atölyelerine yönlendirilen özel yetenekli öğrencilerin elde ettikleri kazanımları belirleyen [Küreci ve Bulunuz \(2020\)](#) süreçte özel yetenekli öğrencilerin; sorgulama, üst düzey düşünme ve ürün tasarlama becerilerinin geliştiğini rapor etmiştir. Benzer şekilde okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğrencilerin; problem çözme, empati ve güven, yüksek öz saygı, sivil konular hakkında daha fazla farkındalık ve yerel topluluklarla çalışma konusunda daha güçlü bağlılık geliştirdikleri belirlenmiştir ([Lee, Olszewski-Kubilius, Donahue ve Weimbolt, 2007](#)). Özel yetenekli öğrencilerin ilgileri ile öğrenme profillerine uygun olarak var olan entelektüel yeteneklerini geliştiren öğrenme ortamlarına yönlendirilmelerinin sağlanması bu bakımdan araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunlukla olumlu tutuma sahip oldukları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu konuda görüşlerini ifade eden öğretmenler; ebeveynlerin okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerde olumlu gelişim sağladığı, özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına yönelik farkındalığı geliştirici etkisini ön plana aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının yaşadıkları dünyayı gözlemlemesinde, keşfetmesinde ve yeniden anlamlandırmalarında kritik rol oynamaktadır ([Zucker, Montroy, Master, Assel, McCallum ve Yeomans-Maldonado, 2021](#)). Okul dışı programlar ebeveynlerin başarı beklentileri üzerindeki etkileri yoluyla özel yetenekli öğrencileri dolaylı olarak etkileyebilir ([Kitano, 2003; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004a](#)). Özel yetenekli öğrencilerin ebeveyn destekli okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarının okul temelli programlar kadar etkili olduğunu belirten [Horvat, Weininger ve Lareau \(2003\)](#), öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımının ebeveynlerin sosyal ağlarını ve bağlantılarını geliştirdiğini, bunun da ebeveynlerin çocukları için uygun eğitim kaynakları ve ek fırsatlar elde etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda ebeveynlerin geliştirdikleri olumsuz tutumlarda; ekonomik nedenler, güvenlik endişeleri ile okul dışı öğrenmeye yönelik endişeler olduğu belirlenmiştir. Okul dışı öğrenmeye yönelik ebeveynlerde oluşan kaygı ve korku, öğrencilerin bu etkinliklere katılımlarını azaltan önemli unsurlardandır ([Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders ve Benefield, 2006](#)). Benzer şekilde [Olszewski-Kubilius, Corwith ve Calvert \(2015\)](#) özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini etkileyen; barınma, ulaşım, yemek ücretleri, ek materyal ücretleri gibi giderlerin ebeveyn tutumlarını etkilediğini belirtirken [Friedman \(1994\)](#) da düşük gelirli ebeveynlerin; ekonomik nedenler ve okul personeli ile etkili iletişim kuramamalarından dolayı kendilerini okullardan uzaklaştırdıklarını ileri sürmüştür. Bu durum öğrenci ilgisini ve seçimine dayalı olarak yapılandırılan zenginleştirme faaliyetleri düşük gelirli ailelerin çocuklarının yetenek gelişimini etkileyebilir ([Miller ve Gentry, 2010](#)). Bu bakımdan özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin okul dışı öğrenme konusundaki görüşlerinin çeşitli etmenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanmasında eğitimcilerin öğrenciye görelilik ilkesinin yanı sıra ebeveynlerin bakış açılarının, sosyo-ekonomik düzeylerinin ve tutumlarının göz önünde bulundurulmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına katılımlarını destekleme konusunda öğretim programlarının gerekli rehberliği ağırlıklı olarak sağladığı görüşü ortaya çıksa da kısmen sağladığı ve sağlamadığı konusunda da görüşler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu görüşler; öğretim programlarına okul dışı etkinlik örneklerin eklenmesi, programda yer alan kazanım ve içeriklerin öğrenmeyi okul dışına taşıyacak şekilde yeniden düzenlenmesi ile özel yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş planlar eklenmesine yönelik düzenlemeler yapılmasına ilişkin olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı branşlardan olmaları okul dışı öğrenmeye yönelik uygulamalarda farklılıklar ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik kazanımlar, etkinlik örnekleri ya da yönlendirmeler farklı şekilde yer alabilir. Bu durum öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olmasını etkileyebilir. Alanyazında farklı branşlardaki öğretmenler ile yapılan araştırmalarda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik etkinliklerin yeterli sayıda yer aldığı (Torun ve Yıldırım, 2022), öğretim programında daha fazla yer verilmesi gerektiği (Seyhan, 2020); fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin etkinliklerinin sınırlı sayıda yer aldığı (Oktay, Üner ve Şen 2021) kazanım sayısının öğretim programlarında artırılması (Kubat, 2018) gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda okul dışı öğrenmeye yönelik öğretim programlarındaki içerik, kazanımlar ve yönlendiricilerin öğretmenlerin bu disiplin alanlarındaki farkındalıkları ile zenginleştirme stratejilerini kullanma yeterliklerini ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerden beklenen bu yeterliklerin öğretim programları ile okul dışı öğrenme uygulamaları arasında bağlantı kurabilmelerini destekler nitelikte olmasıdır (Esnach, 2007). Bunun yanı sıra öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik kazanım, etkinlikler ya da açıklamaların yer alıp almamasına yönelik yapılan araştırmalarda ise Yazıcı, Ertürk ve Kulaca (2022) ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğrenmeye yönelik kazanımların yer aldığını ancak bu kazanımların bazılarında uygulamaya yönelik açıklamaların yer almadığını saptamıştır. Öğretmenlerin okul dışı uygulamalara yönelik öğretim programlarında doğrudan yer almayan unsurlar konusunda yeterliklerin ve farkındalıklarının geliştirilmesi özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılacak eğitimsel uyarlamalar için de önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan 41 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler şöyle belirtilebilir:

382

- Araştırma nitel desen ile yapılandırılmıştır. Bundan sonraki benzer konularda yapılması planlanan araştırmalarda farklı araştırma yöntem ve desenlerin kullanılması düşünülebilir.
- Araştırma özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme sürecinde ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmaların farklı öğrenim kademelerinde görev yapan öğretmenler ile yapılması alana katkı sağlayacaktır.
- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin öğretimsel önlemler ve yönetsel müdahaleler konusunda eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoglu Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313. <https://doi.org/10.24315/tred.806159>
- Akturan, U., & Baş, T. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on fieldstrips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-386. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>
- Avcı-Doğan, G., & Bal-Sezerel, B. (2021). Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretim programı farklılaştırması. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Edt.), *Öğrenme gücü ve özel yetenek* içinde (s.198-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. doi:10.12973/ijese.2014.213a

- Ceylan-Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı, 295-312. DOI: 10.18037/ausbd.1227359
- Choi, Y., & Choi, K. (2012). Science experience's type and meaning of Korean middle school-science gifted students in parent.school.out-of-school institution. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 32(10), 1580–1598. <https://doi.org/10.14697/JKASE.2012.32.10.1580>
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853396>
- Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented*. Pearson. https://libgen.rocks/ads.php?md5=BC453774D20D44AD608A395EDCC985BB#google_vignette
- Deneyap Türkiye. (2020). *Deneyap Türkiye*. Retrieved from <https://www.deneyapturkiye.org>
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: Concepts/applicability. *AIP Conference Proceedings*, 173, 300-315. <https://doi.org/10.1063/1.37526>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111. <https://doi.org/10.4324/9781315730486-22>
- Donaldson, G. W., & Goering, O. H. (1970). *Outdoor education: A Synthesis*. Retrieved form: <https://eric.ed.gov/?id=ED037286>
- Emir, S. (2021). *Üstün zekalı ve yetenekliler için program farklılaştırma*. Ankara: Vize Akademi Yayıncılık.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.41328>
- Esnach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Rowman & Littlefield: AltaMira Press.
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment cluster in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58, 287-296. Doi: 10.11770016986214547635
- Freeman, M. (2012). Kurt Hahn: Inspirational, visionary, outdoor and experiential educator. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(4), 563–565. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.680924>
- French, A. N. (2007). *Informal science education at Science City* (Order No. 3261060). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304859610). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/informal-science-education-at-city/docview/304859610/se-2>
- Friedman, R. C. (1994). Upstream helping for low-income families of gifted students: Challenges and opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 321–338. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532768xjepc0504_3
- Hodges, J., McIntosh, J., & Gentry, M. (2017). The Effect of an out-of-school enrichment program on the academic achievement of high-potential students from low-income families. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 204–224. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715304>
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250-264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0016986211418107>
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40,319–351. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/00028312040002319>
- Karaşah, B., & Sarı, D. (2019). Çocuklar için dış mekân eğitim ortamı olarak botanik bahçeleri 'Nezahat Gökyiğit botanik bahçesi örneği'. M. Abdullayeva (Edt.), 2. *Uluslararası 19 Mayıs Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi tam metin kitabı* içinde (s. 709-718).Samsun: Farabi Yayınevi.
- Kaur, J. (2009). *Out of school support for gifted and talented learners* (Unpublished doctoral dissertation). Oxford University Research Archive, Oxford, England.
- Kirişçi, N. (2020). Zenginleştirme stratejileri. U. Sak (Edt.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde (s. 68-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A Closerlook at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21. <https://www.jstor.org/stable/43156305>

- Kitano, M. K. (2003). Gifted potential and poverty: A call for extraordinary action. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 292–303. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787899.pdf>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135. <http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.429575>
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. The University of Connecticut: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Kulik, J. A. (2003). *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say*. Arlington: SRI International.
- Kutlu-Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 4(2), 144-165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/51520/617358>
- Küreci, S., & Bulunuz, M. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezinde deneyap atölyeleri: Bir eylem araştırması*. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/ee9ee494-8908-45c3-9c26-6ada3732b0fb/bilim-ve-sanat-merkezinde-bilsem-deneyap-atolyeleri-bir-eylem-arastirmasi>
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., & Weimbolt, K. (2007). The effects of a service-learning program on the development of civic attitudes and behaviors among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(2), 165–197. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781805.pdf>
- Maker, J., Zimmerman, R., Alhusaini A., & Pease, R. (2015). Real engagement in active problem solving (REAPS): an evidence-based model that meets content, process, product, and learning environment principles recommended for gifted students. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19(1), 1-24. Available at: www.giftedchildren.org.nz/apex.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için bir rehber* (A.Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.) BilgeSu yayınları. (Orijinal Yayın Tarihi 2000)
- Melber, L.H., & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4. <https://doi.org/10.1080/00368129909601027>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Milgram, R. M. (2003). Challenging out of school activities as a predictor of creative accomplishments in art, drama, dance, and social leadership. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 305–315. <https://doi.org/10.1080/00313830308599>
- Miller, R., & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 594–627. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100403>
- NAGC standards. (2010). *Pre-K-grade 12 gifted programing standards*. Available at: <http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K12%20programming%20standardspdf>
- Nundy, S. (1999). The fieldwork effect: The role and impact of field work in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, 190–198. <https://doi.org/10.1080/10382049908667608>
- Oktay, Ö., Üner, S., & Şen, D. A. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 671–710. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/61832/838914>
- Olszewski-Kubilius, P., Corwith, S., & Calvert, E. (2015). Serving rural gifted students through supplemental and out-of-school programming. In T. Stambaugh & S. M. Wood (Eds.), *Serving gifted students in rural settings* (pp. 244-261). Prufrock Press Inc. <https://libgen.rocks/ads.php?md5=476200F68EB257E57C6122FDE5B2AA28>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). The Role of participation in in-school and outside-of-school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(3), 107–123. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-454>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004a). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 7–35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682784.pdf>
- Özay-Köse, E., & Gül, Ş. (2019). Botanik bahçelerine yönelik tutum ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Ormanlık Araştırması Dergisi*, 6(2), 108-118. <https://doi.org/10.17568/ogmoad.518630>
- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351. <http://doi:10.24315/trkefd.331579>

- Özyaprak, M. (2020). Okul dışı eğitim programları ve fırsatları. U.Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde (s.151-197). Ankara: Pegem Akademi.
- Pereira, N., Peters, S., & Gentry, M. (2010). The My class activities instrument as used in Saturday enrichment program evaluation. *Journal of Advanced Academics*, 21, 568-593. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906115.pdf>
- Perline, K. (2018). *A review of out-of-school programs for gifted students* [Doctoral dissertation, Miami University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1532950492037513
- Pfouts, B.R., & Schultz, R.A. (2003). The benefits of outdoor learning centers for young gifted learners. *Gifted Child Today*, 26(1), 56-63. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-91>
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009429218821>
- Roberts, J. L., Karnes, F. A., & Stephens, K.R. (2005). *Enrichment opportunities for gifted learners*. Routledge: Prufrock Press.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 27-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/57942/670483>
- Shin, M. R., & Lee, Y. S. (2012). The effects of the science camp program on science process skills and scientific attitudes for the elementary scientific gifted students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 22(4), 967-983. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1381688>
- Subotnik, R. F., Edmiston, A. M., Cook, L., & Ross, M. D. (2010). Mentoring for talent development, creativity, social skills, and insider knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of Advanced Academics*, 21, 714-739. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906119.pdf>
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?* California: Sage Publications.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A.İ.Şen (Edt.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (ss.2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. In Fraser, B., Tobin, K., McRobbie, C. (Eds.), *Second international handbook of science education*. (pp.1109-1122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_73
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- Tolppanen, S., & Aksela, M. (2013). Important social and academic interactions in supporting gifted youth in non-formal education. *LUMAT: International Journal of Math, Science and Technology Education*, 1(3), 279-298. <https://doi.org/10.31129/lumat.v1i3.1106>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Torun, Ü., & Yıldırım, T. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik farkındalıkları, bilişsel yapıları ve uygulama durumları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 222-249. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1081125>
- Tran, N. A. (2011). The Relationship between students' connections to out of school experiences and factors associated with science learning. *International Journal of Science Education*, 33(12), 1625-1651. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.516030>
- VanTassel-Baska, J. & Hubbard, G. (2016). Classroom-based strategies for advanced learners in rural settings. *Journal of Advanced Academics*, 27, 285-310. <https://doi.org/10.1177/1932202X16657645>
- Yazıcı, H., Ertürk, A., & Kulaca, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1995941>
- Zucker, T., Montroy, J., Master, A., Assel, M., McCallum, C., & Yeomans-Maldonado, G. (2021). Expectancy-value theory & preschool parental involvement in informal STEM Learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 1-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101320>

Determination of the Instruments Used in Music Lessons by Music Teachers Working in Secondary and High Schools

Assist. Prof. Dr. Ahmet Mutlu Terzioğlu
Alanya Alaaddin Keykubat University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3464-722X
mutlu.terzioglu@alanya.edu.tr

Abstract

This research was carried out to determine the instruments used by the music teachers working in secondary and high schools in the context of various variables. The study group consists of a total of 154 music teachers, 80 male and 74 female, working in paid, contracted and permanent positions. The data of the research were collected by survey method. The data were analyzed using the correlational screening method, one of the quantitative research methods. Research models that aim to determine the existence or/degree of co-variance between two or more variables are called "correlational screening models" (Karasar, 2013). Chi-square test was performed to observe the relationship between the variables. The chi-square test is based on whether the difference between observed frequencies (O) and expected frequencies (E) is statistically significant (Güngör and Bulut, 2008). Cross tabulation analysis was carried out to reveal it in detail. Cross tabulation is the process of showing the answers of two or more variables on the same table, and it forms the basis for the chi-square analysis technique, which has a very important place in statistical analyzes (Altunışık R, et al., 2010). The majority of the teachers participating in the research are permanent music teachers, graduated from the faculty of education and working in secondary schools with 11-20 years of service. The majority of the participants (n=30) received baglama instrument training in undergraduate, but they mostly use the piano instrument in lessons (n=28). While female teachers prefer guitar instrument the most (n=12), male teachers prefer baglama and guitar instruments (n=20) more. While teachers working in secondary schools prefer the piano instrument more (n=31), teachers working in high schools prefer the baglama instrument more frequently (n=16). Most of the participants did not recommend the instruments they studied in undergraduate as a student instrument, but suggested it as a teacher's instrument.

