



e-international

journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Developing Augmented Reality Learning Material in Professional English Teaching and Examining Its Effect on Academic Success

Profesyonel İngilizce öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AR) Temelli Öğrenme Materyali Geliştirme ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi
Tugba Aydın Yıldız, Şule Çınar Yağcı, Yasin Özkan

Başarı Seviyesi Düşük Okullarda Okul Kültürünün İncelenmesi, Examining School Culture in Schools With Low Achievement Levels
Arzu Engür, Kemal Kayıkçı, Gül Remziye Bektaş Altıok

The Mediating Role of Cognitive Flexibility between Self Forgiveness and Psychological Well-Being Kendini Affetme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü
Yasemin Kaygas, Erdal Kılınç

The Relationship of Reward Addiction and Punishment Sensitivity with Social and Emotional Learning Skills in High School Students
Lise Öğrencilerinde Ödül Bağımlılığı ve Ceza Hassasiyetinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisi
Cihan Kılıç, Özgül Mutluer

Dijital Oyun Bağımlılığı ve Öz Yeterliğin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli
The Effect of Digital Game Addiction and Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement in Social Studies Course: A Structural Equation Model
Yılmaz Demir

Çocukların Okur Yazar Olma Sürecinde Ailelerin Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri Coparenting Experiences of Families in the Process of Children's Literacy
Aylin Yılmaz Hığde, Yalçın Özdemir

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dağıtım Liderlik Rollerine Olan Algılarının Yaşadıkları Örgütsel Stres ile İlişkisi
The Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership Roles of Administrators and Organizational Stress
Hamza Arık, Çağlar Çağlar

Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Dijital Okuryazarlığı Yordama Gücü
The Predictive Power of Visual Literacy Competence for Digital Literacy
Yasemin Baki

The Effect of Play-Based Movement Education Program in Supporting the Development of Sedentary 5-Year-Old Children
Sedanter 5 Yaş Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesinde Oyun Temelli Hareket Eğitim Programının Etkisi
Perihan Civelek, Gülden Uyanık

Yükseköğretim Öğrencilerinin Nükleer Santrale Yönelik Tutumlar
Attitudes of Higher Education Students Towards Nuclear Power Plant
Süleyman Akçay, Betül Şavklıyıldız

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doymu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of Life Satisfaction and Social Comparison Levels of Parents of Children with Special Needs
Zekeriya Boztaş, Ömer Faruk Tutkun

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi
Determining the Curriculum Literacy Levels of Prospective Teachers
Aysemin Duran

Taşımalı Eğitim Uygulamasına İlişkin Paydaş Görüşleri
Stakeholder Opinions on Transported Education
Kebzan Gazioğulları, Hasan Demirtaş

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Teachers' Organizational Commitment Levels and Organizational Cynicism Perceptions
Türkay Nurl Tok, Ahmet Çillik

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Genel Özyeterlikleri ile Uzaktan Eğitimde Kodlama Özyeterlik Algılarının Analizi
Analysis of Information Technologies Teachers' General Self-Efficacy and Coding Self-Efficacy Perceptions in Distance Education.
Nur Güngördü, Bülent Onur Turan

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

Prof.Dr. Ahmet Üstün

Dil Editörleri/Language Editors

Ali Sabancı
Aslı Açıroğlu 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)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Üniversitesi)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Kahraman (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)
Pınar Kızılhan (Ankara Üniversitesi)
Nedim Özdemir (Ege Üniversitesi)
Tugba Babacan (Anadolu Üniversitesi)

Editör Kurulu / Editorial Board

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Algeess Milka Silva (Federal University of Piauí)
Ali Sabancı (Akdeniz Üniversitesi)
Ayşegül Ulutaş Keskinkılıç (İnönü Üniversitesi)
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University)
Esteban Vazquez-Cano (Universidad 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)
Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi)
Necdet Konan (İnönü Üniversitesi)
Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)
Pigga Kesitalo (Saami University College)
Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Simin Ghavifekr (University of Malaya)
Shener Bilalli (International Balkan University)
Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)
Thomas E. Hodges (University of South Carolina)
Thomas McLaughlin (Gonzaga University)
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 ulaşabilmektedir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Abdullah MANAP
Ahmet ÜSTÜN
Ali Serdar SAĞKAL
Aslı AÇIROĞLU BAKIR
Aysel ARSLAN
Ayşegül KESKİNKILIÇ
Emsal ÖZTÜRK
Erdal TOPRAKCI
Ersin TÜRE
Gülner ÖZYILDIRIM
Hasan DEMİRTAŞ

Mehmet Tamer KAYA
Mehmet YAVUZ
Murat AĞIRKAN
Mustafa ERSOY
Okan SARIGÖZ
Özden ÖLMEZ CEYLAN
Recep ÇAKIR
Serkan BULDUR
Şule FIRAT DURDUKOCA
Yurdal DİKMENLİ
Hülya PEHLİVAN

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

Mehmet S. VANGÖLÜ - LÖSEV
İhsan ÜNLÜ - Tema
Muhammet BAŞTUĞ - Kızılay
Rezzan UÇAR - LÖSEV

Mürşet ÇAKMAK- LÖSEV
Battal GÖLDAĞ - LÖSEV
Hüseyin EŞ - LÖSEV
Fatih KAYA- 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>



<https://ascidatabase.com/publisher.php?v=1309-6265>

Sayı Editöründen,

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

Yılın son sayısı ile yine birlikteyiz. Bütün güçlüklerle rağmen on dört yıllık bir dergi olduk ve sanki ilk sayıymış gibi sizlerle olmanın heyecanını yaşıyoruz.

Dergimizin bu sayısında 14 araştırma makalesi yer almaktadır. **Aydın-Yıldız, Çınar-Yağcı ve Özkan**'a ait "Profesyonel İngilizce öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AR) Temelli Öğrenme Materyali Geliştirme ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Sonraki makaleler sırasıyla olmak üzere şöyledir: **Engür, Kayıkçı ve Bektaş-Altiok**'a ait Başarı Seviyesi Düşük Okullarda Okul Kültürünün İncelenmesi; **Kaygas ve Kılınç**'a ait Kendini Affetme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü; **Kılıç ve Mutluer**'e ait Lise Öğrencilerinde Ödül Bağımlılığı ve Ceza Hassasiyetinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisi; **Demir**'e ait Dijital Oyun Bağımlılığı ve Öz Yeterliğin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli; **Yılmaz-Hiğde ve Özdemir**'e ait Çocukların Okur Yazar Olma Sürecinde Ailelerin Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri; **Arık ve Çağlar**'a ait Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine Olan Algılarının Yaşadıkları Örgütsel Stres ile İlişkisi; **Baki**'ye ait Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Dijital Okuryazarlığı Yordama Gücü; **Civelek ve Uyanık**'a ait Sedanter 5 Yaş Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesinde Oyun Temelli Hareket Eğitim Programının Etkisi; **Akçay ve Şavklıyıldız**'a ait Yükseköğretim Öğrencilerinin Nükleer Santrale Yönelik Tutumları; **Boztaş ve Tutkun**'a ait Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi; **Duran**'a ait Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi; **Gazioğulları ve Demirtaş**'a ait Taşımalı Eğitim Uygulamasına İlişkin Paydaş Görüşleri; **Çillik ve Tok**'a ait. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki ve son olarak **Güngördü ve Turan**'a ait. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Genel Özyeterlikleri ile Uzaktan Eğitimde Kodlama Özyeterlik Algılarının Analizi.

Yeni yılın hepimize sağlık, barış ve huzur getirmesini diliyoruz. 2023 yılının bu son sayısına katkı sağlayan bütün yazar ve hakemlerimize teşekkürü bir borç biliriz. Araştırmacıları, çalışmalarını gelecek sayılarımızda paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet ediyor, saygılarımızı sunuyoruz.

Prof. Dr. Ahmet Üstün
Amasya Üniversitesi

The Issue Editorial

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

We are together again with the last issue of the year. Despite all the difficulties, we have been a magazine for fourteen years and we are excited to be with you as if it were our first issue.

*There are 14 research articles in this issue of our journal. **Aydın-Yıldız, Çınar-Yağcı & Özkan**'s study titled "Developing Augmented Reality Learning Material in Professional English Teaching and Examining Its Effect on Academic Success" is the first article of this issue. Subsequent articles are as follows: Examining School Culture in Schools With Low Achievement Levels by **Engür, Kayıkcı & Bektaş-Altiok**; The Mediating Role of Cognitive Flexibility between Self Forgiveness and Psychological Well-Being by **Kaygas & Kılınç**'; The Relationship of Reward Addiction and Punishment Sensitivity with Social and Emotional Learning Skills in High School Students by **Kılıç & Mutluer**; The Effect of Digital Game Addiction and Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement in Social Studies Course: A Structural Equation Model by **Demir**; Coparenting Experiences of Families in the Process of Children's Literacy by **Yılmaz-Hiğde & Özdemir**; The Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership Roles of Administrators and Organizational Stress by **Arık & Çağlar**; The Predictive Power of Visual Literacy Competence for Digital Literacy by **Baki**; The Effect of Play-Based Movement Education Program in Supporting the Development of Sedentary 5-Year-Old Children by **Civelek & Uyanık**; Attitudes of Higher Education Students Towards Nuclear Power Plant by **Akçay & Şavklıyıldız**; Investigation of Life Satisfaction and Social Comparison Levels of Parents of Children with Special Needs by **Boztaş & Tutkun**; Determining the Curriculum Literacy Levels of Prospective Teachers by **Duran**; Stakeholder Opinions on Transported Education by **Gazioğulları & Demirtaş**; The Relationship Between Teachers' Organizational Commitment Levels and Organizational Cynicism Perceptions by **Çillik & Tok** and finally Analysis of Information Technologies Teachers' General Self-Efficacy and Coding Self-Efficacy Perceptions in Distance Education by **Güngördü & Turan***

We hope the new year brings health, peace and tranquility to all of us. We gratefully thank all our authors and referees who contributed to this last issue of 2023. 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. Ahmet Üstün
Amasya University

İÇİNDEKİLER

	Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
	Dergi Hakkında	About the Journal	ii
	Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
	Sayı Editöründen	The Issue Editorial	iv-v
1.	Developing Augmented Reality Learning Material in Professional English Teaching and Examining Its Effect on Academic Success Profesyonel İngilizce öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AR) Temelli Öğrenme Materyali Geliştirme ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi	Tugba Aydın Yıldız Şule Çınar Yağcı Yasin Özkan	1-19
2.	Başarı Seviyesi Düşük Okullarda Okul Kültürünün İncelenmesi Examining School Culture in Schools With Low Achievement Levels	Arzu Engür, Kemal Kayıkçı, Gül Remziye Bektaş Altıok	20-39
3.	The Mediating Role of Cognitive Flexibility between Self Forgiveness and Psychological Well-Being Kendini Affetme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü	Yasemin Kaygas Erdal Kılınc	40-53
4.	The Relationship of Reward Addiction and Punishment Sensitivity with Social and Emotional Learning Skills in High School Students Lise Öğrencilerinde Ödül Bağımlılığı ve Ceza Hassasiyetinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisi	Cihan Kılıç Özgül Mutluer	54-71
5.	Dijital Oyun Bağımlılığı ve Öz Yeterliğin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli The Effect of Digital Game Addiction and Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement in Social Studies Course: A Structural Equation Model	Yılmaz Demir	72-91
6.	Çocukların Okur Yazar Olma Sürecinde Ailelerin Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri Coparenting Experiences of Families in the Process of Children's Literacy	Aylin Yılmaz Hığde Yalçın Özdemir	92-107
7.	Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine Olan Algılarının Yaşadıkları Örgütsel Stres ile İlişkisi The Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership Roles of Administrators and Organizational Stress	Hamza Arık Çağlar Çağlar	108-125
8.	Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Dijital Okuryazarlığı Yordama Gücü The Predictive Power of Visual Literacy Competence for Digital Literacy	Yasemin Baki	126-150
9.	The Effect of Play-Based Movement Education Program in Supporting the Development of Sedentary 5-Year-Old Children Sedanter 5 Yaş Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesinde Oyun Temelli Hareket Eğitim Programının Etkisi	Perihan Civelek Güliden Uyanık	151-171
10.	Yükseköğretim Öğrencilerinin Nükleer Santrale Yönelik Tutumları Attitudes of Higher Education Students Towards Nuclear Power Plant	Süleyman Akçay Betül Şavklıyıldız	172-186
11.	Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Life Satisfaction and Social Comparison Levels of Parents of Children with Special Needs	Zekeriya Boztaş Ömer Faruk Tutkun	187-206
12.	Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi Determining the Curriculum Literacy Levels of Prospective Teachers	Aysemin Duran	207-218
13.	Taşınmalı Eğitim Uygulamasına İlişkin Paydaş Görüşleri Stakeholder Opinions on Transported Education	Kezban Gazioğulları Hasan Demirtaş	219-235
14.	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki The Relationship Between Teachers' Organizational Commitment Levels and Organizational Cynicism Perceptions	Türkay Nuri Tok Ahmet Çillik	236-251
15.	Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Genel Özyeterlilikleri ile Uzaktan Eğitimde Kodlama Özyeterlilik Algılarının Analizi Analysis of Information Technologies Teachers' General Self-Efficacy and Coding Self-Efficacy Perceptions in Distance Education.	Nur Güngördü Bülent Onur Turan	252-268

Developing Augmented Reality Learning Material in Professional English Teaching and Examining Its Effect on Academic Success

Assist Prof. Dr. Tuğba Aydın Yıldız

Zonguldak Bülent Ecevit University- Türkiye

ORCID: 0000-0001-5248-2484

tugbaaydinyildiz5@gmail.com

Şule Çınar Yağcı (Instructor)

Zonguldak Bülent Ecevit University- Türkiye

ORCID: 0000-0003-4456-3174

sule.yagci@beun.edu.tr

Yasin Özkan (Instructor)

Zonguldak Bülent Ecevit University- Türkiye

ORCID: 0000-0002-2029-0856

s.yasin09@gmail.com

Abstract

The learning materials of the new generation technologies such as augmented reality (AR) are supposed to exhibit sufficient input for the individuals who were raised with these kinds of developments in every aspect of life. Thus, the significance of this study is developing a new learning material is not a new issue, however, creating an AR, which can be controlled and applied according to the individual learning level for professional (can be regarded as business English) English lessons, has crucial importance nowadays. In this direction, the aim of this study is to develop a self-autonomous language learning material based on AR for the university students who study Maritime or Port Management in which learning the professional English terminology or communicate, is one of the most difficult obstacle for the professional life. In this study, 4-week AR-aided application for professional English, which was developed for Maritime Faculty students (50 experimental + 50 control) according to the curriculum. Qualitative (observation and semi-structured interview forms) and quantitative (pre- & post-test) research methods were used as a mixed method research design. According to the findings, there is a significant difference between the groups in line with the academic achievement and some crucial reaction were observed in experimental group: language learning with AR technology is a captivating and innovative experience. AR transforms traditional language lessons into immersive, interactive environments where learners can engage with virtual elements, enhancing the students' linguistic skills while exploring a dynamic and engaging world of learning, making education more exciting and effective.

Keywords: English education, Maritime education, Augmented reality, Learning material



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 1-19

Research Article

Received: 2023-07-18

Accepted: 2023-11-04

Suggested Citation

Aydın Yıldız, T., Çınar Yağcı, Ş. & Özkan, Y. (2023). Developing augmented reality learning material in professional English teaching and examining its effect on academic success, *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1329400>

INTRODUCTION

While people learn their mother tongue from their families, they learn a foreign language mostly in an educational environment. The quality of the learning environment in question is possible only if it is based on a scientific basis. In this respect, foreign language education is a field of science that is evaluated within the scope of linguistics and pedagogy (Toprakçı, 2016). One of these languages is English as the most widely used language in the world. In the globalizing world, English is an internationally used language in fields such as economy, science, technology, medicine, military, engineering, tourism and maritime. English language teaching in these fields is referred to as Professional English as each discipline has its own specialized terminology and it is of great importance for individuals to acquire this terminology in order to work in the relevant profession. One of these professions is maritime. Supported by the work of the International Maritime Organization, the concept of "maritime English" has been developed for use at sea (Saray, 2020). Dirgeyasa (2018) defines Maritime English as follows: "1) it is the language used to communicate in all maritime-specific situations, on-board, ship to ship, and ship to shore, 2) it includes maritime-specific terminology–navigation, on-board operations, roles and responsibilities, health and safety, emergencies, 3) English which has been simplified for use by seafarers of all nationalities" (p. 42). It is essential for undergraduate and associate degree students studying at maritime faculties or maritime and port management, management as well as agency departments to acquire these maritime English concepts before starting their careers.

It is likely that the seafarer candidates may not acquire the concepts of Maritime English at the desired level when they are taught in classroom settings. To illustrate, Dirgeyasa (2018) revealed that Maritime English is still at a low level for Indonesian seafarers. Therefore, the diversity and richness of the professional English learning environment is considerable. Professional English lesson teachers are supposed to apply new methods and techniques so that they can attract maritime students' attention and increase their motivation for the lesson in the classroom environment. As Professional English is not taught/learned in the context of the culture in which English is spoken, it is most probable that seafarers experience problems in learning Professional English (Rivera, Villarroel, Miranda & Mayorga, 2019, p. 526). Therefore, it is crucial for educators to adapt technology in order to mitigate these challenges, fostering a favorable attitude towards professional English instruction and enhancing the overall learning environment. In the educational science sense, every teaching or learning activity has common and different methods, technical tools and equipment (Toprakçı, 2017). The changing and developing time, environment, and technology offer new teaching/learning methods and technical opportunities to professional English teachers and learners. "Augmented Reality" (AR) is one of these new technologies. AR is a technology used in the professional English teaching/learning process. The use of AR in the teaching/learning environment has been examined and it has been determined that it positively affects the learning process and increases students' learning motivation (Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf & Kinshuk, 2014; Huang, Chen, & Chou, 2016). This study is anticipated to increase the usage of AR, particularly in Professional English courses during university education, and to improve the level of foreign language vocabulary acquisition in language learning.

Augmented Reality can be defined as systems having three features; 1) combining real and virtual, 2) interactive in real-time, 3) registered in 3D (Azuma, 1997, p. 19). AR is a technology that immerses its users in a more synthetic environment and that allows them to see a real world with virtual elements (images, text, etc.) overlapped upon it in real time (Cheng & Tsai, 2013). One of the main factors for AR's increasing popularity is that learning takes place without prohibiting the user from developing a relationship with the real learning environment. AR technology applications are divided into two main categories as image-based and location-based applications. Moreover, the image-based applications are divided into two 1) marker-based, which requires specific labels (eg. data matrix), 2) marker-less tracking, which includes an image for playback of multimedia content. Location-based applications are triggered by the user's arrival at a certain location (Koutromanos, Sofos, & Avraamidou, 2015). When the literature is examined, it has been noticed that AR applications provide opportunities for the students in many different perspectives. For example, AR supported applications improve the students' problem solving skills (Dunleavy, Dede, & Mitchell, 2009), increase their motivation (Sotiriou & Bogner, 2008) and are used as an effective learning tool (Wu, Lee, Chang & Liang, 2013). When the previous studies were examined in the field of teaching and learning of English as a foreign language, it has been seen that AR

technology has great potential in foreign language education (Solak & Cakir, 2015). Furthermore, Liu (2009) developed an AR application for foreign language learning at high school level and concluded that this application affects students' listening and speaking skills positively. In addition, Liu, Tan, & Chu (2010) found out that AR application, developed in the context of mobile learning, increase the students' reading, speaking and listening skills Ogata, Li, Hou, Uosaki, El-Bishouty & Yano (2011) examined the effectiveness of AR application in teaching vocabulary and revealed that this application has positive effects on vocabulary teaching. Çakır, Solak, & Tan (2015) stated that AR supported applications increase both the performance and motivation of the students. In the study of Karadayı-Taşkıran, Koral, & Bozkurt (2015) it has been conducted that AR applications allow situational learning in foreign language education and also allow the students to construct the knowledge. Furthermore, the transformations observed in the digital realm and educational settings, notably during and post the Covid-19 pandemic era, necessitated a reconsideration of the significance of incorporating information technologies and digital resources when designing educational programs and materials (Ayvaci, Özbek & Sevim, 2018; Kırmızıgül, 2020; Bakırcı, Ertuğ Tunç & Cengiz, 2023; Deniz ve Bağçeci, 2022) from teachers to students.

Küçük, Yılmaz, & Gökteş (2014) conducted a study with primary school students and reported that the students were satisfied with using AR applications in English lessons, they are inclined to use it in the following lessons, and there remained a certain decrease in the students' cognitive load level. AR technology was determined to develop the students' learning performance. It was also effective in learning English vocabulary and ensuring retention. Considering the results of these studies, it is of utmost importance to use AR technology in professional English teaching/learning, and to integrate it into the context of professional foreign language learning. The development of learning materials supported with AR in professional English teaching and the analysis of its impact play a significant role by taking into account the positive attitudes of today's university students towards the use of technology in education (Akçayır, Dünder, & Akçayır, 2016), the problems encountered in language education in our country as well as the educational potential of AR technology (Küçük et al., 2014). Hence, this study is an attempt to investigate the impact of AR material in Professional English teaching on the seafarer candidates' academic achievement and their views regarding AR materials. Although numerous studies were conducted on AR application for the maritime profession (Maddikunta, Pham, Prabadevi, Deepa, Dev & Liyanage, 2022; Mallam, Nazir & Renganayagalu, 2019), there is a dearth of studies related to AR technology integrated learning material that seafarers can use in the professional English classroom learning environment. Therefore, there is a need to focus on filling this gap in the relevant field. This study is expected to shed light onto the further studies on providing an active and interactive learning environment for seafarer candidates to acquire the professional English language skills before entering the Professional workforce. The research revealed that students expressed a desire for the integration of AR technology into both teaching and learning, and they reported a more enjoyable learning experience in courses where AR was employed (Özden Çınar, Yazıcı & Kaya, 2023).

Due to the fact that it is essential for undergraduate students studying in maritime faculties to acquire these maritime English terms before starting their careers, and that maritime English terms are not acquired at the desired level in the classroom environment (Dirgeyasa, 2018), it is considered as an important reason for the research to produce AR supported course materials, which are expressed as innovative technology, and to examine their contribution to students' academic achievement. The aim of this study was to investigate the impact of Augmented Reality (AR) learning material on achievement in professional English teaching and to examine the views of Maritime Faculty undergraduate students. With this goal, a learning material supported with AR technology was designed by the researchers. A semi-experimental study was conducted to examine the effect of this learning material. The experimental group was taught through using AR learning material, while traditional methods (i.e. textbook) were used in the control group. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the experimental and control groups in terms of their academic achievement before and after the application in Professional English Teaching?
2. What are the students' views in the experimental group regarding AR learning material?

METHOD

This study employed a 4-week AR-aided application for foreign language vocabulary acquisition within the scope of the Professional English course, which was developed for Maritime faculty students and included in the curriculum. A mixed method research design, which provides the simultaneous use of qualitative and quantitative research methods, was used to identify any difference across the academic achievement of the students who participated and did not participate in the application supported with AR, a new generation technology (Creswell, 2007). In mixed method research, qualitative and quantitative research methods are used together. In this way, the credibility of the verified data is quite high. As stated in Yildirim and Şimşek's (2013) study, the use of these methods increases the reliability of research. In order to increase both the credibility of the data obtained and the reliability of the research, mixed method was used in the study. As one of the mixed method research designs, explanatory design consists of two stages. Quantitative data is first collected and analyzed. Next, qualitative data is used to better refine the quantitative findings (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, p. 561; McMillan & Schumacher, 2010, p. 401). User-friendly AR technology developed by the researchers was deployed in the experimental group for foreign language vocabulary acquisition. In addition, the same course content was taught through the use of the traditional method in the control group. The pre-test and post-test was used to evaluate whether the scores varied across the experimental and control groups. In the Data Collection Tool section, the methods and techniques applied while collecting the data are mentioned. The same pretest and posttest were used for both groups. Qualitative data were collected through observations made during the application period and a semi-structured interview form including open-ended questions to expand upon the participants' views after the application. Thus, the effect of AR application on the acquisition of Professional English vocabulary was explained in a detailed way with qualitative data.

Table 1. *Experimental research design*

Groups	Pre-test	Application	Post-test
Experiment (50 students at Maritime Faculty)	Vocabulary test	Learning with AR application	Vocabulary test
Control (50 students at Maritime Faculty)	Vocabulary test	Learning traditionally	Vocabulary test

4

Along with the quantitative research method, the qualitative research method was also utilized to examine the participants' views on this new generation technology and Professional English course vocabulary acquisition. Incorporating the qualitative research method into the study has various positive aspects in terms of analysis. To illustrate, qualitative research method is a method in which researchers are given the opportunity to provide more detailed information since it reflects the views of the participants, their positive or negative perspectives, and their feelings towards the integration of AR technology into the course. Therefore, this study encompasses an application on vocabulary acquisition during the Professional English course by means of AR technology, which is deemed to have a positive contribution. Descriptive analysis was used during qualitative data analysis in relation to the research questions. The students were expected to share their views on the AR learning material within the scope of the questions in the interview form. The independent variable of the study was identified as the application of the course material developed in conjunction with AR technology to explore foreign language acquisition in the Professional English course. The dependent variable of the research was the acquisition of the selected words. The same pretest and posttest were applied to both the experimental and control groups before and after the application, and the views of the students in the experimental group were collected from their responses to the interview questions and from the observations during the application. The quantitative data were analyzed through the use of the SPSS program.

1. Study Process and Setting

The Professional English course vocabulary acquisition application developed by using AR technology was conducted with the participation of university students in the experimental group. The participants of the study consisted of the 2nd grade students studying at Maritime Faculty. The application process lasted 4 weeks, 1 hour a week in faculty classrooms. AR application was carried out

by the first researcher. For the control group, teaching process was mainly based on classical methods such as translation into native language, or using the new vocabularies in sentences with pen-paper environment.

2. Participants

This study was conducted at Maritime Faculty. The participants consisted of 100 second grade students studying at the same faculty. They were selected by considering the results of the general English proficiency test performed by the researchers. Both the experimental and control group completed the application voluntarily. As a result of the proficiency test, only low-level English speakers were included in the study. This may be due to the fact that upper-level English speakers who were familiar with these words would negatively affect the study, namely, the objectivity of the results.

Table 2. Demographic information of the participants

Variables	Experimental Group	Control Group
Gender		
Female	12	7
Male	38	43
Total	50	50
Age		
between 18-25	44	47
between 25-35	6	3
between 35-45	--	--
Daily Technology Usage Time		
1-3 hours	2	3
3-5 hours	42	40
5-8 hours	6	7
8+ hours	--	--

As can be seen in Table 2, the information of the students in the experimental and control groups about the research is as above. When Table 2 is examined, the number of female students in the experimental group is 12, while the number of male students is 38. It is seen that 44 of the participants in the experimental group are between the ages of 18-25. In the control group, while the number of female students is 7, the number of male students is 43. The majority of the control group students, like the experimental group, are in the 18-25 age category.

The familiarity of the participants with the technology and their daily use levels were of upmost significance since a new generation technology like AR, was used in the application. As is seen in Table 2, the daily technology use level of both the control group and the experimental group was noted as mostly 3-5 hours.

3. Data Collection Tools

The study deployed various data collection tools such as English proficiency test, personal information form, AR application, achievement tests (pretest and posttest), and observation during the application and interview forms.

3.1. English Proficiency Test: Oxford English Proficiency Test was administered to determine the participants' English level. Only English low-level speakers were included in the study since upper-level English speakers would affect the findings negatively as mentioned before.

3.2. Personal Information Form: Personal information form was prepared by the researchers to reveal the demographic information regarding maritime faculty students. The form consists of questions such as age, gender and daily technology use levels.

3.3. AR Material and Development Process: The AR application developed within the scope of the study was conducted through the Unity program. A 3D ship found on the web was first placed on space in Unity. Next, red dots (9 pieces) were placed on the relevant parts of the ship so that the students

could interact with the software. Figure 1 displays a sample image related to the AR application created in the Unity environment.



Figure 1. Ship designed in Unity environment.



Figure 2. Ship Vision with AR in Real World

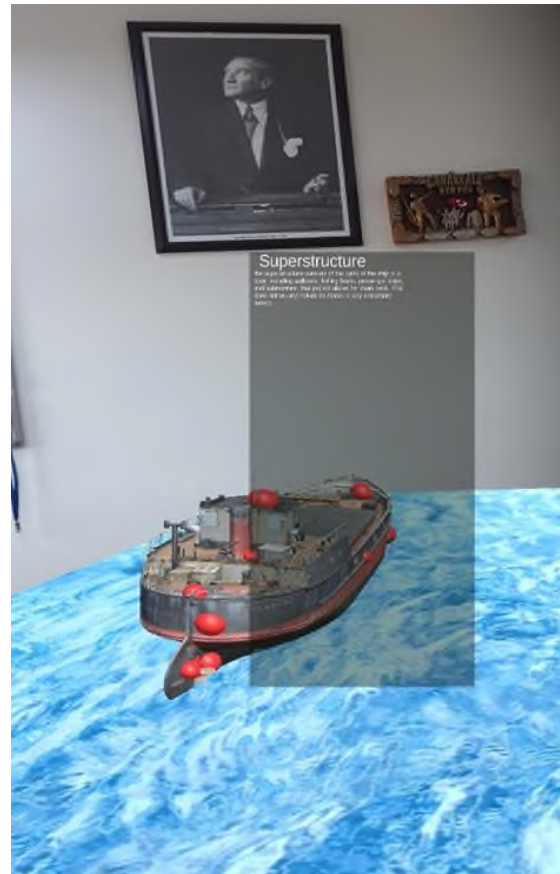


Figure 3. The Image and Text after Touching the Red Buttons on the Ship (providing sound at the same time)

Information screen about the name of the relevant ship's equipment and what that equipment does is depicted when users click on these red dots. Besides, voice notification of these vocabularies is also provided. Figure 3 shows a sample of information screen when clicking on the red dots.

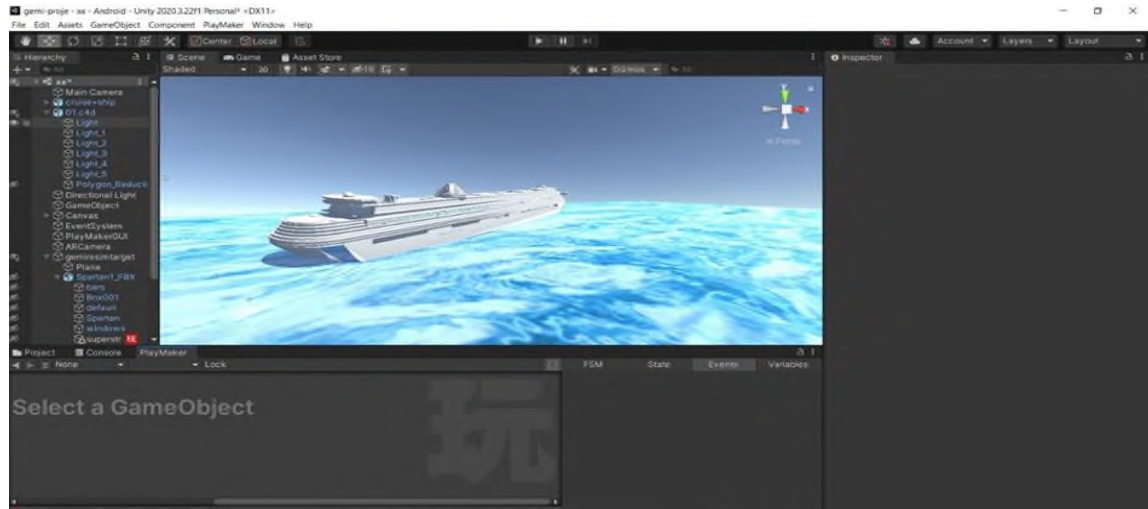


Figure 4. Sample of Application Screen in Unity Environment (the cruise ship)

After these steps, within the Unity program, a mobile application was developed through the same program to be used on phones with android operating system. The mobile application for android phones was downloaded in order that users could effortlessly use it.

3.4. Achievement Test: This study included 9 comprehension questions conducted before and after the experiment to administer to both the experimental and control group students. A group of 9 words were selected since they are used specifically for various areas in the external structure of the ship accordingly with the curriculum units for each week, and have a place in maritime terminology. In addition to these 9 words, 27 more general English words were included in the tests, but were not analyzed because they were filler in order not to cause the students to answer the questions automatically. Furthermore, the purpose was to prevent the students from directing their attention only to certain words and to inhibit the responses from becoming mechanized. Thus, the students exerted to acquire not only general English words but also those used in maritime terminology. The comprehension questions prepared by the researchers consisted of two steps. At first, the method of matching the words with their correct definitions was applied, and the second is that the students were requested to correctly choose the words given in the box to create sentences. The first step measures the student's vocabulary knowledge, and the second their production by using these words in a sentence. The Cronbach alpha values are given in Table 3, and can be understood that the achievement test has a high capacity of reliability.

Table 3. Cronbach-alpha Values of the Items

Types	1.Q	2.Q	3.Q	4.Q	5.Q	6.Q	7.Q	8.Q	9.Q
Pre-Multiple Choice	865	742	869	812	854	807	725	864	858
Post-Multiple Choice	889	765	887	825	836	819	789	857	894

The same comprehension questions were used after, to determine whether the acquisition of the same words differed across AR and classical method teaching practice. If the experimental group, who learned vocabulary with AR application, significantly differed from the control group, the use of AR technology in professional English terminology education would be more effective than the classical method.

3.5. Observation and Semi-Structured Interview Forms: During the AR technology application process, the comments, reactions and students' views were observed and recorded by the researchers. Afterwards, the correlation between the observed behaviors and students' responses to the interview questions were examined. In other words, the similarity between the findings of the observations and interviews indicated that the students completed the application by focusing on the subject, not just for entertainment purposes. In this regard, the interviews were examined under four headings compiled from previous studies by taking into account the conceptual framework of the research.

Qualitative data collection methods enjoy several limitations such as shifting away from objectivity and not generalizing the data, and therefore it is painful to ensure validity and reliability. Validity studies

differ across qualitative and quantitative research in terms of presenting the researched subject as it is and as far from subjectivity as possible (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this context, the relevant literature was analyzed in the preparation of the interview questions considering the conceptual framework of such a new generation technology application (Çakır, et al., 2015; Ibanez et al., 2014; Ibrahim et al., 2018; Küçük et al., 2014; Ogata et al., 2011; Solak & Cakir, 2015; Takkaç Tulgar, 2019; Tyson, 2021; Zhao, Li, Wang, & Shi, 2020). Various interview questions were prepared by the researchers through brainstorming in line with the relevant literature and presented to the field experts such as the academicians in maritime, computer technologies and English language teaching departments. Necessary corrections were made in consideration of the experts' feedback and 2 general questions were included in the form. Taking the necessity of interview questions into account, it is substantial to quote the observation results of the participants during the application and their views after the application in order to support the quantitative results and increase the validity of the research. The views of the researchers were not quoted during the observation, yet only the statements of the participants regarding the AR application and material were included in the present study.

University students voluntarily participated in the interviews after the application without any force. The interviews were held in the researchers' offices, which are quiet and undisturbed, and the essential precautions were taken into account in order not to have anyone else in the office or not to hear what was being said outside the office. Each interview lasted approximately 20 minutes and was recorded via a voice recording smartphone. The researcher posed open-ended questions to the students and allowed them to express their views without any restrictions (eg, time). The validity and reliability of the study were ensured with the aforementioned techniques.

4. Data Analysis

In order to determine which tests would be used in the analyses, it was investigated whether the data exhibited a normal distribution and whether the distribution was homogeneous. To achieve this, the Kolmogorov-Smirnov and Levene tests were applied, and it was determined at a 5% significance level that the variables did not conform to a normal distribution. Consequently, the non-parametric Mann-Whitney U test was employed in the study. Non-parametric analysis tests were used since the data did not demonstrate normal distribution. Mann-Whitney U test was performed to reveal whether the pretest and posttest scores significantly varied across the experimental and control groups. The degree of significance was taken as $p < 0.05$.

Qualitative data were analyzed by descriptive statistical analysis method to determine the experimental group's views on AR application. The observation notes and the responses to the interview questions were documented with excerpting the students' statements. Constant Comparison Method (CCM) analysis was done in this sense. This technique enabled data-driven analysis that put developing patterns and themes ahead of preconceived notions (Boeije, 2002). As a result, the collected data were divided into codes. The smallest unit of data—a word or a phrase—that expresses an opinion, a thinking, or a feeling about the integration of technology in professional English class for Maritime is referred to as a code in this context. The detected codes were identified and compared to one another repeatedly until groups of comparable codes were created to create categories with related themes. To strengthen the validity of qualitative analysis, this procedure of coding, categorizing, defining themes, and connecting them was carried out by two different raters.

5. Validity and Reliability

With the permission of the participants, the semi-structured interviews were recorded with a voice recorder smart phone and then they were converted into written text (transcripted).

Creswell (2013) mentioned eight validity strategies to prove the limits of validity and "correctness" of studies in qualitative research and recommended that at least two of them should be present in qualitative research. For this purpose, in the research process, the stages such as; developing the questions and process steps, collecting data, performing inductive data analysis for general themes from specific cases, and interpreting the data by the researchers were applied.

The compatibility and consistency between the codings were investigated. For this, the formula of Miles and Huberman (1994) [Agreement / Consensus + Disagreement] x 100] was used. In this context,

the consensus correlation coefficient between the expert and the researcher was found to be .81. The values of 70% and above obtained from this formula are sufficient for reliability. Therefore, it can be said that the encodings are reliable.

The information on the validity and reliability studies of the measurement tool for the quantitative dimension of the research is as follows. [Fraenkel and Wallen \(2006\)](#) examined validity in quantitative studies under three headings: content, criterion and construct validity. Accordingly, the form developed for the achievement test was prepared as a result of the opinions of a total of 9 faculty members working in the English Language Teaching department and the Ship Management department, and the reliability and validity of the data collection tool was ensured.

Finally, internal consistency analyzes were made for the reliability of the test. The Cronbach's alpha coefficient of consistency of the scale was found to be .76. Considering this value, it can be said that the scores obtained by the students from the test are quite reliable.

FINDINGS

Quantitative and qualitative findings are presented in this section of the study.

1. Quantitative Findings

The normality test, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test results revealed that the data did not demonstrate normal distribution ($p=.00 < .05$). Therefore, Mann Whitney-U, one of the non-parametric analysis tests, was used during data analysis. The results of the pre-test can be seen in Table 4.

Table 4. *The Result of Pre-test*

Group	N	Average rank	Total rank	U	p
Experimental	50	50,15	2507,50	1232,50	,884
Control	50	50,85	2542,50		

Table 4 displays that the pre-test results did not differ across the experimental and control groups ($U=1232.50$, $p<.05$). Thus, the results most likely show the effectiveness of the AR material application for the participants.

The normality test of the post-test did not show normal distribution, just as in the pretest data ($p=.00 < .05$). Therefore, Mann Whitney-U, one of the non-parametric analysis tests, was used for data analysis. The results of the post-test can be seen in Table 5.

Table 5. *The Result of Post-test*

Group	N	Average rank	Total rank	U	p
Experimental	50	71,64	3582,00	193,00	,000
Control	50	29,36	3582,00		

As seen in Table 5, a statistically significant difference was noted across the experimental and control groups in terms of the posttest scores ($U=193$, $p<.05$). In this context, the students in the experimental group significantly outpaced those in the control group. Considering the rank mean of the posttest results after the AR application, the difference was determined to be in favor of the experimental group.

Table 6. *Wilcoxon signed ranks test results of pre- and post-test data of the control group*

Post-test/Pre-test	N	Average rank	Total rank	z	p
Negative order	0	,00	,00	-6,217	,00
Positive order	50	25,50	1275,00		
Equal	0				

*Based on negative order.

Table 6 suggests Wilcoxon Signed Ranks test results on determining whether a statistically significant difference was found between the pretest and posttest results of the students in terms of achievement in relation to vocabulary acquisition through traditional teaching methods. ($z=-6.217$, $p<.05$).

The pretest and posttest data of the experimental group were analyzed through the Wilcoxon Signed Ranks test (Table 7).

Table 7. Wilcoxon signed ranks test results of pre- and post-test data of the experimental group

Post-test/Pre-test	N	Average rank	Total rank	z	p
Negative order	0	,00	,00	-6,121	,00
Positive order	49	25,00	1225,00		
Equal	1				

*Based on negative order.

A statistically significant difference was noted across the tests in the experimental group ($z = -6.121$, $p < .5$).

2. Qualitative Findings

The observations and recordings of the experimental group during the implementation and the reactions given during the implementation as well as the responses to the open-ended semi-structured interview questions after the implementation were classified and presented in Table 8.

Interview question 1. How do you evaluate the application of AR in PEM terminology acquisition?

Table 8. Student views on the application of ar in pem terminology vocabulary acquisition

Technological Views	Positive Attitude
Easy Access	Attractive
3D Authentic material	Interesting
New generation technology	Demanding
Multiple learning environment	Amusing
The feeling of virtuality	Readiness for PEM (for training)

10

The students' views were grouped under two main headings as "technological views" and "attitude views" on practice. The students having a technological point of view emphasized that "The new generation AR technology will contribute positively to the terminology, which takes a long time, especially in the PEM, access to technology is easy thanks to smart phones, the lesson is easier to understand through 3d authentic materials, they feel privileged with the new generation technology, they have a multi-learning environment and AR material presents them a sense of reality".

"It provided access to information faster and whenever I wanted. It is advantageous for us to see an object in 3D and learn its content. It is possible to see and learn things through augmented reality that we cannot see in reality. (Student 1-Male)"

"It created the effect of a real ship visit. It is better to see it visually rather than a rote system and learn with a feeling as if we were in a live presentation. (Student 3-Female)"

Upon analyzing the interview question 1, the participants' views on the application, namely their attitudes towards the application were as following: "it is an interesting way of teaching, the application arouses curiosity, it is motivating for the lesson and increases their desire, they learn in a much more fun environment and they have positive views towards this technology in terms of the readiness level for the profession that requires professional English knowledge such as internship".

"As I saw the image in 3D, it immediately attracted my attention. Frankly, it aroused my curiosity and it was an interesting material. I wish this application was used in our other lessons. (Student 3-Female)"

"I can't think of a more enjoyable and entertaining learning environment or classroom. The ship was like on the table in front of me. If this practice continues, I will not miss any lesson. (Student 4-Male)"

"My desire to listen to the lesson increased. I think that if this application is developed, it will be much easier to memorize English words. (Student 5-Male)"

"As soon as I opened it on the phone and saw the ship on the table, I started to have a lot of fun. We have many technological gadgets in our pockets and homes, but I have never encountered such a reality.., (Student 6-Female)".

Interview question 2. How do you evaluate the AR application in general learning?**Table 9.** Student views on ar material in general learning

Learning
Easy Learning
Individual Learning
Learning Anytime & Anywhere

The students' responses to the second question were listed as "facilitating learning, contributing to individual learning and learning anywhere-anytime" (Table 9).

"AR app provides to learn something automatically with visual memory without any need for memorization. You can hear and see as if it were real, and benefit from technology. A great way to teach. (Student 2-Male)"

"Regardless of time and place, it provides access to information and that image with great ease. I think it will be advantageous in professions like maritime where vocabulary is significant. Moreover, it seems possible to access a lot of information before starting the profession thanks to this technology. Since we are students, we cannot board the ship or enter the port whenever we want. I think we can have all kinds of opportunities thanks to AR app. (Student 1-Male)"

All the findings indicated that AR application, a new generation technology that is different from the classical methods and that the students have not experienced before, will greatly contribute to their learning since they are accustomed to techniques such as reflecting documents on the projection screen in the traditional classroom, on the blackboard or the computer. At the same time, students were given the opportunity to manage their own learning stages, to revise as much as they wish, to learn with fun, to have opportunities that they could not actually reach in Turkey, and thus to have a good command of PEM terminology.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

11

This study reports on analyzing the impact of using AR learning material on achievement in professional English teaching and the views of the undergraduate Maritime Faculty students. A learning material supported with AR technology, described as innovative technology by the researchers, was first designed and a semi-experimental study was carried out to investigate the effect of this learning material. The experimental group was taught by using AR learning material, while the control group with traditional methods (i.e. worksheets). The impact of AR learning material on student achievement was examined and consolidated with the students' interviews. The results was presented in consideration of the relevant literature.

The pretest scale was administered to the experimental and control groups before the AR material was used, and no significant difference was identified across the pretest data ($U=1232.50$, $p<.05$), referring that both groups demonstrated a homogeneous distribution, namely, they were at the same level at the very beginning of the study. This also illustrates that the post-test results were more significant and showed the effectiveness of the AR material application for the participants. As in parallel with the study of [Karaman, conducted in 2023](#), a digital instructional design was created using augmented reality technology for the teaching of German as a second foreign language at the middle school level. The effectiveness of this design was evaluated through pre-tests, post-tests, and student feedback. The findings revealed a significant difference between pre-test and post-test scores, indicating that instruction with augmented reality improved students' academic performance. Similarly, [Solidjonov \(2023\)](#) investigated the use of augmented reality technology in English language learning and concluded that AR technology can be utilized to teach various aspects of English, including vocabulary, pronunciation, grammar, reading, and writing skills. The results are contrary to some of the previous studies as opposed to expectations, it was observed that learning outcomes were more favorable in groups that experienced either greater physical or increased mental interaction, even in the absence of AR technology (Krüger & Bodemer, 2020). However, following a carefully planned learning exercise, the outcomes indicated that the participants actively participated in the learning scenario, developed both linguistic and content-related knowledge, and generated coherent essays (Liu & Tsai, 2013).

The study also attempts to determine whether post-test data significantly differed across the experimental and control groups. In this context, a statistically significant difference was found between the experimental and control groups in terms of the post-test findings ($U=193$, $p<.05$). The students in the experimental group outpaced those in the control group. The rank mean of the posttest results after the AR application suggested that the difference was in favour of the experimental group. The results of this study are congruent with those in the related literature. [Barreira et al., \(2012\)](#) designed an educational AR game titled MOW (Matching Objects and Words) in collaboration with primary school teachers so that children could learn a variety of words in both Portuguese and English languages. The results indicated that children who used the Augmented Reality games had a superior learning progress than those who used only traditional methods. In another study, [Wu \(2021\)](#) conducted a study examining the relationship between English language learning through the Pokemon Go! Game and AR technology. The study concluded that AR technology-supported applications have the potential to enhance students' English language skills, vocabulary acquisition, and learning motivation. The objective of the study titled as "Examining the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning" and carried out by [Solak & Cakir \(2015\)](#) was to determine the motivation levels of students in a language class towards course materials designed with AR technology, and to examine the relationship between academic achievement and motivation level. The results of this study, which was conducted with 130 undergraduate students from a state university in Turkey and which deployed Instructional Materials Motivation Questionnaire, revealed that AR technology materials had a positive effect on increasing the undergraduate students' motivation towards learning vocabulary in language classes. Besides, a positive and significant relationship was noted between academic achievement and motivation in using AR technology in language classes. [Çakır et al., \(2015\)](#) conducted a semi-experimental study with 60 university students to investigate the application of AR technology in the classroom environment and its effect on students' academic achievement and motivation. English vocabulary teaching supported with AR was carried out in the experimental group, while traditional methods were used in the control group. Thus, students' achievement in the experimental group was found to be significantly higher than those in the control group. In their study titled "The Effect of Augmented Reality Applications in Foreign Language Teaching on Vocabulary Learning and Retention", [Akçayır & Akçayır \(2016\)](#) used pre-test post-test semi experimental method to determine the effect of AR application developed for foreign language I course on university students' vocabulary learning and retention. The data analysis results implicated that AR technology had positive effects on foreign language vocabulary learning. [Tyson \(2021\)](#) conducted a study with 29 high school students and investigated the impact teaching academic vocabulary through AR technology had on acquisition and retention compared to using a traditional flash card-based approach. A pre-test and post-test word evaluation was made at the beginning and end of each related word unit and they were included in four separate word units of 10 words each. These words were taught through AR and flash card-based approach and post-tested one week from the date of teaching. The results revealed a significant difference between the two vocabulary teaching methods, in other words, AR technology is beneficial in terms of teaching vocabulary and retention. Similar results emerged in another study about the effect of AR technology on achievement in foreign language teaching/learning: [Liu \(2009\)](#) designed an AR-supported English learning environment called HELLO which is geared towards enhancing listening and speaking skills in English as a foreign language. He conducted a case study with the participation of three high school teachers and 64 high school students. Analysis showed that the academic achievement of the experimental group students was significantly more satisfactory than the control group. In addition, another study ([Özdemir et al., 2018](#)), which was consistent with the result of the study but did not completely overlap in content, was conducted to examine the effect of AR technology on academic achievement. 16 studies published in the Social Sciences Citation Index (SSCI) between 2007 and 2017 were examined to investigate the effect of AR applications on the learning process (primary education, high school, undergraduate), and AR applications were determined to increase the students' academic achievement in the learning process compared to traditional methods. Unlike the results of these studies, [Garzón & Acevedo \(2019\)](#) conducted a meta-analysis of 64 studies in their study titled "Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains" and found that AR had a medium effect on students' learning gains, meaning that AR has a positive impact on education.

A significant difference was identified across the pretest and posttest results of the students in the experimental group before and after the application of the AR material designed by the researchers ($z=-6$, $p<.5$). It is most likely to mention that AR material is effective in students' professional English vocabulary learning, namely, their academic achievement. There may be many reasons for the increase in the students' academic achievement in learning environments supported with AR technology. Chiang, Yang, & Hwang, (2014) stated that AR provides a fun learning environment for students. Likewise, Hsiao et al., (2016) concluded that AR technology creates better understanding, recall, concentration, interaction and more attractive learning environments compared to traditional learning environments. Besides, Ibanez et al., (2014) reported that AR technology increases concentration and facilitates a better understanding of the subject. Dukalskaya and Tabueva (2022) explained that augmented reality technology and QR codes have been found to enhance motivation, interest, and professional foreign language proficiency in students.

Considering the pretest and posttest results of the students in both the experimental and control groups as well as the posttest result of the experimental group, there seems to be a statistically significant difference. There may be various reasons related to the increase in the academic achievement of the experimental group students, which can be explained in view of the qualitative findings. Within the context of a mixed-methods research design, quantitative data were examined alongside qualitative data obtained from a semi-structured interview form. The analysis of qualitative findings suggests that there may be various reasons that can explain the increase in academic achievement among students in the experimental group. Thus, experimental group students' views on "Augmented reality application in Professional English course Maritime terminology vocabulary acquisition" were categorized as technology and positive attitude. The students having a technological point of view emphasized that "The new generation AR technology contributes positively to the terminology, access to technology is easy thanks to smart phones, the lesson is easier to understand through 3D authentic materials, they feel privileged with the new generation technology and AR material presents them a sense of reality" (Küçük et al., 2014; Zhao, et al., 2020). The participants' views on the application and their attitudes towards the application were listed as following: "it is an interesting way of teaching, the application arouses curiosity, it is motivating for the lesson and increases their desire, they learn in a much more fun environment and they have positive views towards this technology in terms of the readiness level for the profession that requires professional English knowledge such as internship" (Ibrahim et al., 2018; Solak & Cakir , 2015; Tyson, 2021). Students' views on augmented reality material in professional English vocabulary acquisition were listed as "facilitating learning, contributing to individual learning and learning anywhere-anytime" (Karadayı-Taskiran, et al., 2015). Yılmaz & Batdi (2016) concluded that AR applications had a positive impact on education. Takkaç Tulgar et al, (2022) examined research trends related to the use of augmented reality (AR) technology in teaching English as a foreign language. The results indicate that the primary focus of these studies is on the effectiveness of mobile and ubiquitous learning. Hence, it can be inferred that AR technology may facilitate learning anywhere and anytime.

In a nutshell, the reasons for the increase in the experimental group students' academic achievement may be; Professional English course supported with AR material is delightful, it arouses curiosity, an environment that motivates learning is created, the course is easier to understand through 3D authentic material, students experience different and multiple learning environments, AR material creates a sense of reality, and it presents both fun and individual learning environment, etc.

Suggestions: Further studies may be conducted on developing an AR material on different themes in professional English teaching and examining its impact on students' academic achievement. Detailed studies may be carried out to analyze the impact of AR material in Professional English teaching on students' attention, motivation and the readiness levels for the profession that requires professional English knowledge such as both individual learning and situational learning as well as internship.

Disclosure statement: No potential conflict of interest was reported by the authors. The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Profesyonel İngilizce öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AR) Temelli Öğrenme Materyali Geliştirme ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Aydın Yıldız

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-5248-2484

tugbaaydinyildiz5@gmail.com

Şule Çınar Yağcı (Öğretim Görevlisi)

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0003-4456-3174

sule.yagci@beun.edu.tr

Yasin Özkan (Öğretim Görevlisi)

Zonguldak Bülent Ecevit University- Türkiye

ORCID: 0000-0002-2029-0856

s.yasin09@gmail.com

Özet

Artırılmış gerçeklik (AG) gibi yeni nesil teknolojilerin öğrenme materyallerinin, hayatın her alanında bu tür gelişmelerle yetişen bireyler için yeterli girdi sunması beklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın önemi yeni bir öğrenme materyali geliştirmek değildir, ancak yeni bir konu olarak mesleki (iş İngilizcesi olarak kabul edilebilir) İngilizce dersleri için bireysel öğrenme seviyesine göre kontrol edilebilen ve uygulanabilen bir AG oluşturmak günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, mesleki İngilizce terminolojisini öğrenmenin veya iletişim kurmanın profesyonel yaşam için en zor engellerden biri olduğu Denizcilik veya Liman İşletmeciliği eğitimi alan üniversite öğrencileri için AG'ye dayalı özerk bir dil öğrenme materyali geliştirmektir. Bu çalışmada, Denizcilik Fakültesi öğrencileri için (50 deney + 50 kontrol) müfredata göre geliştirilen mesleki İngilizceye yönelik 4 haftalık AG destekli uygulama yapılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni olarak nitel (gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları) ve nicel (ön ve son test) araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, akademik başarı doğrultusunda gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ve deney grubunda bazı önemli tepkiler gözlemlenmiştir: AG teknolojisi ile dil öğrenimi büyüleyici ve yenilikçi bir deneyimdir. AG, geleneksel dil derslerini, öğrencilerin sanal unsurlarla etkileşime girebileceği, dinamik ve ilgi çekici bir öğrenme dünyasını keşfederken öğrencilerin dil becerilerini geliştiren, eğitimi daha heyecanlı ve etkili hale getiren sürükleyici, etkileşimli ortamlara dönüştürmektedir.

Keywords: İngilizce eğitimi, Denizcilik eğitimi, Artırılmış Gerçeklik, Öğrenme Materyali



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 1-19

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-07-18

Kabul: 2023-11-04

14

Önerilen Atıf

Aydın-Yıldız, T., Çınar-Yağcı, Ş. ve Özkan, Y. (2023). Profesyonel İngilizce öğretiminde artırılmış gerçeklik (ar) temelli öğrenme materyali geliştirme ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1329400>

Genişletilmiş Özet

Problem: İnsanlar ana dillerini ailelerinden öğrenirken yabancı bir dili ise çoğunlukla eğitsel bir ortamda öğrenmektedirler. Söz konusu öğrenme ortamının nitelikli olması bilimsel bir zemine oturması ile mümkün olabilmektedir. Bu itibarla yabancı dil eğitimi, dilbilim ve eğitimbilim kapsamında değerlendirilen bir bilim alanıdır (Toprakçı, 2016). Bu dillerden biri de dünyada en çok kullanılan bir dil olarak İngilizcedir. İngilizce küreselleşen dünyada ekonomi, bilim, teknoloji, tıp, askeriye, mühendislik, turizm ve denizcilik gibi alanlarda uluslararası bağlamda kullanılan bir dildir. Bu alanlardaki İngilizce öğretimi, her bir disiplinin kendi özel terimlerine sahip olması nedeniyle Profesyonel İngilizce olarak ifade edilir ve ilgili meslekte çalışmak için bu terminolojiyi kazanmak bireyler için büyük öneme sahiptir. Bu meslek alanlarından biri de denizciliktir. Uluslararası Denizcilik Örgütü'nün çalışmalarıyla da desteklenmek suretiyle "denizcilik İngilizcesi" kavramı denizlerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Saray, 2020). Dirgeyasa (2018) denizcilik İngilizcesini şu şekilde tanımlar: "1) Tüm denizcilikle ilgili durumlarda, gemide, gemiye gemiye ve gemiden karaya iletişimde kullanılan dil, 2) denizcilikle ilgili özel terimleri içerir - navigasyon, gemideki işlemler, roller ve sorumluluklar, sağlık ve güvenlik, acil durumlar, 3) ulusaliteleri fark etmeksizin denizciler tarafından kullanılmak üzere basitleştirilmiş İngilizce" (s. 42). Denizcilik fakültelerinde veya denizcilik ve liman yönetimi, yönetim ve acentelik gibi bölümlerde lisans ve önlisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kariyerlerine başlamadan önce bu denizcilik İngilizcesini öğrenmeleri esastır.

Denizci adaylarının, sınıf ortamında eğitim aldıklarında Denizcilik İngilizcesi kavramlarını istenilen düzeyde edinmemeleri muhtemeldir. Çünkü eğitimbilimsel anlamda her öğretim veya öğrenim faaliyetinin ortak ve farklı yöntem, teknik araç ve gereçleri vardır (Toprakçı, 2017). Örneğin, Dirgeyasa (2018) Endonezyalı denizciler için Denizcilik İngilizcesinin hâlâ düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, mesleki İngilizce öğrenme ortamının çeşitliliği ve zenginliği kayda değerdir. Mesleki İngilizce dersi öğretmenlerinin, sınıf ortamında denizcilik öğrencilerinin dikkatini çekebilmeleri ve derse yönelik motivasyonlarını artırabilmeleri için yeni yöntem ve teknikler uygulamaları gerekmektedir. Mesleki İngilizce öğrenimi/öğretimi, İngilizcenin konuşulduğu yerel kültür bağlamında olmadığı için, denizcilerin Mesleki İngilizce öğrenmede sorunlar yaşaması muhtemeldir (Rivera, Villarroel, Miranda & Mayorga, 2019, s. 526). Bu nedenle, eğitimcilerin bu zorlukları hafifletmek, mesleki İngilizce eğitimine yönelik olumlu bir tutum geliştirmek ve genel öğrenme ortamını iyileştirmek için teknolojiyi uyarlamaları çok önemlidir.

Değişen ve gelişen zaman, ortam, teknoloji, mesleki İngilizce öğretmenleri ve öğrenenlere yeni öğretme/öğrenme yöntem ve teknik olanakları sunmaktadır. "Artırılmış Gerçeklik" (AR) bu yeni teknolojilerden biridir. AR mesleki İngilizce öğretme/öğrenme sürecinde kullanılan bir teknolojidir. AR'nin, öğretme/öğrenme ortamında kullanımı incelenmiş ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı (Bacca et al., 2014; Huang, Chen, & Chou, 2016) tespitleri yapılmıştır. Denizcilik endüstrisi için AR uygulamaları üzerine birçok çalışma olmasına rağmen, denizcilerin mesleki İngilizce dersi sınıf ortamında kullanabileceği AR öğrenme materyalleri hakkında çok az çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, mesleki İngilizce eğitiminde kullanılan AR materyalinin denizcilik bölümü adaylarının akademik performansı ve tutumları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu belirlemektir. Böylelikle, ilgili konudaki boşluğun kapatılmasına katkı sağlanmış olunacaktır. Bu çalışmanın, denizcilik sektörüne girmeden önce denizci adaylarının mesleki İngilizce öğrenmeleri için etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlanması konusunda gelecekteki araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu çalışmada, Denizcilik fakültesi öğrencileri için geliştirilen ve müfredatın bir parçası olarak mesleki İngilizce dersi kapsamında yabancı dil kelime dağarcığı kazanımını desteklemek amacıyla 4 haftalık AR destekli bir uygulama kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin aynı anda kullanımını sağlayan karma bir yöntem araştırma tasarımı, AR destekli uygulamaya katılan ve katılmayan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirlemek için kullanılmıştır (Creswell, 2007). Araştırmacılar tarafından geliştirilen kullanıcı dostu AR teknolojisi, denizci adaylarının yabancı dil kelime dağarcığı kazanımı için deney grubunda kullanıldı. Kontrol grubunda ise aynı ders içeriği geleneksel yöntem kullanılarak öğretildi. Deney ve kontrol grupları arasında puanların farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için ön test ve son test uygulandı. Her iki grupta da aynı ön test ve son test kullanıldı. Nitel veriler, uygulama döneminde yapılan gözlemler ve katılımcıların görüşlerini daha detaylı bir şekilde açıklamak için açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış bir mülakat formu aracılığıyla toplandı. Böylece,

AR uygulamasının mesleki İngilizce dersi kelime dağarcığının kazanımı üzerindeki etkisi, nitel verilerle detaylı bir şekilde açıklandı.

Yöntem: Deneysel grupta yer alan kadın öğrenci sayısı 12 iken, erkek öğrenci sayısı 38'dir. Deneysel gruptaki katılımcıların 44'ü 18-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise kadın öğrenci sayısı 7, erkek öğrenci sayısı 43'tür. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğu, deneysel gruptaki gibi 18-25 yaş kategorisindedir. Çalışmada, İngilizce yeterlilik testi, kişisel bilgi formu, AR uygulaması, başarı testleri (ön test ve son test) ve uygulama sürecinde yapılan gözlem ve mülakat formları gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Katılımcıların izniyle, yarı yapılandırılmış mülakatlar ses kaydedici bir akıllı telefonla kaydedildi ve daha sonra yazılı metne dönüştürüldü (transkript haline getirildi). Çalışmanın geçerlik ve güvenirliği nitel veri analizlerine göre kodlama yapılarak sağlandı. AR materyalinin kullanılmadan önce ön test skalası deney ve kontrol gruplarına uygulandı ve ön test verileri arasında anlamlı bir fark bulunmadı ($U=1232.50$, $p<.05$), bu da her iki grubun da homojen bir dağılım sergilediğini, yani çalışmanın başlangıcında aynı seviyede olduklarını göstermektedir. Bu aynı zamanda, son test sonuçlarının daha anlamlı olduğunu ve AR materyal uygulamasının katılımcılar için etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, son test verilerinin deneysel ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, son test bulguları açısından deneysel ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulundu ($U=193$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundakilerden daha başarılıydı. AR uygulaması sonrası yapılan son test sonuçlarının sıralama ortalaması, farkın deneysel grup lehine olduğunu göstermektedir.

1. Mülakat Sorusu olan "AR'nin PEM terminolojisi kazanımı üzerindeki uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna Öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

"Yeni nesil AR teknolojisi, özellikle PEM'de uzun zaman alan terminolojiye olumlu katkı sağlayacak. Akıllı telefonlar sayesinde teknolojiye erişim kolaydır, 3D gerçekçi materyaller aracılığıyla ders anlaşılır hale gelir, yeni nesil teknoloji ile ayrıcalıklı hissederiz, çoklu öğrenme ortamı sunar ve AR materyal bize gerçeklik hissi verir."

"Bize istediğimiz zaman daha hızlı bilgiye erişim sağladı. Bir nesneyi 3D olarak görmek ve içeriğini öğrenmek bizim için avantajlı. Gerçeklikte göremediğimiz şeyleri artırılmış gerçeklik aracılığıyla görmek ve öğrenmek mümkün."

"Gerçek bir gemi ziyareti etkisi yarattı. Sadece ezber sistemine dayalı bir şekilde değil, canlı bir sunumdaymışız gibi hissederek görsel olarak görmek daha iyidir."

1. mülakat sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumları açısından şu sonuca varılabilir: Bu öğretim yöntemi ilginç bir şekilde dikkat çekicidir, uygulama merak uyandırır, ders için motivasyon sağlar ve isteği artırır, çok daha eğlenceli bir ortamda öğrenirler ve staj gibi mesleki İngilizce bilgisi gerektiren mesleki yeterlilik için hazırlık seviyesi açısından bu teknolojiye olumlu bakarlar.

2. Mülakat Sorusu olan "Genel olarak öğrenme sürecinde AR uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ise öğrencilerin cevapları şu şekildedir (Nitel cevaplardan en net cevapları olanlar çalışmaya dahil edilmiştir):

"AR uygulaması, herhangi bir ezberleme gereksinimi olmaksızın görsel hafıza ile otomatik olarak bir şeyleri öğrenmeyi sağlar. Gerçekmiş gibi duyabilir ve görebilirsiniz, teknolojiden faydalanabilirsiniz. Öğretmenlik için harika bir yöntem."

"Zaman ve mekan gözetmeksizin bilgiye ve o görüntüye kolaylıkla erişim sağlar. Sözcük dağarcığının önemli olduğu denizcilik gibi mesleklerde avantajlı olacağını düşünüyorum. Dahası, bu teknoloji sayesinde mesleğe başlamadan önce çok çeşitli bilgilere erişmek mümkün görünüyor. Öğrenci olduğumuz için istediğimiz zaman gemiye binemiyor veya limana giremiyoruz. AR uygulaması sayesinde her türlü fırsata sahip olabileceğimizi düşünüyorum."

Nitel veri analizinden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda, AR teknolojisinin mesleki İngilizce dersinde kullanımını yüksek derecede iyi karşıladıkları, akademik başarılarını iyi yönde geliştireceklerini, bu sayede motivasyonlarının arttığı ve aynı zamanda kelime edinimine karşı olan negatif ön yargılarının azaldığı anlaşılmıştır. Bu çalışmanın hem nitel hem nicel sonuçları göz önüne alındığında, ilgili literatürdeki birtakım çalışmalarla uyumlu olduğu (örn., Barreira et

al., 2012; Solak & Cakir (2015; Çakır et al., (2015; Akçayır & Akçayır (2016). Ayrıca "yeni nesil AR teknolojisi, terminolojiye olumlu katkı sağlar; akıllı telefonlar sayesinde teknolojiye erişim kolaydır, 3D gerçekçi materyaller aracılığıyla ders daha kolay anlaşılır hale gelir, yeni nesil teknoloji ile ayrıcalıklı hissederiz ve AR materyal bize gerçeklik hissi sunar" (Küçük et al., 2014; Zhao et al., 2020).

Bulgular ve Sonuç: Tüm bulgular, klasik yöntemlerden farklı olan ve öğrencilerin daha önce deneyimlemediği yeni nesil bir teknoloji olan AR uygulamasının, öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkı sağlayacağını göstermektedir. Geleneksel sınıfta belgelerin yansıtıldığı projeksiyon ekranına, tahtaya veya bilgisayara alışkın oldukları tekniklerden farklı olarak, AR uygulaması öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme fırsatı vermiş, istedikleri kadar tekrar yapma imkanı sunmuş, eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamış, Türkiye'de gerçekten ulaşamadıkları fırsatlara sahip olmalarını sağlamış ve böylece PEM terminolojisini iyi bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır.

Özetle, deneysel gruptaki öğrencilerin akademik başarısının artmasının nedenleri şunlar olabilir: AR materyali ile desteklenen mesleki İngilizce dersi keyifli bir hale gelir, merak uyandırır, öğrenmeyi motive eden bir ortam yaratılır, 3D gerçekçi materyaller aracılığıyla ders daha kolay anlaşılır hale gelir, öğrenciler farklı ve çoklu öğrenme ortamları deneyimler, AR materyali gerçeklik hissi yaratır ve hem eğlence hem de bireysel öğrenme ortamı sunar.

Öneriler: Daha sonraki yapılacak çalışmalar için öneriler aşağıdaki gibidir:

- Mesleki İngilizce öğretiminde farklı temalarda AR materyali geliştirme ve bu materyalin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen ileri çalışmalar yapılabilir.
- Mesleki İngilizce öğretiminde AR materyalinin öğrencilerin dikkat, motivasyon ve profesyonel İngilizce bilgisi gerektiren meslek için hazırlık düzeyleri üzerindeki etkisini analiz etmek için detaylı çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar, bireysel öğrenme ve durumsal öğrenme yanı sıra staj gibi unsurları da içermelidir.

REFERENCES / KAYNAKLAR

17

- Akçayır, M., Dünder, H. & Akçayır, G. (2016). What makes you adigital native? Is it enough to be born after 1980. *Computers in Human Behavior*, 60, 435-440.
- Akçayır, M. (2016). *Fen laboratuvarında artırılmış gerçeklik uygulamalarının üniversite öğrencilerinin laboratuvar becerilerine, tutumlarına ve görev yüklerine etkisi [The effect of augmented reality applications on university students' laboratory skills, attitudes and task loads]* (Unpublished doctoral thesis). Gazi University, Ankara.
- Ayvaci, H. Ş. Özbek, D. & Sevim, S. (2018). Etkileşimli tahtaların öğretime entegrasyonu konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Trabzon ili örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-13
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence Teleoperators Virtual Environ*, 6, 355-385.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educ. Technol. Soc.*, 17, 133-149.
- Bakırcı, H., Ertuş Tunç, Ü. & Cengiz, E. (2023). Uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri / Opinions of fifth grade students on science lessons taught through distance education. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 14 (1) , 171-186. DOI: 10.19160/eijer.1212400
- Barreira, J., Bessa, M., Pereira, L. C., Adao, T., Peres, E., & Magalhaes, L. (2012). *MOW: Augmented reality game to learn words in different languages: Case study: Learning English names of animals in elementary school* [Paper presentation]. 7th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 1-6
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity*. 36. 391-409. 10.1023/A:1020909529486.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462.
- Chiang, T. H., Yang, S. J., & Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Çakır, R., Solak, E., & Tan, S., S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi [Effect of teaching English vocabulary with augmented reality technologies on students' performances]. *Gazi Journal of Educational Science*, 1(1), 45-58.
- Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables / Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (6) , 45-64. DOI: 10.19160/e-ijer.1168784
- Dirgeyasa, I. (2018). The need analysis of maritime English learning materials for nautical students of maritime academy in Indonesia based on on STCW'2010 curriculum. *English Language Teaching*, 11(41). DOI:10.5539/elt.v11n9p41
- Dukalskaya, I. V., & Tabueva, I.N. (2022). Promoting Augmented Reality Technology in Teaching English Language to Non-Linguistic Students in Higher Education. *European Journal of Contemporary Education*, doi: 10.13187/ejced.2022.1.47
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of augmented reality on students' learning gains. *Educational research review*, 27, 244–260. DOI:10.1016/j.edurev.2019.04.001
- Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., & Wang, Y. Z. (2016). Weather observers: A manipulative augmented reality system for weather simulations at home, in the classroom, and at a museum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 205-223.
- Huang, T.C., Chen, C. C., & Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Comput. & Educ.*, 96, 72-82.
- Ibanez, M. B., Di Serio, A., Villaran, D., & Kloos, C. D. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1-13.
- Ibrahim, A., Huynh, B., Downey, J., Hollerer, T., Chun, D., & O'Donovan, J. (2018). ARbis pictus: A study of vocabulary learning with augmented reality. *Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24, 2867–2874. DOI:10.1109/tvcg.2018.2868568
- Karadayı-Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). *Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması [The use of augmented reality application in foreign language teaching]* (Paper presentation). Academic Informatics Conference, Eskişehir.
- Karaman, F. B. (2023). Ortaöğretim Düzeyinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi İle İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimine Yönelik Örnek Bir Uygulama. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, doi: 10.33200/ijcer.1274226
- Koutromanos, G., Sofos, A., & Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: A review of the literature. *Educ. Media Int.*, 52, 253–271.
- Küçük, S., Yılmaz, R., & Göktaş, Y. (2014). Augmented reality for learning English: Achievement, attitude and cognitive load levels of students. *Education and Science*, 39. DOI:10.15390/eb.2014.3595.
- Liu, T. Y. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(6), 515-527.
- Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2010). QR code and augmented reality-supported mobile English learning system. In X. Jiang, M. Y. Ma & C. W. Chen (Eds.), *Mobile Multimedia Processing: Fundamentals, Methods, and Applications* (pp. 37-52). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Maddikunta, P. K. R., Pham, Q. V., Prabadevi, B., Deepa, N., Dev, K., Gadekallu, T. R., & Liyanage, M. (2022). Industry 5.0: A survey on enabling technologies and potential applications. *Journal of Industrial Information Integration*, 26, 100257.
- Mallam, S. C., Nazir, S., & Renganayagalu, S. K. (2019). Rethinking maritime education, training, and operations in the digital era: Applications for emerging immersive technologies. *Journal of Marine Science and Engineering*, 7(12), 428.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-Based inquiry* (7th ed.). London: Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ogata, H., Li, M., Hou, B., Uosaki, N., El-Bishouty, M. M., & Yano, Y. (2011). SCROLL: Supporting to share and reuse ubiquitous learning log in the context of language learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 6(2), 69-82.
- Özdemir, M., Sahin, C., Arcagok, S. & Demir, M. K. (2018). The effect of augmented reality applications in the learning process: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 165-186.
- Özden Çınar, T. , Yazıcı, H. & Kaya, M. T. (2023). Opinions of Gifted Students on Augmented Reality Application in Social Studies Course / Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 254-271. DOI: 10.19160/e-ijer.1238478
- Rivera, A. C., Villarroel, J. S., Miranda, S. V. & Mayorga, A. (2019) Exploring the applications of augmented reality for English learning. *ICERI2019 Proceedings*, pp. 5226-5229.
- Saray, S. (2020). *Denizcilik eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında Mesleki İngilizce dersinin yeterliliği üzerine inceleme [Investigation on the qualification of vocational English course in secondary educational institutions giving maritime education]* (Unpublished master's thesis). İstanbul Teknik University, İstanbul.
- Solak, E. & Cakir, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *Journal of Educators Online*, 12(2), 50-72.
- Solidjonov, D. (2023). Learning english language as a second language with augmented reality. doi: 10.54613/ku.v6i6.264
- Sotiriou, S. & Bogner, F. X. (2008). Visualizing the invisible: Augmented reality as an innovative science education scheme. *Advanced Science Letters*, 1(1), 114-122.
- Takkaç Tulgar, A. (2019). In between reality and virtuality: Augmented reality in teaching English to young learners. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*, 41, 356-364.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tyson, M. (2021). Impact of augmented reality on vocabulary acquisition and retention. *Issues and trends in learning technologies*, 9 (1). DOI:10.2458/azu_itlt_v9i1_tyson
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y. & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Z. A. & Batdi, V. (2016). A meta-analytic and thematic comparative analysis of the integration of augmented reality applications into education. *Education and Science*, 41(188), 273-289.
- Zhao, X., Li, X., Wang, J. & Shi, C. (2020). Augmented reality (AR) learning application based on the perspective of situational learning: High efficiency study of combination of virtual and real. *Psychology*, 11(9), 1340-1348. doi:10.4236/psych.2020.119086

Examining School Culture in Schools with Low Achievement Levels

Prof. Dr. Kemal Kayıkçı

Akdeniz University – Türkiye
ORCID: 0000-0003-3330-5452
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Gül Remziye Bektaş Altıok (Teacher)

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID ID: 0009-0000-0435-6264
gulbektas@yahoo.com

Dr. Arzu Engür

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0002-3659-1004
arzuengur@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to examine the school culture characteristics of low-achieving schools, according to the opinions of administrators and teachers working in public schools with low academic success levels at the secondary school level. The research is in qualitative research method and case study design. The study group of the research consists of a total of 10 participants, consisting of 2 administrators and 8 teachers, who were working in 2 different public secondary education institutions with low TEOG success in Muratpaşa and Kepez districts of Antalya province in the 2018-2019 academic year, and were selected through easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods. Research data was collected using the interview technique and a structured interview form. Descriptive analysis was performed using the NVIVO12 qualitative research package program to analyze the data. When the data obtained from the research are evaluated in general, the positive results obtained are due to the humane-supportive feature and the high participation of the employees in the decision-making, the fact that the school employees are mostly in solidarity, sincerely sharing their feelings and thoughts in relationships and adopting the strategy of compromise instead of conflict, and the fact that good human relations are given more importance. It has been observed that there are features. However, it has been concluded that the negative characteristics are that human values are seen as more valuable than academic success, that reward efforts are not considered sufficient, that employees tend to obey the rules with the idea of avoiding work disruptions by believing in the need to avoid mistakes, that the work done for the development of employees is insufficient and that there is not much interest in the activities carried out.

Keywords: School culture, Success, Administrator, Teacher



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 20-39

Research Article

Received: 2023-05-13

Accepted: 2023-11-12

Suggested Citation

Kayıkçı K., Engür A. & Bektaş Altıok R. G., (2023). Examining school culture in schools with low achievement levels, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 20-39. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1285088>

Extended Abstract

Problem: The purpose of this research is to examine the relationship between school culture and academic achievement according to the opinions of administrators and teachers working in public schools with low academic success at secondary education level. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought:

1. What is the school culture of low-achieving schools in terms of being humane and supportive?
2. How is the school culture of low-achieving schools in terms of being integrative?
3. What is the school culture of low-achieving schools in terms of being tolerant and approving?
4. How is the school culture of low-achieving schools in terms of being traditional?
5. How is the school culture of low-achieving schools in terms of addiction?
6. How is the school culture of low-achieving schools in terms of uncertainty avoidance?
7. How is the school culture of low-achieving schools in terms of contrast?
8. What is the school culture of schools with low achievement levels in terms of being authoritarian?
9. What is the school culture of schools with low achievement levels in terms of being competitive?
10. How is the school culture of low-achieving schools in terms of competence-excellence?
11. How is the school culture of low-success schools in terms of supporting success?

Method: The research is in the qualitative research method and case study design. To collect data, the organizational culture inventory prepared by [Cooke and Rousseau \(1988\)](#) and translated into Turkish by [Şişman \(2007\)](#) was converted into an interview form and used. The research data were collected by using the interview technique and using a semi-structured interview form. In the analysis of the data, descriptive and content analysis was performed using the NVIVO12 qualitative research package program. The study group of the research consists of a total of 10 participants, consisting of 2 administrators and 8 teachers, who were working in 2 different official secondary education institutions in Antalya province Muratpaşa, Kepez district in the 2018-2019 academic year, and were selected by means of easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods.

Findings and Conclusions: When the studies examining the relationship between school culture and success are examined, it is seen that there are similar results. In the study conducted by [Ayık and Ada \(2009\)](#), a high level of positive correlation was found between school culture and the effectiveness of schools. According to the results of the research conducted by [Doğan \(2014\)](#), school culture affects school engagement, communication in the institution, motivation, sense of responsibility, students' perspective on school, and student success. As a result of the research conducted by [Terzi \(2005\)](#), it is stated that we can achieve success from individuals who are directed towards the goal in an organizational structure in which task-oriented culture takes the first place. In the study conducted by [Demirtaş \(2010\)](#), it is stated that knowing the characteristics of school culture is important in predicting the effects of this culture on student success, and it is not possible to increase student achievement, which is considered as the most important output of the school, without recognizing the characteristics of the culture that is dominant in schools. In the study conducted by [Gezer \(2005\)](#), it is stated that if students are really under the influence of school culture, creating a school culture that will lead students to success can provide great benefits to the education system. Graham (2018) appears to state that negative school culture creates an environment where there is no success, discourages employees, and ultimately leads to unsuccessful learning communities. The research conducted by [Piotrowsky \(2016\)](#) states that there is a positive relationship between schools with a learning partnership culture and student success. In the research conducted by [Özdemir \(2021\)](#), it was seen that it was emphasized that the school culture should be well observed and felt in order to influence and ultimately improve student success. In the research conducted by Gruenert (2005), it is stated that collaborative cultures are the best environment for student success. The study results indicate that leaders should not lose sight of the bigger picture of creating the social conditions necessary for student and teacher success. In the research conducted by [Quin, Deris, Bischoff, and Johnson \(2015\)](#), it is seen that it is important to develop leaders who can create a positive school culture and manage reform efforts, and for this purpose, it is recommended that principal training programs renew the leadership curriculum. As a result of the

research conducted by [Himmetoğlu \(2014\)](#), it is seen that school administrators are recommended to exhibit democratic and conciliatory attitudes and behaviors in conflicts in schools in order to create a positive and open cooperation-communication environment and to increase teachers' commitment to the school by increasing their sharing with each other. In the study conducted by [Narsap \(2006\)](#), it was concluded that participation in in-service training and encouraging teachers to pursue master's and doctorate degrees, open and effective communication with employees, adopting a participatory management approach, and rewarding positive efforts are effective in creating a positive school culture. In the research conducted by [Johns-Klein \(2019\)](#), it is stated that what is necessary to maintain a solid culture for learning can be transformed into goals where the school culture has strong trust-based relationships between teachers and administrators, meaningful professional development that supports teaching and learning, and a collaborative partnership with parents. The results of the research conducted by [Clinton Herndon \(2007\)](#) show that school culture has a significant effect on student success. When the findings of the research are evaluated and the studies examining the relationship between school culture and success are examined, it is generally seen that there are similar results. As a result of the research, it has been seen that since these schools give more importance to human relations and establish good relations is valuable, they develop open and sincere relations, avoiding conflict and prefer reconciliation. It has been concluded that while the rules are being applied, it is tried to be fulfilled by protecting human relations, a flexible communication style is chosen by taking into account the expectations, decisions are tried to be made in a way that will not harm the relations, the rewards are given verbally and no punishment is made, human solidarity is given great importance and human relations are seen as a strong motivating factor. In addition, it was observed that the participants stated that there was no effective and planned development activity and that their employees did not have desires and expectations in this regard, that exam success was not targeted, hard work was rarely valued, success was indifferent, and they were not made to feel valued when success was achieved. It has been concluded that a corporate culture has been created in which human relations are seen as more valuable than academic success.

Suggestions: According to these results, the following suggestions can be made:

1. Qualitative studies can be conducted to determine the factors affecting teachers' perceptions of school culture.
2. Mixed research can be conducted on this subject with a larger study group, using both quantitative and qualitative data collection tools.
3. In-service training can be provided on creating and developing school culture.
4. Conducting the same studies not only with secondary school students but also with other levels will contribute to the field.

Başarı Seviyesi Düşük Okullarda Okul Kültürünün İncelenmesi

Prof. Dr. Kemal Kayıkçı
Akdeniz Universty – Türkiye
ORCID: 0000-0003-3330-5452
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Gül Remziye Bektaş Altıok (Öğretmen)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID ID: 0009-0000-0435-6264
gulbektas@yahoo.com

Dr. Arzu Engür
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-3659-1004
arzuengur@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul kademesinde akademik olarak başarı seviyesi düşük resmi okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre başarı seviyesi düşük okulların okul kültürü özelliklerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve durum çalışması desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa ve Kepez ilçesine bağlı, TEOG başarıları düşük 2 farklı resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 2 yöneticiden ve 8 öğretmenden oluşan toplam 10 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşme tekniğinden yararlanılarak, yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde NVIVO12 nitel araştırma paket programı kullanılarak betimsel analizi yapılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde insancıl-destekleyici olma özelliğinin ve çalışanların karara katılımlarının yüksek olmasının, çoğunlukla okul çalışanlarının dayanışma içinde olmasının, ilişkilerde içtenlikle duygu ve düşüncelerini paylaşmalarının ve çatışma yerine uzlaşma stratejisini benimsemelerinin, insan ilişkilerinin iyi olmasının daha çok önemsenmesinin elde edilen olumlu özellikler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte insani değerlerin akademik başarıdan daha değerli görülmesi, ödüllendirme çalışmalarının yeterli görülmemesi, çalışanların hatalardan kaçınma gereğine inanarak işlerin aksamaması düşüncesi ile kurallara uyma eğiliminde olması, çalışanların gelişimi için yapılan çalışmaların yetersiz olması ve yapılan faaliyetlere ilginin çok olmaması ise elde edilen negatif özellikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Başarı, Yönetici, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 20-39

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-05-13
Kabul: 2023-11-22

Önerilen Atıf

Kayıkçı K., Engür A. ve Bektaş Altıok R. G., (2023). Başarı seviyesi düşük okullarda okul kültürünün incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (6), 20-39. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1285088>

GİRİŞ

Kültür, bir toplumu duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran ürünlerin tümü olup (Demirtaş ve Güneş, 2002), bir grup insan tarafından paylaşılan anlamlar ve anlayışları (Aydın, 2014) ifade etmektedir. Örgütleri birbirinden farklı kılan en önemli değişkenlerden biri örgütlerin kendilerine özgüllükleridir. Örgütleri diğerlerinden farklılaştıran kendilerine özgüllüğün simgesi, örgütün kültürüdür (Sarpkaya, 2014). Örgütsel kültür, bir örgütün davranışsal normlarını, varsayımlarını ve inançlarını gösterir (Aydın, 2013). Okul eğitsel amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuş yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, program, bina, araç ve gereç vb gibi öğelerden oluşan örgütlerdir (Toprakçı, 2017). Okullar teknoloji, üye, amaç, güç merkezleri vb. gibi birçok öğeleri bakımından diğer örgütlere göre kendine özgüllükler barındırırlar (Toprakçı, 1996; 1997). Bu kendine özgüllükler okullarda neredeyse her bir okulu bir diğerinden ayıran kültür oluşumlarına yol açar. Okul kültürü, okulun yazılı olmayan kuralları ve kimliğidir (Karaca, Özcan, Karamustafaoğlu ve Karaca, 2021). Okulların kültürlerinin planlanmasında ve oluşmasında okul yöneticilerinin büyük rolü vardır (Aydın, 2014, s. 239). Okuldaki tüm paydaşların sahip oldukları yetenek, davranış, alışkanlık, değer ve inanç bir süre sonra okulun sahip olduğu kültürel yapıyla birleşerek kendine özgü bir okul kültürünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okulda görev yapan tüm çalışanlarla birlikte öğrenci, veli ve okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevrede, okul kültürünün oluşmasında büyük role sahiptir. Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda da sağlıklı bir okul kültürünü oluşturma çok kolay bir iş olmadığı, bunun ancak okulun tüm paydaşlarının katkılarıyla ve belli bir sürece bağlı olarak oluşturulabileceğinin vurgulandığı görülmektedir.

Okul paydaşlarının benimsediği bir kültür kuruma büyük katkı sağlar (Karaca Vd., 2021, s.44). Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen ve gittikçe artan bilimsel veriler, öğrencilerin öğrenmelerinin ve gelişmelerinin, örgütsel kültür tarafından anlamlı düzeyde etkilendiğini göstermektedir. Araştırmayı desteklemeyi, açık iletişimi, işbirliği ve entelektüelliği, başarıyı ödüllendirmeyi vurgulayan okulların, yarışmayı sınırlamayı, zorlamayı, kuralları, standart işleyiş işlemlerini vurgulayanlardan daha başarılı performans sergiledikleri belirtilmektedir (Aydın, 2013, s. 66). Tercih edilen ideal kültürlerin başarı odaklı, ilişkisel, insancıl ve kendini gerçekleştiren düşünme ve davranış tarzlarında oldukları düşünülmektedir (Cooke ve Rousseau, 1988, s.245).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için okulların, güçlü bir kültüre sahip olması gerekmektedir. Kültür eğer güçlü ve çevresine uygunsa örgütsel performansı etkilemektedir (Lee ve Kevin, 2004, s.341). Güçlü okul kültürü, okulun belirlediği hedef ve misyona daha hızlı ve sorunsuz ulaşması anlamını taşımaktadır (Erdoğan, 2017, s.54). Okulların güçlü kültürlere sahip olması, amaçların gerçekleştirilmesinde büyük rol oynamaktadır (Doğan, 2014, s.209). Güçlü, olumlu kültüre sahip okullar; personelin ortak bir amaç duygusuna sahip olduğu, normların meslektaş dayanışması, iyileştirme ve sıkı çalışma olduğu, öğrenci ritüelleri ve geleneklerinin öğrenci başarısını kutladığı kurumlardır (Deal ve Peterson, 1998, s. 29).

Başarı beklenen en yüksek ve en düşük verim arasında elde edilen edimdir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.15). Etkili ve başarılı olmak isteyen okullar, birbiriyle ilişkili ve birbirinden etkilenen değişkenleri işe koşarak köklü bir kültür ve tutum değişimini zorunlu kılan bir çabayı göze almalıdır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017, s.129). Öğrencilerin akademik istekliliklerinin desteklenmesinde sağlanacak dışsal faktörler oldukça önemlidir (Koçak ve Ay, 2020, s.965). Güçlü okul kültürleri daha iyi motive olmuş öğretmenlere sahiptir. Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrenci performansı açısından daha büyük başarıya sahiptir (Macneil, Prater ve Busch, 2009, s.77). Görev yönelimlilik iş görenlerde yaptığı işin üstesinden gelebilme güdüsünü harekete geçirir ve örgütsel beklentilerin başarı yönünde oluşması bağlamında örgütsel özellik taşıdığı söylenebilir (Terzi, 2005, s.433).

Örgütsel etkililik örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Araştırmalar etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu kültürün varlığını belirtmektedir (Ayık ve Ada, 2009, s.430). Okulların etkililiğinde önemli olan okul kültürü ortamının daha iyi düzeylere taşınabilmesi için yeni uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Akan, 2016, s. 1111). Etkili okul kültürü eğitim ve öğretimi destekleyici, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici niteliktedir. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından benimsenen güçlü okul kültürü eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesini kolaylaştırmaktadır (Gezer, 2005, s.29). Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan okul kültürü, öğrencinin başarı ölçütleri, öğretmenin yeteneği, okulun kalitesine yönelik algılar, okulun sosyal çevresindeki pek çok değişken ile ilişkilidir (Demirtaş, 2010).