Keywords: School instruments, Music teacher, Instrument teaching, Individual instrument, Teacher's instrument



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 386-401

Research Article

Received: 2023-07-06
Accepted: 2023-08-01

Suggested Citation

Terzioğlu, A. M. (2023). Determination of the instruments used in music lessons by music teachers working in secondary and high schools, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 386-401. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1323816>

Extended Abstract

Problem: Music education is a compulsory education process that starts from pre-school and continues until the end of secondary education. In formal music education, it is aimed to provide positive and desired musical changes in the student by adhering to a certain curriculum. In addition to the goals of changing cognitive behaviors such as thinking about musical subjects and being able to do mental activities, affective and psychomotor behavior changes are among the aims of music education. Uçan (1997), on the other hand, defined music education as “the process of purposefully acquiring certain musical behaviors through one's own life, of purposefully changing the individual's musical behavior through his/her own experience, or of creating and developing certain changes in the individual's musical behavior through his/her own experience”. (p. 8). Köksal (2000) interprets this process as a process that positively affects individuals in terms of interpreting, perceiving life, being creative, developing and increasing communication skills and thinking system.

Music education is discussed in three parts as general, amateurish and vocational music education. General music education is “a type of music education that aims to provide a minimum-common general music culture for everyone without discrimination for a healthy human life” (Tarman, 2006). Özdek (2006), which is another dimension of amateurish music education, explained that “this is an education system given to individuals who give place to music as a hobby, not professionally or professionally” (p.14-15). Vocational music education, on the other hand, can be defined as the musical education-training program that the individual takes formally in order to make music a profession. “It is aimed at people who have a certain level of talent for music who choose, want to choose, tend to choose, have the potential to choose, or seem to choose, a whole or a branch of the music field, a job related to that whole or branch as a profession and aims to gain musical behaviors and knowledge required by the job or profession” (Uçan, 2005). The first places where these musical behavior changes take shape in a professional sense are the institutions that provide vocational music education. In institutions that provide vocational music education, instrument teaching takes place in the foreground with all its dimensions. The main purpose of the individual instrument lesson is for the teacher candidate to better understand, comprehend, practice and use music effectively in her/his professional life through her/his instrument (Lehimler, 2015). When the teacher's instrument is mentioned in music lessons, the instruments that the teacher uses in many subjects such as attracting the attention of the students, increasing their interest in the lesson, teaching songs, and making them comprehend the differences between notes come to mind (Gökalp & Şahin, 2013). It is important that individuals who receive musical instrument training at a professional level use the instruments they have been trained in as a classroom instrument when they start their teaching profession, so that students can listen to and recognize that instrument more professionally. In addition to the main musical instrument of the teacher, the effective use of other instruments such as the melodica, ukulele, and block flute, which are known as school instruments, helps the students to develop their musical culture and musical perceptions. Based on this information, in this study, it was aimed to determine the teacher instruments used by the music teachers working at secondary and high school levels by using variables such as gender, school level, undergraduate instruments.

Sub-problems of the research were formed as follows:

- What is the relationship between the gender of the teachers and the instruments they use in the classroom?
- What is the relationship between the school level that the teachers work at and the instruments they use in the classroom?
- What is the relationship between the instruments teachers use in the classroom and the instruments they recommend for students?
- What is the relationship between the instrument that the teachers studied in undergraduate and the instruments they recommend for students?
- What is the relationship between the instrument that the teachers received their undergraduate education and the instruments they recommend for teachers?

Method: In this study, in which the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods, was used, the relationships between demographic variables and instruments used by music teachers working at secondary and high school levels in lessons and the relationship between professional variables and instruments was examined in two parts and tried to be determined. Research models that aim to determine the existence or/degree of co-variance between two or more variables are called "correlational screening models" (Karasar, 2013). A total of 154 music teachers, 80 male and 74 female, participated in the research. Since the data were obtained using the correlational screening method, the chi-square test was performed to reveal the relationship between different variables. The chi-square test is based on whether the difference between observed frequencies (O) and expected frequencies (E) is statistically significant (Güngör and Bulut, 2008). To reveal the relationship between the variables in a wider and more detailed way, cross tabulation was made. Cross tabulation is the process of showing the answers of two or more variables on the same table, and it also forms the basis for the chi-square analysis technique, which has a very important place in statistical analyzes (Altunışık R et al., 2010).

Findings: 48.1% of the participants (n=74) were female and 51.9% (n=80) were male teachers. It was determined that the ratio of permanent music teachers to all participants was 89.6% (n=138), while the ratio of contracted and paid music teachers was the same as 5.2% (n=8). It was seen that the rate of teachers with 1-5 years of service is 19.5% (n=30), 26% (n=40) with 6-10 years of service, 37.7% (n=58) with 11-20 years of service 16.9% (n=26) of those with 20 years or more. It was determined that 60.4% (n=93) of the music teachers participating in the study worked in secondary schools and 39.6% (n=61) in high schools. It was seen that 62.3% of the teachers were from the Faculties of Education (n=96), 22.1% from the Faculties of Fine Arts (n=34), 1.9% from the Faculties of Music, Stage and Arts (n=3) and 13.6% were graduated from conservatoire (n=21). Majority of the teachers are graduates of education faculties. The least number of participants graduated from music and stage faculties. The distribution of the individual instruments that the music teachers who participated in the study received their undergraduate education are as follows: piano 15.6% (n=24), kabak kemane, percussion instruments, clarinet and qanun 1.9% (n=3); ney, trombone and double bass 0.6% (n=1); Kaval 1.3% (n=2), guitar 8.4% (n=13), violin 18.2% (n=28), viola 5.2% (n=8), cello 4.5% (n=7), flute 9.1% (n=14), baglama 19.5% (n=30), oud 2.6% (n=4) and singing 5.8% (n=9). While the majority of the participants stated that they received baglama training as an individual instrument in their undergraduate education, only one teacher stated that they received ney, trombone and double bass training as individual instruments in their undergraduate education. The distribution of the instruments used by the music teachers in the classroom was determined as follows: guitar 20.8% (n=32), block flute 7.8% (n=12), oud and ukulele 1.9% (n=3), kaval % 0.6 (n=1), percussion instruments, clarinet and zither 0.6% (n=2), melodica 8.4% (n=13), piano 26.6% (n=41), baglama 14.3% (n=22), keyboard 8.4% (n=13), violin 4.5% (n=7) and the rate of teachers who do not use any instrument is 0.6% (n=1). The distribution of the instruments used by the music teachers in the classroom was determined as follows: guitar 20.8% (n=32), block flute 7.8% (n=12), oud and ukulele 1.9% (n=3), kaval 0.6% (n=1), percussion instruments, clarinet and qanun 0.6% (n=2), melodica 8.4% (n=13), piano 26.6% (n=41), baglama 14.3% (n=22), keyboard 8.4% (n=13), violin 4.5% (n=7) and the rate of teachers who do not use any instrument is 0.6% (n=1). While most of the teachers used the piano instrument in the classroom, the least preferred instrument was the kaval.

A significant relationship was determined between the genders of the teachers and the instruments they used in the classroom, and crosstab analysis was performed. As a result of the analysis, it was seen that there was a significant gender difference in 5 of the 16 instruments (guitar, melodica, ukulele, baglama, block flute) that teachers stated to use. In addition, it is seen that female teachers mostly prefer the guitar instrument (n=12), while male teachers prefer guitar and baglama instruments (n=20).

It was determined that there was a significant relationship between the school level of the teachers and the instruments they used in the classroom, and cross-tab analysis was performed. As a result of the analysis, 11.8% of the teachers working in secondary schools used melodica (n=11) and 33.3% (n=31) piano instruments; On the other hand, it is seen that 26.2% of the teachers working in high schools prefer the baglama instrument (n=16).

It was concluded that 25% of the teachers recommending a melodica instrument for students use the piano other than the melodica in the classroom (n=13); 19.2% of them also used baglama (n=10) instruments; 20% of the teachers who suggested the block flute had piano (n=4), except for the block flute; 15% of them preferred baglama and keyboard instruments and 44.4% of the teachers who suggested a rhythm instrument used the guitar instrument.

It has been determined that 58.3% (n=14) of the music teachers whose undergraduate instrument is the piano, 46.2% (n=6) of those whose undergraduate instrument is the guitar, 28.6% (n=8) of those whose undergraduate instrument is the violin, and 36.7% of those whose undergraduate instrument is the violin (n=11); 33.3% (n=3) of the vocalists suggested the melodica as a student instrument; 42.9% (n=3) of those whose undergraduate instrument is the cello suggested melodica, and 42.9% (n=3) suggested baglama; 66.7% (n=2) of the teachers whose undergraduate instrument is the kabak kemane recommend the baglama instrument for students.

It was determined that 46.4% (n=13) of the teachers whose undergraduate instrument is the violin; 62.5% (n=5) of those who played the viola; 50% (n=7) of those with flute; 33.3% (n=10) of those with baglama suggested piano as a teacher's instrument; 42.9% (n=3) of those whose undergraduate instrument is the cello recommend keyboard, 28.6% (n=2) guitar, and again 28.6% (n=2) piano as their teacher's instrument.

Suggestions: Based on the results obtained, the following suggestions can be made:

- In order to increase musical diversity, teachers can be provided with resources and materials to develop their skills in using various instruments.
- Studies and arrangements can be made for teachers working in secondary schools to use Turkish Music instruments more frequently in their lessons so that they can better introduce and transfer our musical culture.
- Teachers working in secondary schools can be informed about the choice of instruments they will use in the classroom, taking into account the vocal ranges and developmental processes of the students.
- Arrangements can be made for teachers working in high schools to use instruments such as ukulele, mandolin, block flute, melodica, which are frequently used in music lessons and accepted as school instruments, more functionally and effectively.
- The place and importance of the instruments they will choose in the teaching profession can be explained to the students who are placed in undergraduate programs; therefore, seminars can be organized to show that more attention should be paid to instrument selection.

Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Kullandıkları Çalgıların Tespiti

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Mutlu Terzioğlu
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3464-722X
mutlu.terzioğlu@alanya.edu.tr

Özet

Bu araştırma, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları çalgıları çeşitli değişkenler bağlamında tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma grubunu ücretli, sözleşmeli ve kadrolu pozisyonlarında çalışan 80'i erkek ve 74'ü kadın olmak üzere toplamda 154 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket (survey) yöntemiyle toplanmıştır. Anketlerin amacı toplanan bilgilerle kalıplar oluşturulup, seçilen örnekleme aynı sorular sorulup, istenilen karşılaştırmaları yapmaktır (Çepni, 2001). Veriler nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya / ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine de "ilişkisel tarama modelleri" denir (Karasar, 2013). Değişkenler arasındaki ilişkiyi gözlemleyebilmek için ki-kare testi yapılmıştır. Ki-kare testi, gözlenen frekanslar (G) ile beklenen frekanslar (B) arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığı temeline dayanır (Güngör ve Bulut, 2008). Ayrıntılı bir biçimde ortaya koymak için ise cross tabulation analizi yapılmıştır. Çapraz tablolaştırma (cross tabulation) iki veya daha fazla değişkene ait cevapların aynı tablo üzerinde gösterilmesi işlemi olup istatistiksel analizlerde oldukça önemli bir yere sahip olan ki-kare analiz tekniği için de temel oluşturmaktadır (Altunışık R, ve diğerleri, 2010). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadrolu, eğitim fakültesi mezunu, ortaokul birimlerinde görev yapan ve 11-20 yıl arası kıdemli müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu (n=30) lisansta bağlama çalgısı eğitimi almış, ama derslerde yoğunlukla piyano çalgısını kullanmaktadır (n=28). Kadın öğretmenler derslerde en fazla gitar çalgısını tercih ederken (n=12), erkek öğretmenler ise bağlama ve gitar çalgılarını (n=20) daha fazla tercih etmektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler piyano çalgısını daha fazla tercih ederken (n=31), liselerde görev yapan öğretmenler ise bağlama çalgısını daha sık tercih etmektedir (n=16). Katılımcıların çoğu lisansta eğitimini aldıkları çalgıları öğrenci çalgısı olarak önermemiş ama öğretmen çalgısı olarak önermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarını yönlendirici, geliştirici ve bakış açılarını değiştireceği düşünülen birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul çalgıları, Müzik öğretmeni, Çalgı öğretimi, Bireysel çalgı, Öğretmen çalgısı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 386-401

390

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-07-06
Kabul: 2023-08-01

Önerilen Atıf

Terzioğlu, A. M. (2023). Ortaokul ve liselerde görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullandıkları çalgıların tespiti, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 386-401. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1323816>

GİRİŞ

Eğitimle toplumun geleceğini devralacak çocuklara sosyal, fen ve sanatın bilgisi kazandırılmaya çalışılır. Sanat eğitiminin kapsamının önemli bir kısmını da müzik eğitimi oluşturur (Toprakçı, 2016). Okul öncesi dönemden itibaren başlayan müzik eğitimi, ortaöğretim kademesinin sonuna kadar devam eden zorunlu eğitim süreçlerinden birisidir. Bu süreç içinde müzik; çocuğun ve diğer insanların duygu, düşünce ve tasarımlarını, yaşadıkları belli durum, olgu ve olayları, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre işlenmiş seslerle anlatan estetik bir bütündür. Müzik denilen bu işlenmiş seslerle yapılan estetik anlatımda, çoğu kez, sesin yanısıra, söz ve devinim gibi, ses dışı başka gereçlerin de önemli katkıları vardır (Uçan, 1999).

Müzik eğitiminde belirli bir öğretim programına bağlı kalınarak, öğrencide müspet yönde ve istendik müzikal değişiklikler kazandırılması amaçlanır. Öğrencinin müzikal konular hakkında düşünmesi, zihinsel etkinlikler yapabilmesi gibi bilişsel davranışlarını değiştirme hedeflerinin yanı sıra, duyuşsal ve psikomotor davranış değişiklikleri de müzik eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Uçan (1997) müzik eğitimi "bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ya da bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ve geliştirme sürecidir" şeklinde tanımlamıştır (s. 8). Köksal (2000) ise bu süreci; yorumlama, yaşamı algılama, yaratıcı olma, iletişim becerilerini ve düşünce sistemini geliştirme ve artırma konularında bireylere olumlu etki eden bir süreç olarak yorumlamaktadır. Bireyin müzik eğitimi süreci ilkökul seviyesinde başlar. Müzik eğitiminde gelişim ve değişim sürecinin ilk basamağı olan ilkökul; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların müzikle birleşerek bir müzik kültürü oluşturduğu aşamadır. Bu aşamada uygulanacak olan müzik eğitiminin hedef ve kazanımlar açısından iyi planlanması gerekmektedir (Lehimler, 2022).