Akademik istekliğin düşük olmasının nedenlerinden biri olarak okul bağlılığındaki düşüklük gösterilmektedir (Koçak ve Ay, 2020).

Bu araştırmada başarı düzeyi düşük okulların kültürel özellikleri saptanmaya çalışılmıştır. Cooke ve Rousseau (1988) tarafından örgüt üyelerinin davranışsal norm ve beklentilerine dayalı olarak 12 bölüm ve 120 maddeden oluşan "örgütsel kültür envanteri" oluşturulmuştur. Cooke ve Rousseau (1988)'ya göre çeşitli kuruluşlardan sağlanan verilerin kuruluşlar içinde anlaşma ve kuruluşlar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermek için kullanılır. Araştırmada Cooke ve Rousseau (1988) tarafından oluşturulan envanterde yer alan kültür ile ilgili 12 temel özellik araştırmada katılımcıların okul kültürüne ve öğrenci başarısına ilişkin düşüncelerini belirlemek için kullanılmıştır. Okul başarısını artıracak güçlü kültürlerin yaratılmasında karşılaşılan olumsuz etkilerin tespit edilerek azaltılması çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak başarı düzeyi düşük okulların okul kültürlerini incelemek ve bu okulların kültürel özelliklerini saptamaktır. Başarı düzeyi düşük okulların okul kültürü özelliklerinin saptanarak okul başarısına olumsuz etkilerinin azaltılması amaçlanmaktadır. Böylece yapılan araştırmanın okul başarısını arttıracak güçlü okul kültürlerinin oluşturulması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu amaca ulaşmak için başarı düzeyi düşük okullar ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okul kültürü insancıl ve destekleyici olma özelliği bakımından nasıldır?
- 2- Okul kültürü bütünleyici olma özelliği bakımından nasıldır?
- 3- Okul kültürü hoşgörülü-onaylayıcı olma özelliği bakımından nasıldır?
- 4- Okul kültürü geleneksel olma özelliği bakımından nasıldır?
- 5- Okul kültürü bağımlılık özelliği bakımından nasıldır?
- 6- Okul kültürü belirsizlikten kaçınma özelliği bakımından nasıldır?
- 7- Okul kültürü karşıtlık özelliği bakımından nasıldır?
- 8- Okul kültürü otoriter olma özelliği bakımından nasıldır?
- 9- Okul kültürü yarışmacı olma özelliği bakımından nasıldır?
- 10- Okul kültürü yeterlilik-mükemmellik özelliği bakımından nasıldır?
- 11- Okul kültürü başarıyı destekleme özelliği bakımından nasıldır?
- 12- Okul kültürü kendini gerçekleştirilmeyi destekleme özelliği bakımından nasıldır?

YÖNTEM

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre başarı düzeyi düşük okulların okul kültürü özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ve bireysel problemlerin derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa, Kepez ilçesine bağlı, TEOG başarıları düşük 2 farklı resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 2 yönetici ve 8 öğretmenden oluşan toplam 10 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmada mümkün olduğu kadar farklı branş ve kıdemden öğretmenler seçilmiş ve katılımları sağlanmıştır. Öğretmenlerin seçiminde "gönüllülük" ölçüsü esas alınarak, mesleki deneyiminin fazla olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde katılımcılar kodlanmıştır. Katılımcıların kod numaraları öğretmenler için (Ö) kısaltması ile Ö1, Ö2, Ö3,..., Ö8, yöneticiler için (Y) kısaltması ile Y1, Y2 şeklinde belirtilmiştir. Tablolarda özet olarak sunulan katılımcı görüşleri tablo altlarında sunulan doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

	Branş	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim durumu
Ö1	İngilizce	Kadın	18 yıl	Lisans
Ö2	Bilgisayar	Kadın	18 yıl	Lisans
Ö3	Matematik	Erkek	23 yıl	Lisans
Ö4	Rehberlik	Kadın	25 yıl	Lisans
Ö5	Rehberlik	Kadın	18 yıl	Lisans
Ö6	Fen bilgisi	Kadın	20 yıl	Lisans
Ö7	Türkçe	Kadın	24 yıl	Lisans
Y1	Matematik	Kadın	22 yıl	Lisans
Y2	İngilizce	Erkek	20 yıl	Lisans

Veri Toplama Yöntemi (Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Geçerlik)

Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşim, olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplamak üzere Cooke ve Rousseau (1988) tarafından hazırlanan ve Şişman (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen örgütsel kültür envanteri görüşme formuna çevrilerek kullanılmıştır. Cooke ve Rousseau (1988)'nin araştırmasında, konu ile ilgili literatür taraması sonucunda örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışsal norm ve beklentilerine dayalı olarak açıklamaya çalışılmış ve bu amaçla 12 bölüm ve 120 maddeden oluşan bir "örgütsel kültür envanteri" geliştirilmiş ve kültür ile ilgili 12 temel özellik belirlenmiştir. Bu temel özellikler insancıl ve destekleyici olma, bütünleyici olma, hoşgörülü - onaylayıcı olma, geleneksel olma, bağımlılık özelliği, belirsizlikten kaçınma, karışıklık özelliği, kendini gerçekleştirme destekleme, yeterlilik - mükemmellik, başarıyı destekleme, otoriter olma, yarışmacı olma olarak tanımlanmaktadır. Cooke ve Rousseau (1988)'ya göre çeşitli kuruluşların üyeleri tarafından sağlanan veriler, envanter tarafından ölçülen normlar ve beklentiler açısından kuruluşlar içinde anlaşma ve kuruluşlar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermek için kullanılır. Kullanılan görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okuldaki okul kültürüne ve öğrenci başarısına ilişkin düşünceleri ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere ana ve sonda sorulara yanıt aranmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde NVIVO 12 nitel araştırma paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması ile ilgili olarak araştırmanın raporları katılımcılara okutulmuş ve sonuçların deneyimleri ile örtüştüğü teyid edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında araştırma süreci açık olarak yazılmış ve araştırmanın yenilenmesine olanak tanınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü İnsancıl ve Destekleyici Olma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

İnsancıl ve destekleyici olma özelliği örgüt yönetiminde katılmayı ve birey merkezli olmayı üyelerin birbirlerinin gelişimine destek olma durumunu ifade eder.

Tablo 2. Katılımcıların okul kültürlerinin insancıl ve destekleyici olma özelliği hakkındaki görüşleri

			Görüşler	Katılımcılar												f
				Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2			
a	Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerinin kendileri ve okulu ilgilendiren konularda karar alırken görüşlerine başvurması konusundaki düşünceleri	1	Karara katılır	√	√	√	√	√	√	√	√		√	9		
		2	Karara kısmen katılır										√	1		
b	Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerinin okul çalışmalarında görev alırken özel beklenti ve yetenekleri dikkate alması konusundaki düşünceleri	1	Bazen dikkate alınılır										√	1		
		2	Bireysel özellikler dikkate alınmaz					√				√		2		
		3	Bireysel özellik ve beklenti değerlendirilir	√	√		√		√	√	√			6		
c	Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerinin ve çalışma arkadaşlarının okul çalışmaları esnasında bir sorunla karşılaştığınızda destek olmaları konusundaki düşünceleri	1	Dayanışma yok			√								1		
		2	Dayanışma var		√		√		√				√	4		
		3	Kısmen dayanışma var					√			√	√		3		
d	Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerinin ve çalışma arkadaşlarının mesleki açıdan destek olmaları konusundaki düşünceleri	1	Mesleki destek var		√			√	√	√				4		
		2	Mesleki destek kısmen var									√		1		
		3	Mesleki destek yok	√		√	√				√		√	5		

Katılımcıların tamamına yakınının kendilerini ve okulu ilgilendiren konularda karar alırken görüşlerine başvurulduğunu, katılımcıların çoğunun okul çalışmalarında görev alırken özel beklenti ve yetenekleri dikkate aldığını, okul çalışmaları esnasında bir sorunla karşılaştıklarında birbirleriyle dayanışma veya kısmen dayanışma içinde olduklarını ve katılımcıların yaklaşık yarısının yöneticilerinin ve çalışma arkadaşlarının mesleki açıdan destek olduklarını diğer yarısının ise mesleki destek olunmadığını belirttikleri görülmektedir.

- Bazı katılımcıların, karar alırken görüşlerine başvurulması konusundaki düşünceleri şu şekildedir; Ö1: *Karara aktif katılım.* Ö2: *Görüşlerimizi toplantılarda belirtiyoruz.* Y1: *Her konuda olmamakla birlikte fikrim alınır.*
- Bazı katılımcıların, görev alırken yöneticilerin özel beklenti ve yetenekleri dikkate alması konusundaki düşünceleri şu şekildedir; Ö1: *Dikkate alır ona göre görevlendiririz.* Ö4: *Extra bilginiz varsa buna yönelik görevlendirme olabiliyor.*
- Bazı katılımcıların, okul çalışmaları esnasında bir sorunla karşılaşıldığında destek olunması konusundaki düşünceleri şu şekildedir; Ö2: *Çevre şartlarını da göz önüne alırsak bir dayanışma ortamı olduğunu söyleyebiliriz.* Ö4: *İstesem yardımcı olurlar.*
- Bazı katılımcıların, mesleki açıdan destek olunması konusundaki düşünceleri şu şekildedir; Ö2: *İhtiyacım olduğunda destek görüyorum.* Ö4: *Gruplaşma var. Bu sebeple yardımlaşma gerçekleşmiyor.*

2. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Bütünleyici Olma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Bu özellik üyelerin ilişkilerinde açıkça ve dostça davranmalarını duygu ve düşüncelerini paylaşma durumunu ifade etmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların okul kültürlerinin bütüncü olma özelliği hakkındaki görüşleri

		Görüşler	Katılımcılar										f
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, çalışma ortamında yönetici, öğretmen ve diğer personelle samimi duygular geliştirmesi ve buna uygun davranışlar göstermesi konusundaki düşünceleri	1 Samimiyet kısmen var				√					√		2
		2 Samimiyet var			√		√	√	√			√	5
		3 Samimiyet yok	√	√						√			3
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okul ortamındaki ilişkilerde içtenlikle duygu ve düşünceleri paylaşması konusundaki düşünceleri	1 Düşünceler paylaşılr				√	√	√	√		√	√	6
		2 Düşünceler paylaşılr ve tepki alınır	√		√								2
		3 Düşünceler rahatlıkla paylaşılmaz		√						√			2

Katılımcıların çoğunun yönetici ve öğretmenlerin, çalışma ortamında yönetici, öğretmen ve diğer personelle samimi duygular geliştirdiği ve buna uygun davranışlar gösterdiği, okul ortamındaki ilişkilerde içtenlikle duygu ve düşüncelerini paylaştığı görüşünde oldukları görülmüştür.

28

- Bazı katılımcıların, çalışma ortamında diğer çalışanlarla samimi duygular geliştirilmesi ve buna uygun davranışlar gösterilmesi konusundaki düşünceleri; Ö4:Okulumda kısmen samimiyet var. Ö2:Samimiyet ortamının olduğunu düşünmüyorum. Gruplaşmalar var.
- Bazı katılımcıların, okul ortamındaki ilişkilerde içtenlikle duyguların ve düşüncelerin paylaşması konusundaki düşünceleri; Ö2:Düşüncelerimi dile getiririm. Y2:Paylaşıyorum.

3. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Hoşgörülü, Onaylayıcı Olma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Hoşgörülü, onaylayıcı olma özelliği örgütün çatışmalardan uzak olma ve üyelerin grup tarafından kabul edileceklerinden emin olma durumunu ifade etmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların okul kültürlerinin hoşgörülü, onaylayıcı olma özelliği hakkındaki görüşleri

		Görüşler	Katılımcılar										f
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, çalışma ortamında yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin ilişkilerinde çatışma yerine uzlaşma stratejisi benimsemeleri konusundaki düşünceleri	1 Çatışma var									√	√	2
		2 Uzlaşma çabası var	√	√	√	√	√	√	√	√			8
b	Yönetici ve öğretmenlerin, çalışanların birbirlerine hoşgörülü ve birbirlerini kabul edici şekilde davranışları konusundaki düşünceleri	1 Hoşgörü var	√	√	√	√	√		√	√			7
		2 Hoşgörü kısmen var						√			√	√	3

Katılımcıların tamamına yakın bir kısmı (katılımcı öğretmenlerin hepsi) çalışma ortamında yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin ilişkilerinde çatışma yerine uzlaşma stratejisi

benimsediklerini, katılımcıların çoğunun ise çalışanların birbirlerine hoşgörülü ve birbirlerini kabul edici şekilde davrandıkları görüşünde olduklarını ifade ettiği görülmüştür.

- Bazı katılımcıların, çalışma ortamında yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin ilişkilerinde çatışma yerine uzlaşmacı olma konusundaki düşünceleri şöyledir; Ö1: *Milli eğitim, genel olarak uzlaşmacı bir görüntü verir, bizim okulumuzda da öyle. Ö3: Uzlaşma, hoşgörü var.*
- Bazı katılımcıların, çalışanların birbirlerine hoşgörülü ve birbirlerini kabul edici şekilde davranmaları konusundaki düşünceleri; Ö3: *Birbirimize karşı hoşgörülüyük. Y2: Uzlaşmaya çalışıyoruz.*

4. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Geleneksel Olma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Geleneksel olma özelliği boyutu örgütün muhafazakâr ve geleneksel yapıda oluşunu ve üyelerin bürokratik olarak kontrol edilmesini ve üyelerin kurallara sıkı sıkıya uyma durumunu ifade eder.

Tablo 5. Katılımcıların okul kültürlerinin geleneksel olma özelliği hakkındaki görüşleri

			Görüşler	Katılımcılar												f
				Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2			
a	Yönetici ve öğretmenlerin, okul yönetimi ve işleyişinde okulun amaçları gerçekleştirilirken çalışanların beklentilerinin (moral, motivasyon, iş doyumu ve psikolojisi) göz ardı edilmesi konusundaki düşünceleri	1	Beklentiler göz ardı edilmez.	√		√	√	√				√	√	6		
		2	Beklentiler göz ardı edilebilir.		√									1		
		3	İş beklentilere göre ön planda						√	√	√			3		
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okul yönetimi ve işleyişinde kuralların yasa ve yönetmeliklerin sıkı sıkıya uygulanması uğruna çalışanların beklentilerinin göz ardı edilmesi konusundaki düşünceleri	1	Beklentiler göz ardı edilmez	√		√	√			√		√	√	6		
		2	Kurallar ön plandadır								√			1		
		3	Kurallar ve beklentiler dengelenir		√			√	√					3		
c	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda performansa insan ilişkilerine göre öncelik verilmesi konusundaki düşünceleri	1	Günlük işleyiş performanstan önemli						√	√	√			3		
		2	İnsan ilişkileri ön planda	√	√	√	√	√				√	√	7		
d	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda kontrol mekanizmasının ön plana alınması konusundaki düşünceleri	1	Uzlaşmacı ve esnek	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10		

Katılımcıların çoğu, okul yönetimi ve işleyişinde okulun amaçları gerçekleştirilirken kuralların yasa ve yönetmeliklerin sıkı sıkıya uygulanması uğruna çalışanların beklentilerinin göz ardı edilmediğini, okulda performans insan ilişkilerine göre öncelik verilmediğini, insan ilişkilerinin daha ön planda tutulduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların tamamının okulda kontrol mekanizması yerine uzlaşmacı ve esnek davranışların ön plana alındığı görüşünde oldukları görülmüştür.

- Bazı katılımcıların, okul yönetimi ve işleyişinde çalışanların beklentilerinin (moral, motivasyon, iş doyumu ve psikolojisi) göz ardı edilmesi konusundaki düşünceleri; Ö1: *Göz ardı edilmiyor. Gerekli yardımı yapmaya çalışıyoruz. Ö3: Öğretmenin özel bir sorunu olduğunda idarecilerin umursamaz olduğuna rastlamadım. Y2: İnsani ihtiyaçlar ön plana alınıyor.*
- Bazı katılımcıların, okul yönetimi ve işleyişinde kuralların, yasa ve yönetmeliklerin sıkı sıkıya uygulanması uğruna çalışanların beklentilerinin göz ardı edilmesi konusundaki düşünceleri; Ö3:

Çalışanlar göz ardı edilmez. Kurallara katı katıya bağlanmak ve bunun dışında her şeyi yok saymak asla yok. Y1: Öğretmenler olarak yıllık planlarımızı bile çevreye göre, muhite göre, öğrenciye göre esnetebiliyoruz. Ö2: Çalışan ihtiyacı olduğunda kurallar çerçevesinde değerlendiriliyor.

- c. Bazı katılımcıların, okulda performansa insan ilişkilerinden daha öncelik verilmesi konusundaki düşünceleri; Ö4: Okulumuzda insan ilişkileri performanstan önce geliyor. Ö1: İnsan ilişkileri iyi tutularak performans elde edilmeye çalışılıyor. Y1: Bu kurumun çalışmasında insan ilişkileri önemli.
- d. Bazı katılımcıların, okulda kontrol mekanizmasının ön plana alınması konusundaki düşünceleri; Ö1: Uzlaşmacı ve anlayışlıdır. Ö3: Esnek bir kontrol mekanizması var. Y2: Kontrolcü yaklaşım, katı disiplin yok.

5. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Bağımlılık Boyutu Açısından Nasıldır?

Örgütün hiyerarşik olarak kontrol edilmesini ve katılıma açık olmadığını kararların merkezi olarak verilmesini üyelerin sadece verilen kararlara uyması, söylenenleri yapması ve yöneticinin sözünden dışarı çıkmamasını ifade eder

Tablo 6. Katılımcıların okul kültürlerinin bağımlılık boyutu bakımından görüşleri

	Görüşler	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerin herhangi bir konuda karar verirken çalışanların görüşlerine başvurmadan kendi başlarına karar vermeleri konusundaki düşünceleri	1	Görüşlerimize başvurulmaz	√			√					2
		2	Görüşlerimize başvurulur		√	√		√	√		√	6
		3	Alanımızsa sorulur		√					√		2
b	Yönetici ve öğretmenlerin, sadece üstlerin verdikleri karar ve emirleri yerine getirmesi konusundaki düşünceleri	1	İstekler yerine getirilir.	√	√	√	√					5
		2	İstekler kuralsa yerine getirilir						√			1
		3	İstekler her zaman yerine getirilmez		√			√	√	√	√	5

30

Katılımcıların çoğunun yöneticilerin herhangi bir konuda karar verirken çalışanların görüşlerine başvurulduğunu, genellikle üstlerin verdikleri karar ve emirlerin yerine getirildiğini, yarısına yakının ise her zaman yerine getirilmeyebileceğini ifade ettikleri görülmüştür.

- a. Bazı katılımcıların, yöneticilerin herhangi bir konuda karar verirken çalışanların görüşlerine başvurmadan kendi başlarına karar vermeleri konusundaki düşünceleri; Ö2: Herkesin fikrinin alındığını düşünüyorum. Ö1: Genellikle fikrimizi sorarlar. Y2: Toplantı yapıyoruz.
- b. Bazı katılımcıların, üstlerin verdikleri kararların ve emirlerin yerine getirilmesi konusundaki düşünceleri; Ö4: Fikir alışverişi genelde karşılıklı olduğundan alınan kararların yerine getirilmesinde sıkıntı olmaz. Ö3: Kurallar olduğu gibi uygulanmıyor. Y2: Kararları uygulamada isteksizlik oluyor.

6. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Belirsizlikten Kaçınma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Okulda olumsuz bir ödül sisteminin bulunuşunu başarıların ödüllendirilmediğini fakat hataların da cezalandırılmadığını ifade etmektedir.

Tablo 7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin okul kültürlerinin belirsizlikten kaçınma özelliği hakkındaki görüşleri

		Görüşler	Katılımcılar										f
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Örgütte olumsuz bir ödül sisteminin bulunması ve başarıların ödüllendirilmesi konusundaki düşünceleri	1 Ödüllendirme yapılır			√	√	√						3
		2 Ödüllendirme informal olarak yapılır	√	√	√	√		√	√		√	√	8
b	Yönetici ve öğretmenlerin, hataların cezalandırılması konusundaki düşünceleri	1 Ceza uygulanmaz		√	√	√	√		√		√	√	7
		2 Uyarılır			√		√	√		√			4
		3 Yasalar uygulanır	√										1

Katılımcıların tamamına yakın bir kısmının başarıların ödüllendirilmesi konusunda ödüllendirmenin informal olarak yapıldığını, katılımcıların çoğunun ise hataların cezalandırılması konusunda ceza uygulanmadığı ifade ettikleri görülmüştür.

- Bazı katılımcıların, örgütte olumsuz bir ödül sisteminin bulunması ve başarıların ödüllendirilmesi konusundaki düşünceleri; Ö2: *Kendi aramızda dile getiriyoruz. Başarı belgesi tarzında bir şey yok.* Ö3: *Herkes üzerine düşeni yapıyor ama onurlandırma eksik.* Y1: *Bizim okulumuzda ödül sadece sözle.*
- Bazı katılımcıların, hataların cezalandırılması konusundaki düşünceleri; Ö2: *Ceza verildiğini görmedim.* Ö3: *Toplantıda genel olarak ifade edilir.* Y2: *Şu ana kadar ceza uygulandığını görmedim.* Ö1: *Uyarma şeklinde kurallar uygulanmaya çalışılıyor.*

7. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Karşıtlık Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Örgütte olumsuzlukların ödüllendirilmesini, üyelerin statüyü kendilerinin kazanmasını ifade etmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların okul kültürlerinin karşıtlık özelliği bakımından görüşleri

		Görüşler	Katılımcılar										f
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda başarı ve başarısızlıkların ödüllendirilmesi konusundaki düşünceleri	1 Başarılar değerlendirilir	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
		2 Başarısızlık dile getirilmez		√	√	√							3
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda statü kazanma konusundaki düşünceleri	1 Statü için çalışılır		√	√		√		√				4
		2 Statü ön planda değil	√			√				√	√	√	5

Katılımcıların tamamına yakın bir kısmının okulda başarı ve başarısızlıkların ödüllendirilmesi konusunda başarıların değerlendirildiği, katılımcıların yaklaşık yarısının okulda statü kazanma konusunda statünün ön planda olmadığını belirttikleri, diğer kısmının ise statü için çalışıldığı görüşünde oldukları görülmüştür.

- Bazı katılımcıların, okulda başarı ve başarısızlıkların ödüllendirilmesi konusundaki düşünceleri; Ö1: *Sözle teşekkür edilir. Başarılar es geçilmez.* Ö3: *Başarılar desteklenir, başarısızlıkların dile getirildiğini görmedim.* Y2: *Ödüllendirme yapılıyor.*
- Bazı katılımcıların, okulda statü kazanma konusundaki düşünceleri; Ö3: *Genç öğretmenler arasında sınavlara girerek bir yerlere gelmek isteyenler var.* Ö1: *Öğretmenlerimiz çoğunlukla orta yaşlı, bu anlamda çok hırslı değiller.* Y2: *etkinliklerde bir aktiflik var ama % 30 diyebilirim. Yüksek oranda değil.*

8. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Otoriter Olma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Örgüt yapısının otorite temeli üzerine kurulmuş olma durumunu, katılıma açık olmadığını, üyelerin başarılı olduklarında yöneticileri tarafından ödüllendirileceklerine ve kontrol edileceklerine ve bu nedenle onun isteklerini karşılama gereğine inanma durumunu ifade etmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların okul kültürlerinin karşıtlık özelliği bakımından görüşleri

		Görüşler	Katılımcılar												f
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2			
a	Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerin öğretmenleri ve okulu ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulması konusundaki düşünceleri	1	Otoriter değil	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10	
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda çalışanları başarıya güdüleyen en etkili etmenler konusundaki düşünceleri	1	Dayanışma önemlidir								√	√		2	
		2	İnsani değerler akademik başarıdan değerlidir		√	√	√	√	√	√	√			7	

Katılımcıların tamamının yöneticilerin öğretmenleri ve okulu ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulması konusunda otoriter olmadıkları, katılımcıların çoğunun ise okulda çalışanları başarıya güdüleyen en etkili etmenler konusunda insani değerlerin akademik başarıdan değerli olduğu görüşünde oldukları görülmüştür.

32

- Bazı katılımcıların, yöneticilerin öğretmenleri ve okulu ilgilendiren konularda çalışanların görüşlerine başvurulması konusundaki düşünceleri; Ö3: *Toplantı yapıyoruz. Görüşlerimiz alınıyor. Y1: Okulun genelini ilgilendiren bir durum ise kurulda tartışılır ve ortaklaşa karara bağlanır.*
- Bazı katılımcıların, okulda çalışanları başarıya güdüleyen en etkili etmenler ile ilgili düşünceleri; Ö4: *Her anlamda hem idare hem çalışma arkadaşlarınızın size destek olması, birlikte karar almak ve uygulamak. Ö2: Çocukları kaybetmemek, bir öğrencinin bile olsa okula devamını sağlayabilmek. Biz de TEOG başarısı hedefi yok.*

9. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Yarışmacı Olma Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Üyelerin bir yarış içinde olma durumunu, kazanmak ya da kaybetmenin söz konusu olduğunu, diğerlerinden fazla performans gösterenlerin ödüllendirileceği inancının egemen olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların okul kültürlerinin yarışmacı olma özelliği hakkındaki görüşleri

		Görüşler	Katılımcılar										f
			Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, örgütte çalışanların performanslarını motive eden durumlar konusundaki düşünceleri	1 Akademik başarı		√		√							2
		2 İnsanı dayanışma		√			√	√		√	√	√	6
		3 Motivasyon yok							√				1
		4 Öğrenci katılımı				√							1
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda performans gösterenlerin ödüllendirilmesi konusundaki düşünceleri	1 Mevzuat gereği yapılır										√	1
		2 Ödüllendirme yapılmaz				√	√			√			3
		3 Sözle ödüllendirme yapılır	√	√			√	√		√	√	√	7

Katılımcıların çoğu örgütte çalışanların performanslarını motive eden durumun insani dayanışma olduğunu, okulda performans gösterenlerin ödüllendirilmesi konusunda sözle ödüllendirme yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür.

- Bazı katılımcıların, örgütte çalışanların performanslarını motive eden durumlar hakkındaki düşünceleri; Ö1: *Mesleğimize karşı olan ilgimiz, destek görmek, çalışmanızın takdir edilmesi. Y1: Bir arkadaşlık ortamı olmasa burada gerçekten çalışmak zor.*
- Bazı katılımcıların, okulda performansın ödüllendirilmesi konusundaki düşünceleri; Y2: *Mevzuat gereğince yapılacaklar yapılıyor. Bunun dışında teşekkür ediliyor. Ö3: Öğretmenlerin ödüllendirilmesine yönelik bir etkinlik yok. Ö4: Teşekkür edilse de okulumuzun başka problemleri olduğundan öğretmenlerin ödüllendirilmesinin arka planda kaldığını düşünüyorum.*

10. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Yeterlilik- Mükemmellik Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Örgütte mükemmelliğin ve sıkı çalışmanın değerli görülmesini, üyelerin hatalardan kaçınma gereğine inanma durumunu ifade etmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Okul Kültürlerinin Yeterlilik- Mükemmellik Özelliği Hakkındaki Görüşleri

			Görüşler	Katılımcılar												f
				Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2			
a	Yönetici ve öğretmenlerin, Okulda mükemmelliğin ve sıkı çalışmanın değerli görülmesi hakkındaki düşünceleri	1	Çalışmanın değeri önemsenmez		√									1		
		2	Sıkı çalışmak değerlidir				√		√				√	3		
		3	Sıkı çalışmak nadiren değer görür	√			√		√	√	√	√		6		
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda tüm çalışanların hatalardan kaçınma gereğine inanma davranışı hakkındaki düşünceleri	1	Hata yapmak önemsenmez				√	√	√					3		
		2	Hatalardan kaçınılır	√	√					√		√	√	5		
		3	Kurallara uyulur						√	√		√		3		

33

Katılımcıların çoğunun okulda mükemmelliğin ve sıkı çalışmanın değerli görülmesi hakkında sıkı çalışmanın nadiren ve az değer gördüğünü, katılımcıların genellikle okulda tüm çalışanların hatalardan kaçınma gereğine inanma davranışı hakkında hatalardan kaçınıldığı ve kurallara uyulduğunu belirttikleri görülmüştür.

- Bazı katılımcıların, okulda mükemmelliğin ve sıkı çalışmanın değerli görülmesi hakkındaki düşünceleri; Ö1: *Kendi aramızda birbirimizi takdir eder destekleriz. Y2: Değerli görüp övüyoruz. Ö2: Takdir ediliyor. Ama ciddi uygulamalar yok. Ö3: Başarıya kayıtsız kalınıyor.*
- Bazı katılımcıların, okulda tüm çalışanların hatalardan kaçınma gereğine inanma davranışı hakkındaki düşünceleri; Ö1: *Kurallara uyma kaygısı var. Y1: Hata yapmak ve bunun sonucunda eleştirilmek kimse istemez. Y2: Hatalardan kaçınmaya çalışıyorlar.*

11. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Başarıyı Destekleme Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Kendi amaçlarını gerçekleştiren üyelerin değerli görülüşünü ifade eder.

Tablo 12. Katılımcıların okul kültürlerinin başarıyı destekleme özelliği bakımından görüşleri

	Görüşler	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, çalışma ortamında yönetici öğretmen ve diğer personelin kendi amaçlarını gerçekleştirdiğinde diğer çalışanlardan gördüğü değer hakkındaki düşünceleri	1 Değerli hissettirilir	√			√	√			√	√	5
		2 Değerli hissettirilmmez	√	√	√			√	√			5

Katılımcıların yarısının çalışma ortamında yönetici öğretmen ve diğer personelin kendi amaçlarını gerçekleştirdiğinde diğer çalışanlar tarafından değerli hissettirildiği, diğer yarısının ise değerli hissettirilmediği görüşünde oldukları görülmüştür.

- a. Bazı katılımcıların, çalışma ortamında yönetici, öğretmen ve diğer personelin kendi amaçlarını gerçekleştirdiğinde diğer çalışanlardan gördüğü değer hakkındaki düşünceleri; Y2: Arkadaşlar arasında takdir ediliyor, destek olunuyor. Ö1: Değer gördüğünü düşünmüyorum. Ö3: Başarıya kayıtsız kalınıyor.

12. Başarı Düzeyi Düşük Okulların Okul Kültürü Kendini Gerçekleştirmeyi Destekleme Özelliği Boyutu Açısından Nasıldır?

Örgütte nicelikten çok niteliğin ve yaratıcılığın değerli görülüşünü; kendini gerçekleştirme ve yeniliğin teşvik edilmesini hem görevin yerine getirilmesini hem de bireysel gelişimin sağlanmasını ifade etmektedir.

34

Tablo 13. Katılımcıların okul kültürlerinin kendini gerçekleştirmeyi destekleme özelliği hakkındaki görüşleri

	Görüşler	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Y1	Y2	
a	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda uygulanan gelişim faaliyetleri hakkındaki düşünceleri	1 Gelişim faaliyeti çalışması yapılmıyor	√	√	√	√		√	√			6
		2 Sosyal etkinliklere katılır				√	√	√		√		4
		3 Seminer planlanır		√							√	2
b	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda çalışanların gelişimi için yapılan çalışmalar hakkındaki düşünceleri	1 Planlı gelişim faaliyeti yok	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
c	Yönetici ve öğretmenlerin, okulda çalışanların gelişimi amaçlı yapılan faaliyetlere gösterilen ilgi ve destek hakkındaki düşünceleri	1 Gelişim faaliyetlerine ilgisizler	√	√	√	√		√	√	√	√	8
		2 Gençler daha ilgili		√								1

Katılımcıların tamamının okulda çalışanların gelişimi için yapılan çalışmaların planlı bir gelişim faaliyeti olmadığını, katılımcıların çoğunun okulda gelişim faaliyeti çalışması yapılamadığı görüşünde olduklarını, bir kısmının ise sosyal etkinliklere katılım olduğunu belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğunun okulda yapılan gelişim faaliyetlerine ilgisiz oldukları görüşünde oldukları görülmüştür.

- a. Bazı katılımcıların, okulda uygulanan gelişim faaliyetleri hakkındaki düşünceleri; Ö3: *Bakanlığın bir hizmet içi programı dışında başka bir şey yapılmıyor. Ö4: Genel eğitimler dışında bir kurs düzenlenmiyor.*
- b. Bazı katılımcıların, okulda çalışanların gelişimi için yapılan çalışmalar hakkındaki düşünceleri; Ö1: *Gerekli olan milli eğitim faaliyetlerine katılım var ancak bunun dışında faaliyet olmuyor. Ö3: Herkes kendi çabası ile kendini geliştiriyor. Y2: Yapılması gerekenler düzenleniyor ama onun dışında yok.*
- c. Bazı katılımcıların, okulda çalışanların gelişimi amaçlı yapılan faaliyetlere gösterilen ilgi ve destek hakkındaki düşünceleri; Ö2: *Yaşlı öğretmenlerimiz ilgisiz. Y1: Meslekte 40. yılını çalışan öğretmenler var aramızda. Bunlarda bir direnç oluşmuş. Kendilerini geliştirmeye yönelik bir düşünceleri yok. Ö3: Genç ve gönüllü olanlar daha istekli.*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Etkili okullarda öğretmenlerin ve diğer personelin, karar verme sürecine, ortak planlamaya katılımlarının artması her okulun benzersiz kişiliğini yansıtır (Aydın, 2013). Okul yöneticileri, örgütsel kültüre yön vererek istenilen niteliklere sahip öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunabilecek eğitim programları düzenlenmelidir (Atay, 2001). Okul çalışanları arasında paylaşılan bir kültür mevcuttur (Akan, 2016). Yöneticilerin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmaları, öğretmenlerin aralarında destekleyici ilişkiler kurmaları öğrenci başarısını arttıran etkenler olarak görülmektedir (Demirtaş, 2010). Demirtaş (2010) tarafından yapılan çalışmada okul kültürünün güçlü, işbirlikçi, destekleyici ve başarıya odaklı olduğu okullarda öğrenci başarısını arttırmasının beklendiği ve okul kültürünün doğası ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Gezer (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenci başarısının ailesel, bireysel, sosyo-ekonomik nedenlerin yanı sıra, okul kültüründen ve okulun sahip olduğu yeterliliklerden de etkilendiğinin, etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkili bir okul kültürünün oluşmasının gerekliliğinin belirtildiği görülmektedir. Öğrenci başarısında temel etken olarak düşünülen öğrenci özellikleri, öğretmen kadrosunun niteliği yanında, okul kültürünün de önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Gezer, 2005). Macneil, Prater ve Busch (2009) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öncelikle okulun kültürünü anlaması gerekliliğini ve kültürün karmaşık olduğunun farkına varmalarının önemli olduğunun belirtildiği görülmektedir. Gruenert (2005) tarafından yapılan çalışmada işbirlikçi kültürlerin öğrenci başarısı için en iyi ortam olduğu belirtilmektedir. Quin, Deris, Bischoff ve Johnson (2015) tarafından yapılan çalışmada olumlu okul kültürü oluşturabilen liderler geliştirmenin önemli olduğu ve müdür yetiştirme programlarının müfredatını yenilemesinin önerildiği görülmektedir.

Okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin varlığına pek çok araştırma sonucu ve araştırmacı işaret etmektedir. Bu çalışma ile öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullardaki okul kültürü algıları ile bu algılarının okul başarısına etkisi açısından incelemeye çalışılmıştır.

1-Okul kültürünün insancıl ve destekleyici olma özelliği bakımından katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak; okulların insancıl – destekleyici olma özelliğinin yüksek, öğretmenlerin ve yöneticilerin karara katılımlarının yüksek olduğu, okul çalışmalarına katılırken veya görev alırken yöneticilerin özel beklentileri ve yetenekleri dikkate aldıkları, bir problemle karşılaşıldığında işlerin aksamaması adına birbirlerine yardımcı oldukları ve çoğunlukta dayanışma içinde oldukları ancak mesleki açıdan aldıkları desteği yetersiz buldukları sonucuna varılmaktadır.

2- Okulların okul kültürü bütünüleyici olması ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; çalışma ortamında yönetici, öğretmen ve diğer personelin kısmen açık, samimi duygular beslediği, okul ortamındaki ilişkilerde içtenlikle duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı görüşünde oldukları görülmüştür.

3- Okulların okul kültürü hoşgörülü, onaylayıcı olma özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; çalışma ortamında çalışanların ilişkilerinde çatışma yerine uzlaşma stratejisini benimsedikleri ve çoğunlukta birbirlerine hoşgörülü davrandıkları sonucuna varılmıştır.

4- Okulların okul kültürü geleneksel olma özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; çalışanların beklentilerinin göz ardı edilmemeye çalışılarak iş ve kuralların uygulandığı, okul yönetimi ve işleyişinde kuralların yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasının önemsendiği, kontrolcü bir yaklaşım yerine esnek, uzlaşmacı bir yaklaşımın var olduğu belirtilmektedir. Katılımcıların insan ilişkilerine daha çok öncelik verildiğini ve bunun başarı beklentisinin önüne geçtiğini ifade ettiği görülmektedir.

5- Okulların okul kültürü bağımlılık boyutu ile ilgili katılımcıların görüşlerine göre; yöneticilerin herhangi bir konuda karar verirken çalışanların görüşlerine başvurmadan kendi başlarına karar vermediklerinin, kararların insani tavırlar içerisinde uygulandığının belirtildiği görülmüştür. Katılımcıların okulda başarı hedeflerinin yüksek olmadığını işlerin iyi ilişkiler oluşturularak yerine getirilmeye çalışıldığını ifade ettikleri görülmektedir.

6- Okulların okul kültürü belirsizlikten kaçınma özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; okulda başarıların ödüllendirildiği ancak bunun yeterli görülmediği, ödüllendirilmenin sözle ve toplantı aralarında yapıldığı ve güdüleyici olmadığı, hataların uyarıldığı, cezalandırma işlemi yapılmadığı, ceza verilecek bir durumun oluşmasına da izin verilmediği ve gereken uyarıların yapılarak sorunların çözülmeye çalışıldığı görülmüştür.

7-Okulların okul kültürü karışıklık özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; başarıların ödüllendirilerek ön plana çıkarıldığı ancak başarısızlıkların dile getirilmediği, ödüllendirme çalışmalarının da yeterli görülmediği görüşünde oldukları, bireysel olarak yapılan çalışmaların olduğu ancak idealist bir çalışma ortamının olmadığı sonucuna varılmaktadır.

8- Okulların okul kültürü otoriter olma özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; otoriter bir yönetimin olmadığını, katılımın açık ve yüksek olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buna karşın mevcut imkânlarda motive edici unsurların çok az olduğu, sadece mesleğe karşı ilgi ve çalışma ortamındaki paylaşımın güdüleyici olduğu, insani değerlerin akademik başarıdan daha değerli görüldüğü sonucuna varılmıştır. Katılımcıların başarı hedefi olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür.

9- Okulların okul kültürü yarışmacı olma özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; motive edici unsurların mesleğe karşı ilgileri ve kurum içinde gördükleri destek olduğu ve çoğunlukta insani dayanışmanın etkili motivasyon unsuru olduğu belirtilmektedir. Buna karşın bu okullarda motive edici unsurların az olduğunu, performans gösterenlerin ödüllendirildiğini ancak yapılanların motive edici ve yeterli düzeyde olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

10- Başarı düzeyi düşük okulların okul kültürü yeterlilik-mükemmellik özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; her çalışanın elinden geleni yapmaya çalıştığı ve bireysel özverinin olduğu, çalışanların hatalardan kaçınma gereğine inandığı, kurallara uyma eğiliminde olunduğu sonucuna varılmaktadır. Ancak etkili dışsal motive edici faktörlerin oluşturulmadığı, başarıya kayıtsız kalınan durumların olduğu ve katılımcıların çoğunlukla sıkı çalışmanın nadiren değerli görüldüğü görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır.

11-Okulların okul kültürü başarıyı destekleme özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; herkesin kendi amaçlarını gerçekleştirmek ve işinin gereğini yapmak için çalıştığı belirtilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yarısının kendi amaçlarını gerçekleştiren bireylere değerli hissettirildiği görüşüne oldukları görülmektedir.

12- Okulların okul kültürü kendini gerçekleştirmeyi destekleme özelliği ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; çalışanların uygulanan gelişim faaliyetlerinin gerekli ve zorunlu olanlarına katıldıkları, mevcut imkânların güdüleyici olmadığı ve çalışanlarında bu konuda çok azimli olmadıkları, okulda işlerin gerektirdiği düzeyde yapıldığı, çalışanların gelişimi amaçlı yapılan faaliyetlere gösterilen ilginin çok olmadığı, zorunlu olanlara katılımın olduğu ancak bunun dışında istekli olmadıkları sonucuna varılmaktadır. Yapılan araştırmada katılımcıların çoğunlukla planlı gelişim faaliyeti çalışması yapılmadığını belirttikleri görülmüştür.

Ayık ve Ada (2009) tarafından yapılan araştırmada da okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Doğan (2014) çalışmasında da okul kültürünün okula bağlılığı, öğrenci başarısını etkilediği sonucuna vardığı görülmektedir. Demirtaş (2010)

tarafından yapılan araştırma da okullarda egemen olan kültürün özellikleri tanınmadan, okulun en önemli çıktısı olarak kabul edilen öğrenci başarısının artırılmasının mümkün olmadığı belirtilmektedir. Gezer (2005) araştırmasında öğrencileri başarıya götürecek bir okul kültürünün oluşturulmasının eğitim sistemine büyük yararlar sağlayabileceğini ifade etmektedir. Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada da okul kültürünün okul başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna varıldığı görülmektedir. Şahin (2023) tarafından yapılan araştırmada okul başarısı, iş tatmini, öğrenci başarısı, işe devam oranları olumlu okul kültürünün önemli işaretleri olarak görülebileceği belirtilmektedir. Yıldız, Yıldız, Çiçek ve Elhakan Börü (2023) tarafından yapılan araştırmada okullarda karar alma mekanizması içerisinde okul kültürünün pozitif yönde gelişim sağlayabilmesi için her çalışanın fikirlerinin alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Her iki araştırmanın bağımlılık boyutunda birbirini destekleyen sonuçlar taşıdığı görülmektedir. İnsancıl ve destekleyici olma ve otoriter olma özelliği açısından da yapılan araştırmayı desteklediği sonucuna varılmaktadır. Doğan (2014) araştırmasında okul kültürünün alt boyutlarından iletişim boyutunun en önemli boyut olarak görüldüğünü belirtmektedir. Araştırmanın insancıl ve destekleyici olma özelliğinde elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir. Himmetoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda olumlu ve açık bir işbirliği-iletişim ortamının oluşturulması için okul yöneticilerinin okullarda yaşanan çatışmalarda demokratik ve uzlaşmacı tutum ve davranışlar sergilemelerinin önerildiği görülmektedir. Bulguların araştırmanın hoşgörülü, onaylayıcı olma özelliğini destekler nitelikte bulgular olduğu görülmektedir. Yaman (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul kültürü ile inovasyon yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptandığı görülmektedir. Akin (2022) araştırmasında başarı seviyesi düşük okullarda başarıyı destekleme özelliğinin çok etkin olmadığı sonucuna varmıştır. Narsap (2006) tarafından yapılan araştırmada çalışanlarla açık ve etkili iletişimin, katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesinin, olumlu çabaların ödüllendirilmesinin olumlu okul kültürü yaratma anlamında etkili olduğu sonucuna varıldığı görüşmüştür. Yılmaz (2010) araştırmasında başarıları düşük okulların yarışma, amaçta birlik, sonuca yönelme ve ödüllendirme alt boyutlarında alehinde farklılık olduğunu belirtmektedir. Deniz, deniz, demir, dağ ve şık (2022) tarafından yapılan çalışmada da etkili okulların yüksek oranda akademik beklentileri olan, mesleki gelişimi destekleyen, paylaşımcı liderlik yapılan okul olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan yapılan araştırma sonuçlarının başarı seviyesi düşük okulların bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Koşar ve Çalık (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda ödül gücünün okul kültürünü destekleyen önemli güç tiplerinden biri olduğu, ödül gücünün başarı seviyesi düşük okullarda çok etkin olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu durumda her iki araştırmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Şahin Fırat (2010) tarafından yapılan çalışmada sağlıklı okul kültüründe öğretmenler ile okul müdürlerinin ve örgütün değerlerinin uyumunun önem taşıdığı belirtilmektedir. Clinton Herndon (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Liderlik ve okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Özdemir (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrenci başarısını etkilemek ve geliştirmek için okul kültürünün iyi gözlemlenmesi ve hissedilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür. Piotrowsky (2016) araştırmasında öğrenme ortaklığı kültürü olan okullar ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir. Graham (2018) araştırmasında olumsuz okul kültürünün, başarının olmadığı bir ortam yarattığını ve başarısız öğrenme toplulukları oluşturduğunu belirtmektedir. Bu araştırma, öğrenci başarısı ile öğretmenlerin okul kültürü algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Johns-Klein (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrenmeye yönelik sağlam bir kültürü korumak için gerekli olanın, okul kültürünün öğretmenler ve yöneticiler arasında güçlü güvene dayalı ilişkiler, öğretme ve öğrenmeyi destekleyen ve velilerle işbirliği olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde ve okul kültürü ve başarı arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda bu okullarda insani ilişkilere daha çok önem verildiği ve ilişkileri iyi kurmanın değerli görüldüğü için açık, samimi ilişkiler geliştirdikleri, çatışmaktan kaçınarak uzlaşmayı seçtikleri görülmüştür. Kurallar uygulanırken insan ilişkilerini korunarak yerine getirilmeye çalışıldığı, beklentilerin dikkate alınarak esnek bir iletişim tarzının seçildiği, kararların ilişkilere zarar vermeyecek şekilde verilmeye çalışıldığı, ödüllendirmelerin sözle verildiği ve cezalandırmanın yapılmadığı, insani dayanışmaya çok önem verildiği ve insan ilişkilerinin güçlü bir motive edici unsur olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların etkili ve planlı gelişim faaliyeti olmadığını ve çalışanlarında bu konuda istek ve beklentilerinin olmadığını, sınav başarısı hedeflenmediğini, sıkı çalışmanın nadiren değer gördüğünü,

başarıya kayıtsız kalındığını ve başarı elde edildiğinde değerli hissettirilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. İnsani ilişkilerin akademik başarıdan daha değerli görüldüğü kurum kültürünün oluşturulduğu sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenlerin okul kültürü algılarını etkileyen faktörleri belirlemek için nitel çalışmalar yapılabilir.
2. Daha geniş bir çalışma grubu ile bu konuda nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma araştırmalar yapılabilir.
3. Okul kültürü oluşturma ve geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitimler yapılabilir.
4. Sadece ortaöğretim öğrencileri değil, diğer kademelerle de aynı çalışmaların yürütülmesi alana katkı sağlayabilecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akan, D. (2016). Okul Kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1096-1116.
- Akın İ. (2022). *Başarılı Okullardaki yöneticilerin yönetici yeterliklerinin kurum kültürü ile uyumu*. İbn Haldun Üniversitesi Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim, Yüksek Lisans Tezi.
- Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 179-194.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayık, A., Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Clinton Herndon B. (2007) *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement*, the Faculty of the Graduate School, Dissertation Thesis, University of Missouri, Columbi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. qualitateaive, quantiative and mixed methods approaches. 4th. ed*. Lincoln: Sage Publications.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(26), 114-134.
- Cooke, R. A. ve Rousseau, D.M. (1988). Behavioral norm and expectations: a qantitative approach to assessment of organizational culture. *Group and Organization Studies*, 13(3), 245-273., <https://doi.org/10.1177/105960118801300302>
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 27-30.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Doğan, S. (2014). Okul kültürünün akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 207-230.
- Deniz Ö., Deniz İ., Demir M. Z., Dağ S. ve Şık Y. (2022). Etkili okul ve etkili okul yönetiminde rol oynayan öğeler, *The Journal of Academic Social Science* , 10(133), s. 332-353.
- Erdoğan, H. (2017). Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 51-68.
- Gezer, B. (2005). Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, W. (2018). *Correlation between instructional school culture and student achievement in an urban district* (Thesis, Concordia University, St. Paul). Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/206
- Gruenert S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement, *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Himmetoğlu B. (2014) *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Johns-Klein, J. (2019). *An evaluation of school culture and its impact on student achievement*, Clemson University, Dissertations Thesis., <https://digitalcommons.nl.edu/diss/436>

- Karaca, İ., Özcan, M., Karamustafaoğlu, N. ve Karaca, N. (2021). Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü algılarının incelenmesi. *Eurasia Journal Of Teacher Education*, 2(1), 42-54.
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 89-113.
- Koçak, S. ve Ay, M. H. (2020). Lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algısı ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracılık rolü. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 959-990.
- Koşar, S., Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Lee, S. K., Kevin, Y. (2004). Corporate culture and organizational performance. *Journal of Managerial Psycholog*, 19(4), 340-359.
- Macneil A. J., Prater D. L. ve Busch S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73-84.
- Narsap H. (2006). *Genel ve meslekî liselerde örgüt kültürü*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özdemir, Y. (2021). Analysis of the relationship among leadership styles, school culture and student achievement, *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 1(1), 77-90.
- Özgür Deniz Ö., Deniz İ., Demir M., Z., Dağ S. ve Şık Y. (2022). Etkili okul ve etkili okul yönetiminde rol oynayan öğeler, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(133). 332-353.
- Özuyulu A. (2021). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Piotrowsky J., W. (2016). *The impact of leadership on school culture and student achievement*, Dissertation thesis, Clemson University.
- Quin, J. L., Deris, A. R., Bischoff, G., & Johnson, J. T. (2015). The correlation between leadership, culture, and student achievement. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(2), 55-62.
- Sarpkaya, R. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin F. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin önem sıralamaları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1) 59-85.
- Şahin Fırat N. (2010) Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Şahin M. (2023). Okullarda örgüt kültürü, *Örgütsel Davranış Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Terzi, A. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (43), 423-442.
- Toprakçı, E. (1995) Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 113-120 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108751>
- Toprakçı, E. (1996). Okul Örgütünün teknoloji açısından kendine özgü yönleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 139-149. Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/teknoloji-acisindan.pdf>
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf yönetimi*, (3.Baskı) Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Yaman M. (2018), Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız Ö., Yıldız M., Çiçek Ö. ve Elhakan Börü A. (2023). Okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri, *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2). 280-593.
- Yılmaz E. G. (2010). Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi: İstanbul İli İlköğretim Okullarında Ampirik Bir Araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

The Mediating Role of Cognitive Flexibility between Self Forgiveness and Psychological Well-Being

Dr. Yasemin Kaygas

Ministry of National Education – Türkiye
ORCID: 0000-0002-9264-2486
ykaygas@gmail.com

Dr. Erdal Kılınç

Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9665-4241
erdalkilinc27@gmail.com

Abstract

In this study, self-forgiveness and psychological well-being the role of cognitive and psychological well-being in the relationship was examined. The research was carried out with 215 female and 176 male participants. The ages of the participants vary between the ages of 23-61 and the average age is 37.19. In the research, 'Heartland Forgiveness Scale', 'Cognitive Flexibility Inventory' and The 'Psychological Well-Being Scale' and 'Personal Information Form' were used to determine the demographic information of the participants as data collection tools. This research was designed according to the correlational design, one of the quantitative research models. The easily accessible case sampling method, one of the sampling methods, was used. Research data were collected online. SPSS in the analysis of data obtained with data collection tools 25.0 program and Hayes' PROCESS 4.0 macro used. Before the analysis of the data, the normality test was performed to determine whether the scores obtained from the scales showed a normal distribution. Relationships between variables were revealed by Pearson correlation analysis, and then mediation analyzes were started. It was determined that there were positive significant relationships. Self Forgiveness predicts cognitive flexibility, cognitive flexibility predicts psychological well-being and that self-forgiveness predicts psychological well-being was found to predict well-being. Also, self-forgiveness and the mediating role of cognitive flexibility between psychological well-being has been determined. These findings are in conjunction with similar studies discussed and made recommendations to researchers and practitioners has been found. All this information expands the literature on positive psychology and brings new findings to the literature. Considering the variables of self-forgiveness and cognitive flexibility instead of focusing on only one variable in studies focusing on psychological well-being, approaching them from a holistic perspective will contribute to mental health professionals.

Keywords: Self-forgiveness, Cognitive flexibility, Psychological well-being, Forgiveness



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 40-53

Research Article

Received: 2023-05-04
Accepted: 2023-11-08

Suggested Citation

Kaygas, Y. & Kılınç, E., (2023). The mediating role of cognitive flexibility between self forgiveness and psychological well-being, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 40-53, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292712>

INTRODUCTION

Forgiveness, which is accepted as the basis of human love in many different cultures from past to present, has been accepted as a virtuous behavior (Enright & Fitzgibbons, 2000). According to the most common definition, forgiveness is the anger, anger, etc., that the individual feels towards the other person who has wrongly hurt him. It is explained as giving up the disturbing feelings such as, instead of developing positive feelings towards that person and starting to feel love (Enright, 1996) forgiveness by Thompson et al., (2005); grouped as forgiveness of self, others, and the situation. When the literature is examined, it is seen that the studies mostly focus on forgiving others (Worthington & Langberg, 2012). In the early 1990s, scientific studies on forgiveness began and although these studies mostly focused on forgiving others, the subject of self-forgiveness was neglected for a long time (Hall & Fincham, 2005). For this reason, it is thought that the definitions made to explain the concept of self-forgiveness are limited (Bugay & Demir, 2010).

Hall and Fincham (2008), who presented the first study on self-forgiveness, defined self-forgiveness as "a set of motivational changes that occur through a decrease in motivation to avoid stimuli associated with crime or mistake and retaliate against oneself, and an increase in motivation to be optimistic about oneself". While forgiving another person focuses on forgiving an undesirable behavior; On the other hand, self-forgiveness focuses on forgiving a behavior towards himself or his unwanted, negative or wrong behavior towards another (Hall & Fincham, 2005). Webb et al. (2017), on the other hand, expressed self-forgiveness as a process in which the individual takes responsibility for his mistake as a result of the negative emotions he feels due to his individual mistakes and changes in the emotions directed towards himself over time.

Self-forgiveness takes place in three stages (Hall & Fincham, 2005). The first stage is to realize the wrong behavior of the person towards himself and accept his responsibility. The second stage is the feeling of guilt and remorse depending on this situation. The third stage is the mental change in which the person overcomes these negative feelings and accepts himself instead of the thought of punishing himself. Research results (Bono & McCullough, 2006; Bono, McCullough, & Root, 2007; Halisdemir, 2013; Lawler-Row & Piferi, 2006; Thompson et al., 2005) show that there are significant relationships between forgiveness and well-being. While forgiveness increases well-being, unforgiveness is seen as a structure that negatively affects mental health and prevents development (Akhtar, Dolan, & Barlow, 2017). The inability to forgive oneself leads to much more negative consequences than other types of forgiveness (Enright et al., 1996; Hall & Fincham, 2005; Kaleta & Mroz, 2020). Studies on the concept of self-forgiveness (Barber et al., 2005; Brown, 2003; Maltby et al., 2001; Marcinechova et al., 2023; Ross et al., 2004; Thompson et al., 2005; Toussaint et al., 2020) revealed that this concept is closely related to psychological health. Forgiveness increases the well-being of the individual by allowing negative emotions to decrease, positive emotions to increase, to develop interpersonal relationships, individual development and to feel self-sufficient (Akhtar, Dolan, & Barlow, 2017).

According to Seligman (2011) "well-being" is one of the most basic and important concepts of positive psychology. Psychological well-being is highly correlated with life satisfaction (Ryff, 1989). The concept of psychological well-being, which has a multidimensional structure, is explained by Ryff and Keyes (1995) in six dimensions. Psychological well-being includes being able to accept oneself as they are, willingness for personal development, being able to act independently, having positive relationships with other people, having environmental control, and having a meaningful life purpose. Psychological well-being also includes coping with the existential difficulties of life (Keyes, Smotkin & Ryff 2002). Psychological well-being focuses on self-development and psychological well-being approaches state that well-being is related to mental health (Ryff & Singer, 2008). One of the variables that contribute to an individual's psychological well-being is cognitive flexibility (Parvizi, 2021). Studies have found that cognitive flexibility is negatively related to depression and anxiety and positively related to psychological well-being (Cardom, 2017).

Cognitive flexibility is expressed as the capacity to adapt to certain situations, to establish a connection between thoughts and to look at different problem situations from multiple perspectives (Stevens, 2009). In another definition, cognitive flexibility is explained as a cognitive process that

facilitates the capacity to choose the most appropriate solution to a person's problem from among the options or to adapt to the demands of the changing environment (Esterhuysen et al., 2013). Cognitive flexibility requires choosing the most appropriate implementation plan among many elements in attention systems in order to adapt to the environment efficiently (Dajani & Uddin, 2015; Walwanis & Ponto, 2019). Cognitive flexibility is the ability to be mentally flexible. For this reason, it can be thought that it can be a facilitator in the change of one's thoughts (Çakmak Tolan & Kara, 2023). Cognitive flexibility is an important factor for people to develop options and cope better with changes in life (Canas, Fajardo & Salmeron, 2006). Hill (2008) states that people with high cognitive flexibility can use their abilities in a functional way and find alternative solutions to the problems they experience. Cognitive flexibility enables individuals to respond more effectively to stressors in their lives. This process naturally affects psychological well-being positively (Cordom, 2017). Researchers (Demirtaş, 2020; Jen et al., 2019) have determined that cognitive flexibility is positively related to well-being. It is necessary to find alternative solutions to the problems experienced in the forgiveness process and to implement these solutions (Thompson and Shahen, 2001). Forgiveness can be expressed as the ability to be flexible in minimizing the negative aspects of events by using cognitive, affective and behavioral skills together. For this reason, it can be said that forgiveness is related to the concept of flexibility (Kara, 2020). According to Braun (2023), cognitive flexibility and self-forgiveness appear intertwined. In order to forgive oneself, a person usually needs to adapt to and resolve negative thoughts and feelings about itself. Therefore, self-forgiveness can be seen as a coping strategy. The self-forgiveness process involves motivational changes towards the individual (Hall & Fincham, 2005). In this regard, these motivational changes encourage cognitive flexibility, thus contributing to the processes of accepting oneself and showing compassion to oneself instead of avoiding admitting one's guilt and punishing oneself (Braun, 2023). Self-forgiveness also positively affects mental health as it allows a positive change in a person's attitude towards itself (Carpenter et al., 2014; Pelucchi et al., 2017; Toussaint et al., 2017).

Forgiveness affects cognitive flexibility (Küçükler, 2016), cognitive flexibility affects psychological well-being (Cordom, 2017) and it has been determined that self-forgiveness affects psychological well-being (Toussaint et al., 2017). However, no study examining these concepts together has been found in the literature. What adds originality to this research is that there is no study that examines the concepts of self-forgiveness, cognitive flexibility and psychological well-being together. The role of cognitive flexibility in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being is unknown. Therefore, the aim of this study is to examine the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between adults' self-forgiveness levels and psychological well-being levels. Based on the above theoretical framework, the hypothesis of this study was determined as 'cognitive flexibility has a mediating role in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being'.

METHOD

This research was designed according to the correlational design, one of the quantitative research models. The correlational design is the design used to reveal the relationships between the existing variables and to reveal the relationships between these variables without any intervention (Büyüköztürk et al., 2016). The easily accessible case sampling method, one of the sampling methods, was used. The easily accessible case sampling method is the researchers' collection of data from a relatively easily accessible group (Büyüköztürk et al., 2016). Data collection tools were delivered to the participants via Google Forms. The research was carried out with 215 female (55.0%) and 176 male (45.0%) participants. The ages of the participants vary between the ages of 23-61 and the average age is 37.19.

Measuring Tools

Heartland Forgiveness Scale: The Heartland Forgiveness Scale developed by Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen, & Billings, (2005) was used in the study. The translation and adaptation of the scale, which consists of 18 7-point Likert-type items and three sub-dimensions as "self", "others" and "forgiving the situation", was translated and adapted by Bugay and Demir (2010). The consistency coefficient was .81, .64 for the "forgiveness" sub-dimension, .79 for the "forgiveness of others" sub-dimension, and .76 for the "forgiving situation" sub-dimension. In addition, within the scope of adaptation studies, it was determined that the fit values of the scale's confirmatory factor analysis were

at a sufficient level. In this study, the self-forgiveness sub-dimension of the scale was used. The Cronbach alpha reliability coefficient of this research is .75.

Cognitive Flexibility Inventory: The translation and adaptation studies of the scale developed by Dennis and Wal (2010) to determine the cognitive flexibility level of individuals were carried out by Sapmaz and Doğan (2013). The 5-point Likert-type scale, consisting of 20 items, can be evaluated on the total score, as well as on the sub-dimensions of "alternatives" and "control". The alpha internal consistency coefficient of the whole scale was .90, .90 for the "alternatives" sub-dimension and .84 for the "control" sub-dimension. As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the fit values of the scale were at a sufficient level. The Cronbach alpha reliability coefficient of this research is .93.

Psychological Well-Being Scale: To measure the psychological well-being of adults, Diener et al. (2010), the short form of this scale was translated and adapted by Telef (2013). As a result of the adaptation studies of the one-dimensional, 7-point Likert-type, 8-item scale, the test-retest reliability was determined as .86 and the alpha internal consistency coefficient as .80. As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the fit values were at a sufficient level. The Cronbach alpha reliability coefficient of this research is .83.

Personal Information Form: The Personal Information Form developed by the researchers included questions about gender and age information participating in the study.

Analysis of Data

Data collected via Google Forms was analyzed using SPSS 25.0 and Hayes' PROCESS extension. Relationships between variables were revealed by Pearson correlation analysis, and then mediation analyzes were started. For the purpose of the researcher, whether cognitive flexibility has a mediating role in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being was determined by using Model 4 in Hayes' PROCESS macro. In the intermediary model analyzes shown in Figure 1, 5000 resampling options were used with the bootstrap technique, and 95% bias-corrected confidence intervals of the obtained effects were produced. The significance of the mediation effect was accepted as the fact that this confidence interval did not contain zero (Hayes, 2013). Before the analysis of the data, the normality test was performed to determine whether the scores obtained from the scales showed a normal distribution.

The methods and techniques applied for univariate normality can also be used to examine the "multiple normality" assumption, which means ensuring normal distribution for each level of the within-group factor of measurements of a dependent variable or for each subgroup (Tabachnick ve Fidell, 2013). One of the tests used to test the assumption of normality is the Skewness Test (Thode, 2002). Skewness and kurtosis values were determined as -.083 and -.489 for self-forgiveness, .121 and -.434 for cognitive flexibility, -.600 and .507 for psychological well-being. Since the skewness and kurtosis values are in the range of -2 and 2, it can be said that the measurements obtained do not show a significant deviation from the normal distribution (George and Mallery, 2003).

FINDINGS

In this section, research findings are given. First of all, descriptive statistics on the variables of self-forgiveness, cognitive flexibility and psychological well-being are explained and the relationships between the variables are included. Analysis results are given in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics Regarding The Variables And The Relationships Between The Variables

N=391	Descriptive statistics				Correlation		
	$\bar{X}$	Sd	Min	Max	1.	2.	3.
1. Self-forgiveness	29,00	5,55	13,00	42,00			
2. Cognitive flexibility	78,87	10,08	55,00	100,00	.354*		
3. Psychological well being	46,03	5,80	26,00	56,00	.322*	.562*	

*p<.05

When Table 2 is examined, it is seen that the average of the participants' self-forgiveness scores is 29.00, the average of their cognitive flexibility score is 78.87, and the average of their psychological

well-being score is 46.03. When the correlation table is examined, it is seen that there is between self-forgiveness and cognitive flexibility ($r=.354$, $p<.05$), between self-forgiveness and psychological well-being ($r=.322$, $p<.05$), between cognitive flexibility and psychological well-being ($r=.322$, $p<.05$). $r=.562$, $p<.05$) it is seen that there are moderately positive and significant relationships.

In this study, it was tried to determine the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between adults' self-forgiveness and psychological well-being. The mediator model, which includes the effects of the variables, is given in Figure 1.

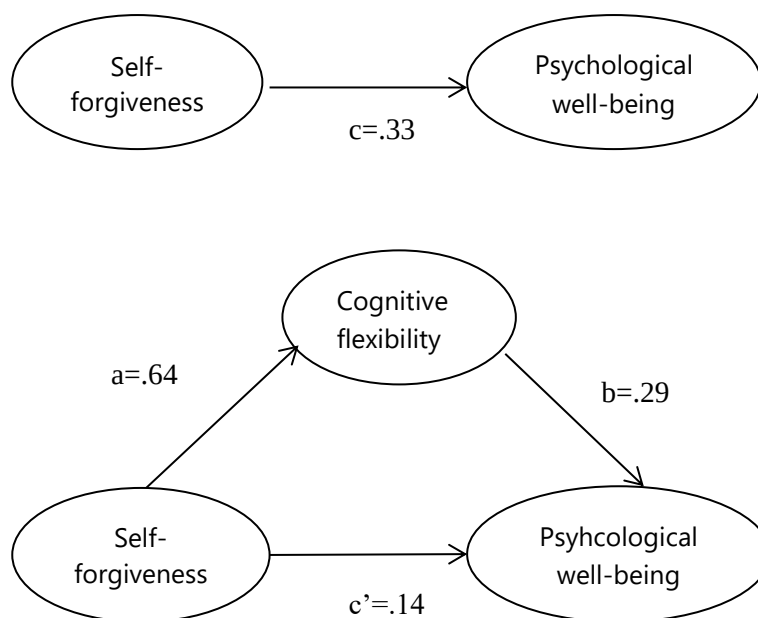


Figure 1. The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being

When Figure 1 was examined, it was found that self-forgiveness predicted the mediating variable cognitive flexibility significantly ($B = .64$, $SE = .08$, 95% CI [.47, .81], $p<.01$). It was found that cognitive flexibility, which is a mediating variable, predicted psychological well-being significantly ($B = .29$, $SE = .02$, 95% CI [.24, .34], $p<.01$). It was found that self-forgiveness positively predicted psychological well-being ($B = .33$, $SE = .05$, 95% CI [.23, .43], $p < .01$). It was found that when self-forgiveness and cognitive flexibility were included in the regression equation, the direct effect of self-forgiveness on psychological well-being decreased ($B = .14$, $SE = .04$, 95% CI [.05, .23], $p < .01$). The indirect effect of self-forgiveness through cognitive flexibility was found to be significant ($B = .18$, $SE = .03$, 95% CI [.13, .25]). Cognitive flexibility plays a role in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being. Self-forgiveness increases cognitive flexibility, and cognitive flexibility increases the level of psychological well-being.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In this study, the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being was investigated. As a result of this research, there is a positive significant relationship between self-forgiveness and cognitive flexibility. It was determined that there was a positive significant relationship between cognitive flexibility and psychological well-being, a positive significant relationship between self-forgiveness and psychological well-being, and that cognitive flexibility had a mediating role in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being. In other words, self-forgiveness increases cognitive flexibility and cognitive flexibility increases psychological well-being. First, the bilateral relations of the variables with each other, and then the findings regarding the mediator model were discussed together with the relevant literature.

In this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between self-forgiveness and cognitive flexibility. In other words, individuals with high self-forgiveness levels were also found to have high cognitive flexibility levels. Similar to this finding, studies in the literature (Küçüker, 2016; Thompson & Synder, 2003; Thompson et al., 2005) reveal positive relationships between forgiveness and cognitive flexibility. Katovsich (2007) states that cognitive flexibility plays a role in both individual and interpersonal dimensions in the forgiveness process. An individual who can evaluate negative situations from different perspectives can cope with the contradiction created by these negative situations and, contrary to expectations, can understand the people involved in the events and evaluate them from different perspectives (Kara, 2020). In her study, Küçüker (2016) determined that the greater the individual's tendency to forgive, the higher level of cognitive flexibility.

In this study, it was determined that there was a positive and significant relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. In other words, individuals with high cognitive flexibility levels were also found to have high levels of psychological well-being. Fu and Chow (2017) determined that people with high cognitive flexibility have a higher level of psychological well-being than people with low cognitive flexibility. The effect of cognitive flexibility on mental health, different researchers Davis and Nolen-Hoeksema, 2000; Whitmer & Banich, 2007) and cognitive flexibility was seen as one of the foundations of well-being. High cognitive flexibility was found to be positively associated with high psychological well-being, while low cognitive flexibility was found to be associated with psychopathology (Johnson, 2016). Cognitive flexibility, as the ability to evaluate alternatives and allow alternative thoughts, is expected to be positively related to psychological health. Dennis and Vander-Wal (2010) state that individuals move away from automatic thoughts thanks to cognitive flexibility. Since negative automatic thoughts negatively affect mental health, it can be said that the individual's ability to filter alternative thoughts through the brain contributes to psychological well-being. In this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between self-forgiveness and psychological well-being. In other words, it has been determined that individuals with high levels of self-forgiveness also have high psychological well-being. Hall and Fincham (2005) state that negative feelings directed towards oneself and the physical and psychological effects caused by these can be changed through self-forgiveness. Similar to the results of this study, it was determined that while life satisfaction and psychological well-being increased in individuals who forgive themselves, depression and fear of death decreased (Krause & Ellison, 2003). Halisdemir (2013) states in his study that self-forgiveness and psychological well-being have positive and meaningful relationships. As forgiveness increases, symptoms of depression, anger, regret and shame disappear (Chung, 2016). For all these reasons, it can be said that the psychological well-being of individuals with an increased level of self-forgiveness will also increase. In this study, it was determined that cognitive flexibility had a mediating role in the relationship between self-forgiveness and psychological well-being. In other words, as the level of self-forgiveness increases, the level of cognitive flexibility increases, and the level of psychological well-being of people with an increased level of cognitive flexibility increases. When the literature was examined, no study was found in which these three variables were examined together.

Self forgiveness reduces feelings of guilt, self-blame and self-reproach and fosters self-worth and self-compassion (Wohl & McLaughlin, 2014). Forgiveness brings the person's self-esteem and self-worth back to himself (McLernon et al., 2004). When evaluated within this framework, it can be said that people who forgive themselves begin to behave more understanding towards themselves. Webb (2021) states that in the process of self-forgiveness, the individual consists of structures such as accepting himself, taking responsibility for what he has done, reconnecting with people and making a real effort to change. Self-forgiveness allows a positive change in a person's attitude towards itself and positively affects mental health (Carpenter et al., 2014; Pelucchi et al., 2017; Toussaint et al., 2017). At the same time, self-forgiveness has positive and significant relationships with psychological well-being (Hanna, 2012). Katovsich (2007), similar to the results of this research, concluded that forgiveness predicts cognitive flexibility. Maltby and Day (2004) state that the process of self-forgiveness creates changes in cognitions. Therefore, in the process of self-forgiveness, the person has different explanations for the event he has experienced. The forgiveness process is a process of generating alternative solutions and involves creating and applying alternative positive solutions to negative situations before forgiveness (Thompson and Shahan, 2001). Therefore, the forgiveness process requires being open to different thoughts. Flexible

thinkers also use alternative justifications, restructure their mindsets in a positive way, and accept challenging situations (Burton, Pakenham, Brown, 2010). Pierce et al. (2006), cognitive flexibility is an important feature in terms of being able to cope with difficulties in changing and unstable life events and to adapt to changing situations cognitively. It has been observed that individuals with high cognitive flexibility can exhibit appropriate approaches to events, change their thoughts according to changing environmental conditions, and cope better with stressful life events because they can produce many solutions (Dennis & Vander Wal, 2010). All these features serve to increase the psychological well-being of the individual. Naturally, when perspectives can shift, individuals may re-evaluate negative experiences, stressful situations, or negative emotions and be less prone to harm (Cheng et al., 2014). People with high levels of cognitive flexibility cope with internal and external stressors more easily, which facilitates communication in interpersonal relationships. The physical, emotional and psychological well-being of people with good interpersonal skills is also positively affected (Flora and Segrin, 2000; Koesten et al., 2009). Conversely, low cognitive flexibility has been associated with rumination, depression, and anxiety (Dennis and Vander Wal, 2010). Researchers (Canas et al., 2003; Johnson, 2016) state that people with high cognitive flexibility have high psychological well-being. Parvizi (2019) determined that cognitive flexibility is positively related to life satisfaction and psychological well-being. In the study conducted by Cardom (2017), a high positive relationship was found between psychological well-being and cognitive flexibility. Brewster, Moradi, DeBlaere, and Velez, (2013) also determined that there are positive significant relationships between cognitive flexibility and psychological well-being.

Self-forgiveness brings about some changes as a cognitive, affective and behavioral process. All these changes contribute to the cognitive flexibility process. Being open to different thoughts and being able to evaluate alternative thoughts positively affects a person's psychological well-being, as it enables a broad perspective rather than being stuck in a fixed thought.

Suggestions

This research also has some limitations. In this study, only the mediating effect of cognitive flexibility on the relationship between research variables was examined. However, there may be other variables that can mediate the relationship between self-forgiveness and psychological well-being. A cross-sectional research design was used in this study. New studies can be done using longitudinal research design or experimental designs. This research is limited to the adult age group. This research is limited to the self-forgiveness dimension of forgiveness.

Despite all these limitations, this research makes important contributions to the literature. In this study, it was determined that self-forgiveness increases cognitive flexibility, and cognitive flexibility increases psychological well-being. All this information expands the literature on positive psychology and brings new findings to the literature. When evaluated in terms of practice, self-forgiveness and cognitive flexibility can be added to programs aimed at increasing psychological well-being, and these programs can be supported by activities that will increase self-forgiveness and cognitive flexibility. Considering the variables of self-forgiveness and cognitive flexibility instead of focusing on only one variable in studies focusing on psychological well-being, approaching them from a holistic perspective will contribute to mental health professionals.

Kendini Affetme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü

Dr. Yasemin Kaygas

Milli Eğitim Bakanlığı - Gaziantep

ORCID: 0000-0002-9264-2486

ykaygas@gmail.com

Dr. Erdal Kılınç

Milli Eğitim Bakanlığı - Ankara

ORCID: 0000-0001-9665-4241

erdalkilinc27@gmail.com

Özet:

Bu çalışmada, kendini affetme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma 215 kadın ve 176 erkek katılımcı olmak üzere toplamda 391 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 23-61 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 37,19'dur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 'Heartland Affetme Ölçeği', 'Bilişsel Esneklik Envanteri' ve 'Psikolojik İyi Oluş Ölçeği' kullanılmış ayrıca katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden biri olan ilişkisel desene göre tasarlanmıştır. Katılımcılar belirlenirken örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde SPSS 25.0 programı ve Hayes'in PROCESS 4.0 makrosu kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmış ve ardından aracılık analizlerine geçilmiştir. Analizler sonucunda, kendini affetme ile bilişsel esneklik arasında, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında ve kendini affetme ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Kendini affetmenin bilişsel esnekliği yordadığı, bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşu yordadığı ve kendini affetmenin psikolojik iyi oluşu yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kendini affetme ve psikolojik iyi oluş arasında bilişsel esnekliğin aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular benzer çalışmalarla birlikte tartışılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur. Tüm bu bulgular pozitif psikolojiyle ilgili literatürü genişletmekte ve literatüre yeni bulgular kazandırmaktadır. Psikolojik iyi oluşa odaklanan çalışmalarda araştırmacıların sadece bir değişkene odaklanmak yerine kendini affetme ve bilişsel esneklik değişkenlerini de dikkate alarak bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşımları ruh sağlığı uzmanlarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Kendini affetme, Bilişsel esneklik, Psikolojik iyi oluş, Affetme



**E-Uluslararası
Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 40-53

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-05-04

Kabul: 2023-11-08

Suggested Citation

Kaygas, Y. ve Kılınç, E., (2023). Kendini affetme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 40-53, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292712>

Genişletilmiş Özet

Problem: Geçmişten günümüze birçok farklı kültürde temelinde insan sevgisinin yer aldığı kabul edilen affetme davranışı erdemli bir davranış olarak kabul edilmiştir (Enright ve Fitzgibbons, 2000). En yaygın tanıma göre affetme, bireyin kendisini haksız olarak inciten diğer kişiye karşı hissettiği kızgınlık, öfke vb. gibi rahatsızlık verici duygulardan vazgeçerek, bunun yerine o kişiye karşı olumlu duygular geliştirmesi, sevgi duymaya başlaması olarak açıklanmaktadır (Enright, 1996). Kendini affetme ile ilgili ilk çalışmayı ortaya koyan Hall and Fincham (2008) kendini affetmeyi “suç veya hatayla ilişkili uyarıcılardan kaçınmaya ve kendine karşı misilleme yapmaya yönelik motivasyonun azalması ve kendine karşı iyimser davranmaya yönelik motivasyonun artması yoluyla oluşan bir takım motivasyon değişiklikleri” olarak tanımlamıştır. Başkasını affetmede kişi kendisine yapılan ve istenmeyen bir davranışı affetmeye odaklanırken; kendini affetmede ise kendisine yönelik yaptığı bir davranışı veya kendisinin bir başkasına karşı yaptığı istenmeyen, olumsuz veya hatalı davranışını affetmeye odaklanmaktadır (Hall ve Fincham, 2005). Webb ve diğerleri (2017) ise kendini affetmeyi, bireyin bireysel hatalarından dolayı hissettiği olumsuz duyguların sonucunda hatasının sorumluluğunu aldığı ve kendisine yönelttiği duygularda değişikliğin zamanla gerçekleştiği bir süreç olarak ifade etmiştir.

Kendini affetme üç aşamada gerçekleşmektedir (Hall ve Fincham, 2005). İlk aşama kişinin kendisine karşı yaptığı hatalı davranışın farkına varması ve sorumluluğunu kabul etmesidir. İkinci aşama bu duruma bağlı olarak suçluluk ve pişmanlık duygularını hissetmesidir. Üçüncü aşama ise, kişinin bu olumsuz duygularının üstesinden gelmesi, kendini cezalandırma düşüncesi yerine kendini kabul etmesi yönündeki düşünsel değişimdir. Araştırma sonuçları (Bono & McCullough, 2006; Halisdemir, 2013; Lawler-Row ve Piferi, 2006; Thompson vd., 2005) affetme ile iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Affetme iyi oluşu artırırken, affetmeme ise ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen ve gelişimi engelleyen bir yapı olarak görülmektedir (Akhtar, Dolan ve Barlow, 2017). Kendini affedememe durumu ise diğer affetme türlerine göre çok daha olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Enright vd., 1996; Hall ve Fincham, 2005). Kendini affetme kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda (Barber vd., 2005; Brown, 2003; Maltby vd., 2001; Ross vd., 2004; Thompson vd., 2005) bu kavramın psikolojik sağlık ile yakından ilişkili olduğu yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Affetme negatif duyguların azalmasına, pozitif duyguların artmasına, kişilerarası ilişkiler geliştirmeye, bireysel gelişime ve kendini yeterli hissetmeye imkan tanıyarak bireyin iyi oluşunu arttırmaktadır (Akhtar, Dolan ve Barlow, 2017). Affetme süreci bir alternatif çözüm üretme süreci olup, affetme öncesi olumsuz durumlara alternatif olumlu çözümler oluşturma ve uygulamayı içermektedir (Thompson ve Shahen, 2001). Bu nedenle affetme süreci farklı düşüncelere açık olmayı gerektirmektedir. Aynı zamanda kendi affetme psikolojik iyi oluşla olumlu yönde anlamlı ilişkilere sahiptir (Hanna, 2012). Yüksek düzeydeki bilişsel esneklik ise psikolojik iyi oluş ile ilişkilendirilmektedir (Johnson 2016). Ancak bu iki kavram arasındaki ilişkide bilişsel esneklik kavramının nasıl bir rolü olduğu bilinmemektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı yetişkinlerin kendini affetme düzeyi ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemektir.

Yöntem: Bu araştırma nicel araştırma modellerinden korelasyonel desene göre tasarlanmıştır. Korelasyonel desen, mevcutta var olan değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve herhangi bir müdahalede bulunmadan bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılan desendir (Büyüköztürk vd., 2016). Örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacıların nispeten kolay ulaşılabilir bir gruptan verileri toplamasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada veri toplama araçları olarak ‘Heartland Affetme Ölçeği’, ‘Bilişsel Esneklik Envanteri’ ve ‘Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’ ve katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Veri toplama araçları Google Forms aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma 215 kadın (%55.0) ve 176 erkek (%45.0) katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 23-61 yaş aralığında değişmekte olup yaş ortalaması 37,19’dur.

Google Forms aracılığıyla toplanan veriler SPSS 25.0 ve Hayes’in PROCESS uzantısı kullanılarak analiz edilmiştir. Pearson korelasyon analiziyle değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuş ardından aracılık analizlerine geçilmiştir. Araştırmacının amacı doğrultusunda kendini affetme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünün olup olmadığı Hayes’in PROCESS makrosunda Model 4 kullanılarak tespit edilmiştir. Bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği kullanılmış ve elde edilen etkilerin %95 sapma düzeltmeli güven aralıkları (bias-corrected confidence intervals) üretilmiştir.

Aracılık etkisinin anlamlılığı bu güven aralığının sıfır içermemesi olarak kabul edilmiştir (Hayes, 2013). Verilerin analizine geçmeden önce ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır.

Sonuçlar: Analizler sonucunda kendini affetme ile bilişsel esneklik arasında, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında ve kendini affetme ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Kendini affetmenin bilişsel esnekliği yordadığı, bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluşu yordadığı ve kendini affetmenin psikolojik iyi oluşu yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kendini affetme ve psikolojik iyi oluş arasında bilişsel esnekliğin aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Hall ve Fincham (2005) bireyin kendisine yönelttiği olumsuz duyguların ve bunların neden olduğu fiziksel ve psikolojik etkilerin kendini affetme yoluyla değişebileceğini belirtmektedir. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde kendini affeden kişilerde yaşamdan doyum alma ve psikolojik iyi olma hali artarken, depresyon ve ölüm korkusunun azaldığı belirlenmiştir (Krause ve Ellison, 2003). Halisdemir (2013) çalışmasında kendini affetme ve psikolojik iyi oluşun olumlu yönde ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Affetme arttıkça depresyon belirtileri, öfke, pişmanlık ve utanç duyguları kaybolmaktadır (Chung, 2016). Tüm bu nedenlerle kendini affetme düzeyi artan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının da artacağı söylenebilir. Fu ve Chow (2017) bilişsel esneklik düzeyi yüksek kişilerin bilişsel esneklik düzeyi düşük kişilere göre daha yüksek düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını belirlemiştir. Bilişsel esnekliğin ruh sağlığı olan etkisi farklı araştırmacılar Davis ve Nolen-Hoeksema, 2000; Whitmer ve Banich, 2007) tarafından araştırılmış ve bilişsel esneklik iyi oluşun temellerinden biri olarak görülmüştür. Bilişsel esnekliğin yüksek olması psikolojik iyi oluşun da yüksek olmasıyla olumlu yönde ilişkili bulunurken, düşük seviyedeki bilişsel esneklik psikopatolojiyle ilişkili bulunmuştur (Johnson, 2016). Kendini affetme suçluluk duygusunu, kendini suçlamayı ve kendine içerlemeyi azaltıp öz değer ve öz şefkati beslemektedir (Wohl ve McLaughlin, 2014). Affetme kişinin öz saygısını ve öz değerini kendisine tekrardan kazandırmaktadır (McLernon vd., 2004). Bu çerçevede değerlendirildiğinde kendini affeden kişilerin kendilerine karşı daha anlayışlı davranmaya başladıkları söylenebilir. Webb (2021) kendini affetme sürecinde bireyin kendini kabul etme, yaptıklarının sorumluluğunu alma, insanlarla yeniden iletişime geçme ve değişmek için gerçekten çaba sarf etme gibi yapılardan oluştuğunu ifade etmektedir. Maltby ve Day (2004) kendini affetme sürecinin bilişlerde değişiklik meydana getirdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla kendini affetme sürecinde kişi yaşadığı olaya yönelik farklı açıklamalarda bulunmaktadır. Esnek düşünen insanlar da alternatif gerekçeler kullanırlar, zihin yapılarını olumlu bir şekilde yeniden yapılandırır ve zorlayıcı durumları kabul ederler (Burton, Pakenham ve Brown, 2010). Pierce vd. (2006)'e göre bilişsel esneklik kişinin değişken ve kararlı olmayan yaşam olaylarında zorluklarla baş edebilmesi ve değişen durumlara bilişsel olarak uyum sağlayabilmesi açısından önemli bir özelliktir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin olaylara uygun yaklaşımlar sergileyebildikleri, değişen çevre koşullarına göre düşüncelerini değiştirebildikleri ve stresli yaşam olaylarıyla daha iyi bir şekilde başa çıkabildikleri çünkü çok sayıda çözüm üretebildikleri görülmüştür (Dennis ve Vander Wal, 2010). Tüm bu özellikler bireyin psikolojik iyi oluşunu artırmaya hizmet etmektedir. Araştırmacılar (Canas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2003) bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Öneriler: Bu çalışmada kendini affetmenin bilişsel esnekliği artırdığı, bilişsel esnekliğinde psikolojik iyi oluşu artırdığı tespit edilmiştir. Tüm bu bilgiler pozitif psikolojiyle ilgili literatürü genişletmekte ve literatüre yeni bulgular kazandırmaktadır. Uygulama açısından değerlendirildiğinde psikolojik iyi oluşu artırmaya yönelik programlara kendini affetme ve bilişsel esneklik konuları eklenebilir ayrıca bu programlar kendini affetmeyi ve bilişsel esnekliği artıracak etkinliklerle desteklenebilir. Psikolojik iyi oluşa odaklanan çalışmalarda sadece bir değişkene odaklanmak yerine kendini affetme ve bilişsel esneklik değişkenlerini de dikkate alarak bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşımları ruh sağlığı uzmanlarına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu çalışmada, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkide sadece bilişsel esnekliğin aracı etkisi incelenmiştir. Ancak kendini affetme ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracı olabilecek başka değişkenler olabilir. Bu çalışmada kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Boylamsal araştırma deseni ya da deneysel desenler kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir. Veri toplama süreci online olarak gerçekleştiğinden internet erişimi olmayan kişilere ulaşılamamıştır. Bu araştırma bu nedenle verilerin genellenebilirliği açısından sınırlılığa sahiptir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akhtar, S., Dolan, A., & Barlow, J. (2017). Understanding the relationship between state forgiveness and psychological wellbeing: a qualitative study. *Journal of Religion and Health*, 56(2), 450–463. <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0188-9>
- Barber, L., Maltby, J., & Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39(2), 253–262.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 147–158. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.2.147>
- Braun, E. (2023). The Relationship Between Parental Self-Efficacy and Unconditional Self-Acceptance, Cognitive Flexibility, and Self-Forgiveness Across Different Parental Stages. Hofstra University ProQuest Dissertations Publishing.
- Brewster, M. E., Moradi, B., DeBlaere, C., & Velez, B. L. (2013). Navigating the borderlands: The roles of minority stressors, bicultural self-efficacy, and cognitive flexibility in the mental health of bisexual individuals. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 543–556. <https://doi.org/10.1037/a0033224>
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 759–771. <https://doi.org/10.1177/0146167203029006008>
- Bugay, A. & Demir, A. (2010). A Turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927–1931. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.390
- Bugay, A. & Demir, A. (2011). The features of transgression as predictors of forgiveness of others. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(35), 8–15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21455/229724>
- Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine*, 15(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/13548501003758710>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1(3), 297–301.
- Canas J.J., Quesada F.J., Antoli A., & Fajardo I. (2003) Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46:482–501.
- Cardom, R. D. (2017). *The mediating role of cognitive flexibility on the relationship between cross-race interactions and psychological well-being* (Doctoral dissertation, University of Kentucky).
- Carpenter, T. P., Carlisle, R. D., & Tsang, J. A. (2014). Tipping the scales: Conciliatory behavior and the morality of self-forgiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 9(5), 389–401.
- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M.-P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582–1607. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Chung M. S. (2016). Relation between lack of forgiveness and depression: the moderating effect of self-compassion. *Psychological reports*, 119(3), 573–585.
- Çakmak Tolan, Ö. & Kara, B. C., (2023). The Mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy, E-International Journal of Educational Research, 14(1), 229–244. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1195955>
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in neurosciences*, 38(9), 571–578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
- Davis, R. N., & Nolen-Hoeksema, S. (2000). Cognitive inflexibility among ruminators and nonruminators. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 699–711. <https://doi.org/10.1023/A:1005591412406>
- Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología*, 36(1), 111–121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241–253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10381-000>
- Enright, R. D., & Human Development Study Group. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving, forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107–126. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x>
- Esterhuysen, K., Nortjé, N., Pienaar, A. & Beukes, R. (2013) Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility, *South African Family Practice*, 55:1, 90-95, DOI: 10.1080/20786204.2013.10874309
- Flora, J., & Segrin, C. (2000). Relationship Development in Dating Couples: Implications for Relational Satisfaction and Loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 811-825. <https://doi.org/10.1177/0265407500176006>
- Fu, F., & Chow, A. (2017). Traumatic exposure and psychological well-being: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24-35.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.). London: Pearson Education.
- Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red algıları arasındaki ilişkiler*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621–637. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.5.621>
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2008). The temporal course of self-forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(2), 174–202. <https://doi.org/10.1521/jscp.2008.27.2.174>
- Hanna, W. E. (2012). *Benefits of self-forgiveness on well-being and self-forgiveness facilitating factors*. University of Windsor (Canada).
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hill, A. (2008). *Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation* (Unpublished doctoral dissertations). California School of Professional Psychology, Alliant International University, San Diego.
- Jen, C.H., Chen, W.W., & Wu, C.W. (2019). Flexible mindset in the family: Filial piety, cognitive flexibility, and general mental health. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1715–1730. <https://doi.org/10.1177/0265407518770912>
- Johnson, B.T. (2016). *The Relationship Between Cognitive Flexibility, Coping, and Symptomatology in Psychotherapy*. Master's Theses (2009). 354. https://epublications.marquette.edu/theses_open/354
- Kaletka, K., & Mróz, J. (2020). The relationship between basic hope and depression: Forgiveness as a mediator. *Psychiatric Quarterly*, 91(3), 877–886. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09759-w>
- Kara, N.Ş. (2020). *Spor Yapan Ve Yapmayan Bireylerde Yaşamın Anlamı, Affetme Esnekliği Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Belirtilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi. Sakarya.
- Katovsich, R. B. (2007). *Empathy and cognitive flexibility as correlates of forgiveness*. Master Thesis, Andrews University, Michigan.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007–1022.
- Koesten J, Schrod P, Ford DJ. Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health Commun*. 2009 Jan;24(1):82-94. doi: 10.1080/10410230802607024. PMID: 19204861.
- Krause, N., & Ellison, C. G. (2003). Forgiveness by God, forgiveness of others, and psychological well-being in late life. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(1), 77–93. <https://doi.org/10.1111/1468-5906.00162>
- Küçükler, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Lawler-Row, K. A., & Piferi, R. L. (2006). The forgiving personality: Describing a life well lived? *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1009–1020. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.007>
- Maltby, J., Day, L., & Barber, L. (2004). Forgiveness and Mental Health Variables: Interpreting the Relationship Using an Adaptational-Continuum Model of Personality and Coping. *Personality and Individual Differences*,

- 37, 1629-1641. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.017>
- Maltby, J., Day, L., & Barber, L. (2005). Forgiveness and happiness, the differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-0924-9>
- Maltby, J., McCutcheon, L. E., Ashe, D. D., & Houran, J. (2001). The self-reported psychological well-being of celebrity worshippers. *North American Journal of Psychology*, 3(3), 441–452
- Marcinechová, D., Záhorcová, L., & Lohazarová, K. (2023). Self-forgiveness, Guilt, Shame, and Parental Stress among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Current Psychology*, 1-16.
- McCullough, M. E., Bono, G., & Root, L. M. (2007). Rumination, emotion, and forgiveness: Three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 490–505. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.490>
- McLernon, F., Cairns, E., Hewstone, M., & Smith, R. (2004). The Development of Intergroup Forgiveness in Northern Ireland. *Journal of Social Issues*, 60(3), 587–601. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00373.x>
- Ross, S. R., Kendall, A. C., Mattern, K. G., Wrobel, T. A., & Rye, M. S. (2004). A personological examination of self and other-forgiveness in the Five factor model. *Journal of Personality Assessment*, 82(2), 207–214. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8202_8
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Parvizi, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak bilişsel esnekliğin rolü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pelucchi, S., Regalia, C., Paleari, F. G., & Fincham, F. D. (2017). Self-forgiveness within couple transgressions. In L. Woodyat, E. L. Worthington, Jr., M. Wenzel, & B. J. Griffin (Eds.), *Handbook of the psychology of self-forgiveness* (pp. 115–130). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60573-9_9
- Sapmaz, F. & Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46 (1), 143-162. DOI: 10.1501/Egifak_0000001278
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Seattle Pacific University.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality*. United States: Marcel Dekker, Inc.
- Thompson, L. Y. & Shahen, P. E. (2001). *Forgiveness in the workplace, Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, New York: Routledge.
- Thompson, L. Y., & Snyder, C. R. (2003). Measuring Forgiveness. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 301-312). Washington DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10612-019>
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H. S., Roberts, J. C., & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of personality*, 73(2), 313–359. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x>
- Toussaint, L. L., Webb, J. R., & Hirsch, J. K. (2017). Self-forgiveness and health: A stress-and-coping model. In L. Woodyat, E. L. Worthington, Jr., M. Wenzel, & B. J. Griffin (Eds.), *Handbook of the psychology of self-forgiveness* (pp. 87–99). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60573-9_7
- Toussaint, L. L., Worthington Jr, E. L., Williams, D. R., & Webb, J. R. (2020). Forgiveness and physical health. *Handbook of forgiveness*, 178-187.