391

Müzik eğitimi; genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç kısımda ele alınmaktadır. Genel müzik eğitimi sağlıklı insanca bir yaşam için ayırım gözetmeksizin herkese yönelik, asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi türüdür (Tarmen, 2006). Bir başka boyut olan özengen müzik eğitimi Özdek (2006) "bu işi profesyonel ya da mesleki anlamda değil, yalnızca müziğe hobi olarak hayatında yer veren bireylere yönelik verilen bir eğitim sistemidir" şeklinde açıklamıştır. Mesleki müzik eğitimi ise bireyin müziği meslek haline getirmesi için formal olarak almış olduğu müzikal eğitim-öğretim programı şeklinde tanımlanabilir. Müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar" (Uçan, 2005).

Genel müzik eğitime tabi tutulan bireylerde, ilköğretim derecesi zorunlu olmak üzere ortaöğretimde de almış oldukları müzik derslerinde müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık, dinleme-söyleme ve müzik kültürü alanlarındaki kazanımların gerçekleşmesi beklenir. Dinleme-söyleme becerisinin kazandırılması aşamasında öğrencilerin ses genişliklerine göre belirlenmiş şarkı ve türkü türlerinden faydalanılmaktadır. Dinleme-söyleme kazanımının hem duyuşsal anlamda pekiştirilmesi için hem de öğrencinin psikomotor becerilerini geliştirmek için uygulanan kazanımlarından bir tanesi de müziksel algı ve bilgilenme kazanımı kapsamında ele alınan ve müzik eğitiminin en önemli alanlarından birisi olan çalgı öğretimidir. Uslu (1998) çalgı öğretimini "herhangi bir çalgıyla veya çalgılarla yapılan, bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel anlamlarda içeriği olan istendik davranışlar kazandırabilme eğitimi olarak nitelendirilebilir" şeklinde ifade etmektedir. Çalgı öğretimi, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, bireye özgü düzenlenebilen bir süreçtir. Bu süreç içinde öğrenci, çalgı hakkında bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında temel bilgi ve beceriler ile tüm teknik davranışları kazanmakta ve belirlenen hedefleri çalgısı aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Yalçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014). Eğitimsel işgörünün en temel basamağı olan çalgı eğitimi; insanın kendi sesi, bedensel devinimi ve çeşitli çalgılar aracılığıyla oluşturduğu ses ve ritimleri kapsayan bir eğitim aracı olan müziğin ve müzik eğitiminin önemli bir basamağını teşkil etmektedir. Birey, çalgı eğitimi yoluyla müziği, müzikle birlikte müziksel yaşamı ve sanatsal bakışı daha iyi algılayıp yorumlayabilecektir (Topalak, 2013). Toptaş'ın (2008) "Teorik bilgilerin muhakkak uygulamaya dönüşmesi gerekmektedir. Uygulamaya dönüşmeyen bilgiler

kalıcılığını yitirebilmektedir” açıklamasından yola çıkılarak çalgı öğretiminin yukarıda bahsedilen dört kazanım alanını desteklediğinin önemi vurgulanabilir. Öğrencilere çalgı konusunda bu kazanımları ve bilinci kazandıracak öge ise öğretmendir. Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlara ulaşabilmesi için derslerde belirlenen kazanımların müzik eğitimcisinin çalgısı eşliğinde kazandırılmasının kalıcı ve etkili bir sonuç sağlayacağı düşünülmektedir (Üstün, 2014).

Ortaöğretim düzeyi müzik derslerinde verilen çalgı eğitiminde öğretmenlerin amacı öncelikli olarak kullanılan okul çalgılarını çocuklara sevdirebilmektir (Karataş ve Kılıç, 2017). Öğretmenin derslerde çalgı kullanması öğrencilerin derse olan ilgilerinin dağılmamasına aynı zamanda öğretmenin sınıf yönetiminde de etkin olmasına katkı sağlayabilir. Çalgı, öğrencilerin ilgi ve dikkatini tek bir noktada toplamaya yarayan müziksel bir ortam sağlar (Levent, 2013). Dayı (2002)’nın çalışma bulgularına göre öğrencilerin yarıya yakını öğretmenin derste çalgı kullanmasının derse ilgiyi arttırdığını belirtmektedir (Levent, 2013). Umuzdaş’ın (2013) yapmış olduğu bir çalışmada; müzik öğretmenin derslerinde çalgı kullanımının öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Karataş ve Kılıç, 2017). Çevik ve Güven’in (2011) yapmış oldukları diğer bir çalışmada da müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına çalgılarıyla eşlik etmesi sonucunda öğrencilerin derse ilgi ve katılım düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin başta kendi ulusal müzikal ürünleri başta olmak üzere farklı kültür ve türlere ait olan müzikleri icra etmesi, ortaöğretim ve liselerdeki müzik derslerinde verilen çalgı öğretiminin amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla sınıfta kullanılan çalgı seçimlerinde genellikle öğrencilerin yaş, gelişim, beceri, ilgileri aynı zamanda öğretim programında belirtilen şarkı, türkü, marş vb. türlerin icrasına uygunluğu yanı sıra öğretmenin kullanabildiği çalgı/çalgılar doğrultusunda seçilmektedir. Müzik öğretmenlerinin derslerde kullandığı çalgıları tercih sebepleri belirtilen bu değişkenlerin haricinde farklı dinamiklere göre de şekillenmektedir. Bireysel çalgı seçimi ulusal ve uluslararası nitelikte olan çalgılardan öğrencinin fiziki yapısına uygun olan bir çalgının belirlenmesiyle olur. Bireysel çalgı dersinin temel amacı ise, öğretmen adayının çalgısı yoluyla müziği daha iyi anlaması, kavraması, uygulaması ve mesleki yaşantısında etkin bir şekilde kullanabilmesidir (Lehimler, 2015). Müzik derslerinde öğretmen çalgısı denildiğinde bir ders saati içerisinde öğrencilerin dikkatini çekme, derse karşı ilgilerini artırma, şarkı öğretme, notalar arasındaki farklılıkları kavratma gibi birçok konuda öğretmenin faydalandığı çalgılar akla gelir (Gökalp ve Şahin, 2013).

Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin derslerde kullandığı öğretmen çalgılarının çeşitli değişkenlere göre tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şöyledir: Öğretmenlerin;

- cinsiyetleriyle sınıfta kullandıkları çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?
- görev yaptıkları birim ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?
- sınıfta kullandıkları çalgılar ile öğrenciler için önerdikleri çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?
- lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğrenciler için önerdikleri çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?
- lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğretmenler için önerdikleri çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin derslerde kullandığı çalgıların tespit edilmesi amaçlanmış ve bu çalgıları tercih etmelerindeki sebepleri, demografik değişkenler ile çalgıları arasındaki ilişkiler ve mesleki değişkenlerle çalgıları arasındaki ilişkiler olarak iki kısımda incelenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Bahtiyar ve Can, 2016). İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya / ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine de “ilişkisel tarama modelleri” denir (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu farklı şehirlerdeki ortaokul ve liselerde kadrolu, sözleşmeli ve ücretli kadro pozisyonlarında görev yapan 74'ü kadın ve 80'i erkek olmak üzere toplamda 154 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri toplanırken nicel veri toplama tekniklerinden anket (survey) modelinden yararlanılmıştır. Anketlerin amacı toplanan bilgilerle kalıplar oluşturulup, seçilen örnekleme aynı sorular sorulup, istenilen karşılaştırmaları yapmaktır (Çepni, 2001). Uzman görüşü alınarak hazırlanan ve demografik-mesleki değişkenlerden oluşan 12 soruluk anket çalışması çevrimiçi form olarak oluşturulmuş, dijital iletişim araçları aracılığıyla çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmenlerine iletilmiş ve her soruya cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken ilişkisel tarama modeli kullanıldığı için çeşitli değişkenlerin ilişkisini ortaya koymak amacıyla ki-kare testi yapılmıştır. Ki-kare testi, gözlenen frekanslar (G) ile beklenen frekanslar (B) arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığı temeline dayanır (Güngör ve Bulut, 2008). Değişkenler arasındaki ilişkinin ayrıntılı olarak ortaya konulabilmesi için ise cross-tab analizi yapılarak çoklu tablolaştırma kullanılmıştır. Çapraz tablolaştırma (cross tabulation) iki veya daha fazla değişkene ait cevapların aynı tablo üzerinde gösterilmesi işlemi olup istatistiksel analizlerde oldukça önemli bir yere sahip olan ki-kare analiz tekniği için de temel oluşturmaktadır (Altunışık R, ve diğerleri, 2010).

BULGULAR

393

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerinin analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunun demografik ve mesleki değişkenlerine ilişkin betimleyici çizelgeler aşağıdaki gibidir.

Çizelge 1. Müzik Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	74	48,1
	Erkek	80	51,9
Kadro	Kadrolu	138	89,6
	Sözleşmeli	8	5,2
	Ücretli	8	5,2
Kıdem	1-5 Yıl	30	19,5
	6-10 Yıl	40	26
	11-20 Yıl	58	37,7
	20 Üstü	26	16,9
Görev Yaptığı Birim	Ortaokul	93	60,4
	Lise	61	39,6
Lisans Mezuniyeti	Eğitim Fakültesi	96	62,3
	Güzel Sanatlar Fakültesi	34	22,1
	Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	3	1,9
	Konservatuvar	21	13,6
Toplam		154	100,0

Çizelgede görüldüğü üzere çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin %48,1'inin kadın (n=74), %51,9'unun erkek olduğu (n=80), kadrolu müzik öğretmenlerinin tüm katılımcılara oranının %89,6 (n=138), sözleşmeli ve ücretli müzik öğretmenlerinin oranlarının ise %5,2 (n=8) olduğu; 1-5 yıl arası kıdemlilerin oranının %19,5 (n=30), 6-10 yıl arasının %26 (n=40), 11-20 yıl arasının %37,7 (n=58), 20 üstü yıl kıdemlilerin ise %16,9 (n=26) olduğu görülmektedir. Yanı sıra çalışmaya katılan öğretmenlerin %60,4'ünün (n=93) ortaokullarda görev yaptığı, %39,6'sının (n=61) liselerde görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yüksekokul dağılımları ise eğitim fakülteleri %62,3 (n=96), güzel sanatlar fakülteleri %22,1 (n=34), Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri %1,9 (n=3) ve Konservatuvarlar %13,6 (n=21) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubunun mesleki değişkenlerine ilişkin betimleyici çizelgeler ise şu şekildedir:

Çizelge 2. Müzik öğretmenlerinin lisansta eğitimini aldıkları çalgıların dağılımı

	f	%
Bağlama	30	19,5
Keman	28	18,2
Piyano	24	15,6
Flüt	14	9,1
Gitar	13	8,4
Şan	9	5,8
Viyola	8	5,2
Viyolonsel	7	4,5
Ud	4	2,6
Kabak Kemane	3	1,9
Vurmalı Çalgılar	3	1,9
Klarnet	3	1,9
Kanun	3	1,9
Kaval	2	1,3
Ney	1	,6
Trombon	1	,6
Kontrbas	1	,6
Toplam	154	100,0

Çizelgede çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde 4 yıl boyunca eğitimini aldıkları bireysel çalgılarının dağılımı piyano %15,6 (n=24), kabak kemane, vurmalı çalgılar, klarnet ve kanun %1,9 (n=3); ney, trombon ve kontrbas %0,6 (n=1); kaval %1,3 (n=2), gitar %8,4 (n=13), keman %18,2 (n=28), viyola %5,2 (n=8), viyolonsel %4,5 (n=7), flüt %9,1 (n=14), bağlama %19,5 (n=30), ud %2,6 (n=4) ve şan %5,8 (n=9) şeklindedir.

Çizelge 3. Müzik öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları çalgılar

	f	%
Piyano	41	26,6
Gitar	32	20,8
Bağlama	22	14,3
Melodika	13	8,4
Klavye	13	8,4
Blok Flüt	12	7,8
Keman	7	4,5
Ud	3	1,9
Ukulele	3	1,9
Vurmalı çalgılar	2	1,3
Klarnet	2	1,3
Kanun	2	1,3
Kaval	1	,6
Hiçbiri	1	0,6
Toplam	154	100,0

Müzik öğretmenlerinin sınıfta kullandığı çalgıların yüzdelik dağılımları ve frekans sayıları yukarıdaki çizelgede verilmiştir. Elde edilen verilere göre dağılım; gitar %20,8 (n=32), blok flüt %7,8 (n=12), ud ve ukulele %1,9 (n=3), kaval %0,6 (n=1), vurmalı çalgılar, klarnet ve kanun %0,6 (n=2), melodika %8,4 (n=13), piyano %26,6 (n=41), bağlama %14,3 (n=22), klavye %8,4 (n=13), keman %4,5 (n=7) ve hiçbir çalgıyı kullanmayan öğretmenlerin oranı ise %0,6 (n=1) olarak tespit edilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde mesleki değişkenlere yönelik ilişki çizelgeleri verilmiştir. Çizelgeler oluşturulurken değişkenlerin chi-square testleri ve yalnızca aralarında anlamlı farklılık bulunan (Sig. p<.05) değişkenler belirtilmiştir.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “müzik öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunun bulguları şu şekildedir:

Çizelge 4. Cinsiyet ve sınıfta kullanılan çalgılara yönelik Chi-Square Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,334 ^a	13	,001
Likelihood Ratio	41,741	13	,000
Linear-by-Linear Association	,657	1	,418
N of Valid Cases	154		

Çizelge 4'te öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasında ilişkinin ortaya konulması için ki-kare testi yapılmış, cinsiyet ve sınıfta kullanılan çalgılar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p = .001$).

Çizelge 5. Cinsiyet ve sınıfta kullanılan çalgılara yönelik cross-tab analizi

		Gitar	Bağlama	Melodika	Blok Flüt	Ukulele	
Cinsiyet	Kadın	f	12	2	9	10	3
		% Cinsiyet	16,2%	2,7%	12,2%	13,5%	4,1%
		% Öğretmen Çalgısı	37,5%	9,1%	69,2%	83,3%	100,0%
		% Toplam	7,8%	1,3%	5,8%	6,5%	1,9%
	Erkek	f	20	20	4	2	0
		% Cinsiyet	25,0%	25,0%	5,0%	2,5%	0,0%
		% Öğretmen Çalgısı	62,5%	90,9%	30,8%	16,7%	0,0%
		% Toplam	13,0%	13,0%	2,6%	1,3%	0,0%
Total	f	32	22	13	12	3	
	% Cinsiyet	20,8%	14,3%	8,4%	7,8%	1,9%	
	% Öğretmen Ç.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Toplam	20,8%	14,3%	8,4%	7,8%	1,9%	

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlendiğinden, hangi çalgılar arasında değişim gösterdiğinin ortaya konulması için çizelge 5'te görüldüğü üzere crosstab analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin kullandığı toplam 16 çalgının 5 tanesinde (gitar, melodika, ukulele, bağlama, blok flüt) cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin %16,2 ile en çok gitar çalgısını tercih ederken ($n=12$), erkek öğretmenlerin ise %25 ile gitar ve bağlama çalgılarını ($n=20$) tercih ettikleri görülmektedir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Görev yaptıkları birim ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?" sorusunun bulguları şu şekildedir:

Çizelge 6. Görev yapılan birim ile sınıfta kullandıkları çalgılara yönelik Chi-Square Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,963 ^a	13	,023
Likelihood Ratio	27,884	13	,009
Linear-by-Linear Association	,493	1	,482
N of Valid Cases	154		

Çizelge 6' da görüldüğü üzere öğretmenlerin görev yaptıkları birimler ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasında ilişkinin ortaya konulması için ki-kare testi yapılmış, cinsiyet ve sınıfta kullanılan çalgılar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p = .023$).