- Walwanis, M.M., & Ponto, S. (2019). *Clarifying Cognitive Flexibility from a Self-regulatory Perspective*. HCI.
- Webb, J. R. (2021). *Understanding forgiveness and addiction: Theory, research, and clinical application*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429200274>
- Webb, J. R., Bumgarner, D. J., Conway-Williams, E., Dangel, T., & Hall, B. B. (2017). A consensus definition of self-forgiveness: Implications for assessment and treatment. *Spirituality in Clinical Practice*, 4(3), 216–227. <https://doi.org/10.1037/scp0000138>
- Whitmer, A. J., & Banich, M. T. (2007). Inhibition versus switching deficits in different forms of rumination. *Psychological science*, 18(6), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01936.x>
- Wohl, M. J., & McLaughlin, K. J. (2014). Self-forgiveness: the good, the bad, and the ugly. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(8), 422-435.
- Worthington, E. L., Jr., & Langberg, D. (2012). Religious considerations and self-forgiveness in treating complex trauma and moral injury in present and former soldiers. *Journal of Psychology and Theology*, 40(4), 274–288. <https://doi.org/10.1177/009164711204000403>

The Relationship of Reward Addiction and Punishment Sensitivity with Social and Emotional Learning Skills in High School Students¹

Cihan Kılıç (PhD Stud.)

Yıldız Technical University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4618-8857
cihankilic88@gmail.com

Özgül Mutluer (PhD Stud.)

Yıldız Technical University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1990-7900
ozgulyakiin@gmail.com

Abstract

The purpose of the study was to analyze the relationship between Social Emotional Learning skills, which helps develop basic skills for life efficiency of students, and the sensitivity created using reward-punishment in educational processes on students. The present research was designed in accordance with the relational survey model. The sample of the research consists of 818 high school students who continue formal education in a province located in the Marmara Region, Türkiye. According to the results of the research; When the relationships between reward addiction in the academic context and sensitivity to punishment in the academic context were examined, low and moderate positive correlations were found between the sub-dimensions of both variables. According to the structural equation modeling., reward dependence affects punishment sensitivity by 60%. When the relationships between reward addiction and sensitivity to punishment and social and emotional learning in the academic context are examined; Both significant and non-significant relationships were found between reward addiction sub-dimensions and social and emotional learning sub-dimensions. There are low-level significant relationships between conditional performance versus reward expectation and the sub-dimensions of social and emotional learning. There is no significant relationship between the reinforcement effect of the award at school and the reinforcement effects of the award at home and most of the social and emotional learning sub-dimensions. In the relationships between punishment sensitivity sub-dimensions and social and emotional learning sub-dimensions; significant low-level and non-significant relationships were found. The fact that relationship status has a positive value close to 0 on most dimensions of punishment sensitivity also means that punishment sensitivity is little related to social and emotional learning. Among the main suggestions of the research; there is a need to structure family and educational environments where reward dependence and sensitivity to punishment are not preferred in order to develop SEL skills in individuals.

Keywords: Social and emotional learning, Reward addiction, Punishment sensitivity, High school.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 54-71

Research Article

Received: 2023-06-12

Accepted: 2023-10-11

Suggested Citation

Kılıç, C. & Mutluer, Ö. (2023). The relationship of reward addiction and punishment sensitivity with social and emotional learning skills in high school students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 54-71, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1309400>

¹ This article was presented as an oral presentation at the VIII. International Congress on Education and Social Sciences, in 2022.

INTRODUCTION

In addition to being an academic learning environment, school is also a social environment in which students take part from a very young age and both influence and are affected by it. This environment includes teachers, students, families, administrators, auxiliary staff and other people who may be associated with the school (Toprakçı, 2017). Students interact with the school environment in the context of their cognitive, social and emotional characteristics, and in addition to academic (cognitive) learning, Social Emotional Learning (SEL) (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006; Hoffman, 2009) takes place at school. In the early 1990s, attention was drawn to the potential impact of this learning on the social-emotional problems experienced by American youth (Hoffman, 2009). First introduced at a conference which Fetzer Institute hosted in 1994, research on the applications of SEL (Cherniss et al., 2006) has increased significantly in recent years (Jennings et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017). The idea that students' social and emotional competencies can be improved, and many studies proving that this development will affect not only students' SEL skills, but also their academic success, are increasing the interest in this field. This interest is not limited to the academic world; Besides educators, parents, productive and adult citizens in the society have also started to focus on the development of social and emotional competence for children and young people to realize their potential (Schonert-Reichl, 2017).

Looking at the definitions of SEL, it is seen that five basic skills are emphasized (Weissberg & Cascarino 2013; Zins & Elias, 2008). These are expressed as recognizing and managing their own emotions, empathizing, developing positive relationships with people, making decisions that they can take responsibility for, coping with difficult situations in a constructive and ethical way (Schonert-Reichl, 2017; Slovak & Fitzpatrick, 2015). The definition frequently encountered today is used by the Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) as the process of acquiring and effectively applying the necessary knowledge, attitudes and skills to manage the emotions of children and adults, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, build positive relationships and make responsible decisions (CASEL, 2013; 2015 ;2019; Weissberg & Cascarino, 2013). CASEL, which has become one of the leading organizations of SEL, carries out important studies for the recognition of social and emotional skills and their use in educational environments. In addition, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has extensive research in the field of SEL. The "Big Five" model based on SEL skills has been developed by the OECD (OECD, 2018). The model included fifteen different skill areas by dividing five core competencies into sub-categories: task performance, emotional regulation, collaboration, open-mindedness, communicating and engaging with others. At the same time, it is seen that this model includes complementary skills such as awareness, self-efficacy, meta-cognition, and critical thinking under the title of "Compound Skills" (OECD, 2018).

55

Individuals who have acquired SEL skills can experience many positive developments. While gaining competence in the management of emotions, improving mood and mental well-being are expressed as psychological gains provided by SEL (Esen-Aygün, 2017); It also contributes to the achievement of academic and social gains such as improving academic success and maintaining it throughout life, taking active decisions, and reducing substance addiction (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Romasz, Kantor & Elias, 2004). From this point of view, it can be concluded that the cognitive development of SEL is closely related to the development of social and emotional skills, and that with the development of these skills, learners can actually access higher-level gains more easily (Eliot, 1997). In addition, the effect of SEL is not only effective on academic achievement, but also on increasing students' addiction to school and school attendance (Durlak & Weissberg, 2005). A positive school atmosphere characterized by caring and trust-based relationships encourages students to be more attached to the school by developing their social and emotional skills with SEL practices (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002; Durlak & Weissberg, 2005; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003). The meta-analysis study conducted by Durlak et al. (2011) highlights the positive effect of SEL programs on children's academic achievement and behaviors, while emphasizing that practices aimed at gaining SEL skills should be a part of standard education programs.

There are many studies in the literature examining the effects of SEL practices on various variables or their relationship with these variables. However, it is possible to say that these studies differ in terms of content, format, impact and the approach used (Wigelsworth et al., 2016). In general, it is possible to

say that the topics covered in these studies are listed as follows: academic performance (Wang, Haertel & Walberg, 1997; Zins et al., 2004), asocial and aggressive behaviors (Lösel & Beelman, 2003; Wilson & Lipsey, 2007), symptoms of depression (Horowitz & Garber, 2006), results of SEL applications at student and class level (Domitrovich et al., 2016; Greenberg & Abenavoli, 2017), results of SEL applications on teachers (Castillo-Gualda et al., 2017; Carvalho et al., 2017; Jennings et al., 2017), mental health (Durlak & Wells, 1997; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001), problem behaviors (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001) and positive self-development of youth (Catalano et al., 2002).

When we look at the researches carried out in the context of Türkiye, it is seen that various SEL practices are adapted to teaching activities. Among these, the Second Step Program, adapted by the Social Emotional Learning Academy in 2011, has been implemented in 55 schools as of 2019 (Ağırkan & Ergene, 2022). In addition, Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Bilir-Seyhan et al., 2019), First Step to Success (Karaoğlu, 2011), Lions Quest life skills program (Göl- Güven, 2017) and Strong Beginning SEL Program (Becerem- Özdemir & Zembat, 2016) and programs containing other SEL competencies (Ceylan & Yiğitalp, 2018; Kılıçoğlu-Akbulut, 2016) are some of the important practices carried out in Türkiye.

Two other concepts discussed in the research are reward addiction and punishment sensitivity. While reward sensitivity is defined as an individual's emotional identity and behavior that begins to be governed by the rewards provided to him over time (Aypay, 2016); Sensitivity to punishment is defined as "a sensitivity that results in hypersensitivity to punishment and punishment stimuli, fear, anxiety and dysfunctional reactivity" (Aypay, 2015a). In fact, while these rewards and punishments are used for opposite purposes, there are situations in which individuals who expect a reward will experience disappointment when they encounter a lower reward than they expected (Carver, 2004; Corr, 2002; Harmon-Jones, 2003). Sensitivity to punishment includes the concepts of inhibited behavior and anxiety about punishment (Loxton & Dawe, 2006). Reward addiction, on the other hand, includes the sensitivity developed by the person to approach behavior and receive rewards under rewarding conditions (Loxton & Dawe, 2006).

The concept of sensitivity used for rewards and punishments using based on Gray's (1970; 1991) Reinforcement Sensitivity Theory. According to the basic version of this theory, there are two motivational systems: the behavioral inhibition system (BIS) and the behavioral approach system (BAS). Each system is associated with different brain structures, responding to a separate reinforcement for certain types of behavior. While BIS is characterized by fear and anxiety, sensitive to stimuli associated sensitive to stimuli associated with punishment and non-reward and to high-intensity stimuli such as innate fears;; BAS, on the other hand, is characterized by impulsivity and is sensitive to stimuli for unconditional reward or avoidance of punishment (Gray, 1970; 1991). In the revised version of the theory by Gray and McNaughton (2000), the Fight-Flight-Freeze System (FFFS) was added to the theory and sensitivity to punishment was associated with FFFS and BIS, and reward addiction with BAS (Corr, 2008).

Aypay (2015a) states that reward and punishment will cause similar feelings in individuals. In other words, just as an individual whose reward sensitivity has reached the level of addiction will be upset when no longer encounters a reward, in case of high sensitivity to punishment, impunity will create a reward effect on the individual.

The use of rewards and punishments are tools used in education as an important element that affects and shapes academic success. At the same time, it is clear that social emotional skills, which are expected to be developed in education processes and whose importance is recognized in the current system, will also be affected by reward-punishment practices. Therefore, it is thought that the use of reward-punishment may be related to social emotional skills, which is another variable that also affects and shapes academic achievement.

When many SEL studies conducted in Türkiye and around the world are examined, no study examining the relationship between SEL and sensitivity to punishment and reward addiction was found. However, SEL skills, which affect students' basic motivational processes, academic achievement and emotion management, and the impact of which has been proven by many research findings, and the concepts of punishment sensitivity and reward addiction are united on a common subject. It is known that emotional problems increase among children and young people, who are the common subjects of

these concepts, especially in secondary and high school periods (Chung, Elias & Schneider, 1998), and the importance of SEL skills increases in this period (Ağırkan & Ergene, 2022). This deficiency in the literature makes the relationship questionable between reward addiction and sensitivity to punishment both among themselves and with SEL in the academic context. In this case, it is thought that it would be appropriate to apply the measurement tools that can be applied to determine the SEL skills, sensitivity to punishment and reward addiction in the academic context and to determine the relationship between these variables, to high school students between the ages of 15-18 in order to provide high-valid results. In the current study, it is aimed to determine the relationship between high school students in Türkiye, their addiction to rewards and sensitivities to punishment in the academic context, and the relationship between the same variables and SEL skills. The increase in social-emotional problems in adolescence was effective in choosing high school students as the study group of the research. In addition, the research wondered why social and emotional skills were not developed in students. It has been predicted that reward addiction and punishment sensitivity may cause this situation. Similarly, it is among the aims of the research to determine the predictive levels of reward addiction and sensitivity to punishment, which are thought to affect social and emotional learning (positively or negatively), in high school students. For these reasons, it is aimed to answer three research questions for high school students:

1. Is reward addiction of high school students related to punishment sensitivity in the academic context and to what extent does reward addiction affect punishment sensitivity?
2. Is reward addiction of high school students related to social and emotional learning skills in academic context, and what is the predictive effect of reward addiction on social and emotional learning?
3. Is sensitivity to punishment of high school students related to social and emotional learning skills in academic context, and what is the predictive effect of punishment sensitivity on social and emotional learning?

METHOD

57

Research Model

The research is a descriptive study designed in accordance with the relational survey model, one of the quantitative research designs. Survey studies are studies that allow the description of the tendency and attitude of the sample (Creswell, 2017). In the relational screening model, the relationship between two quantitative variables is revealed on the basis of the correlation coefficient (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). In relational survey studies, the relationship between the investigated characteristics of the sample group is handled without any intervention (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel 2013). In this context, firstly, the mean scores of SEL skills, reward addiction and sensitivity to punishment were revealed, the scores of reward addiction and sensitivity to punishment were tested in terms of various variables, and lastly, the predictive relationship between SEL skills, reward addiction and sensitivity to punishment scores was examined.

Population and Sample

The universe of the research consists of high school students who continue their formal education in a province located in the Marmara Region. There are 90.806 high school students in the province determined as the universe in the 2021-2022 academic year when the data of the research were collected. In the study, it was calculated that a sample group consisting of 383 students would be sufficient to select a sample with a confidence interval of 0.05 (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Simple random sampling method was used to determine the sample. In the simple random sampling method, it is assumed that the probability of being included in the sample is equal independently of each other (Cohen, Manion & Morrison, 2007). The fact that it does not depend on any criteria and gives equal chance to each individual makes the simple random sampling method powerful. In the present study, a two-stage sampling method was used. Firstly, the high schools to be included in the sample were determined. It was aimed to include students from four different types of high schools: Anatolian high

school, science high school, religious high school and vocational high school. In this context, different types of high schools were included in the research by using the maximum diversity sampling method in the first stage in determining the sample. Secondly, 818 high school students studying at 12 high schools in a province located in the Marmara Region were included in the sample of the study by using the random sampling method. Detailed information about the sampling is given in Table 1.

Table 1. Descriptive Data of the Participants

Variables		<i>f</i>	%
Gender	Female	443	54,6
	Male	375	45,4
School type	Anatolian High School	618	75,9
	Vocational high School	84	10,3
	Imam Hatip High School	69	8,5
	Science High School	47	5,3
Grade level	9th grade	273	33,5
	10th grade	244	29,9
	11th grade	218	26,9
	12th grade	82	9,7
Total		818	100

Data Collection Tools

Four different data collection tools were used in the study. Detailed information about these data collection tools is given below.

Personal Information Form: In this section, which is located at the beginning of the data collection tools and consists of three items, it is aimed to obtain information about the gender, school type and grade level of the participants.

Punishment Sensitivity Scale: The punishment sensitivity scale for high school students was developed by Aypay (2015b) on a total of 506 students consisting of 9th, 10th and 11th grade students. The KMO value of the scale was 0.90; The result of Bartlett's Test (χ^2 (153) =2260,070, $p<.05$) showed that it was significant. This shows that the scale has an additive structure. Punishment Sensitivity Scale consists of 18 items and has a four-factor structure. These factors are; fear of punishment, negative attitude towards punishment contexts, negative self-feelings related to punishment, inhibition due to punishment. The sample items of the Punishment Sensitivity Scale are as follows; "If I think that I might get an adverse reaction from the teacher even though I know the answer in the lessons, I will not answer that question.", "If I think my friends will make fun of me because of my answer to a question asked in the lesson, I will never answer that question.", "I am afraid of being humiliated in front of my friends by saying the wrong thing in the lessons. I don't attend class because of it." The scale is rated on a four-point Likert type (1=Totally agree, 2=Agree, 3=Disagree, 4=Strongly disagree). According to the data of this study, the reliability (internal consistency) cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale; fear of punishment is .788, negative attitude towards punishment contexts was .765, negative self-feelings related to punishment are .783, inhibition due to punishment is .794, and the total scale is .873.

Reward Addiction Scale: It was developed by Aypay (2018) and its construct validity was tested with exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis CFA analyzes. The KMO value in EFA is 0.95; The result of Bartlett's Test (χ^2 (153) =5321,719, $p<.001$) was found significant. After the Varimax Rotation, a three-factor structure with an eigenvalue greater than 1 and explaining 64% of the total variance was determined. These factors are; Conditional performance depending on the expectation of reward, the reinforcement effect of the reward at school, and the reinforcement effect of the reward at home. The scale consists of a total of 18 items and some sample items are as follows; "If I know that I will receive a reward in return, I will study immediately.", "When I am rewarded by my parents after studying, my desire to study increases.", "If I cannot have some things I want as a reward in return, I see studying as torture.". The scale is rated on a four-point Likert type (1=Totally agree, 2=Agree, 3=Disagree, 4=Strongly disagree). According to the data of this study, the reliability (internal consistency) cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale; Conditional performance

depending on the expectation of reward is .869, the reinforcement effect of the reward at school is .858, the reinforcement effect of the reward at home is .797, and the total scale is .903.

Social Emotional Learning Scale: The Social and Emotional Learning Scale developed by [West, Buckley, Krachman, and Bookman \(2018\)](#) and translated into Turkish by [Kılıç and Alcı \(2022\)](#) was used to determine the social and emotional learning levels of the participants in the study. The 5-point Likert-type data collection tool consists of 25 items and 4 sub-dimensions. These sub-dimensions are; self-management, mindset change, self-efficacy and social awareness. The items in the scale determine the level of social and emotional learning in an academic context. The sample items of this measurement tool are as follows; "I came to class prepared", "My intelligence is something I can hardly change", "I can get the best grade in my classes", "How carefully did you listen to the opinions of others?" In this research data, the reliability (internal consistency) cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale; .765 in self-management dimension; .709 in mentality change dimension; .915 in the self-efficacy dimension; in the social awareness dimension, it was calculated as .785 and the total reliability coefficient of the scale was calculated as .801.

Analysis of Data

SPSS 26.0 and Amos 24.0 programs were used in the statistical analysis of the research data. In the analyses, firstly, the correlation coefficient (pearson) between reward addiction and punishment sensitivity sub-dimensions was examined. Since all sub-dimensions were found to be positively related, causal relationships between the variables were attempted to be estimated. For this reason, tested by structural equation modeling by establishing a structural equation modeling with latent variables. Secondly, the relationship between students' levels of reward addiction and punishment sensitivity to social and emotional learning in the academic context was investigated. Since various correlations were obtained, albeit at low levels, it was decided to perform regression analysis. In this way, the predictive levels of both reward addiction and punishment sensitivity on social and emotional learning skills were examined. Therefore, it was deemed appropriate to perform regression analysis. For the analysis, first of all, extreme values were calculated with the Mahalanobis distance from the data ([Mertler & Reinhart, 2016](#)). Then, before the analysis process was started, it was tested whether the data were normally distributed at each scale. Homogeneity of variance was tested by Levene Test. The kurtosis and skewness values of the data were examined and it was determined that the values were between +1.5 and -1.5, thus conforming to the normal distribution ([Tabachnick & Fidell, 2013](#)). In order to test the multiple normality assumptions of the data, the Bartlett sphericity test was performed and significant results ($p < .001$) were obtained.

59

Ethic Issues

There are some ethical principles that should not be violated in all human-related research ([Yıldırım & Şimşek, 2018](#)). These ethical principles are counted as informed consent, non-deception, accuracy, confidentiality and privacy by [Christians \(2005\)](#). In line with these principles, the data set containing information about the purpose and scope of the research, the informed consent form and the parent consent form were shared with the participants and their parents before the study was conducted. Only volunteers were included in the study and it was reported that they could leave the study at any time. The personal information of the participants was not included in the research report, instead only demographic information was included. Prior to the study, research permission was obtained from the Ministry of National Education. Academic ethics committee approval was obtained from Yıldız Technical University Ethics Committee, stating that the study did not contain any elements contrary to ethical principles.

FINDINGS

1. Predictive Relationships Between Reward Loyalty and Punishment Sensitivities in Academic Context

The correlations between the sub-dimensions of reward addiction in academic context and sensitivity to punishment in academic context in high school students are given in Table 2.

Table 2. Correlations between reward addiction sub-dimensions and punishment sensitivity sub-dimensions

	Conditional performance based on reward expectation	Reinforcement effect of reward at school	Reinforcement effect of reward at home
Fear of punishment	.358**	.292**	.266**
Negative attitude towards punishment	.402**	.434**	.311**
Negative sense of self against punishment	.172**	.283**	.256**
Inhibition due to punishment	.189**	.182**	.131**

**p<0.01

As seen in Table 2, the sub-dimensions of addiction to reward addiction and sensitivity to punishment are positively and significantly related to each other in the academic context of high school students. Since the correlation coefficients of the sub-dimensions are in the range of .131 and .434, a low and moderate relationship can be mentioned. In the light of these relationships, the extent to which reward addiction affects punishment sensitivity was examined through structural equation modeling.

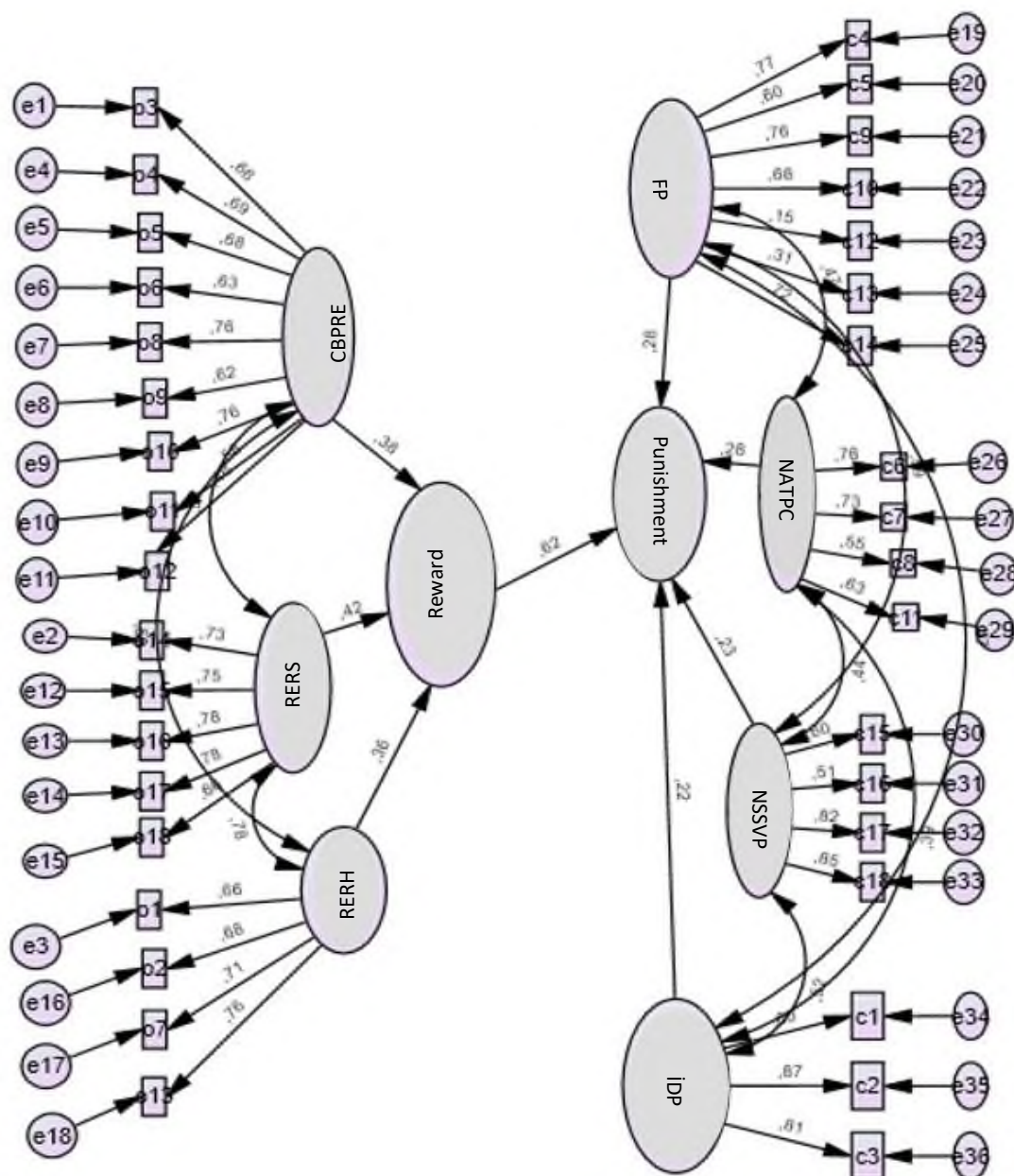


Figure 1. Between reward addiction and punishment sensitivity in an academic context: structural equation modeling.

The fit indices of the structural equation model shown in Figure 1 are $\chi^2/df = 2.95$ ($p < .05$), RMSEA = .079, SRMR = .069, CFI = .86, GFI = .92, NFI = .90, AGFI = .92. It can be said that the values are acceptable values according to Kline (2005), Jöreskog and Sörbom, (1993), Anderson and Gerbing, (1984).

In high school students, it is seen that reward addiction in the academic context affects punishment sensitivity at a moderate level of .62. This shows that reward addiction sub-dimensions positively affect punishment sensitivities in high school students. This result is estimated to be that as students' loyalty to the reward increases, they constantly expect rewards or want to be reinforced with rewards, and they develop their sensitivity to punishment over time. In other words, the emotions felt by the individual in criminal sanctions can be positively affected by the feelings of reward. All these situations show that the feelings of reward that occur in individuals can create feelings of punishment over time.

2. Predictive Relationships Between Reward Addiction, Sensitivity to Punishment, and Social and Emotional Learning in an Academic Context

The relationships between the sub-dimensions of reward addiction in the academic context and the social and emotional learning sub-dimensions in the academic context in high school students are given in Table 3.

Table 3. Correlation coefficients between reward addiction sub-dimensions and social and emotional learning sub-dimensions

	Self-management	Mindset Development	Self-efficacy	Social Awareness
Conditional performance based on reward expectation	.293**	.200**	.232**	.252**
Reinforcement effect of reward at school	.102**	.040	.086*	.063
Reinforcement effect of reward at home	.068	.008	.049	.015

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

61

It is seen in Table 3 that the correlation coefficients between the reward addiction in the academic context and the social and emotional learning sub-dimensions in the academic context are between .015 and .293. While there is a low level of positive significant correlation in some correlation coefficients, there is no significant correlation in others. This means that in the academic context, there is a low level of positive relationship between reward addiction and social and emotional learning in high school students or no relationship at all in some sub-dimensions. The fact that most of the correlation coefficients show significance with a value close to 0 may also mean that reward addiction does not improve or affect social and emotional learning skills. It is estimated that this situation does not affect the social and emotional changes in the physiology of students' dependence on reward. It is also thought that the increase in an individual's addiction to the reward is a situation that hinders his social and emotional learning. Multiple regression analysis was deemed appropriate in order to better test these predictions about the predictive status of social and emotional learning of reward addiction sub-dimensions. The results of multiple regression analysis regarding the prediction of social and emotional learning with reward dependence in the academic context are presented in Table 4.

Table 4. Multiple regression analysis results on predicting social and emotional learning with reward dependence in academic context

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Double r	Partial r
Constant	2.533	.098	-	25.796	.000		
Award-based performance	.380	.034	.434	11.249	.000	.373	.379
Reinforcement effect of reward at school	.003	.029	.004	.100	.921	.112	.004
Reinforcement effect of reward at home		.031	-.142	-3.189	.001	.054	-.115

R = 0.393 R² = 0.155 F = 46.039 P = .000

In the multiple regression analysis indicated in Table 4, an analysis was made on the averages over the total scores of reward addiction and social and emotional learning sub-dimensions, and the predictive status between them was examined. All sub-dimensions of reward addiction, together with the mean scores of social and emotional learning, have a low level of significant predictive value ($R^2=0.155$, $p<.01$). Reward-related conditional performance has positive predictive effects, and the reinforcement effect of the reward at home has negative predictive effects. The reinforcement effect of the award at school does not have a significant effect. It is estimated that this situation causes positive changes in the social and emotional learning of the individual who is in expectation of reward. However, it is thought that the individual whose behaviors are reinforced with rewards cannot achieve the social and emotional satisfaction they want. In other words, when an individual is in anticipation of a reward, he or she can experience positive emotional states in social and emotional terms. However, these positive moods can be extinguished or turned into a negative direction when the individual receives the reward.

Based on the results that the increase in the addictiveness to the award in the academic context also increases the sensitivity to punishment; Positive, low or negative correlations are predicted between the sub-dimensions of sensitivity to punishment and the sub-dimensions of social and emotional learning. The relationships between the sub-dimensions of sensitivity to punishment in the academic context and the social and emotional learning sub-dimensions in the academic context in high school students are given in Table 5.

Table 5. Correlation coefficients between punishment sensitivity sub-dimensions and social and emotional learning sub-dimensions

	Mind Development	Self-efficacy	Self-management	Social Awareness
Inhibition due to punishment	.142	.291**	.159**	-.002
Negative sense of self versus punishment	.125**	.177**	-.018	-.138
Negative attitude towards punishment contexts	.183**	.108**	.230**	.129
Fear of punishment	.137**	.168**	.081*	-.005

It is seen that the correlation coefficients between the sensitivity to punishment in the academic context and the social and emotional learning sub-dimensions in the academic context, indicated in Table 5, range from -.138 to .291. While there are significant relationships in the correlation coefficients, there are also non-significant relationships. As predicted, this situation indicates situations where there is no relationship, although there are low levels of both positive and negative relationships between the sub-dimensions of sensitivity to punishment and the sub-dimensions of social and emotional learning. The fact that most of the correlation coefficients are close to 0 means that punishment sensitivity does not improve or affect social and emotional learning skills in any way.

According to these results; In the academic context, it can be said that the formation of various sensitivities to punishment in students does not affect them socially and emotionally in a positive way. It is estimated that the penal sanction applied to the student causes negative emotional states in him and these situations hinder their social and emotional learning. Multiple regression analysis was deemed appropriate in order to better test these predictions about the predictive status of social and emotional learning of punishment sensitivity sub-dimensions.

Table 6. Multiple regression analysis results on predicting social and emotional learning with punishment sensitivity sub-dimensions in academic context

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Double r	Partial r
Constant	2.859	.112	-	25.616	.000		
Fear of punishment	.036	.040	.039	.906	.365	.162	.033
Negative attitude towards punishment contexts	-.173	.027	.148	.248	.000	.197	.130
Negative sense of self versus punishment	-.060	.028	-.088	-.088	.034	.086	-.077
Inhibition due to punishment	.117	.026	.180	.180	.000	.246	.163

R = 0.341 R^2 = 0.117 F = 24.871 P = .000

In the multiple regression analysis indicated in Table 6, an analysis was performed on the average of the sub-dimensions of sensitivity to punishment and the total sub-dimensions of social and emotional learning, and the predictive status between them was examined. All sub-dimensions of sensitivity to

punishment, together with the mean scores of social and emotional learning, have a low level of significant predictive value ($R^2=0.117$, $p<.01$). Fear of punishment does not have a significant effect on students' social and emotional learning. Negative attitudes towards punishment contexts and inhibition due to punishment sub-dimensions have a low-level positive effect on social and emotional learning, and negative self-states against punishment have a negative significant effect. These results indicate that as students' sensitivity to punishment in the academic context develops, their social and emotional learning situations are affected at a moderate or high level. It can even be said that sometimes students' sensitivity to punishment negatively affects their social and emotional learning.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

When the relationships between academic reward addiction and academic punishment sensitivity in high school students were examined, low and medium level relationships were found between the subdimensions of both variables. There are the highest relationships between the sub-dimensions of reward addiction, conditioned performance against reward expectation, the reinforcement effect of reward at school, and the negative attitude towards punishment contexts sub-dimension of the reinforcement effect of reward at school. In the light of these relationships, a path analysis was conducted between reward addiction and punishment sensitivity and it was found out to what extent reward addiction affects punishment sensitivity. According to the regression equation, reward addiction affects punishment sensitivity by 60%. In other words, as high school students' addiction to reward in the academic context increases, their sensitivity to punishment also increases by 60%. This also means that rewards given to students may have a punishment effect on them after a certain period of time. Because as a student's addiction to reward increases, she will constantly expect reward. If this expectation is not realized, negative emotional states will be experienced and a perception of punishment may occur. In addition, this possible perception of punishment will cause fear of punishment and inhibition due to punishment, development of negative attitudes towards punishment contexts and negative self-feelings. These results are similar to the results of [Aypay \(2018\)](#)'s research with secondary school students. According to [Aypay \(2018\)](#), reward addiction alienates students from academic enjoyment. Apart from these situations, as stated by [Carver \(2004\)](#), [Corr \(2002\)](#) and [Harmon-Jones \(2003\)](#), individuals who expect a reward will be disappointed when they receive a lower reward than they expected. Therefore, it can be said that reward expectation will be perceived as punishment sensitivity over time.

In the next part of the research, the relationships between reward addiction and sensitivity to punishment and social and emotional learning in an academic context were investigated. Both significant and non-significant relationships were found between reward addiction sub-dimensions and social and emotional learning sub-dimensions. There are low-level significant relationships between conditional performance versus reward expectation and the sub-dimensions of social and emotional learning. In most of the sub-dimensions of the reinforcement effect of the reward at school and the reinforcement effect of the reward at home, there are no significant relationships between the social and emotional learning sub-dimensions. As a result of the regression analysis on the predictor of social and emotional learning of reward addiction, it was found that reward addiction significantly affected social and emotional learning at the level of 15%. Conditional performance depending on the reward is 43%, the reinforcement effect of the reward at home has a significant effect at the level of -14%, and the reinforcement of the reward at school has no significant effect. According to these results, the expectation of reward can have positive effects on individuals socially and emotionally for a while. However, it should be noted that these effects are low-level and temporary. In addition, addictive and unrealized reward expectation can create punishment situations in individuals over time. In addition, from these results, it was found that a behavior that the individual performs in an academic context does not have a social and emotional effect if it is reinforced with an award at home or at school. An individual whose behavior is reinforced by rewards at an addictive level will constantly expect rewards. Research findings examining the relationship between punishment sensitivity and reward addiction by [Aypay \(2018\)](#) also confirm this. This situation will both create sensitivity to punishment and hinder social and emotional learning.

Adolescents are prone to more intense and unstable emotions. This is because the brain is in the process of development. The formation of subcortical-subcortical, cortical-middle and cortical connections in the brain makes the person prejudiced against rewards (McRae et al, 2012). Therefore, their sensitivity and bias towards reward can be considered a neural mismatch (Koyuncu, 2022). It can be said that this neural mismatch does not positively affect social and emotional learning and development.

Significant, low-level and non-significant relationships were found in the relationships between punishment sensitivity sub-dimensions and social and emotional learning sub-dimensions. The fact that relationship statuses are close to 0 in most of these dimensions also means that sensitivity to punishment does not affect social and emotional learning. As a result of the regression analysis on the predictor of social and emotional learning of punishment sensitivity, it was found that sensitivity to punishment significantly affected social and emotional learning at the level of 11%. This situation can be considered as an unexpected result. However, due to the low level of prediction, it is predicted that results close to zero or at the level of negative effect can be obtained in different samples. As a matter of fact, negative self-states against punishment affect social and emotional learning significantly and negatively. While fear of punishment does not have a significant effect, negative attitudes towards punishment contexts and inhibition due to punishment affect social and emotional learning at low levels. It is thought that the formation of negative self-states against punishment in an individual causes negative emotional states in that individual. Negative emotional states negatively affect the social and emotional learning of the individual. In the study carried out by Gregory and Fergus (2017), SEL practices were considered as an alternative to punishment. The findings of this study, which offers a critical look at the use of SEL practices to reduce the negative effects of punishment on students, also emphasize the social emotional effects of punishment. Hoffman et al. (2009) similarly suggests that reducing dependence on reward and punishment has positive effects on improving the school climate.

There are many benefits for an individual who is in a learning experience to improve their SEL levels (Esen-Aygün, 2017; Durlak et. al, 2011; Romasz, Kantor & Elias, 2004). It is known that situations such as academic burnout, in particular, are caused by stress at school (Aypay, 2018) and stress situations can be controlled with SEL gains (Esen-Aygün, 2017). In addition, SEL outcomes encourage students to be more connected to a positive school atmosphere (Catalano et. al, 2002; Durlak & Weissberg, 2005; Greenberg et. al, 2003). Additionally, social and emotional learning also supports cognitive learning (Koyuncu, 2022). According to a research in which more than 135000 students participated; A significant increase was found in the mathematics, reading and science test scores of students who received a social and emotional learning program (Corcoran et al, 2018). In order to create a positive school atmosphere and students' addiction to school with the mediator role of SEL, it is among the suggestions of the research to create school environments where reward and punishment practices are not preferred. Integration of SEL into school environments is still being studied (Ceylan & Yiğitalp, 2018; Kılıçoğlu-Akbulut, 2016). Another suggestion of the research is that this situation can reach a better point, that is, SEL is a stronger part of education systems. For this reason, it can be suggested to investigate the variables with which SEL can be developed and the presence of these variables in school environments. Apart from these situations, researchers may also be advised to investigate the relationships between reward and punishment and SEL in different contexts. Social and emotional learning skills are developed in the context of school, parents and social environment. For this reason, it is among the recommendations not to create reward addiction towards the child as a parental behavior. It will be enough for families and teachers to know that the expectation of reward, even if only slightly, positively affects social and emotional skills.

Lise Öğrencilerinde Ödül Bağımlılığı ve Ceza Hassasiyetinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisi²

Cihan Kılıç (Dokt. Öğrencisi)

Yıldız Teknik Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4618-8857

cihankilic88@gmail.com

Özgül Mutluer (Dokt. Öğrencisi)

Yıldız Teknik Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1990-7900

ozgulyakiin@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunları üzerinde okulun etkisini ön plana çıkaran Sosyal Duygusal Öğrenme becerileri ile eğitim süreçlerinde ödül-ceza kullanımının öğrenciler üzerinde yarattığı hassasiyet arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Mevcut araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilde, örgün eğitime devam etmekte olan 818 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, kişisel bilgi formu, ceza hassasiyeti ölçeği, ödül bağımlılığı ölçeği, sosyal duygusal öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, pearson korelasyon katsayıları belirlenmiş ve gizil değişkenler ile yapısal eşitlik modellemesi kurularak test edilmiştir. İkinci olarak öğrencilerin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyet düzeylerinin sosyal ve duygusal öğrenmelerine etkisi araştırılırken çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile akademik bağlamda ceza hassasiyeti arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her iki değişkenin de alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeline göre ödül bağımlılığı ceza hassasiyetini %60 oranında etkilemektedir. Akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti ile sosyal ve duygusal öğrenme arasındaki ilişkiler incelendiğinde; ödül bağımlılığı alt boyutları ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları arasında hem anlamlı hem de anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Ödül beklentisine karşı şartlı performans ile sosyal ve duygusal öğrenmenin alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ödülün okulda pekiştirme etkisi ile ödülün evde pekiştirme etkileri alt boyutlarının ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutlarının birçoğu arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır. Ceza hassasiyeti alt boyutları ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları arasındaki ilişkilerde; anlamlı düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyetinin boyutlarının birçoğunda ilişki durumlarının 0'a yakın olması ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyetinin sosyal ve duygusal öğrenmeyi etkilemediği anlamı da taşımaktadır. Araştırmanın temel önerileri arasında; bireylerde SDÖ becerilerini geliştirmek için ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti durumlarının tercih edilmediği aile ve eğitim ortamlarının yapılandırılması gerektiği bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, Ödül bağımlılığı, Ceza hassasiyeti, Ortaöğretim.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 54-71

Araştırma Makalesi

65

Gönderim: 2023-06-12
Kabul: 2023-10-11

Önerilen Atıf

Kılıç, C. ve Mutluer, Ö. (2023). Lise öğrencilerinde ödül Bağımlılığı ve ceza hassasiyetinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 54-71, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1309400>

² Bu çalışma, VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde (2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Genişletilmiş Özet

Problem: Okul bir akademik öğrenme ortamı olmasının yanında öğrencilerin oldukça küçük yaşlardan itibaren içinde yer aldığı ve hem etkilediği hem de etkilendiği sosyal bir çevredir. Bu çevre kapsamında öğretmenleri, öğrencileri, aileleri, yöneticileri, yardımcı personeli ve okul ile ilişkili olabilecek diğer insanları barındırır (Toprakçı, 2017). Öğrenciler bilişsel, sosyal ve duygusal özellikleri bağlamında okul çevresi ile bir etkileşime girer ve okulda akademik (bilişsel) öğrenmenin yanında Sosyal Duygusal Öğrenme de (SDÖ) (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006; Hoffman, 2009) gerçekleşir. 1990'lı yılların başında, bu öğrenmenin Amerikalı gençlerin yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar üzerinde potansiyel etkisine dikkat çekilmiştir (Hoffman, 2009). İlk olarak, 1994 yılında Fetzer Enstitüsünün ev sahipliği yaptığı bir konferansta tanıtılan SDÖ (Cherniss vd., 2006) uygulamalarına ilişkin araştırmalar son yıllarda önemli ölçüde artış göstermiştir (Jennings vd., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin geliştirilebileceği düşüncesi ve bu gelişimin yalnızca öğrencilerin SDÖ becerilerini değil aynı zamanda akademik başarılarını da etkileyeceği sonucunu kanıtlayan pek çok araştırma bu alandaki ilgiyi giderek artırmaktadır.