Çizelge 7. Görev yapılan birim ile sınıfta kullandıkları çalgılara yönelik cross-tab analizi

		Piyano	Bağlama	Melodika	
Birim	Ortaokul	f	31	6	11
		% Birim	33,3%	6,5%	11,8%
		% Öğretmen Çalgısı	75,6%	27,3%	84,6%
		% Toplam	20,1%	3,9%	7,1%
	Lise	f	10	16	2
		% Birim	16,4%	26,2%	3,3%
		% Öğretmen Çalgısı	24,4%	72,7%	15,4%
		% Toplam	6,5%	10,4%	1,3%
	Total	f	41	22	13
		% Birim	26,6%	14,3%	8,4%
% Öğretmen Çalgısı		100,0%	100,0%	100,0%	
% Toplam		26,6%	14,3%	8,4%	

Öğretmenlerin görev yaptıkları birim ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiş, hangi çalgılar arasında değişim gösterdiğinin ortaya konulması için çizelge 7'de görüldüğü üzere cross-tab analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokulda görev yapan

öğretmenlerin %11,8'inin melodika (n=11) ve %33,3'ünün ise (n=31) piyano çalgılarını; liselerde görev yapan öğretmenlerin ise %26,2'sinin bağlama çalgısını (n=16) tercih ettiği görülmektedir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çalgılar ile öğrenciler için önerdikleri çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?" sorusunun bulguları şu şekildedir:

Çizelge 8. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çalgılar ile öğrenciler için önerdikleri çalgılara yönelik Chi-Square Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	370,730 ^a	143	,000
Likelihood Ratio	157,896	143	,186
Linear-by-Linear Association	2,078	1	,149
N of Valid Cases	154		

Çizelge 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çalgılar ile öğrenciler için önerdikleri çalgılar arasında ilişkinin ortaya konulması için ki-kare testi yapılmış, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (p= .000).

Çizelge 9. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çalgılar ile öğrenciler için önerdikleri çalgılara yönelik cross-tab analizi

		Öğretmen Çalgısı														Toplam
		Piyano	Melodika	Bağlama	Gitar	Klavye	Blok Flüt	Keman	Ukulele	Klamet	Kanun	Ud	Kaval	Vurmali Çalgılar	Hiçbiri	
Önerilen Öğrenci Çalgısı	Melodika	f	13	12	10	7	5	3	2	0	0	0	0	0	0	52
		%	25,0	23,1	19,2	13,5	9,6	5,8	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
		Y %	31,7	92,3	45,5	21,9	38,5	25,0	28,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,8
		Toplam %	8,4	7,8	6,5	4,5	3,2	1,9	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,6
	Blokflüt	f	4	1	1	3	3	4	1	1	0	0	0	0	1	20
		%	20,0	5,0	5,0	15,0	15,0	20,0	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	5,0	100,0
		Y %	9,8	7,7	4,5	9,4	23,1	33,3	14,3	14,3	0,0	0,0	33,3	0,0	100,0	13,0
		Toplam %	2,6	0,6	0,6	1,9	1,9	2,6	0,6	0,6	0,0	0,0	0,6	0,0	0,6	12,6
	Ritim	f	2	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	2	0	9
		%	22,2	0,0	11,1	44,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	22,2	0,0	100,0
		Y %	4,9	0,0	4,5	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	5,8
		Toplam %	1,3	0,0	0,6	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	5,8
	Ukulele	f	1	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7
		%	14,3	0,0	14,3	28,6	14,3	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
		Y %	2,4	0,0	2,4	6,3	4,5	7,7	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3
		Toplam %	0,6	0,0	0,6	1,3	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3

Çizelge 9'da görüldüğü üzere öğrenciler için melodika çalgısı öneren öğretmenlerin derslerde melodika haricinde %25'inin piyano (n=13), %19,2'sinin bağlama (n=10) çalgılarını da tercih ettikleri, blok flüt öneren öğretmenlerin blok flüt haricinde %20'sinin piyano (n=4), %15'inin bağlama ve klavye çalgılarını tercih ettikleri, ritim çalgısı öneren öğretmenlerin ise %44,4'ünün sınıfta gitar çalgısını kullandığı tespit edilmiştir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğrenciler için önerdikleri çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?" sorusunun bulguları şu şekildedir:

Çizelge 10. Öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğrenciler için önerdikleri çalgılara yönelik Chi-Square Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	297,345 ^a	176	,000
Likelihood Ratio	161,126	176	,782
Linear-by-Linear Association	,103	1	,748
N of Valid Cases	154		

Çizelge 10' da görüldüğü üzere öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgı ile sınıfta kullandıkları çalgılar arasında ilişkinin ortaya konulması için ki-kare testi yapılmış, cinsiyet ve sınıfta kullanılan çalgılar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (p= .000).

Çizelge 11. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çalgılar ile öğretmenler için önerdikleri çalgılara yönelik cross-tab analizi

			Melodika	Bağlama	Gitar	Blöflüt	Ukulele	Piyano	Vurmalı	Kararsız	Mandolin	Klavye	Kanun	Toplam
Çalgısı	Bağlama	f	11	8	3	2	2	2	1	1	0	0	0	30
		%	36,7%	26,7%	10,0	6,7%	6,7%	6,7%	3,3%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	21,2%	66,7%	15,8	10,0	28,6	8,3%	11,1%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	19,5%
		Toplam %	7,1%	5,2%	1,9%	1,3%	1,3%	1,3%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	19,3%
	Keman	f	8	1	6	4	1	6	1	0	0	1	0	28
		%	28,6%	3,6%	21,4	14,3	3,6%	21,4	3,6%	0,0%	0,0%	3,6%	0,0%	100,0%
		Y %	15,4%	8,3%	31,6	20,0	14,3	25,0	11,1%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	18,2%
		Toplam %	5,2%	0,6%	3,9%	2,6%	0,6%	3,9%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	18%
	Piyano	f	14	0	2	3	1	1	2	1	0	0	0	24
		%	58,3%	0,0%	8,3%	12,5	4,2%	4,2%	8,3%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	26,9%	0,0%	10,5	15,0	14,3	4,2%	22,2%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	15,6%
		Toplam %	9,1%	0,0%	1,3%	1,9%	0,6%	0,6%	1,3%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%
	Flüt	f	4	0	2	3	2	3	0	0	0	0	0	14
		%	28,6%	0,0%	14,3	21,4	14,3	21,4	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	7,7%	0,0%	10,5	15,0	28,6	12,5	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%
		Toplam %	2,6%	0,0%	1,3%	1,9%	1,3%	1,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9%
	Gitar	f	6	0	1	0	1	3	1	0	0	1	0	13
		%	46,2%	0,0%	7,7%	0,0%	7,7%	23,1	7,7%	0,0%	0,0%	7,7%	0,0%	100,0%
		Y %	11,5%	0,0%	5,3%	0,0%	14,3	12,5	11,1%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	8,4%
		Toplam %	3,9%	0,0%	0,6%	0,0%	0,6%	1,9%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	8,2%
	Şan	f	3	0	1	2	0	2	1	0	0	0	0	9
		%	33,3%	0,0%	11,1	22,2	0,0%	22,2	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	5,8%	0,0%	5,3%	10,0	0,0%	8,3%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,8%
		Toplam %	1,9%	0,0%	0,6%	1,3%	0,0%	1,3%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,7%
	Viyola	f	1	0	1	0	0	2	2	0	2	0	0	8
		%	12,5%	0,0%	12,5	0,0%	0,0%	25,0	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	1,9%	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	8,3%	22,2%	0,0%	100,0	0,0%	0,0%	5,2%
		Toplam %	0,6%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	5,1%
	Viyolonsel	f	3	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	7
		%	42,9%	0,0%	14,3	42,9	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	5,8%	0,0%	5,3%	15,0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%
		Toplam %	1,9%	0,0%	0,6%	1,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	Kabak Kemane	f	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3
		%	0,0%	0,0%	66,7	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Y %	0,0%	0,0%	10,5	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%
		Toplam %	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%

Çizelge 11’de görüldüğü üzere lisans çalgısı piyano olan müzik öğretmenlerinin %58,3’ünün (n=14), lisans çalgısı gitar olanların %46,2’sinin (n=6), lisans çalgısı keman olanların %28,6’sının (n=8), bağlama olanların %36,7’sinin (n=11), şan olanların %33,3’ünün (n=3) öğrenci çalgısı olarak melodika önerdikleri; lisans çalgısı viyolonsel olanların %42,9’unun (n=3) melodika, yine %42,9’unun (n=3) bağlama önerdikleri; lisans çalgısı kabak kemane olan öğretmenlerin ise %66,7’sinin (n=2) öğrenciler için bağlama çalgısını önerdikleri tespit edilmiştir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğretmenler için önerdikleri çalgılar arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunun bulguları şu şekildedir:

Çizelge 12. Öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğretmenler için önerdikleri çalgılara yönelik Chi-Square Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	324,724 ^a	224	,000
Likelihood Ratio	177,600	224	,990
Linear-by-Linear Association	2,336	1	,126
N of Valid Cases	154		

Çizelge 12’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgı öğretmenler için önerdikleri çalgılar arasında ilişkinin ortaya konulması için ki-kare testi yapılmış, cinsiyet ve sınıfta kullanılan çalgılar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (p= .000).

Çizelge 17’de görüldüğü üzere lisans çalgısı keman olan öğretmenlerin %46,4’ünün (n=13), viyola olanların %62,5’inin (n=5), flüt olanların %50’sinin (n=7), bağlama olanların ise %33,3’ünün (n=10) öğretmen çalgısı olarak piyano önerdiği; lisans çalgısı viyolonsel olanların %42,9’unun (n=3) klavye, %28,6’sının (n=2) gitar ve yine %28,6’sının (n=2) öğretmen çalgısı olarak piyano önerdiği tespit edilmiştir.

Çizelge 13. Öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğretmenler için önerdikleri çalgılara yönelik cross-tab analizi

		Baglama	Piyano	Klavye	Gitar	Blokflüt	Akordeon	Kararsız	Keman	Klarnet	Kanun	Ukulele	Mandolin	Ud	Ritim	Melodika	Toplam
Baglama	f	12	10	3	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	30
	%	40,0%	33,3%	10,0%	6,7%	3,3%	3,3%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Y %	66,7%	14,5%	21,4%	10,5%	11,1%	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,5%
	Toplam %	7,8%	6,5%	1,9%	1,3%	0,6%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,5%
Keman	f	1	13	2	3	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	28
	%	3,6%	46,4%	7,1%	10,7%	14,3%	0,0%	3,6%	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,7%	100,0%
	Y %	5,6%	18,8%	14,3%	15,8%	44,4%	0,0%	33,3%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	18,2%
	Toplam %	0,6%	8,4%	1,3%	1,9%	2,6%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	18,2%
Flüt	f	0	7	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	2	14
	%	0,0%	50,0%	7,1%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	7,1%	7,1%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%
	Y %	0,0%	10,1%	7,1%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	25,0%	9,1%
	Toplam %	0,0%	4,5%	0,6%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	1,3%	9,1%
Gitar	f	0	3	2	5	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	13
	%	0,0%	23,1%	15,4%	38,5%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Y %	0,0%	4,3%	14,3%	26,3%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,4%
	Toplam %	0,0%	1,9%	1,3%	3,2%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	8,4%
Viyola	f	1	5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	%	12,5%	62,5%	0,0%	12,5%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Y %	5,6%	7,2%	0,0%	5,3%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,2%
	Toplam %	0,6%	3,2%	0,0%	0,6%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,2%
Viylonsel	f	0	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
	%	0,0%	28,6%	42,9%	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Y %	0,0%	2,9%	21,4%	10,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%
	Toplam %	0,0%	1,3%	1,9%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

398

Araştırmaya katılan katılımcıların 74'ünü kadın, 80'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Kadın öğretmenler sınıf çalgısı olarak en fazla piyano çalgısını tercih ederken (n=22), en az tercih ettikleri çalgı ise ritim çalgıları (n=1) olmuştur. Erkek öğretmenler ise sınıf çalgısı olarak en fazla gitar ve baglama çalgılarını tercih ederken (n=20) en az tercih ettikleri çalgılar ise ud, kaval ve ritim (n=1) olmuştur. Erkek öğretmenlerden bir tanesi ise sınıfta hiçbir çalgı kullanmadığını belirtmiştir.

Kadın öğretmenlerin sınıfta genellikle Batı Müziği çalgılarını tercih ettiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise batı müziği çalgılarının yanısıra Türk Müziği çalgılarını da sıklıkla tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ukulele, melodika ve blok flüt gibi okul çalgısı olarak öne çıkan çalgıların ise kadın öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. [Lehimler'in \(2015\)](#) yapmış olduğu "Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Ana Çalgılarını Kullanma Durumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmada, araştırmaya katılan 270 öğretmenin 208'i ana çalgılarında Batı Müziği ağırlıklı eğitim aldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda müzik öğretmenlerinin derslerde Batı Müziği çalgılarını daha fazla tercih ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları birimlere göre sınıfta kullandıkları çalgılara ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Katılımcı öğretmenlerin 93'ü ortaokullarda, 61'i ise liselerde görev yapmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin en çok tercih ettiği sınıf çalgısı piyano (n=31), en az tercih ettikleri çalgıların ise klarnet ve ritim (n=1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ortaokullarda görev yapan bir öğretmenin ise hiçbir çalgıyı kullanmadığı da araştırmanın diğer bir sonucudur. Liselerde görev yapan öğretmenlerin ise sınıf çalgısı olarak en çok bağlamayı (n=16), en az ise ukulele, klarnet, kaval ve ritim çalgılarını (n=1) tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin blok flüt, melodika ve ukulele gibi öğrencilerin ses aralıklarına daha uygun çalgıları piyano ve gitar çalgılarından daha az tercih ettikleri de araştırmanın göze çarpan bir diğer sonucudur.

Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çalgılar ve öğrenciler için önerdikleri çalgılara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğrenciler için piyano çalgısını öneren öğretmenlerden 12 tanesinin derslerde piyano, 5 tanesinin gitar, 2 tanesinin baglama, 2 tanesinin keman ve 1'er öğretmenin de klarnet, blok flüt, ud kullandığı; melodika çalgısı öneren öğretmenlerden 12 tanesinin melodika, 13 tanesinin ise piyano, 10

tanisinin de bağlama çalgısını kullandığı; bağlama öneren öğretmenlerden 6 tanesinin derslerde bağlama, 2 tanesinin piyano ve 2 tanesinin de klavye çalgılarını kullandığı; gitar çalgısı öneren öğretmenlerden 9 tanesinin gitar, 4 tanesinin piyano ve 3 tanesinin blok flüt çalgısını kullandığı; blok flüt çalgısı öneren öğretmenlerden 4 tanesinin blok flüt, 4 tanesinin piyano, 3'er tanesinin gitar ve klavye ve 1'er öğretmeninde melodika, ukulele, bağlama, keman ve ud kullandıkları, 1 öğretmenin ise blok flüt önerip derslerde hiçbir çalgıyı kullanmadığı; ritim çalgılarını öneren öğretmenlerden 2 tanesinin ritim, 2 tanesinin piyano, 1 tanesinin bağlama, 4 tanesinin ise gitar kullandıkları; kararsız olan öğretmenlerden 2 tanesinin piyano, 1 tanesinin ise ud çalgısını kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler için melodika öneren öğretmenlerin derslerinde piyanoyu melodikadan, ritim öneren öğretmenlerin ise gitarı ritim çalgılarından daha fazla tercih ettikleri araştırmanın sonuçları arasındadır.

Öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğrenciler için önerdikleri çalgılara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Lisans çalgısı piyano olan öğretmenlerden 14'ünün öğrenciler için melodika, 3'ünün blok flüt, 2'sinin gitar ve ritim, 1'inin piyano çalgılarını önerdiği, 1'inin ise kararsız olduğu; lisans çalgısı gitar olan öğretmenlerin 6'sının melodika, 3'ünün piyano, 1'er öğretmenin ise ukulele, klavye, ritim ve gitar önerdiği; çalgısı keman olan öğretmenlerden 8'inin melodika, 6'sının piyano ve yine 6'sının gitar, 4'ünün blok flüt, 1'er öğretmenin ise bağlama, klavye, ritim ve ukulele önerdiği, hiçbirinin keman önermediği; lisans çalgısı viyola olan 2'şer öğretmenin ritim, mandolin ve piyano önerdiği, 1'er öğretmenin ise melodika ve gitar çalgılarını önerdiği; lisans çalgısı viyolonsel olan 3'er öğretmenin melodika ve blok flüt, 1'inin ise gitar önerdiği, lisans çalgısı flüt olanlardan 4'ünün melodika, 3'er öğretmenin piyano ve blok flüt, 2'sinin ise gitar önerdiği; lisans çalgısı bağlama olanların 11'inin melodika, 8'inin bağlama, 3'ünün gitar, 2'şer öğretmenin piyano, blok flüt ve ukulele, 1'er öğretmenin ise mandolin ve ritim çalgılarını önerdiği; lisans çalgısı şan olanların 3'ünün melodika, 2'şer öğretmenin piyano ve blok flüt, 1'er öğretmenin ise ritim ve gitar önerdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda hiçbir öğretmenin lisansta eğitimi aldıkları çalgıları öncelikli olarak öğrencilere önermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin lisansta eğitimini aldıkları çalgıyla öğretmenler için önerdikleri çalgılara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Lisans çalgısı piyano olan öğretmenlerden 17'sinin öğretmen çalgısı olarak piyano, 2'şer öğretmenin melodika ve klavye, 1'er öğretmenin ise gitar, akordeon ve ritim çalgılarını önerdiği; lisans çalgısı gitar olanların 5'inin gitar, 3'ünün piyano, 2'sinin klavye, 1'er öğretmenin ise ukulele, mandolin ve blok flüt önerdiği; lisans çalgısı keman olan öğretmenlerden 13'ünün piyano, 4'ünün blok flüt, 3'ünün melodika ve gitar, 2'sinin klavye, 1'er öğretmenin ise bağlama ve keman önerdiği, 1 öğretmenin ise kararsız olduğu; lisans çalgısı viyola olan öğretmenlerden 5'inin piyano, 1'er öğretmenin ise bağlama, gitar ve akordeon önerdiği; lisans çalgısı viyolonsel olan öğretmenlerden 3'ünün klavye, 2'şer öğretmenin piyano ve gitar önerdiği; lisans çalgısı flüt olan öğretmenlerden 7'sinin piyano, 2'sinin melodika, 1'er öğretmenin ise klavye, blok flüt ve keman önerdiği; lisans çalgısı bağlama olan öğretmenlerden 12'sinin bağlama, 10'unun piyano, 3'ünün klavye, 2'sinin gitar, 1'er öğretmenin blok flüt ve akordeon önerdiği, 1 öğretmenin ise kararsız olduğu; lisans çalgısı şan olan öğretmenlerden 5'inin piyano, 2'sinin gitar, 1'er öğretmenin ise melodika ve blok flüt önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans çalgıları piyano, gitar ve bağlama olan öğretmenlerin çoğu, öğretmen çalgısı olarak doğrudan kendi çalgılarını önermiştir. Lisans çalgısı piyano, gitar ve bağlamadan farklı olan öğretmenlerin ise kendi çalgılarını önermediği, genellikle batı müziği çalgıları üzerine eğitim aldıklarından dolayı önerileri daha çok piyano üzerine yaptıkları görülmektedir. Öztürk'ün (2011) yapmış olduğu "Müzik Öğretmenliği Programında Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmeninin Mesleki Yaşamına Katkısı" başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin derste piyano kullanımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomot becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmen çalgısı olarak piyano öneren öğretmenlerinde önerilerini bu bağlamdan yola çıkarak yaptıkları düşünülmektedir. Milli'nin (1999) yapmış olduğu "İlköğretim Okullarında Piyano ve Klavyeli Çalgıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanımı ve Eğitime Katkıları" isimli çalışmada müzik öğretmenlerinin derslerde kendi çalgılarını yeterince kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaya çıkan bu sonuçlar doğrultusunda:

- Müzikal çeşitliliğin artırılması adına öğretmenlere çeşitli çalgıları kullanma becerilerinin geliştirilmesi için kaynak ve materyal sağlanması,
- Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin müzik kültürümüzü daha iyi tanıtıp aktarabilmeleri için derslerinde Türk Müziği çalgılarını daha sık kullanmaları üzere çalışmalar ve düzenlemeler yapılması,
- Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin ses aralıklarını dikkate alarak çalgı tercihlerinin gözden geçirilmesi, düzenlemeler yapılması,
- Liselerde görev yapan öğretmenlerin ukulele, mandolin, blok flüt, melodika gibi müzik derslerinde sıklıkla kullanılan ve okul çalgısı olarak kabul edilen çalgıları daha işlevsel ve etkin kullanmaları için düzenlemeler yapılması,

Lisans programına yerleşen öğrencilere seçecekleri çalgıların öğretmenlik mesleğindeki yeri ve önemini anlatılması, bundan dolayı seçimlerde daha dikkatli olunması gerektiği yönünde seminerler verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S., & Yıldırım E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Bahtiyar, A., & Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilişsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58
- Çepni, S. (2001). *Araştırmacı öğretmen ve öğrenciler için araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset
- Çevik, B. D. & Güven, E. İlköğretim müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına piyanoda eşlik yapabilmene konusuna ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 86-98
- Gökalp, M. & Şahin, E. (2013). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanları ve öğrencilerinin okulçalgıları dersinin içeriğine yönelik görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 101-133.
- Güngör, M. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 84-89.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel yayıncılık
- Karataş Y., & Kılıç, I. (2017). Ortaöğretim düzeyi müzik derslerinde kullanılan okul çalgıları ve bu çalgıların öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(26), 565-601.
- Köksal, A. (2000). Müzik Eğitimi Alma, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 18, 99-107
- Lehimler, E. (2015). Müzik öğretmenlerinde ana çalgılarını kullanma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 257-267.
- Lehimler, E. (2022). Investigation of primary schoolmusic education repertoire in terms of music terminology. *Shanlax International Journal of Education*, 10, 79-86
- Levent, A. (2013). *İlköğretimde müzik öğretmenin kullandığı çalgının öğrencinin derse ilişkin tutumuna etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Milli, S. M. (1999). İlköğretim okullarında piyano ve klavyeli çalgıların müzik öğretmenleri tarafından kullanımı ve eğitime katkıları (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Özdek, A., (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Öztürk, S. (2011). *Müzik Öğretmenliği Programında Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmenin Mesleki Yaşamına Katkısı* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Topalak, Ş. (2013). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi/öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 114-129
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toptaş, B. (2008). *Güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği programlarında piyano eğitimine deneysel yaklaşım* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.

- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar–ilkeler–yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A., Yıldız, G., & Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi Modül 9*. MEB Yayınları
- Uçan, A., (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar–ilkeler–yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Evrensel Yayınevi.
- Uslu, M. (1998). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Üstün, E., (2014). *Okul çalgılarının ilköğretim müzik dersi kazanımlarına ulaşmadaki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yalçinkaya, B., Eldemir, A. C. & Sönmezöz, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1583-1595.

Investigation of Distance Education Satisfaction Levels of Students Receiving Sports Education

Assist.Prof.Dr. Murat Korucuk

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5147-9865
muratkorucuk@kafkas.edu.tr

Abstract

Today, with the opportunities provided by technology, although the teacher and the student are in different physical environments, education-teaching processes can be carried out remotely through various mass media. Distance education, which is defined as the education-teaching-learning process that teachers and students in different physical environments continue through communication technologies and has been used for many years, has been used much more widely in the world, especially after the COVID-19 epidemic. In addition, due to the COVID-19 pandemic in Turkey and the earthquakes in Kahramanmaraş and Hatay on 06.02.2023, education was carried out at universities with distance education. For this reason, determining the distance education satisfaction of students has a very important place in achieving educational goals. Because it is known that there is a positive relationship between satisfaction and academic achievement. This study was mainly carried out for two purposes. The first aim of the study is to determine the satisfaction level of distance education students who receive sports education. The second aim of the study is to determine the differences in the distance education satisfaction levels of the students who receive sports education according to the variables of gender, type of education, department, grade, class, income, residence and parental graduation level. The study was designed with the survey model, which is one of the quantitative methods, which is frequently used. While the population consisted of 696 students studying sports at a university in the Eastern Anatolia Region, the sample consisted of 303 randomly selected students. Research data were collected with the "Distance Education Satisfaction Scale of University Students" and the "Demographic Information Request Form" developed by the researcher within the scope of this study. It was determined that the data did not meet the normal distribution conditions and therefore nonparametric techniques should be used in the data analysis process. As a result of the study, it was determined that the students who received sports education were generally satisfied with distance education at a moderate level. In addition, it has been determined that there is a difference between the distance education satisfaction levels of the students who receive sports education and the variables of gender, department, grade, income and parental graduation level. As a result of the study, various suggestions were presented.

Keywords: Sports education, Distance education, Satisfaction, University students.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 402-416

Research Article

Received: 2023-05-09

Accepted: 2023-08-01

Suggested Citation

Korucuk, M. (2023). Investigation of distance education satisfaction levels of students receiving sports education, *E-International Journal of Educational Research*, 14(4), 402-416. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294534>

Extended Abstract

Problem: Although it is possible to talk about the benefits of distance education in terms of reducing inequality of opportunity, providing standards in programs, affordability, providing education everywhere, supporting individual learning, improving self-control and saving time (Gurcan and Cagiltay, 2023; Hizal, 1983), one of the important points here is are the satisfaction levels of learners towards distance education. Satisfaction is defined as the level of satisfaction/feeling experienced after meeting expectations (Oliver, 1997), and there are studies in the relevant literature showing that satisfaction can be highly effective on motivation and academic achievement (Karaşin and Öztürk 2023; Keller, 2007; Suryani and Sugianingrat, 2021). For this reason, it is very important for students to be satisfied with the educational services they receive in reaching the goals, which are among the basic elements of the education program (Cazan and Maican, 2023; Lagrosen, Seyyed-Hashemi and Leitner, 2004). In other words, by increasing the satisfaction of the students in the teaching process, it can be achieved more effectively for the students to achieve the targeted gains. In the distance education process, although the students have anxiety/problems in planning, managing the learning process, self-control and self-discipline; It is known that they are highly satisfied with the flexibility of the course hours, the ability to teach at the desired time and place, and the ease of access to the instructor (Arıcı and Karaçay, 2023; Demirebilek, 2021-b). In the related literature, many studies on distance education satisfaction have been found and it has been determined that different results have been reached in the context of distance education satisfaction of students in these studies. On the other hand, studies have also found that students' satisfaction with distance education differs according to variables such as gender and department. In addition, it has been observed that there are significant relationships between distance education satisfaction and readiness, success, attitude towards distance education, technology perception, perceived benefit, performance, attitude towards learning and motivation in related studies.

It is aimed to determine the distance education satisfaction of students due to the fact that education is carried out by distance education in universities during the COVID-19 pandemic and earthquakes in Kahramanmaraş and Hatay on 06.02.2023 in Turkey. Because it is known that there is a positive relationship between satisfaction and academic achievement (El-Hilali, Al-Jaber and Hussein, 2015; Papaioannou et al., 2008). The study is important in terms of determining the satisfaction of the students towards distance education and being able to guide/make suggestions about continuing or not continuing education with distance education partially or completely in the following periods. On the other hand, when the relevant literature is evaluated, this study was deemed necessary because there were not enough studies focused on the distance education satisfaction of the student's receiving sports education. For this reason, the study was mainly carried out for two purposes. The first aim of the study is to determine the distance education satisfaction levels of the students who receive sports education. The second aim of the study is to determine the differences in the distance education satisfaction levels of the students who receive sports education according to the variables of gender, type of education, department, grade, class, income, residence and parental graduation level. The research questions prepared in the context of the aims of the study are as follows:

1. What is the distance education satisfaction level of the students who receive sports education?
2. Do the distance education satisfaction levels of students receiving sports education differ according to some variables (gender, type of education, residence, department, grade, income, class and parental graduation level)?

Method: The research data were collected with the "Distance Education Satisfaction Scale of University Students-DESSUS" developed by Kafes and Yıldırım (2021) and the "Demographic Information Request Form-DIRF" developed by the researcher within the scope of this study. On the other hand, DIRF consists of fields belonging to the variables of gender, type of education, department, grade, class, income, residence and parent graduation level. The DESSUS consists of eight items and two sub-dimensions (Interaction Sub-Dimension-ISD: 1, 3, 5, 7/ Accessibility sub-Dimension-ASD: 2, 4, 6, 8). The DESSUS has a five-point Likert structure. It was determined that the data did not meet the normal distribution conditions and therefore nonparametric techniques should be used in the data analysis process. In this context, Mann-Whitney U (MWU) test and Kruskal Wallis (KW) test, which are nonparametric difference tests, were used. As a result of the KW test, the Bonferroni arrangement was made in order to determine

the direction of the differences within the group and to prevent Type-1 errors. Bonferroni regulation means dividing the significance level ($p=.05$) by the number of MW tests between the couples and determining the new significance level (Brown, 2008; Pallant, 2017).