SDÖ becerilerini kazanmış olan bireylerde birçok olumlu gelişim yaşanabilmektedir. Bireyin duygularını etkili bir şekilde yönetebilmesi, mutsuzluğunun azalması ve psikolojik iyi oluşunun sağlanması SDÖ'nün psikolojik kazanımları arasındayken (Esen-Aygün, 2017); akademik başarıyı artırma, hayat boyu başarıyı sürdürme, etkin karar alma, olumlu iletişim kurma ve zararlı maddelerin bağımlılığını azaltma gibi birçok olumlu kazanıma ulaşmayı da sağlamaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Romasz, Kantor & Elias, 2004). SDÖ ile aslında, bilişsel gelişimin sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi ile yakından ilişkili olduğu ve bu becerilerin gelişimi ile aslında öğrenenlerin üst düzey kazanımlara daha kolay erişebildiği ifade edilmektedir (Eliot, 1997). Ödül ve ceza kullanımına karşı kullanılan duyarlılık kavramı, temelde Gray'in (1970; 1991) Pekiştirmeye Duyarlılık teorisine dayanmaktadır. Bu teorinin temel haline göre iki motivasyonel sistem bulunmaktadır: Davranışsal engelleme sistemi (DES) ve davranışsal aktivasyon sistemi (DAS). Her sistem, belirli davranış türlerine ilişkin ayrı bir pekiştirece yanıt vererek farklı beyin yapılarıyla ilişkilendirilir. DES, korku ve anksiyete ile karaktireze edilmekte, cezayla ve ödülün verilmemesiyle ilişkili uyaranlarla doğuştan gelen korkular gibi yüksek yoğunluktaki uyaranlara karşı duyarlılık göstermekteyken; DAS ise, dürtüsellikle karakterize edilir ve koşulsuz ödüllendirmeye veya cezadan kurtulmaya ilişkin uyaranlara karşı duyarlılık gösterir (Gray, 1970; 1991). Teorinin Gray ve McNaughton (2000) tarafından revize edilmiş halinde, teoriye Dövüş-Don-Kaç Sistemi (DDKS) eklenmiş ve cezaya karşı duyarlılık DDKS ve DES ile ödüle karşı duyarlılık ise DAS ile ilişkilendirilmiştir (Corr, 2008).

Aypay (2015a), ödül ve cezanın bireylerde benzer duyguların ortaya çıkmasına neden olacağını belirtmektedir. Yani, ödül hassasiyeti artık bağımlılık düzeyine erişmiş bir birey ödülle karşılaşmadığında ne denli üzülecekse cezaya karşı geliştirilen yüksek hassasiyet durumunda da cezasız kalma durumu bireyde bir ödül etkisi yaratacaktır. Bu ilişkiden hareketle okul ortamında geliştirilmesi artık önemsenen ve beklenen sosyal duygusal becerilerin de bu uygulamalardan etkilenmemesi mümkün değildir. Bu nedenle, bu ödül-ceza ilişkisinin bir başka değişken olan ve artık akademik gelişimi de yakından ilgilendiren sosyal duygusal beceriler ile yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye ve dünya ölçeğinde gerçekleştirilen çok sayıda SDÖ araştırmaları incelendiğinde, SDÖ ile ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki öğrencilerin temel motivasyonel süreçlerini, akademik başarılarını ve duygu yönetimini etkileyen ve bu etkisi çok sayıda araştırma bulgusuyla kanıtlanmış SDÖ becerileri ile ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı kavramları ortak bir özne üzerinde birleşmektedir. Bu kavramların ortak öznesi olan çocuklar ve gençler arasında, özellikle ortaokul ve lise döneminde duygusal problemlerin artış gösterdiği bilinmekte (Chung, Elias & Schneider, 1998) ve SDÖ becerilerinin önemi bu dönemde artmaktadır (Ağırkan & Ergene, 2022). Alan yazındaki bu eksiklik akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyetinin hem kendi aralarında hem de SDÖ ile ilişkisini merak konusu yapmaktadır. Bu durumda akademik bağlamda SDÖ becerilerini, ceza hassasiyetini ve ödül bağımlılığını belirleyebilecek ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkisinin belirlenmesinde uygulanabilecek ölçme araçlarının geçerliği yüksek sonuçlar sunması amacıyla 15-18 yaşları arasındaki lise öğrencilerine uygulanmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada, Türkiye'deki lise öğrencilerinin akademik bağlamda ödüle bağımlılıkları ile ceza

hassasiyetlerinin kendi aralarında ve aynı değişkenlerin SDÖ becerileri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Benzer şekilde lise öğrencilerinde sosyal ve duygusal öğrenmeyi (olumlu ya da olumsuz) etkileyebileceği düşünülen ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyetinin SDÖ becerilerini yordama düzeylerinin belirlenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır. Bu nedenlerle lise öğrencileri için üç araştırma sorusunun yanıtlanması amaçlanmıştır.

- 1- Lise öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılıkları ceza hassasiyetleri ile ilişkili midir ve ödül bağımlılığının ceza hassasiyetini etkileme düzeyi nedir?
- 2- Lise öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılıkları sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilişkili midir ve ödül bağımlılığın sosyal ve duygusal öğrenmedeki yordama etkisi nedir?
- 3- Lise öğrencilerinin akademik bağlamda ceza hassasiyetleri sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilişkili midir ve ceza hassasiyetinin sosyal ve duygusal öğrenmedeki yordama etkisi nedir?

Method: Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, ele alınan örneklemin gösterdiği eğilim ve tutumun betimlenmesine imkan tanıyan araştırmalardır (Creswell, 2017).

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ildeki örgün eğitime devam etmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplandığı 2021-2022 eğitim öğretim yılında evren olarak belirlenen ilde 90806 lise öğrencisi bulunmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit rassal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rassal örnekleme yönteminde, evrende yer alan bireylerin örnekleme yer alma ihtimalinin birbirinden bağımsız biçimde eşit olduğu varsayılmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Herhangi bir ölçüte bağlı kalınmaması ve her bireye eşit şans tanınması basit rassal örnekleme yöntemini güçlü kılmaktadır. Mevcut araştırmada, rassal örnekleme yöntemi kullanılarak Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ildeki lise kademesinden 12 okul ve bu okullarda eğitime devam etmekte olan 818 lise öğrencisi araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir.

Araştırmada dört farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları; ceza hassasiyeti ölçeği, ödül bağımlılığı ölçeği ve sosyal duygusal öğrenme ölçeğidir.

Bulgular: Lise öğrencilerinde akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile akademik bağlamda ceza hassasiyeti arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her iki değişkenin de alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ödül bağımlılığının alt boyutları olan ödül beklentisine karşı şartlı performans, ödülün okulda pekiştirme etkisi ve ödülün okulda pekiştirme etkisinin ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum alt boyutu arasında en yüksek ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler ışığında ödül bağımlılığı ile ceza hassasiyeti arasında yapısal eşitlik modellemesi kurularak, ödül bağımlılığının ceza hassasiyetini ne derecede etkilediği bulunmuştur. Bu modele göre; ödül bağımlılığı ceza hassasiyetini %60 kadar etkilemektedir. Yani lise öğrencilerinin akademik bağlamda ödüle bağımlılıkları arttıkça %60 oranında cezaya karşı hassasiyetleri de artmaktadır. Bu durum öğrencilere verilen ödüllerin belirli bir süre sonra onlarda ceza etkisi oluşturabileceği anlamına da gelmektedir.

Araştırmanın daha sonraki kısmında, akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti ile sosyal ve duygusal öğrenme arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ödül bağımlılığı alt boyutları ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları arasında hem anlamlı hem de anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Ödül beklentisine karşı şartlı performans ile sosyal ve duygusal öğrenmenin alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ödülün okulda pekiştirme etkisi ile ödülün evde pekiştirme etkileri alt boyutları ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutlarının birçoğu arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır. Ödül bağımlılığının sosyal ve duygusal öğrenmeyi yordamasıyla ilgili yapılan regresyon analizi sonucunda, ödül bağımlılığının %15 düzeyinde anlamlı olarak sosyal ve duygusal öğrenmeyi etkilediği bulunmuştur. Ödüle bağlı şartlı performans %43, ödülün evde pekiştirme etkisi %-14 düzeyde anlamlı etkiye sahip ve ödülün okulda pekiştirme etkisi anlamlı etkiye sahip değildir.

Ceza hassasiyeti alt boyutları ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları arasındaki ilişkilerde anlamlı düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Bu boyutların birçoğunda ilişki durumlarının 0'a yakın olması ceza hassasiyetinin sosyal ve duygusal öğrenmeyi etkilemediği anlamı da taşımaktadır. Ceza hassasiyetinin sosyal ve duygusal öğrenmeyi yordamasıyla ilgili yapılan regresyon

analizi sonucunda, ceza hassasiyetinin %11 düzeyinde anlamlı olarak sosyal ve duygusal öğrenmeyi etkilediği bulunmuştur. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Fakat yordama düzeyinin düşük olmasından dolayı, daha farklı örneklemelerde sıfıra yakın ya da negatif etki düzeyinde sonuçlar elde edilebileceği öngörülmektedir.

Öneriler: Öğrenme yaşantısı içerisinde olan bir bireyin SDÖ seviyelerini geliştirmelerinin birçok yararı bulunmaktadır (Esen-Aygün, 2017; Durlak vd. 2011; Romasz vd., 2004). Özellikle akademik tükenmişlik gibi durumların okuldaki stresten kaynaklı olduğu (Aypay, 2018) ve stres durumlarının SDÖ kazanımları ile kontrol edilebileceği (Esen-Aygün, 2017) bilinmektedir. Ayrıca SDÖ kazanımları öğrencileri olumlu bir okul atmosferine daha fazla bağlanmalarını teşvik etmektedir. (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002; Durlak & Weissberg, 2005; Greenberg vd., 2003). Olumlu okul atmosferini ve öğrencilerde okula olan bağlılığı SDÖ'nün aracı rolü ile oluşturabilmek için, ödül ve ceza uygulamalarının tercih edilmediği okul ortamlarının oluşturulması araştırmanın önerileri arasındadır. SDÖ'nün okul ortamlarına entegre edilmesi halen üzerinde çalışılan bir durumdur (Ceylan & Yiğitalp, 2018; Kılıçoğlu-Akbulut, 2016). Bu durumun daha iyi bir noktaya erişebilmesi, yani SDÖ'nün eğitim sistemlerinin daha güçlü bir parçası olması araştırmanın diğer bir önerisidir. Bu nedenle SDÖ'nün hangi değişkenlerle geliştirilebileceği ve bu değişkenlerin okul ortamlarında bulunma durumlarının araştırılması da önerilebilmektedir.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Ağırkan M., & Ergene T. (2022). What does the social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 27, 97–108.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. doi:10.1007/BF02294170
- Aypay, A. (2015a). Sensitivity to punishment in the academic context: It's relationship with locus of control, gender and grade level. *Eğitimde Kuram ve Uygulama-Journal of Theory and Practice in Education* 11(4), 1475-1495.
- Aypay, A. (2015b). Ödül bir ceza mı? Ödül bağımlılığından ceza hassasiyetine. 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe Yerleşkesi, Ankara.
- Aypay, A. (2016). Akademik bağlamda ödül bağımlılığının ebeveynlik tarzı ve cinsiyet ile ilişkileri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Aypay, A. (2018). Ortaokulda ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı-okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6909>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Beceren, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Beceren-Özdemir, B. Ö. & Zembat, R. (2016). The effect of strong start social emotional learning program on social and emotional development of five-year-old children. *Journal of Human Sciences*, 13 (1), 1003-1016.
- Bilir-Seyhan, S., Ocak-Karabay, S., Arda-Tunçdemir, T.B., Greenberg M.T., & Domitrovich C. (2019). The effects of promoting alternative thinking strategies elementary school program on teacher-children relationships and children's social competence in Türkiye. *International Journal of Psychology*, 54 (1), 61-69.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Preliminary findings from RULER approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement.
- Catalano, R.F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5 (1), 15a.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337-350.
- Carver, C. S. (2004). Negative affects deriving from the behavioral approach system. *Emotion*, 41, (3), 22.

- Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Effect of social skills training with and without family involvement on children's social skills. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6 (6), 1119-1127.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. ve Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does he research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Christians, C. G. (2005). In qualitative research. *Sage Handb. Qualitat. Res*, 139, 139-164.
- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36 (1) 83-101.
- Cohen, J. (1999). *Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue in Educating minds and hearts* (ed. Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). The missing piece: Anational teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform Schools.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). State scan scorecard project. Reached from <http://www.casel.org/state-scan-scorecard-project>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019). Framework for systemic social and emotional learning. Reached from <https://CASEL.org/what-is-sel/>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Corr, P. J. (2002). J.A. Gray's reinforcement sensitivity theory and frustrative nonreward: A theoretical note on expectancies in reactions to rewarding stimuli. *Personality and Individual Differences*, 32, 1247-1253.
- Corr, P. J. (2008). Reinforcement Sensitivity Theory (RST): Introduction. In P. J. Corr (Ed.), *The Reinforcement Sensitivity Theory of Personality* (pp. 1–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., ... & Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention science*, 17, 325-337.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005) *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115–152.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elliot, S. N. (1997). The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence. Year one a three study. University of Wisconsin-Madison.
- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books
- Garner, PW, Bender, SL, Fedor, M. (2018) Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychol Schs*. 55, 377– 390.
- Göl-Güven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (4), 575-594.
- Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion–extraversion. *Behavior Research and Therapy*, 8(3), 249–266.
- Gray, J. A. (1991). Neural Systems of motivation, emotion and affect. In J. Madden (Ed.), *Neurobiology of Learning, Emotion And Affect* (pp.273–306). New York: Raven Press.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in schoolaged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-62.
- Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Universal interventions: Fully exploring their impacts and potential to produce population-level impacts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 40-67.
- Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The future of children*, 117-136.
- Harmon-Jones, E. (2003). Anger and the behavioral approach system. *Personality and Individual Differences*, 35, 995-1005.
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-415.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Karaoğlu, M. (2011). *The effects of the first step to success early intervention program on 5-6 years old children's problem behaviors, social skills, and academic engagement time* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kılıç, C. & Alcı, B. (2022). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçme Aracının Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması / Validity and Reliability Study of Turkish Form of Social Emotional Learning Questionnaire. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (1) , 38-50 . DOI: 10.19160/e-ijer.975137.
- Kılıçoğlu-Akbulut, N. (2016). *Examination of the effectiveness of the expressive based group working to develop social-emotional learning skills of adolescents in single-parent families* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences* (2. bs.). New York, NY: Guilford Press.
- Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim temelinde sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawlor, M. S. (2016). *Mindfulness and social emotional learning: A conceptual framework*. K.A. Schonert Reichl, R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education*, Guilford, New York.
- Loxton, N. J., & Dawe, S. (2006). Reward and punishment sensitivity in dysfunctional eating and hazardous drinking women: Associations with family risk. *Appetite*, 47, 361-371.
- Lösel, F., & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Martin, R. A. (2012). Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1469-1476.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., ... & Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(1), 11-22.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü.
- Mertler, C. A. ve Reinhart, R. V. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. New York: Routledge.
- OECD (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual Framework for OECD studies on social and emotional skills. OECD Publishing: Paris. Reached from https://www.oecdilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-successand-wellbeing_db1d8e59-en.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. ve Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

- Slovák, P. & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skill with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 19.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi (3. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). *Learning influences*. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.
- Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J. & O'Brien, M. U. (2003). Evaluating social and emotional learning programs. *Educational Leadership*, 60 (6).
- West, M. R., Buckley, K., Krachman, S. B., & Bookman, N. (2018). Development and implementation of student social-emotional surveys in the CORE districts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 119- 129.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2020). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Social and Emotional Learning*, 73-102.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 33(2), S130-S143.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zins J. E. & Elias M. J. (2008). *Social and emotional learning: promoting the development of all students*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

The Effect of Digital Game Addiction and Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement in Social Studies Course: A Structural Equation Model

Dr. Yılmaz Demir

Ministry of National Education, Kilis-Türkiye

ORCID: 0000-0001-5477-1300

ylmzdmr1983@gmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to question the effects of digital game addictions, self-efficacy (social, emotional and academic) and various demographic (gender, parental education status) characteristics on the academic achievement of secondary school students in social studies course with the structural equation model. The relational model was used in the study, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 474 secondary school students studying in three different secondary schools in the central district of Kilis in the 2022-2023 academic year. In the research, the hypothesized path diagram was developed based on the structural equation model. According to this model, the exogenous variables of students' gender, parental education status and digital game addiction; mediator and endogenous variables of academic, social and emotional self-efficacy; social studies course academic achievements were handled in a way that only constitutes the internal variable. It is hypothesized that all external variables included in the study have direct and indirect effects on internal variables. Mplus 7 statistical program was used in the analysis of the data and the data were tested with the structural equation model. As a result of the research, it was determined that the educational status of the parents had a direct and indirect effect on the social studies academic achievement, the direct and indirect effect of the gender variable, the indirect and mediating effect of the digital game addiction and social self-efficacy, and the direct and mediating effect of the academic self-efficacy. In addition, it was determined digital game addiction had a significant direct and indirect effect on academic self-efficacy, and only a direct effect on social and emotional self-efficacy. In addition, it was concluded that emotional and social self-efficacy had a significant effect on academic self-efficacy.

Keywords: Social studies, Academic achievement, Digital game addiction, Self-efficacy, Secondary school



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 72-91

Research Article

Received: 2023-06-22

Accepted: 2023-11-14

Suggested Citation

Demir, Y. (2023). The effect of digital game addiction and self-efficacy on the academic achievement of secondary school students in social studies course: A structural equation model, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 72-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1318399>

Extended Abstract

Problem: Schools are structures consisting of managers, teachers, students, auxiliary personnel, curriculum, buildings, tools and equipment, etc., established to achieve the educational goals of the society (Toprakçı, 2017). The curriculum is developed in parallel with the quality of the teaching levels and is especially tried to be taught to students by concretizing it in lessons. According to the curriculum of the Ministry of National Education of the Republic of Turkey, one of these courses is the social studies course taught in the 4th grade of primary school and the 5th, 6th and 7th grades of secondary school. Social studies, which are about human and human life, are very important in terms of helping the individual to understand himself and other individuals (Kılıçoğlu, 2021). Academic success, on the other hand, can be defined as "the skills or the expression of the knowledge gained, developed in the lessons taught at school and determined by the grades appreciated by the teachers, test scores or both" (Sarier, 2016, p. 610). Academic success is also of great importance to their families and circles, as it enables students to be well equipped for professional and social life and shapes their future (Sarier, 2016). For these reasons, determining how to increase the academic success of students, searching for the variables that cause failure, determining how to eliminate them, and improving the education system have constituted the main purpose of the studies carried out in the field of education in almost every period (Uzun & Çokluk-Bökeoğlu, 2019). Therefore, it is very important to determine the factors that can affect academic success. In the literature, it has been revealed that academic success is related to mental (learning speed, intelligence etc.), affective (personality structure, self-esteem, self-efficacy, motivation, attitude, study habits, etc.) and environmental factors (socioeconomic status of the family, parental attitude, competence of school administrators and teachers, etc.) (Sarier, 2016). Recent studies show that another factor that has an impact on students' academic success is digital games. Digital game; refers to the games that can be played with a computer, console, tablet, mobile phone or without an internet connection to play computer-based games. It is known that another factor that has an effect on the academic achievement of students is the perception of self-efficacy. Perception of self-efficacy can be expressed as beliefs about one's capacity to control one's own behaviors and events that are effective in their life (Bandura, 1994). Self-efficacy is the belief of an individual in his/her own skills and abilities to overcome possible difficulties in order to reach the desired level of success in any subject (Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). In this study, the effects of digital game addictions, self-efficacy (academic, social and emotional self-efficacy) and various demographic (gender, parental education status) characteristics on the academic achievement of secondary school students in social studies course were questioned with the structural equation model. The main problem statement of the research are as follows "direct and indirect effects of digital game addictions of secondary school students on their social studies academic success; the direct and mediating effect of their self-efficacy (academic, social and emotional self-efficacy); and what is the direct impact of various demographic (gender, parental education) characteristics?"

Method: In this research, it is aimed to describe the effects of digital game addictions, self-efficacy (social, emotional and academic) and some demographic characteristics (gender, parental education status) on the academic achievement of secondary school students in social studies course through the structural equation model. For this reason, relational model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The research group consists of 474 secondary school students studying in three different secondary schools in the central district of Kilis in the 2022-2023 academic year. "Personal Information Form" prepared by the researcher; The "Self-efficacy Scale for Children" developed by Muris (2001) and adapted into Turkish by Telef and Karaca (2012) and the "Game Addiction Scale for Children" developed by Şahin, Keskin and Yurdugül (2019) are the data collection tools of this research. Before applying the data collection tools in the research, the students were given necessary information about the research, it was stated that the information obtained with the measurement tools would not be used by others, it would only be used in the current research, participation in the research was voluntary, the personal information obtained within the scope of the research would be kept confidential, and they had the right to withdraw from the research at any time. . It took an average of 15 minutes to fill out the three data collection tools, "Personal Information Form", "Self-efficacy Scale for Children" and "Digital Game Addiction Scale for Children" applied to the research group. In the study, firstly, a theoretical road diagram was developed. According to this model, gender, mother's education

level, father's education level and digital game addiction, academic, social and emotional self-efficacy were used as categorical variables in the analyzes. Again, exogenous variables such as gender, educational status of parents; secondary school students' digital game addictions, social, emotional and academic self-efficacy mediators and internal variables; social studies course academic achievements were only considered as an internal variable. It is hypothesized that all external variables included in the study have direct and indirect effects on internal variables. In the study, the Mplus 7 (Muthen & Muthen, 1998-2012) statistical program was used in the analysis of the data, and the data were tested with the structural equation model.

Findings: As a result of this research, it was determined digital game addiction did not have a direct and significant effect on the academic success of the social studies course, and all of the said effect was indirect. This effect was mediated by the academic self-efficacy of secondary school students. In addition, it has been determined that the indirect effect of secondary school students' digital game addictions on the academic success of social studies course is negative. As a result of the analyzes, it was determined that the status of digital game addiction on the social studies course academic achievement of secondary school students only had a negative, indirect and mediating effect. In addition, it was determined in the study that digital game addiction has a negative direct effect on social and emotional self-efficacy, but it has both direct and indirect effects on academic self-efficacy. When the literature is examined, it is seen that digital game addiction has a negative effect on the academic achievement of students in general (Altınok, 2021; Arslan, 2019; Baysan, 2019; Delebe & Hazar, 2022). Therefore, it can be said that the findings of the current research and the results in the literature overlap with this aspect.

In this study, it was determined that academic self-efficacy had a positive, direct and mediating significant effect on the academic success of social studies course. In this context, social studies course has a mediating effect on academic self-efficacy, which mediates academic success, and social and emotional self-efficacy, on the other hand, has a negative mediation effect on digital game addiction. Among all the extrinsic and mediating variables given in the current study, it is seen that the variable that most affects the social studies academic achievement of secondary school students is academic self-efficacy. When the literature is examined, it has been determined that self-efficacy has a positive effect on the academic achievement of students in general (Klomegah, 2007; Liu & Koirala, 2009; Telef & Karaca, 2012). In the study, it was found that social self-efficacy had only a positive and indirect effect on the academic success of the social studies course and it has been determined that there is no direct or mediator effect. It is one of the most important results of the study that the social studies course has a significant positive indirect effect, although not directly, on the academic achievement of secondary school students and that this effect is mediated by academic self-efficacy. Seeing oneself as socially inadequate may cause negativities such as inadequacy in social relations, passivity in behavior, lack of motivation and decrease in academic success (Bilgin, 1996). It has also been determined that social self-efficacy has a positive direct effect on academic self-efficacy. Therefore, it was concluded that as social self-efficacy increases, academic self-efficacy increases, and as academic self-efficacy increases, students' academic achievement in social studies course increases.

In the research, it was found that emotional self-efficacy had only a positive and indirect effect on the academic success of the social studies course, but the said effect was insignificant; moreover, it has been determined that there is no direct and mediator effect. As with social self-efficacy, it was determined that emotional self-efficacy had a direct and significant positive effect on academic self-efficacy but had a lower effect than social self-efficacy. In the present study, it was determined that gender had significant effects in favour of girls, both directly and indirectly, on the academic achievement of secondary school students in social studies course. In other words, it was determined that female students had higher academic achievement in social studies than male students. In this study, it was determined that the educational status of the parents was also effective on the academic achievement of secondary school students in the social studies course. In other words, it has been determined that as the educational status of the parents increases, their academic success also increases. Similar results were obtained when the literature was examined. It is seen that the educational status of the parents has a positive effect on success (Anil, 2009; Howie & Pieterston, 2001; Keskin & Sezgin, 2009; Levpušcek, Zupancic & Socan, 2012; Özer & Anil, 2011; Sarier, 2016; Wang, 2004). Therefore, it is seen that the results of the current study and the results in the literature overlap in this aspect.

Suggestions: In the light of the results obtained from the research, the following suggestions can be made for parents, teachers, and researchers:

It is observed that when the academic and social self-efficacy levels of secondary school students increase, their academic achievement levels in social studies course also increase. Therefore, various studies can be carried out to increase the academic and social self-efficacy of secondary school students. In addition, in general, it has been determined that male students' self-efficacy (social, emotional, and academic) is lower than female students. The reasons for the lower social, emotional, and academic self-efficacy of male students can be revealed by in-depth studies.

When secondary school students' addiction to digital games increases, their academic, social and emotional self-efficacy levels decrease, and when their academic and social self-efficacy decreases, their academic success in social studies also decreases. Therefore, various studies can be carried out to reduce the digital game addiction of secondary school students. In the current study, it has been determined that male students have higher digital game addictions than females. The reasons for the higher digital game addiction of male students can be revealed by in-depth studies.

In the current study, the academic achievement status of secondary school students in social studies was considered as an internal variable and the effect of digital game addictions and academic, social, and emotional self-efficacy of secondary school students on this variable was hypothesized and tested. Similar studies can be carried out in different disciplines.

Dijital Oyun Bağımlılığı ve Öz Yeterliğin Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli

Dr. Yılmaz Demir

Millî Eğitim Bakanlığı, Kilis-Türkiye

ORCID: 0000-0001-5477-1300

ylmzdmr1983@gmail.com

Özet

Bu araştırmada; ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılıkları, öz yeterlikleri (akademik, sosyal ve duygusal) ile çeşitli demografik (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu) özelliklerin etkisinin yapısal eşitlik modeliyle sorgulanması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kilis ili merkez ilçedeki üç farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 474 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli temel alınarak hipotezlenen yol diyagramı geliştirilmiştir. Bu modele göre öğrencilerin cinsiyeti, ebeveyn eğitim durumu ve dijital oyun bağımlılığı dışsal değişkenleri; akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlikleri aracı ve içsel değişkenleri; sosyal bilgiler dersi akademik başarıları ise sadece içsel değişkeni oluşturacak biçimde ele alınmıştır. Çalışmada yer verilen tüm dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu hipotezlenmiştir. Verilerin analizinde Mplus 7 istatistik programı kullanılmış ve yapısal eşitlik modeliyle veriler test edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn eğitim durumunun sosyal bilgiler akademik başarıları üzerinde doğrudan, cinsiyet değişkeninin doğrudan ve dolaylı, dijital oyun bağımlılığı ve sosyal öz yeterliğin dolaylı ve aracı, akademik öz yeterliğin ise doğrudan ve aracı etkisinin anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının akademik öz yeterlik üzerinde doğrudan ve dolaylı, sosyal ve duygusal öz yeterlik üzerinde ise sadece doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ek olarak duygusal ve sosyal öz yeterliğin akademik öz yeterlik üzerinde etkinin de anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Akademik başarı, Dijital oyun bağımlılığı, Öz yeterlik, Ortaokul



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 72-91

Araştırma Makalesi

76

Gönderim: 2023-06-22

Kabul: 2023-11-14

Önerilen Atıf

Demir, Y. (2023). Dijital oyun bağımlılığı ve öz yeterliğin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi: Bir yapısal eşitlik modeli, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 72-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1318399>

GİRİŞ

Okullar toplumun eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, program (Müfredat), bina, araç ve gereç vb. gibi öğelerden oluşan yapılardır (Toprakçı, 2017). Program unsuru öğretim düzeylerinin niteliğine paralel geliştirilir ve özellikle derslerde somutlaştırılarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Millî Eğitim Bakanlığının ilkököl ve ortaokul müfredatına göre bu derslerden biri de ilkököl 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, 7. sınıflarda okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi. İnsanı ve insanın yaşamını konu edinen sosyal bilgiler, bireyin kendisini ve diğer bireyleri anlamasına yardımcı olması açısından oldukça önemlidir (Kılıçoğlu, 2021). Yedi temel öğrenme alanına ve disiplinler arası bir yapıya sahip olan sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki özel amaçlar (MEB, 2018, s. 8) incelendiğinde bu ders ile "sorumluluklarını yerine getiren, haklarını bilen ve kullanan, milli bilince sahip milli ve çağdaş değerleri yaşatan, hukukun üstünlüğüne inanan, kültürel mirasın korunmasına ve geliştirilmesine katkı sunan, insan ile çevre arasındaki etkileşimin farkına varan, mekânı algılama becerisini geliştiren, çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaya istekli olan, eleştirel düşünme becerisine sahip olan, uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerine inanan, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmayı bilen, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetleyen, yaşamını demokratik kurallara göre düzenleyen, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren, fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varan" bireylerin yetiştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Söz konusu özel amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek ya da sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kazanımları ne oranda edindiklerini belirlemek için her boyutta gözlem yapmaya imkân veren ölçme ve değerlendirme (Şimşek, 2021, s. 573) işlemleri yapılmaktadır. Eğitim öğretimde önemli süreçlerden biri olan ölçme ve değerlendirme süreci (Yaman, 2013), öğretim programındaki kazanımların öğrencilere ne oranda kazandırıldığının test edilmesi işlevini yerine getirmektedir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019). Öğretim etkinliklerinin sonucunda gerçekleştirilen akademik başarı ise eğitim sisteminin etkililiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Uzun ve Çokluk-Bökeoğlu, 2019, s. 656). Akademik başarı eğitim öğretim açısından ele alındığında program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü olarak değerlendirilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Diğer bir ifadeyle akademik başarı okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi (Sarier, 2016, s. 610) olarak tanımlanabilir.

Akademik başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama daha donanımlı bir şekilde hazırlanmalarını sağlamak ve geleceklerini şekillendirmek için aileleri ve çevreleri tarafından oldukça önemli görülmektedir (Sarier, 2016). Bu gerekçelerle öğrencilerin akademik başarılarının nasıl yükseltileceğinin belirlenmesi, başarısızlığa yol açan değişkenlerin aranması, bunların nasıl ortadan kaldırılabilirliğinin belirlenmesi ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi hemen her dönemde eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların en temel amacını oluşturmuştur (Uzun ve Çokluk-Bökeoğlu, 2019). Dolayısıyla akademik başarı üzerinde etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Alanyazında akademik başarının zihinsel (öğrenme hızı, zekâ vb.), duyuşsal (kişilik yapısı, benlik saygısı, öz yeterlik, motivasyon, tutum, ders çalışma alışkanlığı vb.) ve çevresel (ailenin sosyoekonomik durumu, anne-baba tutumu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliği vb.) etmenlerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Sarier, 2016).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan bir diğer etmenin dijital oyunlar olduğunu göstermektedir. Dijital oyun; bilgisayar tabanlı oyunların oynanması amacıyla internete bağlı olan bir bilgisayar, tablet, konsol, cep telefonu ya da internet bağlantısı olmaksızın bu araçlarla oynanabilen oyunları ifade eder. Bu oyunlar tek kişiyle oynanabildiği gibi birden çok kişinin çevrimiçi rol yapma (MMPORG) oyunlarına kadar uzanmaktadır (Biricik ve Atik, 2021). Dijital oyunların, oyuncular üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etkisinin olduğu çeşitli bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Arslan, 2022; Horzum, 2011; Savcı ve Aysan, 2017). Özellikle gelişim döneminde bulunan çocukların duyuşsal, bilişsel, fiziksel ve sosyal yönden daha kolay etkilenebildiği hatta dijital oyunların bu gelişim alanlarını doğrudan etkilediği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Griffiths ve Meredith, 2009; Hazar ve Hazar, 2017; Namlı ve Tekkurşun-Demir, 2020). Söz konusu olumsuzlukların en önemlilerinden birini de dijital oyun bağımlılığı oluşturmaktadır (Horzum, 2011).

Başta gençler olmak üzere kullanımı giderek yaygınlaşan dijital oyunlar ve oyunların aşırı ve kontrolsüz kullanımından kaynaklanan dijital oyun bağımlılığı kavramı, Dünya Sağlık Örgütü Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması Kılavuzu'nun (ICD) 11'inci sürümünde, oyun oynama davranışının bir

sonucu olarak (dijital oyun veya video oyunları) ortaya çıkan bağımlılıklar şeklinde tanımlanmaktadır (Delebe ve Hazar, 2022). Özdemir ve Karaboğa (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlası dijital oyun bağımlılığı risk grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Manap ve Durmuş (2021) ise çalışmalarında çocuğun dijital oyun bağımlılığı üzerinde aile içi rollerin sağlıklı veya sağlıksız oluşunun, dijital ebeveynlik farkındalığının ve özellikle olumsuz model olma ve dijital ihmalin etkili olduğunu belirtmektedir. Dijital oyunlara olan yoğun ilgi, özellikle çocukluk döneminde uzun vadede dijital oyun bağımlılığı başta olmak üzere birçok bireysel ve sosyal problemi de beraberinde getirmektedir (Hazar, Özpolat ve Hazar, 2020). Nitekim Bağatarhan (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça problemli davranışların, dışa yönelim davranış problemlerinin, içe yönelim davranış problemlerinin, antisosyal davranış problemlerinin ve benmerkezci davranış problemlerinin arttığı belirlenmiştir. Yurtseven-Yılmaz ve Yıldız (2023) tarafından yapılan çalışmada ise dijital bağımlılığın okumaya yönelik tutum ile negatif, kontrol odağı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Namli ve Tekkurşun-Demir (2020), dijital oyun bağımlılığının özellikle çocuk ve genç bireylerin sosyal yaşamdan uzaklaşmasına ve gerçek hayattan kopmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının çocuk ve ergenlerde asosyalite, abartılı gurur, kuşku, güvensizlik, bencillik, bedensel zayıflık, obezite, düşük öz yeterlik algısı, şiddet eğilimi, gerçeklik algısının yitimi, bilişsel becerileri kullanamama ve akademik başarısızlık gibi olumsuz etkileri söz konusudur (Arslan, 2022; Delebe ve Hazar, 2022; Griffiths ve Meredith, 2009; Horzum, 2011; Kircaburun, Jonason ve Griffiths, 2018; Lieberman, Fisk ve Biely, 2009; Namli ve Tekkurşun-Demir, 2020; Pallesen, Lørvik, Bu ve Molde, 2015; Pontes, Taylor ve Stavropoulos, 2018; Savcı ve Aysan, 2017). Güncel araştırmalardan biri olan Delebe ve Hazar (2022) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Kaya, Vangölü, Marufoğlu ve Özdemir (2023) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin akademik başarı ile dijital bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu akademik başarıları arttığında dijital oyun bağımlılıklarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Baysan (2019) tarafından yapılan çalışmada zayıf da olsa öğrencilerin akademik başarılarıyla dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan bir diğer etmenin ise öz yeterlik algısı olduğu bilinmektedir. Öz yeterlik algısı, kişinin kendi davranışlarını ve yaşamında etkili olan olayları kontrol etme kapasitesi ile ilgili inançları (Bandura, 1994) olarak ifade edilebilir. Öz yeterlik, herhangi bir konu karşısında istenilen başarıyı elde etmek için karşılaşılan olası zorlukların üstesinden gelmede bireyin kendi yetenek ve becerilerine olan inancıdır (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz yeterlik algısı, çaba gerektiren veya yeni durumlarda bireyin başa çıkma yeteneği ile ilgili sahip olduğu genel güvenini belirtmek amacıyla kavramsallaştırmıştır (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005; Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002). Öz yeterlik algısı aynı zamanda bireyin istekliliğini, hedeflere ulaşma çabasını, güdülenme düzeyini ve zorluklara rağmen vazgeçmemeyi, analitik düşünme becerisini de etkilemektedir (Sarier, 2016). Bireylerin duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerinden etkilenen ve konuşma kaygıları üzerinde de etkili olan (Demir, 2023) yüksek düzeyde öz yeterliğin daha genel anlamda bireylerin duyuşsal, sosyal, bilişsel ve davranışsal beceriler açısından yaşamları üzerinde olumlu bir etkiye sahip görülmektedir (Bandura, 1994; Eker ve Taş 2023; Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). Öz yeterlik algısı daha iyi olan bireylerin karşılaştıkları zorluklarla veya sorunlarla sabırla sonuna kadar daha iyi mücadele ettiği ve dolayısıyla daha başarılı olduğu görülmektedir (Rukmana ve Ismiradewi, 2022). Bu bağlamda güçlü öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin öğrenme öğretme sürecinde daha başarılı, düşük öz yeterlik algısına sahip olanların ise başarısız olacakları öngörülebilir (Demir ve Börekçi, 2022). Nitekim öz yeterlik inancının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu çok sayıdaki çalışmada (Arslan, 2019; Arslan, 2022; Doordinejad ve Afshar, 2014; Hsieh ve Schallert, 2008; Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009; Özgen ve Bindak, 2011; Rahemi, 2007; Rahimpour ve Nariman-Jahan, 2010) ortaya konulmuştur.

Alanyazını incelendiğinde dijital oyun bağımlılığının, üstbilişsel becerilerden biri olan öz yeterlik algısını da olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Nitekim Arslan (2022) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz yeterlik algıları (akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik) üzerinde anlamlı düzeyde negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu; öz yeterlikleri ve dijital oyun

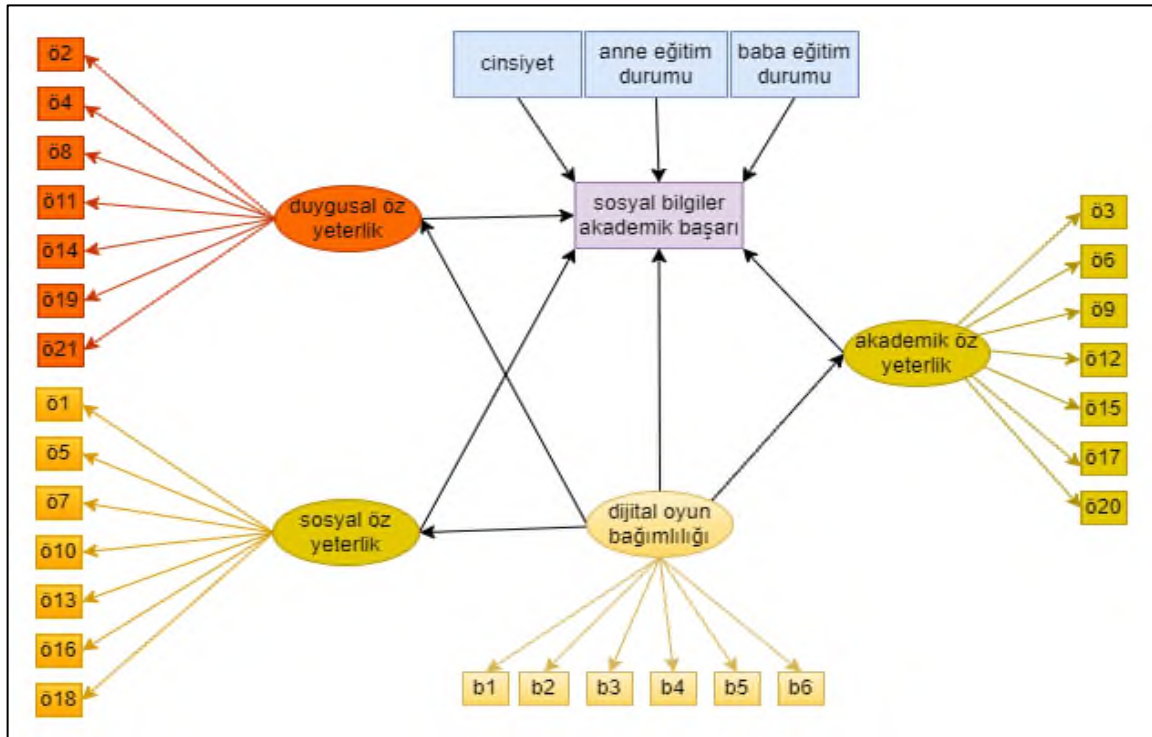
bağımlılıkları üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumunun anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Duygusal, sosyal ve akademik boyutları olan öz yeterlikle (Telef ve Karaca, 2012) ilgili alanyazında çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2022; Demir, 2023; Doordinejad ve Afshar, 2014; Pajares, 2002; Telef ve Karaca, 2012). Benzer şekilde sosyal bilgiler alanında da öz yeterlikle ilgili çok sayıda çalışma (Akkuş, 2013; Aylar ve Aksin, 2011; Özerkan, 2007; Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017; Üztemur ve Metin, 2015) mevcuttur. Yine alanyazında farklı disiplinlerce bireylerin dijital oyun bağımlılıklarıyla ilgili son yıllarda çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2022; Baysan, 2019; Delebe ve Hazar, 2022; Kircaburun, Jonason ve Griffiths, 2018; Namlı ve Tekkurşun-Demir, 2020). Ancak sosyal bilgiler alanında dijital oyun bağımlılığıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dahası yapısal eşitlik modeli temel alınarak ortaokul öğrencilerinin genel anlamda akademik başarıları özelde sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlikleri ile dijital oyun bağımlılığının etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapısal eşit modeli temel alınarak yürütülen mevcut çalışmayla öğrencilerin Sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılığının ve öz yeterlik algısının etkili olup olmadığı doğrulanmış olacaktır. Dolayısıyla çalışmanın bu yönüyle alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılıkları, öz yeterlikleri (akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik) ile çeşitli demografik (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu) özelliklerinin etkisi yapısal eşitlik modeliyle sorgulanmıştır. Araştırmanın ana problem cümlesi "ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının sosyal bilgiler akademik başarıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı; öz yeterliklerinin (akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik) doğrudan ve aracılık etkisi; çeşitli demografik (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu) özelliklerinin doğrudan etkisi nedir?" şeklindedir. Bu çerçevede aşağıda verilen hipotez sorularına cevap aranmaktadır:

1. "Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılığının doğrudan ve dolaylı etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?"
2. "Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde öz yeterliklerinin (akademik, sosyal ve duygusal) doğrudan ve aracılık etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?"
3. "Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumu) doğrudan etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?"

Alanyazın çerçevesinde oluşturulan araştırmanın hipotezi Şekil 1'de yer alan teorik yol diyagramıyla görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Teorik yol diyagramı

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılıkları, öz yeterlikleri (akademik, sosyal ve duygusal) ile bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu) etkisinin yapısal eşitlik modeli aracılığıyla betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009).

2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kilis ili merkez ilçede bulunan üç farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 474 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yaşları 11-14 aralığındaki öğrencilerin %53.8'i (n=255) kız, %46.2'si (n=219) ise erkektir.

Çizelge 1. Araştırma grubunu tanılayıcı bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kız	255	53.8
	Erkek	219	46.2
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	156	32.9
	6. sınıf	162	34.2
	7. sınıf	156	32.9
Anne Eğitim	İlkokul	121	25.5
	Ortaokul	129	27.2
	Lise	147	31.1
	Lisans	77	16.2
Baba Eğitim	İlkokul	89	18.8
	Ortaokul	110	23.2
	Lise	132	27.8
	Lisans	143	30.2

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacının hazırlamış olduğu “Kişisel Bilgi Formu”; Muris (2001) tarafından geliştirilen, [Telef ve Karaca \(2012\)](#) tarafından ise Türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” ile [Şahin, Keskin ve Yurdugül \(2019\)](#) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği” bu araştırmanın veri toplama araçlarıdır.

3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı, cinsiyet, yaş sınıf düzeyi ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” vasıtasıyla toplanmıştır.

3.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği: Muris (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” 12-19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise [Telef ve Karaca \(2012\)](#) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyonlar ölçek geneli için .95, akademik öz yeterlik alt faktörü için .93, sosyal öz yeterlik alt faktörü için .94 ve duygusal öz yeterlik alt faktörü için .91 ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyansın %43.74 olduğu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ise uyum indeksi değerlerinin “RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066” olduğu belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki (1= hiç ve 5= çok iyi) ölçeğin ayırt edici geçerliğinde 10.98 ile 21.17 arasında değişen t testi değerlerine ve tüm maddelerin $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında ölçek geneli için .86, akademik öz yeterlik alt faktörü için .84, sosyal öz yeterlik alt faktörü için .64, duygusal öz yeterlik alt faktörü için ise .78 olduğu görülmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayılarının .75 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir ([Telef ve Karaca, 2012](#)). Bu değerler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir.

3.3. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği: Tek faktör ve altı maddeden oluşan “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” [Şahin, Keskin ve Yurdugül \(2019\)](#) tarafından geliştirilmiştir. “Beşli likert tipindeki ölçeğin faktöriyel geçerliği doğrulamalı faktör analizi ile yapı geçerliği ise yakınsama (convergent validity) geçerliğine bakılarak test edilmiştir. Bu geçerlik türünde ortalama açıklanan varyans -OAV- (average variance extracted) değerleri kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlik sınamalarında yapı güvenirliği için McDonald Omega (0.89) ile Cronbach Alfa (0.78) katsayıları hesaplanmıştır” ([Şahin, Keskin](#)

ve Yurdugül, 2019, s. 15-30). Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir.

4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş, ölçme araçlarıyla ulaşılan bilgilerin başkaları tarafından kullanılmayacağı, sadece mevcut araştırmada kullanılacağı, araştırmaya katılımın gönüllülük çerçevesinde olduğu, araştırma kapsamında elde edilen kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, istedikleri anda araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları ifade edilmiştir. Araştırma grubuna uygulanan "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" olmak üzere üç veri toplama aracının doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür.

Araştırmada ilk olarak SPSS programı aracılığıyla verilerin normallikleri test edilmiştir. Dağılımın normal olduğuna karar verebilmek için "Kolmogorov-Smirnova" testi p değerinin anlamsız olması yani p değerinin 0.05'ten büyük olmasının yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerlerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Seçer, 2015). Bu bağlamda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.50 ile -1.50 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Çizelge 2'de verildiği üzere verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 2. Verilerin normallik sonuçları

	N	Kolmogorov-Smirnova		Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p		
Sosyal bilgiler dersi akademik başarı	474	.068	.000	-0.356	-0.684
Dijital oyun bağımlılığı	474	.112	.000	0.670	0.116
Akademik öz yeterlik	474	.080	.000	-0.347	-0.223
Sosyal öz yeterlik	474	.050	.006	-0.131	-0.278
Duygusal öz yeterlik	474	.056	.001	0.005	-0.278

Bu çalışmada ilk olarak Şekil 1 'deki teorik yol diyagramı geliştirildi. Bu modele göre cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu kategorik değişken; dijital oyun bağımlılığı, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile sosyal bilgiler dersi akademik başarı sürekli değişken olarak analizlerde kullanılmıştır. Yine cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu ve dijital oyun bağımlılıkları dışsal değişkenler; ortaokul öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri aracı ve içsel değişkenler; sosyal bilgiler dersi akademik başarıları ise sadece içsel değişken olarak ele alınmıştır. Çalışmada yer verilen tüm dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu hipotezlenmiştir. Çalışmada verilerin analizinde Mplus 7 (Muthen ve Muthen, 1998-2012) istatistik programı kullanılmış olup yapısal eşitlik modeliyle veriler test edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada hipotezlenen modelin veri analizine geçmeden önce gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, değişkenlerin toplam skorlarının ortalamaları ve standart sapmaları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş ve buna ilişkin veriler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Değişkenler arasındaki korelasyon, ortalama ve standart sapma değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Sosyal bilgiler dersi akademik başarı	1							
2.Akademik öz yeterlik	.299*	1						
3.Sosyal öz yeterlik	.234*	.365*	1					
4.Duygusal öz yeterlik	.063	.311*	.325*	1				
5.Dijital oyun bağımlılığı	-.215*	-.345*	-.139*	-.172*	1			
6.Cinsiyet	-.181*	-.090	-.013	.033	.247*	1		
7.Anne eğitim durumu	.359*	.137*	.095*	.051	-.090	-.046	1	
8.Baba eğitim durumu	.375*	.060	.115*	.051	-.092*	-.016	.486*	1
Ortalama	75.36	25.28	23.32	20.22	12.90	1.46	2.37	2.69
Standart Sapma	15.39	5.00	5.00	5.57	4.80	0.49	1.03	1.09

N=474; * $p < .05$

Çizelge 3'e göre ortaokul öğrencilerinin ortalamaları dikkate alındığında sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının ve akademik öz yeterliklerinin iyi; sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin orta, dijital oyun bağımlılıklarının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarıyla akademik ve sosyal öz yeterlikleri arasındaki korelasyonun pozitif yönde anlamlı düzeyde ancak dijital oyun bağımlılıkları arasındaki korelasyonun negatif yönde anlamlı düzeyde

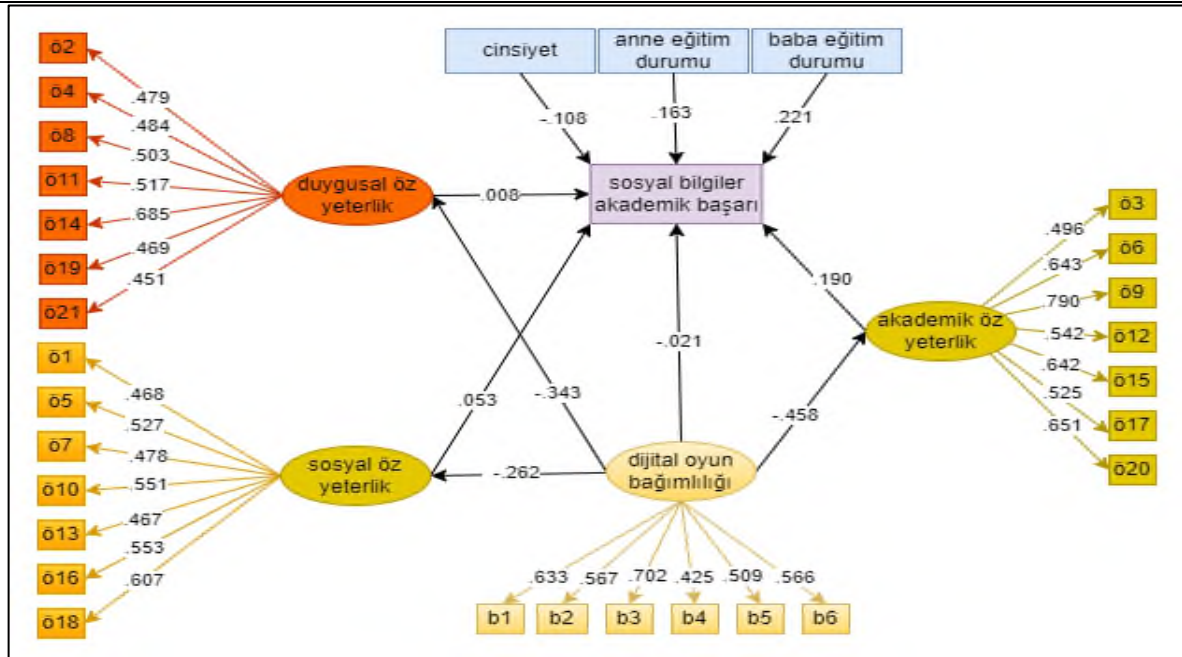
olduğu; duygusal öz yeterlikleri arasındaki korelasyonunun ise anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyetin sosyal bilgiler dersi akademik başarı ve dijital oyun bağımlılığı üzerinde; anne eğitim durumunun sosyal bilgiler dersi akademik başarı, akademik ve sosyal öz yeterlik üzerinde; baba eğitim durumunun ise sosyal bilgiler dersi akademik başarı, sosyal öz yeterlik ve dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Dahası ortaokul öğrencilerinin tüm öz yeterlik boyutları (akademik, sosyal ve duygusal) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü korelasyon olduğu gibi akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlikleri ile dijital oyun bağımlılıkları arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü korelasyonun olduğu belirlenmiştir.

1. Hipotezlenen Hibrid Yol Modelinin Veri Uyumu

Mevcut çalışmada ilk olarak Şekil 1’de sunulan teorik yol diyagramı geliştirildi. Daha sonra hipotezlenen hibrid modele ilişkin model veri uyum istatistikleri “ $X^2(425)=822.785$, $p=.000$; RMSEA=0.045 (90%GA: .040-.049); CFI=0.834; TLI=0.819; SRMR=0.074” elde edildi. Bu değerler eşik değerlere göre değerlendirildiğinde hipotezlenen hibrid yol modelinin veri ile iyi uyum göstermediğine işaret etmektedir (Çizelge 4). Model veri uyum istatistiklerinin yanı sıra hipotezlenen hibrid modele ait bazı etkilerin (yolların) de anlamsız çıktığı belirlenmiştir. Örneğin ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki doğrudan etkisi (yolu) anlamsız çıkmıştır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal öz yeterliğin dijital oyun bağımlılığına yaptığı aracılık etkisi de anlamsız çıkmıştır. Bu sebeplerden ötürü teorik ve istatistiksel açıdan gerekli modifikasyonlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda dijital oyun bağımlılığı ile duygusal ve sosyal öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki doğrudan etkileri ile duygusal ve sosyal öz yeterliğin dijital oyun bağımlılığına yaptığı aracılık etkisi modelden çıkarılmıştır. Ayrıca cinsiyetin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki doğrudan ve akademik öz yeterlik ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki dolaylı etkisi ile duygusal ve sosyal öz yeterliğin akademik öz yeterlik üzerinden sosyal bilgiler dersi akademik başarıya olan dolaylı etkileri sorgulanmıştır.

Çizelge 4. Hibrid yol analizine ilişkin model uyum indeksi değerleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Hipotezlenen Modele Ait Uyum Değerleri	Seçilen Modele Ait Uyum değerleri
X^2/sd	$0 < X^2/sd < 5$	1.933	1.330
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.834	0.943
TLI	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$	0.819	0.936
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.045	0.026
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 1.00$	0.074	0.046

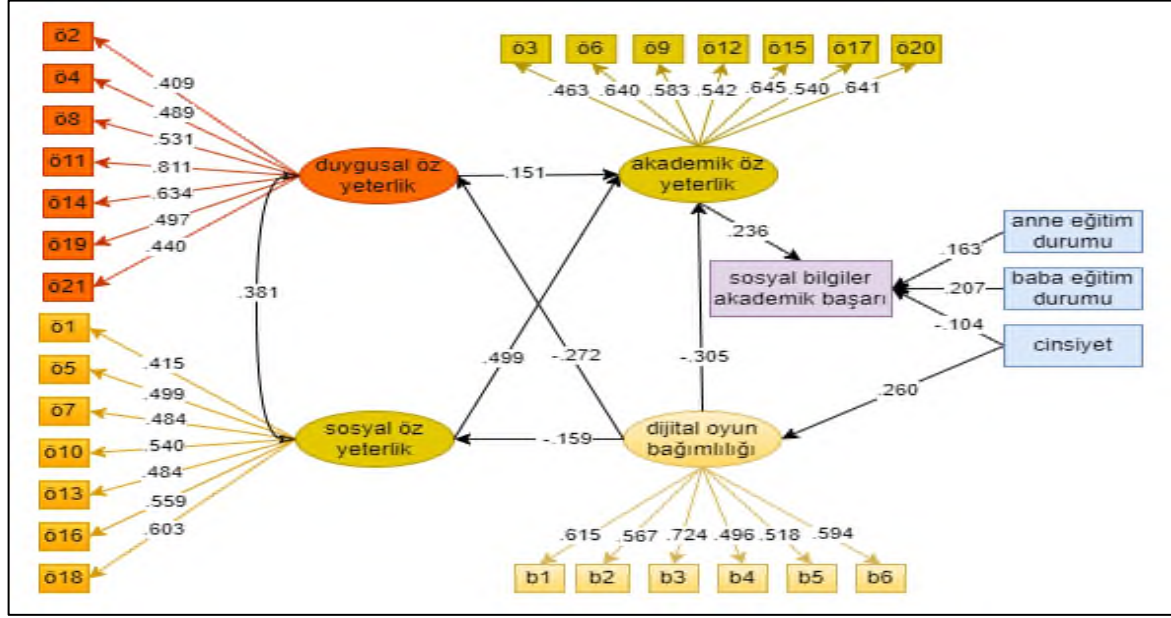


Şekil 2. Hipotezlenen hibrid yol diyagramı ve STDYX faktör yükleri

Hipotezlenen ve seçilen hibrid yol diyagramına ilişkin model uyum indeksleri Çizelge 4’te ve STDYX faktör yüklerine ilişkin istatistiki değerler ise Şekil 2’de sunulmuştur. Yapılan değişikliklerin ardından model yeniden analiz edilmiş ve modelin son hali “seçilen hibrid model” olarak adlandırılmıştır.

2. Seçilen Hibrid Yol Modelinin Veri Uyumu

Hipotezlenen hibrid modelin verilerinin yeterli uyumu göstermemesi ve bazı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > .05$) nedeniyle bu model gözden geçirilmiş ve Şekil 3'te sunulan seçilen hibrid yol modeli elde edilmiştir. Seçilen hibrid yol diyagramına ilişkin model veri uyumu istatistikleri ise " $\chi^2(412)=548.183, p=.000$; RMSEA= 0.026 (90%GA: 0.020, 0.032); CFI=0.943; TLI=0.936; SRMR=0.046" olarak bulunmuştur. Bu değerler seçilen modelin veriyle iyi uyum gösterdiğine yani kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir (Çizelge 4). Sosyal bilgiler dersi akademik başarı, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile dijital oyun bağımlılığı için açıklanan varyans oranları ise istatistiksel olarak anlamlı olup ($p < .05$) sırasıyla .82 .59, .97, .92 ve .93 olarak bulunmuştur.



Şekil 3. Seçilen hibrid yol diyagramı ve STDYX faktör yükleri

3. Seçilen Hibrid Yol Modelinin Etkileri

Mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu hipotezlenen cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile dijital oyun bağımlılığının doğrudan, dolaylı ve aracı etkileri yapısal eşitlik modeliyle analiz edilmiş; söz konusu etkiler seçilmiş yol diyagramıyla Şekil 3'te verilmiştir. Şekil 3'teki modele göre tüm dışsal ve aracı değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki etkileri Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Dışsal ve içsel değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etki büyüklüğü

Dışsal Değişkenler	İçsel Değişkenler				
	Dijital oyun bağımlılığı	Akademik öz yeterlik	Sosyal öz yeterlik	Duygusal öz yeterlik	Sosyal bilgiler akademik başarı
Dijital oyun bağımlılığı	---	-.31*	-.16*	-.27*	---
	---	-.12*	---	---	-.11*
	---	.43*	-.16*	-.27*	.11*
Akademik öz yeterlik	---	---	---	---	.24*
	---	---	---	---	---
Sosyal öz yeterlik	---	.50*	.38*	.38*	---
	---	---	---	---	.12*
	---	.50*	.38*	.38*	.12*
Duygusal öz yeterlik	---	.15*	.38*	---	---
	---	---	---	---	.04
	---	.15*	.38*	---	.04
Cinsiyet	.26*	---	---	---	-.10*
	---	-.08*	-.04	-.07	-.05
	.26*	-.08*	-.04	-.07	-.15*
Anne eğitim durumu	---	---	---	---	.16*
	---	---	---	---	---
	---	---	---	---	.16*
Baba Eğitim Durumu	---	---	---	---	.21*
	---	---	---	---	---
	---	---	---	---	.21*

Not: Doğrudan etkiler "italik", dolaylı etkiler "normal yazım" ve toplam etkiler "kalın" punto ile gösterilmiştir; "----" sembolü, etkinin modelde yer almadığı anlamına gelmektedir; tüm etkiler standartlaştırılmış etkidir. * $p < .05$

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Üzerinde Dijital Oyun Bağımlılığının Doğrudan ve Dolaylı Etkisinin Büyüklüğü ve Yönü: Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği çocukların dijital oyunlara yönelik bağımlılıklarını altı ifadeyle ölçen, beşli likert tipinde hazırlanmış olan tek faktörlü bir ölçme aracıdır. Seçilen hibrid yol diyagramı (Şekil 3) incelendiğinde akademik öz yeterlik boyutundaki maddelerin tamamının anlamlı olduğu, madde faktör yüklerinin ise .496 ile .724 arasında değiştiği gözlenmektedir. Dolayısıyla çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeğindeki madde faktör yüklerinin tamamının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Çalışmada dijital oyun bağımlılığının sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı, söz konusu etkinin tamamının dolaylı olduğu tespit edilmiştir. Bu etkiye ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri aracılık etmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki dolaylı etkisinin negatif yönlü anlamlı düzeyde (-.11) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca mevcut çalışmada hipotezlendiği gibi dijital oyun bağımlılığının sosyal (.16) ve duygusal (.27) öz yeterlik üzerinde negatif yönlü anlamlı düzeyde, sadece doğrudan etkisinin olduğu ancak akademik öz yeterlik üzerinde hem doğrudan (.31) hem de dolaylı (.12) olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Dahası dijital oyun bağımlılığının akademik öz yeterlik üzerindeki toplam etkisinin (.43) diğer iki öz yeterliğe oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5). Bunlara ilaveten ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı arttıkça sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin düştüğü görülmektedir. Şekil 3'teki seçilen hibrid yol diyagramında dijital oyun bağımlılığının akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik üzerindeki doğrudan etkisi; sosyal bilgiler dersi akademik başarı ve akademik öz yeterlik üzerindeki dolaylı etkisi ile cinsiyet değişkenine aracılık etkisine ilişkin yollar sunulmuştur.

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Üzerinde Öz Yeterliklerinin (Akademik, Sosyal ve Duygusal) Doğrudan ve Aracılık Etkisinin Büyüklüğü ve Yönü: Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik algılarının etkileri yol analiziyle incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilen başlıklar altında sunulmuştur.

3.2.1. Akademik öz yeterlik: Akademik öz yeterlik çocuklar için beşli likert tipinde geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin bir alt boyutu olup öğrencilerin akademik öz yeterliklerini ölçmektedir. Çocukların akademik öz yeterliklerini ölçen akademik öz yeterlik boyutu yedi ifadeden oluşmaktadır. Seçilen hibrid yol diyagramı (Şekil 3) incelendiğinde akademik öz yeterlik boyutundaki maddelerin tamamının anlamlı olduğu madde faktör yüklerinin .463 ile .645 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu verilere göre akademik öz yeterlik boyutundaki madde faktör yüklerinin tamamının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada akademik öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde sadece pozitif yönlü doğrudan (.24) anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına aracılık etkisi yapan akademik öz yeterlik; sosyal öz yeterliğe pozitif yönlü (.12), dijital oyun bağımlılığına ise negatif yönlü (-.07) anlamlı düzeyde aracılık etkisi yapmıştır. Akademik öz yeterliğin duygusal öz yeterliğe ve cinsiyete de aracılık ettiği ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Araştırmada verilen tüm dışsal ve aracı değişkenler içerisinde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarını en çok etkileyen değişkenin akademik öz yeterlik olduğu görülmektedir (Çizelge 5). Şekil 3'te seçilen hibrid yol diyagramında akademik öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki doğrudan etkisi ile sosyal ve duygusal öz yeterliğe, dijital oyun bağımlılığına ve cinsiyete aracılık etkisine ilişkin yollar sunulmuştur.

3.2.2. Sosyal öz yeterlik: Sosyal öz yeterlik çocuklar için beşli likert tipinde geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin bir diğer alt boyutu olup çocukların sosyal öz yeterliklerini ölçmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin sosyal öz yeterlik boyutu da yedi ifadeden oluşmaktadır. Seçilen hibrid yol diyagramı (Şekil 3) incelendiğinde sosyal öz yeterlik boyutundaki maddelerin tamamının anlamlı olduğu ve madde faktör yüklerinin .415 ile .603 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu verilere göre sosyal öz yeterlik boyutundaki madde faktör yüklerinin tamamının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada sosyal öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde sadece pozitif yönlü anlamlı düzeyde dolaylı (.12) etkisinin olduğu, doğrudan herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal öz yeterliğin akademik öz yeterlik üzerinde pozitif yönlü doğrudan (.50) anlamlı etkisinin olduğu da belirlenmiştir. Dahası sosyal öz yeterlik, dijital oyun bağımlılığına ve cinsiyete de aracılık ederek sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde etkili olmuş ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Çizelge 5). Şekil 3'teki seçilen yol diyagramında sosyal öz yeterliğin akademik öz yeterlik

üzerindeki doğrudan etkisi; sosyal bilgiler dersi akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisi ile dijital oyun bağımlılığına ve cinsiyete aracılık etkisine ilişkin yollar sunulmuştur. Ayıca aynı yol diyagramında sosyal öz yeterlik ile duygusal öz yeterlik arasındaki korelasyona (.38) da yer verilmiştir.

3.2.3. Duygusal Öz Yeterlik: Duygusal öz yeterlik çocuklar için beşli likert tipinde geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin bir diğer alt boyutu olup çocukların duygusal öz yeterliklerini ölçmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin duygusal öz yeterlik boyutu da yedi ifadeden oluşmaktadır. Seçilen hibrid yol diyagramı (Şekil 3) incelendiğinde duygusal öz yeterlik boyutundaki maddelerin tamamının anlamlı olup madde faktör yüklerinin .415 ile .603 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu verilere göre duygusal öz yeterlik boyutundaki madde faktör yüklerinin tamamının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Çalışmada duygusal öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarısı üzerinde sadece pozitif yönlü dolaylı (.04) etkisinin olduğu ve söz konusu etkinin anlamsız olduğu; doğrudan herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal öz yeterlikte olduğu gibi duygusal öz yeterliğin de akademik öz yeterlik üzerinde pozitif yönlü doğrudan (.15) anlamlı etkisinin olduğu ancak sosyal öz yeterliğe göre daha düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Çizelge 5). Bunun yanı sıra duygusal öz yeterlik dijital oyun bağımlılığına ve cinsiyete de aracılık etmiş ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Şekil 3'teki seçilen hibrid yol diyagramında duygusal öz yeterliğin akademik öz yeterlik üzerindeki doğrudan etkisi; sosyal bilgiler dersi akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisi ile dijital oyun bağımlılığına ve cinsiyete aracılık etkisine ilişkin yollar sunulmuştur.

3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Üzerinde Bazı Demografik Özelliklerinin (Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumu) Doğrudan Etkisinin Büyüklüğü ve Yönü: Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde demografik özelliklerden olan cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumunun etkileri yol analiziyle incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilen başlıklar altında sunulmuştur.

3.3.1. Cinsiyet: Seçilen modele göre cinsiyetin (kız=1, erkek=2) sosyal bilgiler dersi akademik başarısı üzerinde hem doğrudan (-.10) hem de dolaylı (-.05) olarak anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Dahası cinsiyetin dijital oyun bağımlılığı üzerinde doğrudan anlamlı etkisi bulunurken akademik, duygusal ve sosyal öz yeterlik üzerinde ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Nitekim cinsiyetin akademik (-.08) ve duygusal öz yeterlik (-.07) üzerindeki etkisi anlamlıyken sosyal öz yeterlik üzerindeki etkisinin ise anlamlı (-.04) düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Çizelge 5). Şekil 3'teki seçilen hibrid yol diyagramında cinsiyetin sosyal bilgiler dersi akademik başarı, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik üzerindeki dolaylı etkileri ile dijital oyun bağımlılığı üzerindeki doğrudan etkisine ilişkin yollar sunulmuştur.

3.3.2. Ebeveyn eğitim durumu: Seçilen hibrid yol modeline göre anne eğitim durumunun (ilkokul=1, ortaokul=2, lise=3, lisans=4) ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde sadece doğrudan pozitif yönlü anlamlı etkisinin (.16) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumunun da sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde sadece doğrudan pozitif yönlü anlamlı etkisinin (.21) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre baba eğitim durumunun anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde daha fazla pozitif yönlü etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kısacası araştırmada ebeveynlerin eğitim kademesi ilerledikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının da arttığı gözlenmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu hipotezlenen cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile dijital oyun bağımlılığının doğrudan, dolaylı ve aracı etkileri yapısal eşitlik modeliyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda dijital oyun bağımlılığının sosyal bilgiler dersi akademik başarısı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı, söz konusu etkinin tamamının dolaylı olduğu tespit edilmiştir. Bu etkiye ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri aracılık etmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının sosyal bilgiler dersi akademik başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde genel anlamda öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılığının negatif yönlü bir etkisinin olduğu görülmektedir (Altınok, 2021; Arslan, 2019; Baysan, 2019; Delebe ve Hazar, 2022). Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulgularıyla alanyazındaki sonuçların bu yönüyle örtüştüğü söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılığına yönelik durumlarının doğrudan ve dolaylı etkisi hipotezlenerek test edilmiştir. Analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde dijital oyun bağımlılığına yönelik durumlarının sadece negatif yönde dolaylı ve aracı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada dijital oyun bağımlılığının sosyal ve duygusal öz yeterlik üzerinde negatif yönlü doğrudan etkisinin olduğu ancak akademik öz yeterlik üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının arttıkça sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin düştüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra dijital oyun bağımlılığının akademik öz yeterlik üzerindeki toplam etkisinin diğer iki öz yeterliğe oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Arslan (2022) tarafından yapılan çalışmada da dijital oyun bağımlılığının akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik üzerinde negatif yönlü doğrudan etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Nitekim günümüzde dijital oyun bağımlılığı bireylerin yaşam alanlarının neredeyse tümünde çeşitli olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu etkiler çocukların akademik başarı durumlarının düşmesi, şiddete meyilli olmaları, boş vakitlerini iyi değerlendirememeleri, sosyalleşme ve duygusal ilişkilerde çeşitli sorunların yaşanması, yalnızlık ve fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkması şeklinde sıralanabilir (Delebe ve Hazar, 2022). Yine öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarıyla şiddet eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu; dijital oyun bağımlılığı arttıkça şiddet eğilimlerinin de arttığı bilinmektedir. Dahası dijital oyun bağımlılığı öğrencilerin olumlu anlamdaki davranışlarını olumsuz etkileyerek olumlu davranışlarının azalmasına, olumsuz davranışlarının ise artmasına sebep olmaktadır (Arslan, 2020). Dolayısıyla günümüzde çocukları dijital oyun bağımlılığından korumanın ebeveyn ve eğitimciler açısından ciddi önceliğe sahip olduğu vurgulanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde akademik öz yeterliklerinin doğrudan ve aracılık etkisi hipotezlenerek test edilmiştir. Buna göre akademik öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarısı üzerinde pozitif yönlü doğrudan ve aracı anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi akademik başarıya aracılık etkisi yapan akademik öz yeterlik, sosyal ve duygusal öz yeterliğe pozitif yönlü dijital oyun bağımlılığına ise negatif yönlü aracılık etkisi yapmıştır. Mevcut çalışmada verilen tüm dışsal ve aracı değişkenler içerisinde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler akademik başarılarını en çok etkileyen değişkenin akademik öz yeterlik olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde genel anlamda öz yeterliğin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009). Yani bireylerin akademik öz yeterlikleri arttıkça başarılarının da arttığı söylenebilir. Öz yeterliğin alt boyutlarından biri olan akademik öz yeterlik (Telef ve Karaca, 2012) bilişsel süreçlerden olup Marat'ın (2003) da belirttiği gibi kişinin düşüncelerini ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneğini içermektedir (Akt.: Telef ve Karaca, 2012). Kuşkusuz bireyin akademik öz yeterlik kapasitesine olan inancı ne kadar yüksekse birey bu yönde o oranda çaba harcamaktadır. Dolayısıyla akademik başarının artması bu çabanın doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde sosyal öz yeterliklerinin doğrudan ve aracılık etkisi hipotezlenerek test edilmiştir. Çalışmada sosyal öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarısı üzerinde sadece pozitif yönlü dolaylı etkisinin olduğu; doğrudan veya aracı herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal öz yeterliğin akademik öz yeterlik üzerinde pozitif yönlü doğrudan etkisinin olduğu da belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyal öz yeterlik arttıkça akademik öz yeterlik, akademik öz yeterlik arttıkça da öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının arttığı sonucuna varılmıştır. Sosyal öz yeterlik bir bakıma sosyal özgüven olarak da değerlendirilmektedir. Kişinin sosyal olması gereken durumlar için güvenli davranışlar göstererek sağlıklı bireyler arası ilişkiler geliştirebilmelerini destekleyen olumlu algıya katkı sağlamaktadır (Ulutaş, 2016). İlgili çalışmalarda sosyal öz yeterlik ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu (Gülşen, 2013), psikolojik iyi olmayla akademik başarı arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Ateş, 2016). Dolayısıyla sosyal öz yeterlik dolaylı yünden akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin kişiler arası sosyal ilişkilerinde sahip olduğu özgüveni açıklayan sosyal öz yeterliğin, (Ulutaş, 2016) ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde doğrudan olmasa da anlamlı düzeyde pozitif yönlü dolaylı etkisinin bulunması ve bu etkiye akademik öz yeterliğin aracılık etmiş olması çalışmanın oldukça önemli sonuçlarındandır. Bireyin kendisini sosyal açıdan yetersiz olarak görmesi sosyal ilişkilerde yetersizlik, davranışlarında pasiflik, motivasyonsuzluk ve akademik başarının azalması gibi olumsuzluklara neden olabilir (Bilgin, 1996). Nitekim sosyal öz yeterliği düşük olan ortaokul

öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarında da düşüklük olduğu mevcut çalışmayla test edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde duygusal öz yeterliklerinin doğrudan ve aracılık etkisi hipotezlenerek test edilmiştir. Duygusal öz yeterlik bireyin birçok durumda uyumlu işlev içinde olabilmesi için duygusal işlevselliğin farklı unsurlarını kullanabilme yeteneğidir. Duyguların farkında olma, duyguları anlama, algılama ve düzenleme, kendini motive etme, empati kurabilme, ilişki yönetebilme, farklı duygularla başa çıkabilme becerilerini kapsar (Ulutaş, 2016). Çalışmada duygusal öz yeterliğin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde sadece pozitif yönlü dolaylı etkisinin olduğu ancak söz konusu etkinin anlamsız olduğu; doğrudan ve aracı herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal öz yeterlikte olduğu gibi duygusal öz yeterliğin de akademik öz yeterlik üzerinde pozitif yönlü doğrudan anlamlı etkisinin olduğu ancak sosyal öz yeterliğe göre daha düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ulutaş (2016), duygusal öz yeterliği yüksek olan bireylerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarının daha iyi, akademik ve mesleki performanslarının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Ancak mevcut çalışmada duygusal öz yeterliğin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde doğrudan, dolaylı ve aracı etkisi gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte duygusal ve sosyal öz yeterlik arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir. Ulutaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmış; duygusal ve sosyal öz yeterlik arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Nitekim kişinin empati yaparak karşısındaki bireylerin duygularını fark etmesi, kendini onların yerine koyması, çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler kurabilme becerisi gibi sosyal yetenekleri de gerektiren (Acar, 2002) duygusal öz yeterliğin sosyal öz yeterlikle ilişkili olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde cinsiyetin doğrudan etkisi hipotezlenerek test edilmiştir. Mevcut çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde cinsiyetin hem doğrudan hem de dolaylı olarak anlamlı düzeyde kızlar lehine etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin akademik başarılarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu gösteren bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bahar 2006; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Büyüköztürk ve Denizkulu, 2002; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Dahası cinsiyetin dijital oyun bağımlılığı üzerinde de kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Yani erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuca Arslan (2022) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Alanyazın incelemesinde benzer sonuçlara ulaşılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Arslan, 2019; Arslan, 2020; Arslan, 2022; Balıkcı, 2018; Bardakçı ve Arslan, 2021; Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018; Erboy ve Akar-Vural, 2010; Güvendi, Demir ve Keskin, 2019; Hazar ve Hazar 2017; Horzum, 2011). Bu durumun nedenini Arslan (2022) “kız çocuklarının nispeten erkek çocuklarına göre dijital araçlara daha geç sahip olmaları, arkadaşlık ilişkilerine daha fazla değer vermeleri, aile içinde daha fazla sorumluluklarının olması ve davranışlarının daha fazla kontrol edilmesi” (s. 1244) şeklinde belirtmektedir.

Mevcut çalışmada cinsiyetin akademik, duygusal ve sosyal öz yeterlik üzerinde sadece dolaylı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Nitekim cinsiyetin akademik ve duygusal öz yeterlik üzerindeki etkisi anlamlıyken sosyal öz yeterlik üzerindeki etkisinin ise anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle cinsiyetin akademik ve duygusal öz yeterlik üzerinde kız öğrenciler lehine anlamlı etkisinin olduğu ancak sosyal öz yeterlik üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2022) tarafından yapılan çalışmada ise “akademik öz-yeterlik alt boyutunda kız öğrenciler, duygusal öz-yeterlik alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ancak sosyal öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır” (s. 145). Telef ve Karaca (2011) tarafından yapılan çalışmada ise erkeklerin duygusal öz yeterliklerinin kızların ise akademik ve sosyal öz yeterliklerinin karşı cinslere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalar da (Arslan, 2017; Arslan, 2018; İnnalı ve Aydın, 2014; Koç ve Arslan, 2017) mevcuttur.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde ebeveynlerin eğitim durumlarının doğrudan etkisi hipotezlenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde anne ve baba eğitim durumunun doğrudan pozitif yönlü anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim kademesi ilerledikçe

yani ebeveyn eğitim durumu ilkokuldan lisansa doğru gittikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının da arttığı gözlenmektedir. Ayrıca çalışmada baba eğitim durumunun anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde daha fazla pozitif yönlü etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumunun, başarıya pozitif yönde etkisinin olduğu görülmektedir (Anıl, 2009; Howie ve Pieterston, 2001; Keskin ve Sezgin, 2009; Levpušcek, Zupancic ve Socan, 2012; Özer ve Anıl, 2011; Sarier, 2016; Wang, 2004). Dolayısıyla mevcut çalışmanın sonuçlarıyla alanyazındaki sonuçların bu yönüyle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ebeveynler, öğretmenler ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

Ortaokul öğrencilerinin akademik ve sosyal öz yeterlik düzeyleri arttığında sosyal bilgiler dersi akademik başarıları düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin akademik ve sosyal öz yeterliklerinin artırılmasına dönük çeşitli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca genel olarak erkek öğrencilerin kızlara göre öz yeterliliklerinin (akademik, sosyal ve duygusal) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliliklerinin daha düşük olmasının sebepleri derinlemesine yapılacak çalışmalarla ortaya konabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı arttığında akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik düzeyleri düşmekte, akademik ve sosyal öz yeterlikleri düştüğünde ise sosyal bilgiler dersi akademik başarıları da düşmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının azaltılmasına dönük çeşitli çalışmalar yapılabilir. Mevcut çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olmasının sebepleri derinlemesine yapılacak çalışmalarla ortaya konulabilir.

Mevcut çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı durumları içsel değişken olarak ele alınmış ve bu değişken üzerinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarıyla akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin etkisi hiptozlenerek test edilmiştir. Farklı disiplinlerce de benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 262-291. <https://doi.org/10.37217/tebd.689774>
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci Başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 15-34.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(1), 12-31.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iejes.399014>
- Arslan, A. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal kaygıları ve genel öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(6), 78-96. <https://doi.org/10.31458/iejes.524860>
- Arslan, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113. <https://doi.org/10.18009/jcer.652390>
- Arslan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi: yapısal eşitlik modeli çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 132-150. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981>
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal etkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203-1214. DOI: 10.17755/esosder.263225
- Aylar, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Bağatarhan, T. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve problem davranışları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342294>

- Bahar, H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bahar, H. H., Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001138
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden ulaşılmıştır. (Tez No. 507951)
- Bandura, A., (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bardakçı, S., & Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 899-922. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.710703>
- Baysan, Ç. (2019). *Ergenlerin dijital oyun bağımlılığının okulda öznel iyi oluş ve akademik başarı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Bilgin, M. (1996). *Grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Biricik, Z., & Atik, A. (2021). Gelenekselden dijital değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.818532>
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5(2), 131-159.
- Büyükoztürk, Ş., & Denizkulu, D. (2002). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 187-204.
- Delebe, A., & Hazar, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bazı fiziksel parametrelere ve akademik başarıya göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 55-68. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1061035>
- Demir, S., & Börekçi, M. (2022). Ortaokul sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1161-1180. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.814497>
- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarını etkileyen faktörler: bir yol analizi çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 408-424. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246344>
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doordinejad, F. G., & Afshar, H. (2014). On the relationship between self-efficacy and English achievement among Iranian third grade high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 461-470.
- Dursun, A., & Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336272>
- Eker, H., & 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>
- Erboy, E., & Akar-Vural, R. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39-58.
- Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Video game addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 247-253. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9118-4>
- Gülşen, M. (2013). *Sosyal öz-yeterlik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden ulaşılmıştır. (Tez No. 327555)
- Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.547092>
- Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde İli Örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234. <https://doi.org/10.33689/spormetre.647313>
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 57-68.

- Howie, S. J., & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Hsieh, P. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Innalı, H. Ö., & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies (International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 9(9), 651-682.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z., Vangölü, M. S., Marufoğlu, M., & Özdemir, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 117-138. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642>
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 2-18.
- Kılıçoğlu, G. (2021). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Editör), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaburun, K., Jonason, P. K., & Griffiths, M. D. (2018). The dark tetrad traits and problematic online gaming: The mediating role of online gaming motives and moderating role of game types. *Personality and Individual Differences*, 135, 298-303. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.038>
- Klomegah, R. Y., (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- 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>
- Koç, M., Avşaroğlu, S., & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 483-498.
- Levpušcek, M. P., Zupancic, M., & Socan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 20(10), 1-29.
- Lieberman, D. A. Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: from research to design. *Computers in the Schools*, 26(3), 299-313. <https://doi.org/10.1080/07380560903360178>
- Liu, X., & Koirala, H. (2009). The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut, Connecticut. http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/30
- 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.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156, DOI: <https://doi.org/10.19160/ijer.837749>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (Seventh Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Namlı, S., & Tekkurşun-Demir, G. (2020). The relationship between attitudes towards digital gaming and sports. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – January*, 19(1), 40-52.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden ulaşılmıştır. (Tez No. 240972)
- Özdemir, M., & Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve sosyal eğilimleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 17-35. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.994099>
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Retrieved from: <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>

- Pallesen, S., Lørvik, I. M., Bu, E. H., & Molde, H. (2015). An exploratory study investigating the effects of a treatment manual for video game addiction. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 117(2), 490-495. <https://doi.org/10.2466/02.PR0.117c14z9>
- Pontes, H. M., Taylor, M., & Stavropoulos, V. (2018). Beyond Facebook addiction: The role of cognitive-related factors and psychiatric distress in social networking site addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(4), 240-247. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0609>
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111. <http://www.novitasroyal.org/Rahemi.pdf>
- Rahimpour, M., & Nariman-Jahan, R. (2010). The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(11), 19-32. http://itdl.org/Journal/Nov_10/article02.htm
- Rukmana, R., & Ismiradewi, I. (2022). The impact of social support and self-efficacy on the academic resilience of a new students during the covid-19 pandemic. *International conference of psychology* 1(1), 23-34.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. DOI:10.16986/HUJE.2016015868
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Social-emotional model of internet addiction. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(4), 349-358. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1367552>
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LİREL ile pratik veri analizi analiz raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(4), 15-30.
- Şimşek, N. (2021). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 571-624). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*, (3.Baskı) Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Ulutaş, A. (2016). Ergenlerde sosyal öz-yeterlik algısı ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi: bir model önerisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 831-841. DOI: 10.14686/buefad.v5i3.5000202335
- Uzun, G., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 52(3), 655-684. DOI: 10.30964/auebfd.525770
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 651-668.
- Üztemur, S. S., & Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41-67.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 40-54.
- Yaman, S. (2013). Investigation of questions in science and technology textbooks in terms of requirements of the curriculum after educational reform in Turkey. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 5(2), 164-175.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Yurtseven-Yılmaz, H. & Yıldız, M. (2023). Öğretmen adaylarında okumaya yönelik tutum ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide denetim odağının aracı rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 207-221. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1347668>

Coparenting Experiences of Families in the Process of Children's Literacy¹

Dr. Aylin Yılmaz Hiğde

Aydın Adnan Menderes University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9220-6847
aylinhigde@gmail.com

Prof. Dr. Yalçın Özdemir

Aydın Adnan Menderes University-Türkiye
ORCID: 0000-0003-2698-0900
yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Abstract

When children start primary school, they learn to read and write and acquire basic academic skills. The first literacy process can be difficult not only for the child but also for the families. At this point, he introduces the concept of "co-parenting". The aim of the research is to reveal the co-parenting experiences of families in the process of children becoming literate. For this purpose, the phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of the study, face-to-face interviews were conducted with 20 married couples (40 person) whose children were educated in primary school. In the study, a demographic information form and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The analysis of qualitative data was carried out in three steps: data reduction, data representation, and inference/validation of results. When the research findings are evaluated in general, it is seen that the responsibilities such as child care and school activities in the preparation process for primary school generally belong to the mother. Although the work intensity of the mother and father is similar in cases where the mother works, it is seen that the domestic responsibilities, child care and school activities are mostly at the mother's level, while the father plays a supportive role. On the other hand, the fact that the sharing between parents is fair may be related to gender roles. However, this situation results in the mother feeling tired, especially in the literacy process, and a decrease in her tolerance towards the child. For this reason, the need for father support in the child's literate process is very clear. Based on the results of the research, it is recommended that intervention studies be conducted to include both parents in the literacy process.

Keywords: Co-parenting, Early literacy, Phenomenology, Reading and writing.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 92-107

Research Article

Received: 2023-07-26
Accepted: 2023-11-04

Suggested Citation

Yılmaz Hiğde, A. & Özdemir, Y. (2023). Coparenting experiences of families in the process of children's literacy, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 92-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1332998>

¹ This article was produced from TÜBİTAK project number 122C048.

Extended Abstract

Problem: Starting primary school is one of the important milestones for a child. Children try to adapt to a new social environment when they start primary school. In addition, they learn to read and write and acquire basic academic skills (Rouse, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2005). Supportive and sensitive family relationships also shape children's social and emotional development, which is necessary for school success (UNICEF, 2012). Parenting jointly by parents during the preparation for primary school is important for the child's social-emotional development and academic development (Jahromi et al., 2022). In cases where parenting is not carried out jointly, there is a risk that students who lack basic skills will have more learning losses and increase learning gaps compared to their peers. At this point, the concept of "co-parenting" emerges as a phenomenon aimed at reducing the risk factors in family systems and taking preventive measures.