Conclusions: The results of the analysis made research questions show that the interaction of the students receiving sports education in the distance education process is moderate; On the other hand, they show that they are satisfied with the accessibility in the distance education process at a low level. In addition; It can be stated that students who receive sports education are generally satisfied with distance education at a moderate level. It has been determined that there is a difference between the distance education satisfaction levels of the students who receive sports education and the variables of gender, department, grade, income and parental graduation level It has been understood that the results of the study overlap with other studies in the literature.

Suggestions: The results obtained were evaluated and suggestions were presented in this context: Necessary explanations and information about the distance education process (advantages, advantages, benefits, etc.) of distance education can be made for students. Promotional activities can be carried out about the distance education platform used for students. Activities/applications can be carried out in order to support the motivation levels of students towards distance education. Active teaching techniques can be used in which students can interact more in the distance education process. It can be suggested that various measures be taken in order to identify the access problems that students encounter during the distance education process and to eliminate these problems. The reasons for the low level of satisfaction with distance education of students can be investigated. Applications for women can be carried out that can increase the satisfaction level of female students with distance education. It can be suggested that central and local governments take necessary measures in order to eliminate the difficulties faced by students residing in the provinces during the distance education process. It can be suggested that the courses of application-intensive programs such as Sports Management and Coaching should be conducted with face-to-face education instead of distance education. It can be suggested to identify low-income students and to provide the necessary facilities (computer, tablet, internet, etc.) for distance education. It can be suggested that students whose parents have not gone to any formal education institution should be identified and informed about distance education (via brochures, social media, etc.) in order to minimize this disadvantage, they have. It can be suggested that similar studies be carried out in different populations and samples. The reasons for the low/medium satisfaction level in distance education can be revealed through qualitative and mixed-pattern studies.

Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi

Dr.Öğretim Üyesi Murat Korucuk

Kafkas Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-5147-9865

muratkorucuk@kafkas.edu.tr

Özet

Günümüzde teknolojinin sağlamış olduğu imkânlarla öğretmen ile öğrencinin farklı fiziksel ortamlarda olmalarına rağmen çeşitli kitle iletişim araçları vasıtasıyla eğitim-öğretim süreçleri uzaktan yürütülebilmektedir. Farklı fiziksel ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencinin iletişim teknolojileri vasıtasıyla sürdürdükleri eğitim-öğretim-öğrenme süreci olarak tanımlanan ve uzun yıllardır kullanılmakta olan uzaktan eğitim, Dünya'da özellikle COVID-19 salgını sonrasında çok daha yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bunun yanında Türkiye'de COVID-19 pandemisi ve 06.02.2023 tarihli Kahramanmaraş ve Hatay merkezli depremler nedeniyle üniversitelerde eğitim-öğretim uzaktan eğitim ile yürütülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin belirlenmesi eğitsel hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü memnuniyet ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bu çalışma temelde iki amaç üzerine yapılmıştır. Çalışmanın birinci amacı spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin tespit edilmesidir. Çalışmanın ikinci amacı ise spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, öğretim türü, bölüm, not, sınıf, gelir, ikamet ve anne-baba mezuniyet seviyesi değişkenlerine göre fark durumlarının belirlenmesidir. Çalışma nicel yöntemlerden sıklıkla kullanılan tarama modeli ile dizayn edilmiştir. Evren Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitede spor eğitimi alan 696 öğrenciden oluşurken örneklem ise rastgele seçilen 303 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırma verileri "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeği" ve bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Talep Formu" ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı ve dolayısıyla veri analizi sürecinde nonparametrik tekniklerden yararlanılması gerektiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitimden genel olarak orta düzeyde memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Bunun yanında spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri ile cinsiyet, bölüm, not, gelir ve anne-baba mezuniyet düzeyi değişkenleri arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Spor eğitimi, Uzaktan eğitim, Memnuniyet, Üniversite öğrencileri.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 402-416

Araştırma Makalesi

405

Gönderim: 2023-05-09

Kabul: 2023-08-01

Önerilen Atıf

Korucuk, M. (2023). Spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(4), 402-416. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294534>

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin sağlamış olduğu imkânlarla öğretmen ile öğrencinin farklı fiziksel ortamlarda olmalarına rağmen çeşitli kitle iletişim araçları vasıtasıyla eğitim-öğretim süreçleri uzaktan yürütülebilmektedir. İlgili literatürde uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, e-öğrenme gibi isimleri bulunan uzaktan eğitimin 1980'li yıllardan itibaren önemi giderek arttırmıştır (Akyürek, 2020). İşman (1998) ve Toprakçı (2017) tarafından farklı fiziksel ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencinin iletişim teknolojileri vasıtasıyla sürdürdükleri eğitim-öğretim-öğrenme süreci olarak tanımlanan ve uzun yıllardır kullanılagelmekte olan uzaktan eğitim, Dünya'da özellikle COVID-19 salgını sonrasında çok daha yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bunun yanında Türkiye'de 06.02.2023 tarihinde yaşanan depremlerden dolayı uzaktan eğitime geçildiği ve ilkokuldan üniversiteye kadar birçok seviyede uzaktan eğitimin zorunlu şekilde sürdürüldüğü bilinmektedir (Deniz, S. & Bağçeci, 2022).

Uzaktan eğitimin geleneksel şekilde (yüz yüze) yürütülen eğitime kıyasla birçok üstünlüğü bulunmaktadır. Bu üstünlükler; öğrencinin daha özgür olabilmesi, istenilen yer ve zamanda derslerin planlanabilmesi, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkları en aza indirerek fırsat eşitliği yaratması, ekonomik olması ve böylelikle ülke/bölge ekonomisine katkıda bulunması ve hayat boyu öğrenmeyi desteklemesi şeklinde sıralanabilir (Arat & Bakan, 2014; Demirbilek, 2021-a; Johnson, 2008; Özdiil, 1986). Uzaktan eğitimin bu üstünlüklerinin yanında fırsat eşitsizliğini azaltma, programlarda standart sağlama, ekonomiklik, her yerde eğitim imkânı sunması, bireysel öğrenmeyi destekleme, özdenetim özelliğinin gelişimini sağlama ve zamanda tasarruf etme şeklindeki yararlarından söz edilebilse de (Gurcan ve Cagiltay, 2023; Hızal, 1983) burada önemli noktalardan birisi de öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik duydukları memnuniyet düzeyleridir. Memnuniyet, beklentilerin karşılanmasıyla ardından yaşanan tatmin/hissiyat düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır (Oliver, 1997) ve ilgili literatürde memnuniyetin motivasyon ve akademik başarı üzerinde oldukça etkili olabildiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Karaşin ve Öztürk 2023; Keller, 2007; Suryani ve Sugianingrat, 2021). Bu nedenle öğrencilerin aldıkları eğitim hizmetlerinden memnun olmaları eğitim programının temel öğelerinden olan hedeflere ulaşılmasında oldukça önemlidir (Cazan ve Maican, 2023; Lagrosen, Seyyed-Hashemi ve Leitner, 2004). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin öğretim sürecindeki memnuniyetlerinin artırılmasıyla, öğrencilerin sahip olması hedeflenen kazanımları elde etmeleri daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin plan yapma, öğrenme sürecini yönetme, öz-denetim ve öz-disiplin konularında kaygı/sorun yaşamalarına rağmen; ders saatlerinin esnekliğinden, istenilen zaman ve yerde ders işlenebilmesinden ve öğretim elemanına ulaşım kolaylığından memnuniyetlerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Arıcı ve Karaçay, 2023; Demirbilek, 2021-b).

Uzaktan eğitimde memnuniyet ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde; uzaktan eğitimde memnuniyet ile ilgili oldukça derin bir alanyazın olduğu görülmüş ve bu çalışma kapsamında fayda sağlayabileceği düşünülen 13 çalışma hakkında bilgi verilmesi uygun görülmüştür. Ele alınan çalışmaların güncelliğine dikkat edilmiş ve bu sebeple 13 çalışmadan 11'i 2020 ve daha sonrasında yayınlanan çalışmalardan seçilmiştir. Bu çalışmalardan önemli bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin memnuniyetlerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koyarken (Aksoy ve Türker, 2023; Alyoussef, 2023; Bawa'aneh, 2021; Chiang vd., 2023; Drennan vd., 2005; González-Gómez vd., 2012; Kovačević vd., 2021; Onggirawan ve arkadaşları, 2023; Pangarso ve Setyorini, 2022; Uyurdağ ve Çerçi, 2023); Özyaydın-Özkara (2023), Shabu (2023) ile Toumpalidou ve Konstantoulaki (2023) tarafından yapılan çalışmalarda ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetinin olumsuz şekilde etkilendiği belirtilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan çalışan sonuçları şu şekildedir: Chiang ve arkadaşları (2023) öğrencilerin e-öğrenme deneyimlerinin memnuniyetlerine ve öğrenme performanslarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Uyurdağ ve Çerçi (2023) araştırmalarında öğrencilerin, e-öğrenmeye ilişkin memnuniyet düzeylerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özyaydın-Özkara (2023) uzun zaman online olarak ders işlenmesinin, öğrencilerin uyum ve katılım sorunları yaşamalarına sebep olduğunu tespit etmiştir. Alyoussef (2023) e-öğrenmenin kullanım kolaylığı sağladığı ve algılanan faydayı olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Onggirawan ve arkadaşları (2023) öğrencilerin uzaktan öğrenmeden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Türker (2023) öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme uygulamalarından memnun kaldıkları ve birçok kazanım elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Toumpalidou ve Konstantoulaki (2023) öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamasından memnun olmalarına rağmen,

çoğunun uzaktan eğitim uygulamasının geleceği hakkında olumlu tutuma sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. [Shabu](#) (2023) tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinden olumsuz etkilendikleri ve uzaktan eğitim uygulamasına yönelik memnuniyet düzeylerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. [Pangarso ve Setyorini](#) (2022) lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. [Bawa'aneh](#) (2021) COVID-19 salgınında uzaktan eğitim öğrencilerinin, memnuniyeti ve tutumlarının olumlu etkilendiğini belirtmiştir. [Kovačević ve arkadaşları](#) (2021) mühendislik bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmelerine yönelik memnuniyet düzeylerinin olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. [González-Góme ve arkadaşları](#) (2012) e-öğrenme konularından kadınların erkeklere oranla memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. [Drennan ve arkadaşları](#) (2005) online eğitimde öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu algılarının olduğu ve öğrenci memnuniyetini olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Ele alınan çalışmalarda görüldüğü gibi uzaktan eğitim memnuniyeti ile ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır ve bu çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetleri bağlamında farklı sonuçlara ulaşıldığı saptanmıştır. Diğer taraftan yapılan çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin cinsiyet ve bölüm gibi değişkenlere göre farklılaştığı da tespit edilmiştir. Bunun yanında ilgili çalışmalarda uzaktan eğitim memnuniyeti ile hazırbulunuşluk, başarı, uzaktan eğitime yönelik tutum, teknoloji algısı, algılanan fayda, performans, öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon arasında anlamlı ilişkiler tespit edildiği de görülmüştür.

Türkiye’de COVID-19 pandemisi ve 06.02.2023 tarihli Kahramanmaraş ve Hatay merkezli depremler nedeniyle üniversitelerde eğitim-öğretim uzaktan eğitim ile yürütülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin belirlenmesi eğitsel hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü memnuniyet ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bilinmektedir ([El-Hilali, Al-Jaber ve Hussein, 2015](#); [Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis ve Sagovits, 2008](#)). Çalışma öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerinin belirlenmesi ve daha sonraki dönemlerde kısmen ya da tamamen uzaktan eğitim ile eğitim-öğretime devam edilmesinde/edilmemesinde yol gösterici olunabilmesi/önerilerde bulunabilmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan ilgili alanyazın değerlendirildiğinde spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerine odaklı bir şekilde yürütülen yeterli çalışmaya rastlanmadığından dolayı bu çalışma gerekli görülmüştür. Bu sebeple çalışma temelde iki amaç üzerine yapılmıştır. Çalışmanın birinci amacı spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin tespit edilmesidir. Çalışmanın ikinci amacı ise spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, öğretim türü, ikamet, bölüm, not, gelir, sınıf ve anne-baba mezuniyet seviyesi değişkenlerine göre fark durumlarının belirlenmesidir. Çalışmanın amaçları bağlamında hazırlanan araştırma soruları şunlardır:

1. Spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri nedir?
2. Spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri bazı değişkenlere (Cinsiyet, öğretim türü, ikamet, bölüm, not, gelir, sınıf ve anne-baba mezuniyet seviyesi) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nicel desenlerden olan ve eğitim araştırmacıları tarafından sıklıkla kullanılan tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modeli ile geniş kitlelerden standartlaştırılmış veri toplama araçları ile veri elde edilmesi fırsatı bulunmakta ve örnekleme ait özelliklerin belirlenmesi amacıyla verilerin toplanması ve analiz edilmesi amaçlandığından dolayı ([Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017](#); [Gay, Mills & Airasian, 2012](#)) bu model tercih edilmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Evren Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir üniversitede spor eğitimi alan 696 öğrenciden meydana gelmiştir. Örneklem hesaplanması [Erkorkmaz ve Günay \(2002\)](#) tarafından belirlenen formüle ($n = t^2pq/d^2 = (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5) / (0.5)^2$) göre yapılmış ve hesaplamalarda 696 bireyden oluşan evrende ulaşılması gereken en küçük örneklemin (%95 güven düzeyi ve %5 güven aralığında) 248 olmasına

rağmen daha fazla öğrenciye ulaşılmış ve nihai olarak 303 öğrenciden veri toplanmıştır. Örneklem belirlenmesinde her bireye eşit seçilme hakkı tanınabilmesi için basit seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminin dağılımı (cinsiyet, öğretim türü, bölüm, not, sınıf, gelir, ikamet ve anne-baba mezuniyet seviyesi değişkenlerine göre dağılımı) Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Örneklem Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	168	55.4
	Erkek	135	44.6
Öğretim türü	Birinci Öğretim	235	77.6
	İkinci Öğretim	68	22.4
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ)	107	35.3
	Spor Yöneticiliği	155	51.2
	Antrenörlük	41	13.5
Not	2.00 altı	39	12.9
	2.01-3.00	174	57.4
	3.01-4.00	90	29.7
Sınıf	1	53	17.5
	2	67	22.1
	3	85	28.1
	4	98	32.3
Gelir	2.000TL ve altı	213	70.2
	2.001-4.000TL	45	14.9
	4.001 ve üstü	45	14.9
İkamet	İl Merkezi	223	73.6
	Taşra	80	26.4
Anne Mezuniyeti	Okuryazar	124	40.9
	İlkokul	111	36.6
	Ortaokul	30	9.9
	Lise	38	12.5
Baba Mezuniyeti	Okuryazar	49	16.2
	İlkokul	117	38.6
	Ortaokul	60	19.8
	Lise	77	25.4

3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Kafes ve Yıldırım (2021) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeği-ÜÖUEMÖ” ve bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Talep Formu-DBTF” ile toplanmıştır. DBTF örnekleme ait cinsiyet, öğretim türü, bölüm, not, sınıf, gelir, ikamet ve anne-baba mezuniyet seviyesi değişkenlerine ait alanlardan oluşmaktadır. ÜÖUEMÖ sekiz maddeden ve iki alt boyuttan (Etkileşim Alt Boyutu-EAB:1, 3, 5, 7/Ulaşılabilirlik alt Boyutu-UAB:2, 4, 6, 8) oluşmaktadır. ÜÖUEMÖ beşli likert yapıdadır. Ölçeğin derecelendirilmesi ve değerlendirilmesi: “1.00/1.80: Çok düşük; 1.81/2.60: Düşük; 2.61/3.40: Orta; 3.41/4.20: Yüksek; 4.21/5.00: Çok yüksek düzeydir.”

İki boyutlu olan ÜÖUEMÖ’nün geçerliği/güvenirliği Kafes ve Yıldırım (2021) tarafından denetlenmiştir. Bu çalışmada geçerlik/güvenirliğin kontrol altında tutulabilmesi için kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne (Eğitim Bilimleri alan uzmanı) gidilmiştir. Yapı geçerliği için verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır ve orjinaline benzer sonuçlar çıkmıştır Yüce ve Korucuk, (2020). Güvenirlik kontrolü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; Etkileşim ve Ulaşılabilirlik Alt Boyutları için .80, ölçeğin tamamı için .87’dir. Yapılan iki yarı test sonuçları ise ilk bölüm ve ikinci bölüm için .80’dir. Bu değerler Bonett ve Wright (2015) ile Taber (2018)’e göre ÜÖUEMÖ aracılığıyla elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

4. Veri Analizi

ÜÖUEMÖ aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde uygun analiz tekniklerine karar verilebilmesi amacıyla yapılan ön analizlerde (normallik testleri, çarpıklık*basıklık, grafikler, ortalama ve

standart sapma kontrolü) dağılım normalliği kontrol edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler Çizelge 3'tedir.

Çizelge 2. ÜÖUEMÖ Normallik Kontrolü

ÜÖUEMÖ	Kolmogorov*Smirnov			Shapiro*Wilk			Çarpıklık	Basıklık	$\bar{x}$	ss
	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p				
Etkileşim	.108	303	.000	.949	303	.000	.157	-1.056	2.78	1.19
Ulaşılabilirlik	.132	303	.000	.922	303	.000	.481	-.873	2.53	1.23
Ölçek Bütünü	.108	303	.000	.953	303	.000	.321	-.949	2.65	1.12

Çizelge 2'de ÜÖUEMÖ alt boyutları ve geneline ait çarpıklık*basıklık ve normallik test değerleri, standart sapma verileri ile dağılım grafikleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı ve dolayısıyla veri analizi sürecinde nonparametrik tekniklerden yararlanılması gerektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda nonparametrik fark testleri olan Mann-Whitney U (MWU) testi ile Kruskal Wallis (KW) testinden yararlanılmıştır. MWU testi iki değer farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılırken, KW testi ikiden fazla değer farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılır (Hollander, Wolfe ve Chicken, 2013; Wasserman, 2006). Bu sebeple spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, öğretim türü ve ikamet değişkenlerine göre farklılaşma durumları MW testi ile belirlenirken; spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin bölüm, not, sınıf, gelir ve anne-baba mezuniyet seviyesi değişkenlerine göre farklılaşma durumları KW testi ile belirlenmiştir. KW testi sonrasında ise grup içi farklar çiftler arasında MW testi yapılarak tespit edilmiştir. Bu aşamada KW testi sonucunda grup içindeki farkların yönünün tespit edilebilmesi ve Tip-1 hataların engellenebilmesi için Bonferroni düzenlemesi yapılmıştır. Bonferroni düzenlemesi anlamlılık düzeyinin ($p=.05$) çiftler arasındaki MW test sayısına bölünmesi ve yeni anlamlılık düzeyinin tespit edilmesidir (Brown, 2008; Pallant, 2017). Bu nedenle bölüm, not ve gelir değişkenleri üç farklı değer alabildiğinden dolayı çiftler arasında üç MW testi yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyi (.017) olarak belirlenmiştir ($.05/3=0.017$). Sınıf ile anne-baba değişkenleri dörder farklı değer alabildiğinden dolayı çiftler arasında altı MW testi yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyi (0.008) olarak belirlenmiştir ($.05/6=0.008$). Veri analizinde istatistik paket programlarını kullanılırken, çalışmada etik ilkelere uygun davranılmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda Kafkas Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 02.05.2023 tarih 45-53 numaralı kararı ile çalışmanın etik açıdan bir sorun teşkil etmediği teyit edilmiştir.

BULGULAR

1. Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeyleri

Spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri için yapılan analiz sonuçları (Ortalama-Standart Sapma) Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. ÜÖUEMÖ Düzeylerine İlişkin Bulgular

ÜÖUEMÖ-Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	S.S.	Anlamı
Etkileşim		2.78	1.19	Orta
Ulaşılabilirlik	303	2.53	1.23	Düşük
Toplam		2.65	1.12	Orta

Çizelge 3'te yer alan verilerde ÜÖUEMÖ'ye ait Etkileşim alt boyutunun orta ($\bar{x}=2.78$, S.S.=1.19), ulaşılabilirlik alt boyutunun düşük ($\bar{x}=2.53$, S.S.=1.23) ve ölçek genelinin orta düzey ($\bar{x}=2.65$, S.S.=1.12) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetleri düşük/orta düzey olarak belirlenmiştir. Düşük düzey olarak ifade edilen memnuniyet uzaktan eğitimin ulaşılabilirlik boyutuna aitken; uzaktan eğitimde etkileşim süreci ile geneline ait memnuniyetin orta düzey olduğu tespit edilmiştir.

2. Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Düzeyleri Bazı Değişkenlere Göre Farkı

Spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin Cinsiyet, öğretim türü, ikamet, bölüm, not, gelir, sınıf ve anne-baba mezuniyet seviyesi şeklindeki değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları "Fark Testleri 1-2-3" başlıkları altında Çizelge 4-5-6'da sunulmuştur.

Çizelge 4. Fark Testleri-1 (Cinsiyet, Öğretim türü, İkamet)

	Ölçek/Boyut	Değişken	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	z	p
Cinsiyet	Etkileşim	Kadın	168	148.21	24900.00	10704.000	-.843	.399
		Erkek	135	156.71	21156.00			
	Ulaşılabilirlik	Kadın	168	143.01	24025.00	9829.000	-2.004	.045*
		Erkek	135	163.19	22031.00			
	Toplam	Kadın	168	145.49	24443.00	10247.000	-1.444	.149
		Erkek	135	160.10	21613.00			
Öğretim Türü	Etkileşim	Bir.Öğr.	235	151.54	35612.50	7882.500	-.170	.865
		İki.Öğr.	68	153.58	10443.50			
	Ulaşılabilirlik	Bir.Öğr.	235	150.26	35310.50	7580.500	-.647	.518
		İki.Öğr.	68	158.02	10745.50			
	Toplam	Bir.Öğr.	235	150.81	35440.00	7710.000	-.441	.659
		İki.Öğr.	68	156.12	10616.00			
İkamet	Etkileşim	İl Merkezi	223	153.15	34152.50	8663.500	-.383	.702
		Taşra	80	148.79	11903.50			
	Ulaşılabilirlik	İl Merkezi	223	156.72	34947.50	7868.500	-1.573	.116
		Taşra	80	138.86	11108.50			
	Toplam	İl Merkezi	223	155.40	34654.50	8161.500	-1.130	.258
		Taşra	80	142.52	11401.50			

* $p \leq 0.05$

Çizelge 4'te ikinci araştırma sorusu kapsamında yapılan fark testlerinden ilkinde öğrencilerin cinsiyetleri, öğretim türleri ve ikamet yerleri ile uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinde bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile kontrol edilmiştir. Cinsiyet değişkeni kapsamında Ulaşılabilirlik alt boyutunda ($SO_{Kadın}=143.01$; $SO_{Erkek}=163.19$) erkek öğrenciler lehine bir farka ulaşılmıştır ($U_{Ulaşılabilirlik}=9829.000$, $z=-2.004$, $p=.045$). Spor eğitimi alan ikinci öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri birinci öğretim öğrencilerinden daha yüksek olmasına rağmen, bu yükseklik istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde değildir. Benzer şekilde spor eğitimi alan il merkezlerinde ikamet eden öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri taşrada ikamet eden öğrencilerden daha yüksek olmasına rağmen bu yükseklik istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 5'de ikinci araştırma sorusu kapsamında yapılan fark testlerinden ikincisinde öğrencilerin bölümleri, not ortalamaları, gelirleri ve sınıfları ile uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerindeki fark durumu Kruskal Wallis testi ile kontrol edilmiştir. *Bölüm değişkeninde* BESÖ öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin tüm alt boyutlarda diğer bölümlerin öğrencilerinden yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak farklılık BESÖ öğrencileri ile Spor Yöneticiliği öğrencileri arasında ve BESÖ öğrencileri lehinedir [$(X^2_{(2)Etkileşim}=10.842, p=.004)$; $(X^2_{(2)Ulaşılabilirlik}=9.716, p=.008)$; $(X^2_{(2)Toplam}=11.067, p=.004)$]. *Not değişkeninde* ortalaması 3.01-4.00 olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin tüm alt boyutlarda diğer notlara sahip öğrencilerden yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak farklılık not ortalaması 2.01-3.00 ile 3.01-4.00 olan öğrenciler arasında ve ortalaması 3.01-4.00 olan öğrenciler lehinedir [$(X^2_{(2)Etkileşim}=8.037, p=.018)$; $(X^2_{(2)Ulaşılabilirlik}=7.760, p=.021)$; $(X^2_{(2)Toplam}=9.429, p=.009)$]. *Gelir değişkeninde* 4.001 ve üstü bir gelire sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin tüm alt boyutlarda diğer gelir düzeyindeki öğrencilerden yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak farklılık 2.000TL ve altı gelir ile 4.001 ve üstü bir gelire sahip olan öğrenciler arasında ve 4.001 ve üstü bir gelire sahip olan öğrenciler lehinedir [$(X^2_{(2)Etkileşim}=6.169, p=.046)$; $(X^2_{(2)Ulaşılabilirlik}=5.434, p=.046)$];

($X^2_{(2)}\text{Toplam}=6.244, p=.044$)). *Sınıf değişkeninde* çizelgede yer alan veriler incelendiğinde; spor eğitimi alan öğrencilerin sınıfları ile uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür[($X^2_{(3)}\text{Etkileşim}=.475, p=.924$); ($X^2_{(3)}\text{Ulaşılabilirlik}=.909, p=.823$); ($X^2_{(3)}\text{Toplam}=.338, p=.953$)].

Çizelge 5. Fark Testleri-2 (Bölüm, Not, Gelir, Sınıf)

	Ölçek/Boyut	Not	n	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Fark**
Bölüm	Etkileşim	BESÖ(1)	107	171.07				
		Spor Yön.(2)	155	136.09	2	10.842	.004*	1>2,
		Antrenörlük(3)	41	162.38				
	Ulaşılabilirlik	BESÖ(1)	107	168.40				
		Spor Yön.(2)	155	136.76	2	9.716	.008*	1>2,
		Antrenörlük(3)	41	166.80				
	Toplam	BESÖ(1)	107	170.78				
		Spor Yön.(2)	155	135.78	2	11.067	.004*	1>2,
		Antrenörlük(3)	41	164.29				
Not	Etkileşim	2.00 altı(1)	39	149.14				
		2.01-3.00(2)	174	143.64	2	8.037	.018*	3>2
		3.01-4.00(3)	90	173.74				
	Ulaşılabilirlik	2.00 altı(1)	39	149.87				
		2.01-3.00(2)	174	141.59	2	7.760	.021*	3>2
		3.01-4.00(3)	90	173.05				
	Toplam	2.00 altı(1)	39	143.24				
		2.01-3.00(2)	174	141.69	2	9.429	.009*	3>2
		3.01-4.00(3)	90	175.73				
Gelir	Etkileşim	2.000TL ve altı(1)	213	147.03				
		2.001-4.000TL(2)	45	145.74	2	6.169	.046*	3>1
		4.001 ve üstü(3)	45	181.79				
	Ulaşılabilirlik	2.000TL ve altı(1)	213	145.14				
		2.001-4.000TL(2)	45	159.11	2	5.434	.046*	3>1
		4.001 ve üstü(3)	45	177.37				
	Toplam	2.000TL ve altı(1)	213	145.79				
		2.001-4.000TL(2)	45	151.72	2	6.244	.044*	3>1
		4.001 ve üstü(3)	45	181.66				
Sınıf	Etkileşim	1(1)	53	153.17				
		2(2)	67	145.60				
		3(3)	85	153.40	3	.475	.924	---
		4(4)	98	154.53				
	Ulaşılabilirlik	1(1)	53	150.84				
		2(2)	67	149.81				
		3(3)	85	146.85	3	.909	.823	---
		4(4)	98	158.59				
	Toplam	1(1)	53	151.56				
		2(2)	67	148.57				
		3(3)	85	150.38	3	.338	.953	---
		4(4)	98	155.99				

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.05/3 = .017$

Çizelge 6'da ikinci araştırma sorusu kapsamında yapılan fark testlerinden üçüncüsünde öğrencilerin anne-baba mezuniyetleri ile uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri arasındaki fark durumu Kruskal Wallis testi ile kontrol edilmiştir. Anne mezuniyet değişkeninde *Etkileşim alt boyutunda* anneleri okuryazar olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer öğrencilerden düşüktür. Bu farklılık annesi lise ve ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan manidardır

($X^2_{(3)}\text{Etkileşim}=11.569, p=.009$). Ulaşılabilirlik alt boyutunda anneleri okuryazar olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer öğrencilerden düşüktür. Bu farklılık annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan manidardır ($X^2_{(3)}\text{Ulaşılabilirlik}=8.091, p=.044$). Ölçeğin tamamında anneleri okuryazar olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer öğrencilerden düşüktür. Bu farklılık annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan manidardır ($X^2_{(3)}\text{Toplam}=8.740, p=.033$).

Çizelge 6. Fark Testleri-3 (Anne-baba mezuniyet seviyesi)

	Ölçek/Boyut	Değişken	n	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Fark**
Anne Mezuniyeti	Etkileşim	Okuryazar(1)	124	133.42	3	11.569	.009*	4>1. 2>1
		İlkokul(2)	111	163.55				
		Ortaokul(3)	30	150.28				
		Lise(4)	38	180.25				
	Ulaşılabilirlik	Okuryazar(1)	124	137.87	3	8.091	.044*	2>1. 3>1
		İlkokul(2)	111	164.69				
		Ortaokul(3)	30	174.88				
		Lise(4)	38	142.97				
	Toplam	Okuryazar(1)	124	134.15	3	8.740	.033*	2>1. 3>1. 4>1
		İlkokul(2)	111	164.29				
		Ortaokul(3)	30	163.73				
		Lise(4)	38	165.08				
Baba Mezuniyeti	Etkileşim	Okuryazar(1)	49	114.07	3	15.618	.001*	3>1. 4>1
		İlkokul(2)	117	146.74				
		Ortaokul(3)	60	168.00				
		Lise(4)	77	171.67				
	Ulaşılabilirlik	Okuryazar(1)	49	129.44	3	5.963	.113	---
		İlkokul(2)	117	149.41				
		Ortaokul(3)	60	155.39				
		Lise(4)	77	167.65				
	Toplam	Okuryazar(1)	49	119.44	3	12.156	.007*	3>1. 4>1
		İlkokul(2)	117	146.90				
		Ortaokul(3)	60	162.75				
		Lise(4)	77	172.10				

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.05/4 = .008$

Baba mezuniyet değişkeninde tüm alt boyutlar ile ölçeğin tamamında babaları okuryazar olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer öğrencilerden düşüktür. Ancak bu farklılık Etkileşim alt boyutu ile ölçeğin tamamında ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlıdır [($X^2_{(3)}\text{Etkileşim}=15.618, p=.001$); ($X^2_{(3)}\text{Toplam}=12.156, p=.007$)]. Ulaşılabilirlik alt boyutunda ise öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri ile baba mezuniyetleri arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır ($X^2_{(3)}\text{Toplam}=5.963, p=.113$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki etkileşimden orta düzeyde; uzaktan eğitim sürecindeki ulaşılabilirlikten ise düşük düzeyde memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Ek olarak; spor eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitimden genel olarak orta düzeyde memnuniyet duydukları ifade edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin uzaktan eğitimin zorluklarından olan (Ülger, 2021) öğrenci-öğrenci/öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminden orta düzeyde memnun oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. İlgili alanyazın değerlendirilmiş ve araştırma sonuçları ile ilintili sonuçlara rastlanmıştır; Abdullah, Arokiyasamy, Goh, Culas ve Manaf, (2022) çalışmalarında lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Büyükaslan (2021) çalışmasında 16-17 yaş grubundaki bireylerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetleri düzeyleri yüksek iken, 14-15

yaş grubundaki bireylerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Zhao, Hwang ve Shih (2021) çalışmalarında ise Çin'deki lisans öğrencilerinin Covid-19 sürecinde katıldıkları uzaktan eğitime ait memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Luliano, Mazzilli, Zambelli, Macaluso, Raviolo ve Picerno (2021) çalışmalarında spor ve egzersiz bilimleri üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin orta düzey olduğunu bulgulamışlardır. Doncheva, Spasova ve Georgiev (2020) çalışmalarında Sofia'da Spor akademisinde uzaktan eğitime katılan öğrencilerin daha aktif olduğu ve memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aida (2019) çalışmasında ise; Ürdün Üniversitesi Beden Eğitimi Fakültesi lisans öğrencilerinin harmanlanmış ve uzaktan eğitim programlarından memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Erkek öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin tüm alt boyutlarda kadın öğrencilerden yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark sadece Ulaşılabilirlik boyutunda ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla uzaktan eğitim sürecine ulaşılabilirlik düzeyleri istatistiksel açıdan manidar şekilde daha yüksektir. Bu durumun bir nedeninin erkeklerin teknolojiye olan ilgilerinin kadınlara göre yüksek olabilmesi ile açıklanırken benzer sonuca Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı (2021) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada da rastlanmıştır. Bu sonuca ek olarak; il merkezinde ikamet eden öğrenciler ile ikinci öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin tüm alt boyutlarda taşrada ikamet eden öğrencilerden ve birinci öğretim öğrencilerinden daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak bir farka rastlanamamıştır. Bu sonuç il merkezinde ikamet eden öğrencilerin uzaktan eğitim farkındalığının taşrada ikamet eden öğrencilerden daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. BESÖ öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer bölüm öğrencilerinden daha yüksektir. Ancak bu farklılık BESÖ ile Spor Yöneticiliği öğrenciler arasında istatistiksel açıdan manidar düzeydedir. Bu durumun nedeni olarak BESÖ bölümüne yerleşen öğrencilerin yerleşme puanlarının diğer bölümlere yerleşen öğrencilerden daha yüksek olması gösterilebilir. Not ortalaması 3.01-4.00 olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer not ortalamasındaki öğrencilerden daha yüksektir. Ancak bu farklılık 3.01-4.00'lük ortalamaya sahip öğrenciler ile 2.01-3.00'lük ortalamaya sahip öğrenciler arasında istatistiksel açıdan manidar seviyededir. 4.001 ve üstü bir gelire sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer gelir grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. Ancak bu farklılık 4.001 ve üstü bir gelire sahip olan öğrenciler ile 2.000TL ve altı gelire sahip olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan manidar düzeydedir. 4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olmasına rağmen, bu yükseklik istatistiksel olarak bir fark yaratacak düzeyde değildir. Bu sonucun nedeni olarak öğrencilerin sahip oldukları uzaktan eğitim memnuniyetinin yüksek olmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilmesi gösterilebilir. Anne-babaları okuryazar (en düşük öğretim seviyesi) olan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri diğer öğrencilerden düşüktür. Başka bir ifadeyle araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; anne-baba eğitim seviyesi düştükçe spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet seviyesinin düştüğü sonucuna varılabilir. Bu durumun sebebi olarak düşük eğitim-öğretim seviyesinde ebeveyn sahibi olan öğrencilerin sahip oldukları maddi-manevi (sosyo-ekonomik koşullar ile ebeveyn yönlendirmesinin yetersizliği gibi.) koşulların yetersiz olması gösterilebilir. İlgili alanyazın değerlendirilmiş ve araştırma sonuçları ile ilintili sonuçlara rastlanmıştır; Keser Aschenberger, Radinger, Bracht, Ipser ve Oppl (2023) çalışmasında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre uzaktan eğitim öğrenme memnuniyetlerinin ve becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Khojasteh, Karimian, Farahmandi, Nasiri ve Salehi (2023) çalışmasında ise, kız öğrencilerin online eğitimden daha memnun oldukları sonucuna ulaşırlırken, yaş arttıkça online öğrenme memnuniyetlerinin arttığı görülmüştür. Resch, Alnahdi ve Schwab (2023) çalışmasında Avusturya'da uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. González-Gómez, Guardiola, Rodríguez ve Alonso, (2012) çalışmasında; E-öğrenme konularında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çavuşoğlu ve Acar (2020) ve Genç (2020) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin sınıflarıyla uzaktan eğitime ait tutumları arasında manidar bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2015) çalışmasında ise; uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunmazken, öğrencilerin yaş ve bölüm değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonuçlarının alanyazındaki diğer araştırmalar ile örtüştüğü anlaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiş ve bu bağlamda öneriler maddeler halinde sunulmuştur:

- Öğrenciler için uzaktan eğitim süreci (uzaktan eğitimin avantajları, üstünlükleri, yararları vb.) hakkında gerekli açıklamalar ve bilgilendirmeler yapılabilir.
- Öğrenciler için kullanılan uzaktan eğitim platformu hakkında tanıtım faaliyetleri yürütülebilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik güdülenme düzeylerinin desteklenebilmesi amacıyla etkinlikler/uygulamalar yürütülebilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde daha fazla etkileşimde bulunabileceği aktif öğretim tekniklerinden yararlanılabilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları erişim sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunları giderilebilmesi amacıyla çeşitli önlemlerin alınması önerilebilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin düşüklüğünün nedenleri araştırılabilir.
- Kadın öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerini arttırabilecek ve kadınlara yönelik uygulamalar yürütülebilir.
- Taşrada ikamet eden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi amacıyla merkezi ve yerel yönetimlerin gerekli önlemleri alması önerilebilir.
- Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük gibi uygulama yoğun programların derslerinin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim ile yürütülmesi önerilebilir.
- Düşük gelir seviyesindeki öğrencilerin tespit edilerek uzaktan eğitim için gerekli olanakların (bilgisayar, tablet, internet vb.) sağlanması önerilebilir.
- Ebeveynleri herhangi bir örgün eğitim kurumuna gitmemiş olan öğrencilerin tespit edilerek sahip oldukları bu dezavantajın en aza indirilebilmesi amacıyla ailelerin de uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi (broşür, sosyal medya vb. aracılığıyla) önerilebilir.
- Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretim elemanları tarafından Microsoft Teams, Zoom, Canvas, Big Blue Button, Gotomeeting ve Blackboard gibi bilinirliği yüksek platformların kullanılması önerilebilir.
- Hem akademik personelin hem de öğrencilerin güncel uzaktan eğitim programları hakkında bilgilendirilmesi önerilebilir.
- Benzer çalışmaların farklı evren ve örneklerde de yürütülmesi önerilebilir.
- Nitel ve karma desenli çalışmalar vasıtasıyla uzaktan eğitimdeki düşük/orta memnuniyet düzeyinin nedenleri ortaya konabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abdullah, S. I. N. W., Arokiyasamy, K., Goh, S. L., Culas, A. J., & Manaf, N. M. A. (2022). University students' satisfaction and future outlook towards forced remote learning during a global pandemic. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-21.
- Aida, A. A. (2019). Students' satisfaction with blended learning programmes in the Faculty of Physical Education. *Science for Education Today*, 9(5), 37-47.
- Aksoy, R. N., & Türker, P. M. (2023). Çevrimiçi öğrenme ortamında müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sanat ve Yorum*, (41), 13-21.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Alyoussef, I. Y. (2023). Acceptance of e-learning in higher education: The role of task-technology fit with the information systems success model. *Heliyon*, 9(3).
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi* 14(1-2), 363-374.
- Arıcı, S., & Karaçay, T. (2023). Pandemi dönemi turizm rehberliği öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 301-323.
- Bawa'aneh, M. S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic in UAE public schools: Student satisfaction, attitudes and challenges. *Contemporary Educational Technology*, 13(3).
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing and sample size planning. *Journal of organizational behavior*, 36(1), 3-15.

- Brown, J. D. (2008). The Bonferroni adjustment. *Statistics*, 12(1), 23-27.
- Büyükaslan, M. Y. (2021). Orta ergenlik döneminde uzaktan eğitimle beden eğitimi ve spor dersi alan öğrencilerin memnuniyet düzeyinin belirlenmesi. *Sportive*, 4(2), 24-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cazan, A. M., & Maican, C. I. (2023). Factors determining the use of e-learning and teaching satisfaction. *Comunicar*, 31(74), 89-100.
- Chiang, C. T., Chen, Y. C., & Satjawathee, T. (2023). Evaluating students' learning attitudes towards problem-based learning on online learning experiences and learning performance in tourism and hospitality schools. *International Journal of Organizational Innovation*, 15(3), 50-62.
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables. *E-International Journal of Educational Research*, 13(6), 45-64. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1168784>.
- Demirbilek, N. (2021-a). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. DOI: 10.19160/ijer.786303.
- Demirbilek, N. (2021-b). Satisfaction levels, communication situations, and difficulties encountered by university students regarding distance education. *Education and Urban Society*.
- Doncheva, L., Spasova, I., & Georgiev, M. (2020). Sports students' satisfaction with their foreign language studies during the outbreak of Covid-19. *Pedagogy*, 92(7), 268-279.
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 331-338.
- El-Hilali, N., Al-Jaber, S., & Hussein, L. (2015). Students' satisfaction and achievement and absorption capacity in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 420-427.
- Erkorkmaz, Ü., & Günay, O. (2002). Örneklem yöntemleri ve bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 36-44.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th Edt.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Genç, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin değişime direnç düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3774-3801.
- González-Gómez, F., Guardiola, J., Rodríguez, Ó.M., & Alonso, M. Á. M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, 58(1), 283-290.
- Gurcan, F., & Cagiltay, N. E. (2023). Research trends on distance learning: A text mining-based literature review from 2008 to 2018. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 1007-1028.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: Eğitim teknolojisi açısından yaklaşım*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hollander, M., Wolfe, D. A., & Chicken, E. (2013). *Nonparametric statistical methods*. John Wiley & Sons.
- Iuliano, E., Mazzilli, M., Zambelli, S., Macaluso, F., Raviolo, P., & Picerno, P. (2021). Satisfaction levels of sport sciences university students in online workshops for substituting practice-oriented activities during the COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 11(10), 600.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Johnson, A. E. (2008). A nursing faculty's transition to teaching online. *Nursing Education Perspectives*, 29(1), 17-22.
- Kafes, A. Y. & Yıldırım, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyeti ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 16(6), 1641-1657. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50766>.
- Karaşin, Y., & Öztürk M. (2023). Öğrenci Memnuniyeti ve Tavsiye Etme Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, 1, 84-92.
- Keller, K. L. (2007). *Strategic brand management: Building, measuring, and managing brand equity*. (3rd Edition). Pearson.
- Keser-Aschenberger, F., Radinger, G., Bracht, S., Ipser, C., & Oppl, S. (2023). Physical home learning environments for digitally-supported learning in academic continuing education during COVID-19 pandemic. *Learning Environments Research*, 26(1), 97-128.

- Khojasteh, L., Karimian, Z., Farahmandi, A.Y., Nasiri, E., & Salehi, N. (2023). E-content development of English language courses during COVID-19: A comprehensive analysis of students' satisfaction. *Journal of Computers in Education*, 10(1), 107-133.
- Kovačević, I., Anđelković Labrović, J., Petrović, N., & Kužet, I. (2021). Recognizing predictors of students' emergency remote online learning satisfaction during COVID-19. *Education Sciences*, 11(11), 693.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.
- Oliver, R.L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. Irwin, McGraw- Hill 13, Boston, MA.
- Onggirawan, C. A., Kho, J. M., Kartiwa, A. P., & Gunawan, A. A. (2023). Systematic literature review: The adaptation of distance learning process during the COVID-19 pandemic using virtual educational spaces in metaverse. *Procedia Computer Science*, 216, 274-283.
- Özaydın-Özkara, B. (2023). Öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 376-385.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balci, B. Ahi, Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pangarso, A., & Setyorini, R. (2023). The drivers of E-learning satisfaction during the early COVID-19 pandemic: Empirical evidence from an Indonesian private university. *Cogent Education*, 10(1), 2149226.
- Papaioannou, A. G., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 122-141.
- Resch, K., Alnahdi, G., & Schwab, S. (2023). Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 215-229.
- Shabu, S. A. (2023). Hawler Medical University students' perceptions of e-learning during the COVID-19 pandemic. *Plosone*, 18(2), e0281117.
- Suryani, N. K., & Sugianingrat, I.A.P.W. (2021). Student e-learning satisfaction during the COVID-19 pandemic in Bali. *Indonesia.Jurnal Economia*, 17(1), 141-151.
- Qizi, O. S. G. U. (2023). Opportunities to develop students' independent work in higher education institutions through distance learning. *So 'Ngi Ilmiy Tadqiqotlar Nazariyasi*, 6(4), 38-41.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296.
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Toprakçı, M. S., Hepsöğütü, 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>
- Toumpalidou, S. A., & Konstantoulaki, K. (2023). Education in the pandemic economy: attitudes towards distance learning as a drive of university students' decision making. *International Journal of Organizational Analysis*, 31(1), 50-62.
- Uyurdağ, N., & Çerçi, S. (2023). Öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin memnuniyeti: Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 18-25.
- Ülger, K. (2021). Uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-fırsatlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(1), 393-412.
- Wasserman, L. (2006). *All of nonparametric statistics*. Springer Science & Business Media.
- Yıldız, S. (2016). Pedagogik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
- Yüce, A., & Korucuk, N. (2020). Coğrafi işaretli ürünleri satın almaya yönelik tutum ölçeği; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3569-3581.
- Zhao, L., Hwang, W. Y., & Shih, T.K. (2021). Investigation of the physical learning environment of distance learning under COVID-19 and its influence on students' health and learning satisfaction. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(2), 77-98.