Research results showing the relationships between parents and children (s) in different age periods (such as first childhood, adolescence) and various cases (such as attention problem, disdain, externalization, harmony, academic success) (Albert Sznitman, Van Petegem, & Zimmermann, 2019; McLeod, Johnson JR, Cryer-Coupeet, & Mitchel, 2019; Zemp, Johnson & Bodenmann, 2018) Together, the importance of parenting has increased as an increasingly increasing phenomenon. Theoretical and clinical studies highlight the importance of co-parenting within the family system. From the perspective of family systems theory (Minuchin, 1985), co-parenting represents a subsystem of how parents coordinate their efforts in child-rearing issues. Feinberg (2003) also emphasizes that the roles and functions of family members can be understood in the system and mutual interaction in his conceptualization of co-parenting based on family systems theory. According to these theoretical explanations, the fact that parents are compatible or in conflict with each other in the context of parenting roles has important effects on children's psychosocial adjustment or academic development. The results of numerous studies show that cooperative and supportive co-parenting is an important factor for child development in infancy (Lindsey et al., 2005), preschool period (Brody & Flor, 1996; Jacobvitz, Hazen, Curran, & Hitchens, 2004), school age (Choi & Becher, 2019), and adolescence (Buehler & Welsh, 2009).

Co-parenting quality has often been associated with young children's social-emotional functioning, but limited research has focused on co-parenting and the underlying mechanisms on children's early academic skills and primary school readiness. The general findings of these studies show that there is a positive relationship between the quality of co-parenting and the academic achievement of children (Cabrera et al., 2012). Considering the cumulative effects of early literacy in the following academic years, it is important to reveal how co-parenting shapes the early literacy and early literacy process. The problem statement of this research is, "How are families' experiences of co-parenting when children are in the early literacy and early literacy process?"

Method: The aim of the research is to reveal the co-parenting experiences of families in the process of children becoming literature. For this purpose, a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used to reveal the parents' co-parenting experiences during the early literacy process in the preschool period and the primary literacy process in the primary school. Within the scope of the study, face-to-face interviews were conducted with 20 married couples whose children were in primary school. In the study, a demographic information form and a semi-structured interview form were used as data collection tools. A semi-structured interview form was used to collect strong data on the phenomenon of co-parenting in the early literacy and first reading and writing processes. The interview form consists of seven questions in total and includes probes. In addition, prior to the interview, information such as age, number of children, occupation, and family monthly income were collected in order to determine the demographic information of the families. While preparing the interview questions, the relevant literature (parenting/co-parenting/primary school preparation/early reading and writing literature) was examined in detail. Expert opinions were obtained from four field experts in order to determine whether the questions in the interview form were appropriate for the research and whether they covered the research problem. As a result of expert opinions, necessary corrections were made in the interview form, and pilot applications were carried out with two couples (four participants) who lived

in Aydın and had children studying in primary school. As a result of the pilot application, final corrections were made and the form was given its final form. The analysis of qualitative data was carried out in three stages: data reduction, data display, and extraction/verification of results.

Findings: One of the most important findings of the study is that although there are some differences in terms of socioeconomic level both in pre-school and primary school, the responsibilities are generally on the mother. If the mother is a housewife, the responsibilities are based on the mother. In cases where the mother works, even if both father and mother have equal intensity (for example, they are both teachers), it is still seen that domestic responsibilities, childcare and activities are mostly on the mother, and the father plays a supportive role. On the other hand, seeing sharing as fair may be related to gender roles. Therefore, the phenomenon of co-parenting includes intracultural as well as intercultural differences; It can be said that socioeconomic differences should be taken into account in research and intervention studies.

Within the scope of the study, it was stated that the mother played a greater role both in the pre-school period and in the primary school. However, in cases where both mothers and fathers are working, mothers and fathers emphasized co-parenting agreement, division of labor and father involvement more, whereas in cases where the mother is a housewife, parents emphasized that the main responsibility for childcare lies with the mother/woman. This situation can be explained by many different variables. First of all, families with significantly different levels of education, employment and income also differ in terms of living conditions and expectations. For example, in families where women are involved in business life, it is seen that the man is also involved in childcare and that domestic responsibilities are shared "equally". On the other hand, the fact that women are not involved in the working life leads to more traditional and gender-based roles in the sharing of responsibilities between men and women in the family, and that the spouses demand/expect them from each other. Working women want more father involvement in the processes of doing homework, playing games, and taking part in activities.

It is also understood that determining gender-based areas of responsibility, such as indoor (private space) and outside (public space) (housework, childcare, earning money, providing for the house, etc.), complicates the co-parenting process based on mutual agreement on providing academic support to the child. This situation brings with it a parenting process, which is one of the findings, which is formed by the mother and approved by the father. Therefore, it also shows that in cases where the mother is a housewife, the role of masculinity/fatherhood is superior to the role of femininity/motherhood rather than a technical division of labor, and that the woman can manage a parenting process that is dependent and dependent on the approval of the man. It can also be thought that mothers, who have learned all kinds of support for the child, including academic support, from previous generations only as their own duty, are less disturbed by this situation because they expect less from their spouses.

When the research findings are evaluated in general, it is seen that the responsibilities such as childcare and school activities in the preparation process for primary school generally belong to the mother. If the mother is a housewife, the responsibilities are based on the mother. In cases where the mother works, even if both father and mother have equal intensity (for example, they are both teachers), it is still seen that domestic responsibilities, childcare and activities are mostly on the mother, and the father plays a supportive role. On the other hand, although the perception of sharing as fair may be related to gender roles, the mother's feeling tired, especially in the literacy process, and a decrease in her tolerance towards the child are among the findings. For this reason, although the preparation for primary school and the first literacy process are mostly mother based, the need for father support is very clear.

Suggestions: However, new studies are needed to develop measurement tools specific to our culture in the context of co-parenting relations in the transition to primary school, and to further investigate the relationships between the perception of co-parenting and other important family variables in the transition to primary school, thanks to these measurement tools. In addition, it is thought that it is important to monitor the results of co-parenting processes for children, couples and families in the transition to primary school with future longitudinal studies. Finally, it can be said that including the

views of children as well as parents in research can provide a more holistic perspective in understanding the phenomenon of co-parenting in the transition to primary school. Thanks to the current qualitative study based on the statements of mothers and fathers who have children at different grade levels in primary school, these possible research areas in the future and will pave the way for studies on this subject.

Çocukların Okur Yazar Olma Sürecinde Ailelerin Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri²

Dr. Aylin Yılmaz Hiğde

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-9220-6847

aylinhigde@gmail.com

Prof. Dr. Yalçın Özdemir

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-2698-0900

yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Özet

İlkokula başlamak çocuk için önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuklar, ilkokula başlarken yeni bir sosyal ortama uyum sağlamaya çalışır. Bunun yanında, kendilerinden okuma yazmayı öğrenmeleri ve temel akademik becerileri kazanmaları beklenmektedir. İlk okuma yazma süreci sadece çocuk için değil aileler için de zorlu geçebilmektedir. Bu durum anne ve babaların bu süreçte ortaklaşa hareket edebilmelerini ve aralarındaki iş bölümünü ifade eden “birlikte ebeveynlik” kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Araştırmamızın amacı, çocukların okur yazar olma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık süreci, ilkokulda ise ilk okuma yazma süreci bağlamında ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda, çocuğu ilkokulda öğrenim gören 40 ebeveyn ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle veriler sadeleştirilmiştir. Ardından veriler kategorileştirilmiş ve sonuçlar doğrulanmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ilkokula hazırlık sürecinde çocuk bakımı, okul etkinlikleri gibi sorumlulukların genel olarak annede olduğu görülmektedir. Annenin çalıştığı durumlarda anne ve babanın iş yoğunluğu benzer seviyede olmasına rağmen ev içi sorumlulukların, çocuk bakımının ve okul etkinliklerinin çoğunlukla annede olduğu babanın ise destekleyici rolde olduğu görülmektedir. Buna karşın anne ve babanın aralarındaki paylaşımın adil olarak görülmesi toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Ancak bu durum özellikle okuma yazma sürecinde annenin kendisini yorgun hissetmesi, çocuğa karşı tahammülünün azalması gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle çocuğun okur yazar olma sürecinde baba desteğine duyulan ihtiyaç çok açıktır. Araştırma sonuçlarından hareketle hem anne hem babayı okuma yazma sürecine dahil etmeye yönelik müdahale çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte ebeveynlik, Erken okuryazarlık, Fenomenoloji, Okuma ve Yazma



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 92-107

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-07-26

Kabul: 2023-11-04

Önerilen Atıf

Yılmaz Hiğde, A. ve Özdemir, Y. (2023). Çocukların okuryazar olma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 92-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1332998>

² Bu makale 122C048 numaralı TÜBİTAK projesinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İlkokula başlamak çocuk için önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuklar, ilkokula başlarken yeni bir sosyal ortama uyum sağlamaya çalışır. Bunun yanında, kendilerinden okuma yazmayı öğrenmeleri ve temel akademik becerileri kazanmaları beklenmektedir (Rouse, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2005). Duyarlı ve destekleyici aile ilişkileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendirmekte ve bu durum okul başarısına da yansımaktadır (Pianta, Bentivogli ve Girardi (2002); UNICEF, 2012). Çocuğu ile düzenli olarak iletişim kuran ve çocukların sağlığı, beslenmesi veya çocuk bakımı ile ilgili kararların alınmasında ortak karar alabilen ebeveynlerin bu davranışları, çocukların öğrenme davranışlarını olumlu destekler (Cabrer, Scott, Fagan, Steward-Streng ve Chien, 2012; Jahromi, Zeiders, Updegraff, Umaña-Taylor ve Bayless, 2022). İlkokula hazırlık sürecinde de anne ve babanın ebeveynliği ortaklaşa yürütmesi çocuğun sosyal-duygusal gelişimi, akademik gelişimi açısından önemlidir (Jahromi Vd., 2022). Ebeveynliğin ortaklaşa yürütülmediği durumlarda ise temel akademik becerilerden yoksun olan öğrencilerin yaşıtlarına göre öğrenme kayıplarının daha fazla olması riski vardır. Bu noktada aile sistemlerindeki risk faktörlerini azaltmaya ve önleyici tedbirler almaya yönelik bir olgu olarak karşımıza “birlikte ebeveynlik” kavramı çıkmaktadır.

Ebeveynler ve çocuk(lar) arasındaki ilişkilerin ilk çocukluk, ergenlik gibi farklı yaş dönemlerinde ve çeşitli olgulardaki (okula uyum, akademik başarı, dikkat sorunu gibi) ilişkilerini ortaya koyan araştırma sonuçları (Albert Sznitman, Van Petegem ve Zimmermann, 2019; McLeod, Johnson Jr, Cryer-Coupet ve Mincy, 2019; Parkes, Green ve Mitchell, 2019; Zemp, Johnson ve Bodenmann, 2018) birlikte ebeveynliğin günümüzde önemi gittikçe artan bir olgu olarak karşımıza çıkmasına neden olmuştur. Yapılan çalışmalar, birlikte ebeveynliğin aile sistemi içinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aile sistemleri teorisi bakış açısıyla (Minuchin, 1985), birlikte ebeveynlik, anne ve babaların, çocuk yetiştirme ile ilgili her türlü konuda nasıl çaba sarf ettikleri ve süreci nasıl yapılandırdıklarını gösteren bir alt sistemdir. Feinberg (2003) de birlikte ebeveynlik kavramsallaştırmasını aile sistemleri kuramına dayandırır ve birlikte ebeveynlikte aile üyelerinin rolleri ve işlevlerinde karşılıklı etkileşime vurgu yapar. Farklı teorik alt yapılarla birlikte ebeveynliğin boyutları belirtilmiştir. Ülkemizde ise ilgili literatürden hareketle Özdemir, Sağkal, Salman-Engin, Çakiroğlu Çevik ve Gür, (2021) birlikte ebeveynlik için altı boyutlu bir yapı önermiştir. Bu çalışmada sadece çocuğun okur yazar olma süreci ele alındığı için birlikte ebeveynlik anlaşması, birlikte ebeveynlik çatışması ve iş bölümü şeklinde üç alt boyutu kullanılmıştır. Bunlardan ilki ebeveynlik anlaşmasıdır. Bu boyut, ebeveynlerin çocuk yetiştirirken ortaklaşa hareket edebilmelerini, yakın hedeflere sahip olmalarını içermektedir. Birlikte ebeveynlik çatışması ise ebeveynlerin çocukla ilgili konularda karar alırken ortaklaşa hareket edemeyip birbirleri ile ters düşmesini, çatışma yaşamalarını ifade eder. Birlikte ebeveynlik iş bölümü, çiftlerin çocuk yetiştirme sürecinde her türlü konuda görev ve sorumlulukları paylaşmasını ifade etmektedir. Bu noktada önemli olan ebeveynlerin sorumlulukları paylaşırken eşit olmalarından ziyade adaletli bir iş paylaşımı yapmaları ve bu paylaşımı her iki ebeveynin de kabul etmesidir. Birbiriyle ilişkili bu boyutlardan hareketle genel olarak birlikte ebeveynlik çalışmalarında ele alınan konular, ebeveynlerin görev ve sorumlulukları paylaşmaları, çocuk yetiştirme sürecinde ortaklaşa hareket etmeleri ve birbirlerini desteklemeleridir. Anne ve babanın birbirleri ile uyumlu olması ya da çatışma yaşamaları çocukların sosyal uyumu, akademik gelişimi üzerinde de sırasıyla olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir. Yapılan çok sayıda çalışmanın sonucu, destekleyici ve işbirlikli birlikte ebeveynliğin, bebeklik döneminde (Lindsey, Caldera ve Colwell, 2005), okul öncesi dönemde (Brody ve Flor, 1996; Jacobvitz, Hazen, Curran ve Hitchens, 2004), okul çağında (Choi ve Becher, 2019) ve ergenlikte (Buehler ve Welsh, 2009) çocuğun gelişimi için önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da okuma yazma sürecinde aile katılımının önemine vurgu yapılmaktadır (Çalışkan 2021; Doğan, 2021; Kayahan Yüksel ve Emmioğlu, 2021; Kıvrak ve Yıldırım, 2020; Özbek Ayaz, 2015).

Öğretmenlerin öğrencilerinin tümünün benzer ev ortamlarından, aile kültürlerinden geldiğini varsayma eğilimleri vardır (Van Vechten, 2013). Çocuklar ilkokula başladığında da çocukların okulda öğrendikleri bilgiler değerlendirilebilir, ancak ev ortamından sınıfa neler getirdikleri, nasıl bir aile ortamından geldikleri ve bunun öğrenme sürecine nasıl yansıdığı değerlendirilemez (Kucer, 2009). Örneğin, Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin (2017) yaptıkları çalışmaya göre alt ve üst sosyoekonomik statüdeki ailelerin, çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma aktivitelerinin düzeylerinin farklı olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle anne babaların bu sürece katkısının belirlenmesi eğitimde oluşabilecek fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek için önemlidir. Anne babaların çocuklarına ilkokula hazırlık sürecinde sağlayabilecekleri

katkılarından birisi, çocuklarının duygularını tanımasını, anlamlandırmasını, olduğu gibi kabul etmelerini sağlamak ve bu duyguyu yaşayarak uygun baş etme stratejilerini belirlemede model olmaktır. Yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışan bir çocuk için bu stratejileri belirlemek önemli görülmektedir. [Toprakçı ve Gülmez \(2018\)](#) ailelerin öğretim sürecine yakın olmalarının, çocuklarıyla ilgilenmelerinin, onlara kendi deneyimlerini aktarmalarının faydalı olacağını belirtmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde çocuğun eğitimi üzerinde okul dışında en önemli faktör ailedir. Bu noktada karşımıza ortak ebeveynlik kavramının önemi çıkmaktadır. Birlikte ebeveynlik kalitesi sıklıkla küçük çocukların sosyal-duygusal işlevleriyle ilişkilendirilmiştir, ancak sınırlı sayıda araştırma birlikte ebeveynlik ile çocukların erken dönem akademik becerileri ve ilkokula hazırbulunuşluğu üzerindeki temel mekanizmalara odaklanmıştır. Bu çalışmaların genel bulguları ise birlikte ebeveynlik kalitesi ile çocukların akademik başarıları arasında olumlu ilişki olduğunu göstermektedir ([Cabrera Vd., 2012](#)). Eğitim ailede başlamakta ve aile desteği olmadan eğitim öğretim süreci zorlu olabilmektedir ([Toprakçı ve Arslan, 2022](#)). Erken okuryazarlığın ilerleyen akademik yıllardaki kümülatif etkileri düşünüldüğünde birlikte ebeveynliğin erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecini nasıl şekillendirdiğini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu araştırmanın problem cümlesi, “Çocuklar erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecindeyken ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimleri nasıldır?” şeklindedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, çocuklar erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecindeyken ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. [Strauss ve Corbin \(1998\)](#), nitel araştırmada insanların deneyimlerinin, davranışlarının ve duygularının ortaya çıkarıldığını belirtmektedir. Bu açıklama bu araştırmanın amaçlarıyla da uyusmaktadır. Bu araştırmada, fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik çalışmalarda, belirli bir olguyu deneyimlemiş insanların bakış açıları ve deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır ([Creswell, 2005](#)). Bu araştırmada da “birlikte ebeveynlik” olgusuna yönelik erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma süreci dikkate alınarak derinlemesine görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir.

1. Katılımcılar

Bu çalışmada, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşme yapılan katılımcıların belirlenmesinde çiftlerin evli ve bir arada yaşıyor olması, ilkokulda öğrenim gören en az bir çocuğunun olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uyan hem anne hem de baba ile ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Aydın ilinde ikamet eden 40 katılımcı (20 çift) ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ailenin ilkokulda öğrenim gören birden fazla çocuğunun olması durumunda bu çocuklardan biri için soruları yanıtlaması istenmiştir. Bu bağlamda her bir sınıf düzeyi için (1., 2., 3. ve 4. sınıf) beşer çiftle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin sosyodemografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin sosyodemografik veriler (n = 40)

Değişkenler	Katılımcılar	Katılımcılar	
		Kadın	Erkek
Ebeveyn Yaş (yıl)	Ort = 40.27	Ort = 39.05	Ort = 41.50
Evlilik Süresi (yıl)	Ort = 13.35		
Ebeveynlerin Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	%5	%10
	Lise mezunu	%25	%30
	Yüksekokul mezunu	%7.5	---
	Lisans mezunu	%37.5	%30
	Lisansüstü mezunu	%25	%30
Ortalama Aylık Aile Geliri	8000TL ve altı	%5	
	8000-12000TL	%15	
	13000-16000TL	%15	
	17000-20000TL	%10	
	21000-24000TL	%15	
	25000-28000TL	%10	
	29000-32000TL	%15	
	33000 TL ve üzeri	%15	
Annenin Çalışma Durumu	Ev hanımı	%35	
	Çalışıyor	%65	
Ailenin Çocuk Sayısı	1 Çocuk	%20	
	2 Çocuk	%60	
	3 Çocuk	%20	

Tablo 1'e göre katılımcıların yaş ortalaması kadınlarda 39.05 (ss = 3.92), erkeklerde ise 41.50'dir (ss = 4.61). Ortalama evlilik süresi 13.35 (ss = 3.42) olarak belirlenmiştir. Kadın katılımcıların çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahipken (%45), erkek katılımcılarda lise, lisans ve lisansüstü eğitim durumu eşittir (%30). Kadınlarda en alt eğitim düzeyi lise iken, erkeklerde ortaokuldur. Eve giren ortalama gelir açısından, katılımcı ailelerin %5'i 8000 TL altında aylık gelire sahipken, %15'i 33000 TL ve daha üstünde aylık aile gelirine sahip olduğunu bildirmiştir. 8000 TL aylık aile gelire sahip olan ailede annenin ev hanımı, baba ise boyacı iken, daha yüksek aile gelirine sahip ailelerde temizlik görevlisi, fabrika işçisi, öğretmen, polis memuru, memur, işyeri sahibi, akademisyen, diş hekimi gibi farklı meslek grupları bulunmaktadır. Görüşme yapılan ailelerde yedi anne (%35) ev hanımı iken diğer anneler çalışmaktadır. Ailedeki çocuk sayısı bakımından bir ya da üç çocuğa sahip olma oranları daha düşük iken (%20), iki çocuğa sahip olma oranının (%60) daha yüksek olduğu görülmüştür.

2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcıların ilkokula hazırlık dönemindeyken birlikte ebeveynliğe ilişkin deneyimlerini keşfetmek amaçlanmıştır. Erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde birlikte ebeveynlik olgusuna yönelik güçlü veriler toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu toplam yedi sorudan oluşmaktadır ve sondaları içermektedir. Ayrıca görüşme öncesinde ailelerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla yaş, çocuk sayısı, meslek, aile aylık geliri gibi bilgileri de alınmıştır (Bkz. Tablo 1). Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın (ebeveynlik/birlikte ebeveynlik/ilkokula hazırlık/ilk okuma ve yazma alanyazını) detaylı bir biçimde incelenmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların araştırma için uygunluğunu, araştırma problemini kapsayıp kapsamadığını belirlemek amacıyla dört alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış, Aydın ilinde yaşayan ve ilkokulda öğrenim gören çocuğu olan iki çiftle (dört katılımcı) pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda son düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler analiz edilirken akış modeli (flow model) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu modele göre yapılan analiz, verilerin azaltılması ve düzenlenmesi, verilerin sunulması, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir. Veriler sunulurken elde edilen bulguların anlaşılır ve net olması için tablolardan yararlanılmıştır. Sonuçların çıkarımı ve doğrulanması aşamasında ise araştırmacı çeşitli anlam oluşturma stratejilerini kullanmıştır. Sonuçlar raporlanırken bir yandan da objektiflik ve şüphecilik dikkate alınmıştır. Bunun için, çıkarımlar ve deşifreler sürekli olarak karşılaştırılmış ve analizler gözden geçirilmiştir. Veri analizlerinde güvenilirlik hesabı yapabilmek için iki hafta arayla kodlamalar tekrar yapılmıştır. Uyum yüzdesi %95.82 olarak hesaplanmıştır. %94 ve üzeri uyum yüzdeleri, yüksek kodlayıcı güvenilirliğine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada, örnek katılımcı söylemleri verilirken demografik bilgileri de sunabilmek amacıyla kısaltmalardan (örneğin, Ç10/E/37) yararlanılmıştır. Kodun birinci bölümü (Ç10) "çiftin aile numarasını"; kodun ikinci bölümü katılımcının "cinsiyetini (K = Kadın; E = Erkek)", kodun üçüncü bölümü, "yaşı" göstermektedir.

BULGULAR

Bu çalışmada, Aydın ilinde evli ve bir arada yaşayan, hali hazırda ilkokulda öğrenim gören çocukları bulunan çiftlerin çocukları okur yazar olma sürecindeyken birlikte ebeveynlik deneyimlerine ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Bulgular sorulan sorulara göre ayrı tablolarda verilmiştir. Çocuklarının nasıl bir okul öncesi eğitim aldığına ilişkin çiftlerin genel görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çocukların nasıl bir okul öncesi eğitim aldığına ilişkin çiftlerin görüşleri beş temel kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler "Keyifli bir süreçti/bir sorun yaşamadık", "katkı sağladı/gelişim gösterdi", "akademik anlamda yetersizdi", "uyum döneminde sorun yaşadık" ve "okul öncesi eğitim alamadı." şeklindedir. Anne ve babalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde söylemlerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Söylem frekansları bakımından keyifli bir süreçti/bir sorun yaşamadık kategorisi daha çok öne çıkmıştır. Katılımcılar, çocuklarının bu süreçte keyif aldığını ve süreci olumlu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının akademik gelişim, sosyal gelişim, motor gelişimi, dil gelişimi yönünden gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Babalardan biri

bu gelişime ek olarak değer aktarımı yönünden de okul öncesi eğitimin katkı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklarının aldığı eğitimi akademik anlamda yetersiz bulan çiftler de olmuştur. Bir katılımcı okul öncesi öğretmeninin harfleri öğretmede yeterli olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Mevcut okul öncesi öğretim programında ve öğretmenlik lisans programında okul öncesi öğretmenin harfleri öğretme gibi bir durumu olmasa da ailelerin bu anlamda bilgilendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler	
Keyifli bir süreci/Bir sorun yaşamadık	18	40	12	32	Biz memnunuz yani. Öğretmenimiz de iyiydi okulumuz da iyiydi. Hiçbir sorun sıkıntı yaşamadık. (Ç5/K/38) / Hiçbir sorun yaşamadık. Uyum sağladı. (Ç15/E/39)	
Katkı sağladı/ Gelişim gösterdi	Akademik gelişim	3	7	5	14	Yani katkısı da oldu kızıma. Okuma yazmayı da hemen hemen orda öğrendi. (Ç6/E/40) / Bizim için çok faydalıydı hatta birinci sınıf o yüzden çok rahat geçiyor. (Ç10/K/35)
	Sosyal gelişim	7	16	6	16	...güvenli bir ortamda arkadaşlarıyla sosyalleşti. (Ç9/E/42) / ... çok güzel sosyalleşti. (Ç12/K/45) / ... akranlarıyla paylaşım yapmayı öğrendi. (Ç13/K/41)
	Motor gelişim	4	9	3	8	İşte boyama kalem tutmayı öğrendi en azından birinci sınıfa gitmeden önce. Boyama kesme yapıştırma gibi el kasları güçlendi, gelişti. (Ç11/K/35)
	Dil gelişimi	3	7	2	5	...konuşması birazcık geç olduğu için biz biraz erken aldırıldık. Kreş döneminde gitsin arkadaşlarıyla daha çok iletişim kursun ki konuşması bir an önce hızlansın diye. İyi oldu. (Ç8/K/40)
	Değer aktarımı	-	-	1	3	...hem de birtakım değerlerin aktarılması boyutuyla okulda bizim önemseydiğimiz değerleri aktarıyordu zaten. Onların aktarımı bizim için önemliydi. (Ç10/E/37)
Akademik anlamda yetersizdi	3	7	2	5	Ama akademik olarak bir katkısı olmadı. Maalesef. (Ç9/K/37) / ... okuma yazma konusunda harflerin öğretiminde öğretmenin çok yeterli olmadığını düşünüyorum. (Ç20/K/45)	
Uyum döneminde sorun yaşadık	4	9	3	8	Daha çok annesi yaşadı bu zorluğu. Adaptasyon sürecinde. (Ç1/E/41) / Çok da çabuk alışmadı yani. Biraz uzun sürdü. (Ç13/E/40)	
Okul öncesi eğitim alamadı	3	7	3	8	Anasınıfında hiç eğitim alamadı. Pandemiye denk geldi. (Ç3/K/36) / Okul öncesi eğitimi alamamıştı. (Ç17/E/38)	
Toplam	45	100	37	100		

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları 100'ü aşabilmektedir.

Çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süreci birlikte ebeveynlik açısından değerlendirildiğinde bir katılımcının "valla genelde annesi alakadar olduğu için bilmiyorum." söylemi ve bir başka katılımcının "daha çok annesi bu zorlukları yaşadı." şeklindeki söylemi bu süreçte rolün daha çok annede olduğuna ilişkin ipuçları vermektedir. Araştırmada çiftlerin birlikte karar alabilme süreçlerine ilişkin bir veri seti sunan çocuğun gideceği okula nasıl karar verdiklerine ilişkin görüşleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocuğun gideceği okula nasıl karar verildiği

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Anne kararını baba destekliyor	4	20	4	20	Eğitim konusundaki kararların yüzde doksanını ben veriyorum. Ona destekleme kısmı düşüyor. Biraz benim liderliğimde gidiyor. (Ç1/K/38) / Ama hani bu konularda eşim bir tık daha benim fikrime bırakıyor. O da fikir söylüyor ama sen karar ver diyor. (Ç10/K/35)
Ortak karar	6	30	6	30	Birlikte karar verdik. Sadece tek çocuk değil iki çocuk olduğu için ikisinin de olduğu okula gönderdik. Eşimle ortak karar aldık. (Ç10/E/37) / Ortak karar verdik. (Ç8/K/40)
Adrese dayalı okul seçimi	10	50	10	50	Bizim ev okulun yanında olunca hiç okul aramadık. (Ç2/K/35) / Mahallemize yani evimize en yakın okulu tercih ettik. (Ç5/K/38)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 3'e göre, çocuğun gideceği okula nasıl karar verildiğine ilişkin çiftlerin görüşleri üç kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler, "Anne kararını baba destekliyor", "ortak karar", "adrese dayalı okul seçimi" şeklindedir. Anne ve babaların söylemleri genel olarak birbiriyle tutarlık göstermiştir. Katılımcı söylemleri frekanslara göre incelendiğinde hem erkek hem kadın katılımcılarda en çok söylenen adrese dayalı okul seçimi olmuştur. Resmi okula gönderen aileler adrese dayalı okul seçimi yapmıştır.

Özel okula gönderen ailelerin bir kısmı ortak karar verdiğini belirtirken diğer bir kısmı kararı annenin verdiğini babanın ise bu kararı desteklediğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde, ailelerin okullar için bir araştırma yaptığı ve seçtikleri okulu, öğretmen tercihi, güvenli ortam, eve yakınlık gibi sebeplerle tercih ettiği görülmüştür. Özel okula gönderen ailelerde iş yoğunluğu sebebiyle çocuk daha uzun süre okulda kaldığı için özel okulu tercih ettiğini belirtenler olmuştur. Ayrıca katılımcılardan bir baba okul seçimi konusunda bir anlaşmazlık yaşamadıklarını ancak çocuğun ilkokula hangi yaşta başlayacağı konusunda bir anlaşmazlık yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmada çocuklar ilkokula başlamadan önce yapılan etkinliklerin daha çok kim tarafından yapıldığına ilişkin bulgular ise Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Çiftlerin ilkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Anne temelli ebeveynlik	36	55	27	50	Ben sorumluyum her şeyden. (Ç3/K/36) / Açıkçası ben. Baba eve geç geliyordu. Akşamları çok fazla zamanı olmuyordu. (Ç4/K/39) / Ben. Sadece ben. (Ç5/K/38) / Ben. Ben çalışıyordum ama yine de ben. (Ç7/K/32) / Anne daha çok rol aldı. (Ç13/E/40) / Yani daha çok çocukların yaklaşımı bana daha yakın. Onlar daha çok beni istedi. Annem okusun annem anlatsın. Yoksa iş yoğunluğu aşağı yukarı aynı o da benimle aynı iş yani çok fazla çalışıyor değil yani. (Ç14/K/40) / Hanım ilgileniyordu. (Ç16/E/44)
Baba destekli ebeveynlik	18	28	20	37	Tabi bazen onun yetemediği durumlarda ben devreye giriyordum. Ama ana rol eşimin. (Ç1/E/41) / Ben de elimden geldiğince destek olmaya çalışıyorum. Ama en fazla sorumluluk eşimde. (Ç4/E/47) / Kitap okuma etkinlikleri oldu. Annesi daha çok rol aldı. Kısmen de ben. (Ç19/E/48)
Anne baba birlikte ebeveynlik iş bölümü	8	12	7	13	Şöyleydi zamanında biz iş bölümü yaptık. Yani çocukların yemeğinden tutun yani bütün ihtiyaçlarını ben yaparım. Bunun dışındaki işlerin çoğunu da eşim gerçekleştirir. (Ç1/E/41) / ... bölüşmek zorundayız. (Ç6/E/40) / Anne ve baba olarak birlikte rol aldık. (Ç12/K/45)
Düşük baba katılımı nedeniyle anlaşmazlık	1	2	-	-	Eşim hep telefon ile ilgilendiği için yalnız hissettiğim oldu. Eve ne kadar yorgun olursanız olun telefona zaman ayırdığınız kadar çocuğunuza da zaman ayırabilirsiniz. Tartışma ve anlaşamama durumları bundan dolayı oluyor. İş birliği yapamıyoruz. Sorumluluk genelde hep bende. (Ç17/K/37)
Anne bekçiliği	2	3	-	-	...anneler belki de fırsat vermiyor babaya. (Ç8/K/40) / sanki benden daha çok çocuklarla sürekli ilgilendiğim için benden daha çok alırlar. Daha çok etkileniyorlar gibi. Hani fırsat vermiyorum yani babaya. (Ç5/K/38)
Toplam	65	100	54	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çiftlerin erken okuryazarlık sürecinde birlikte ebeveynlik deneyimleri beş kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler, "Anne temelli ebeveynlik", "baba destekli ebeveynlik", "anne baba birlikte ebeveynlik iş bölümü", "düşük baba katılımı nedeniyle anlaşmazlık", "anne bekçiliği" şeklindedir. Anne ve babaların söylemleri genel olarak birbiri ile tutarlıdır. Öne çıkan kategori anne temelli ebeveynlik olmuştur. Anne ve babalar bu süreçteki sorumlulukların daha çok annede olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, annelerden sorumluluğun kendi üzerinde olmasının çocuğun talebi üzerine gerçekleştiğini belirtenler olmuştur. Bu durumu "*Baba biraz sert geliyor galiba. Çocuklar hep benle yapmak istiyor.*" şeklinde ifade eden bir anne olmuştur. Babalardan biri de "*Bu kadının görevi. Biz aileden öyle gördük.*" şeklinde bir ifadeyle bu bulguyu desteklemiştir. Ayrıca babanın yoğun çalışmasının bu sürecin anne temelli ilerlemesinde büyük payı olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu durumun sadece ev hanımı olan annelerde değil, çalışan annelerde de böyle olması bulgular arasındadır. Yani bir hanede anne ve babanın çalışıyor olduğu durumlarda anne yoğun çalışıyor olsa da sorumluluğun yine anne temelli ilerlediği görülmüştür. Analizlerde, anne temelli ebeveynlik temasının yanı sıra baba destekli ebeveynlik teması göze çarpmaktadır. Görüşmelerde bu süreçteki temel sorumluluğun annede olduğu ancak babanın zaman zaman destek olduğu durumların olduğu söylenmiştir. Annenin yorgun olduğu ya da farklı bir işi olduğu zamanlarda babanın da sürece destek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babalar maddi desteği de anneye destek olarak düşünmektedir. Buna ilişkin olarak "*Anne okul dersleriyle ilgileniyor ben maddi yönden ilgileniyorum.*", "*Ben ekipman desteği veriyorum. Ne istedilerse almaya çalıştım.*" şeklinde baba söylemleri mevcuttur. Araştırmada, katılımcıların birinci sınıfta yaşadığı zorluklar ve birlikte ebeveynlik sürecine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul 1. sınıfta yaşanan zorluklar ve birlikte ebeveynlik durumları

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
İlk okuma yazma sürecinde zorlandık	14	70	16	80	... tam pandemi dönemi değildi. Kızıma okumayı ben öğrettim. Ki insan ne kadar gariip bildiği şeyi aktaramıyor. / Ben çok zorlandım. Ama kimse kızımın dislektik olduğunu anlamadı. (Ç9/K/37) / Yaşadık. Okuma yazmayı sökmede, anlamada zorlandık. (Ç9/E/42) / Şöyle yani sabır gösterme konusunda biz bayağı bi şey yaptık yani sabır göstermek durumunda kalıyor insan. (Ç12/E/55) / Kızımın okuma hızının sınıftan biraz geride olduğunu fark ettim. Onun sınıftan geri olduğunu anlatma sürecim biraz uzun sürdü. Ama sorunu fark ettiğimizde okuma yazmaya başladığından itibaren eşimle birlikte çalıştırdık onu. (Ç19/K/46)
İlk okuma yazma sürecinde zorlanmadık	6	30	4	20	... biz bir sıkıntı yaşamadık. (Ç4/K/39) / Okuma yazma da avantajımız anaokulundan dolayı oldu. Sesler ile ilgili bizim yaptığımız bir etkinlik olmadı. (Ç10/E/37) / Yok hiç problemimiz yok. Gayet de güzel gidiyor. (Ç16/E/44)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çiftlerin birinci sınıfta yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri iki temel kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Bunlar "İlk okuma yazma sürecinde zorlandık", "İlk okuma yazma sürecinde zorlanmadık" şeklindedir. Anne ve babaların görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar uyumludur. Katılımcı söylemleri frekanslar açısından incelendiğinde ailelerin çoğunun ilk okuma yazma sürecinde zorluk çektiği görülmektedir. Anne ve babalar ilk okuma yazma sürecinde çok zorlandığını ifade etmiştir. Okuma yazma sürecinde teknik kısımları bilmediklerini belirtmiştir. Araştırmada, katılımcıların birlikte hareket edebilme ve ortak çözüm üretebilmelerinin çocuk üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Birlikte ebeveynliğin çocuk gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşler

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Model aldığı için olumlu davranışları gelişir	10	50	8	40	Bence olumlu. Çünkü çocuklar anne babayı rol model olarak görüyor. (Ç1/E/41) / ...kızım da bizim bir şeyde buluştuğumuzu görüp bizden örnek alıyor. (Ç3/E/37) / Genelde ortaklaşa kararlarımız oluyor. Yani mutlaka olumlu yansıyor da. (Ç7/E/40) / Ortaklaşa hareket ediyoruz. Olumlu olacaktır mutlaka. Çünkü ebeveynlerin anlaşıyor olması karar alırken birbirlerine soruyor olması çocuk için demokratik bir ortamın olduğunu gösterir. O açıdan olumlu bir yansıma olur. (Ç15/K/38)
Okuma sürecinde daha rahat etti	4	20	5	25	... daha hızlı okuyabildiğini, heceleyerek daha rahat okuyabildiğini gördük. Şimdi yavaş yavaş ona kitap okumaya başladık. Hangimiz müsait olursak. (Ç6/E/40) / Ama genelde yaptırdığımız etkinliklerin hep faydasını gördük. Okuma olsun kalem tutma olsun. Ortak etkinliklerin faydası oldu. Evdeki kitap okuma saatleri. (Ç10/K/35) / Bizim ona hikaye okumamız masal okumamız kitap okumamızın ne kadar faydalı olduğunu görüyorduk. (Ç12/E/55)
Kendine güvenen bir birey olur	3	15	2	10	Tabi. Kendini daha özgüvenli hissediyor o zaman. (Ç2/K/35) / Babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri çocukların kendilerine olan özgüvenlerini de artırıyor. (Ç18/K/44)
Problem çözme becerisi gelişir	2	10	2	10	... problemlerini bu şekilde çözerler diye düşünüyorum. (Ç4/K/39)
Mutlu bir çocuk olur	1	5	1	5	Tabi anne ve baba arasında ne kadar arasında bu durum iyi giderse çocuk o kadar mutlu oluyor. (Ç10/E/37) / Babaları ile birlikte kitap okumaları birlikte karar almamız mutlu olmalarını sağlıyor. Evde huzurlu olunca onlarda mutlu büyüyor. (Ç16/K/39)
İleride eş seçimini etkiler	-	-	2	10	Ortaklaşa karar vermemiz eş seçiminde etkili olabilir. (Ç15/E/39)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, çiftlerin birlikte ebeveynliğin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri yedi temel kategori içerisinde değerlendirilmiştir: Bunlar, "model aldığı için olumlu davranışları gelişir", "okuma sürecinde daha rahat etti", "kendine güvenen bir birey olur", "problem çözme becerisi gelişir", "mutlu bir çocuk olur" ve "ileride eş seçimini etkiler" şeklindedir. Anne ve babaların görüşme sorusuna verdikleri yanıtların birbirleriyle tutarlık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılar sıklıkla çocuklar kendilerini model aldığı için olumlu etkileri olacağını belirtmişlerdir. Birlikte destek

olabilmenin okuma yazma sürecini yumuşattığını belirten katılımcılar olmuştur. Babalardan iki tanesi de ileride kendi anne babasını birlikte ebeveyn olarak görmesinin eş seçimini etkileyebileceğini belirtmiştir. Araştırmada, özet niteliğinde katılımcıların çocuklarının erken okuryazarlık sürecindeyken daha çok kimde olduğunu a/b/c şıkları ile cevaplamalarını içeren soruya ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. İlkokula geçiş sürecinde ebeveynlerin rol dağılımı

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Daha çok annenin sorumluluğunda	15	75	15	75	Baba çok yoğun çalışıyor, ben evdeyim. (Ç3/K/36) / ..hiç ondan böyle bir şey istemedik (Ç5/K/38) / Ben niye yardım etmiyorum, bilmem ki, anne hallediyor (Ç5/E/38) / Teknoloji bizi mahvetti. Hiçbir şey bahane değil yorgunluk iş telefona zaman ayıran bir insan çocuğuna zaman ayırmalıyız. (Ç16/K/37) / Baba yoğun çalışıyor, ben de çalışıyorum ama daha çok her şeyi ben hallediyim modunda oluyor herhalde anneler. (Ç10/K/35)
Adil bir paylaşımımız var	5	25	5	25	...oyun oynama boyutunda eşim ders boyutunda ben vardım. (Ç2/K/35) / Çünkü eşim başka şeyler kazandırıyor ben başka şeyler kazandırıyorum. (Ç12/E/55)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Katılımcıların çocuklarının ilk okuma yazma sürecindeyken sorumluluğun daha çok kimde olduğunu a/b/c şıkları ile cevaplamalarını içeren soruya ilişkin bulgular ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İlkokulda ebeveynlerin rol dağılımı

Kategoriler	K	%	E	%	Söylemler
Daha çok annenin sorumluluğunda	17	85	17	85	Çocuklar beni istiyor baba onlara sert geliyor. (Ç4/K/39) / Ben yoğunum, aslında anne de yoğun çalışıyor ama o her şeyi işte bitiriyor, çocukla ilgilenmek için eve iş getirmiyor. (Ç15 / E/ 39) / eşimde kendini telefona çok bağımlı yaptığı için genelde ben ilgileniyorum. (Ç16/K/37)
Adil bir paylaşımımız var	3	15	3	15	Ortak. Çünkü şimdi şöyle şiir ezberlenmesi, işte bunun okunması şiirin ezberlenip doğru bir diksiyonla okunması gibi durumlarda anne devreye girer. İşte Türkçe gibi Türkçe’nin doğru kullanılması ve konunun anlaşılması ile ilgili sorular olduğunda yapıyor gerçi ama bilemediği sorular olursa anneye sorar. Ama fen bilgisi işte ülkeler coğrafyası işte veya Türkiye coğrafyası ya da matematik gibi konularda ben kızım ile ilgilenirim. (Ç12/E/55)
Toplam	20	100	20	100	

Not. K = Kadın Frekans, E = Erkek Frekans.

Tablo 7 ve Tablo 8’e göre ilkokula geçiş sürecinde ve ilkokulda sorumluluğun daha çok annede olduğu görülmektedir. İlkokula geçiş sürecinde baba oyunlarla daha fazla destek olurken söylem frekansları incelendiğinde ilkokulda sorumluluğun anneye düşme oranı daha da artmıştır. Her iki dönemde de adil bir paylaşımımız var diyen çift sayı nispeten az olmuştur. Bu bulgulardan hareketle, anne ve babaların ilkokula geçiş süreci ve ilkokuldaki rol dağılımları incelendiğinde yaş, çocuk sayısı, aile aylık geliri ve eğitim düzeyinden bağımsız olarak sorumluluğun daha fazla annede olduğu söylenebilir. Bunun sebepleri olarak babanın yoğun çalıştığını ifade etmesi, anne ev hanımıysa sorumluluğun büyük oranda annede olması, anne çalışıyor olsa bile büyük oranda sorumluluğu alması, çocukların daha çok anne ile çalışmak istemesi, babanın teknolojiyi fazla kullanması gibi sebepler gösterilebilir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ilkokula hazırlık sürecinde çocuk bakımı, okul etkinlikleri gibi sorumlulukların genel olarak annede olduğu görülmektedir. Anne ev hanımı ise sorumluluklar anne temelli ilerlemektedir. Annenin çalıştığı durumlarda da baba da anne de eşit yoğunlukta olsa bile (örneğin, ikisi de öğretmen) yine de ev içi sorumlulukların, çocuk bakımının ve etkinliklerin çoğunlukla annede olduğu babanın ise destekleyici rolde olduğu görülmektedir. Buna karşın paylaşımın adil olarak görülmesi toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilse de annenin özellikle okuma yazma sürecinde kendisini yorgun hissetmesi, çocuğa karşı tahammülünün azalması elde edilen bulgular arasındadır. Bu nedenle ilkokula hazırlık ve ilk okuma yazma süreci büyük oranda anne temelli ilerlese de baba desteğine duyulan ihtiyaç çok açıktır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Birlikte ebeveynliğin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi yanında akademik gelişimi üzerindeki etkisine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sayısı uluslararası alanyazında her geçen gün giderek artmaktadır. Buna rağmen birlikte ebeveynliği erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde inceleyen çalışmalar anne katılımı çalışmaları ile sınırlıdır. Uluslararası alanyazında ise birlikte ebeveynliğin çocuğun gelişim alanları üzerindeki etkilerine ilişkin ampirik bulgular mevcuttur (Feinberg, 2003). Mevcut araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki olumlu birlikte ebeveynlik davranışları çocuğa olumlu akademik destek ve iş birliği olarak sürece yansımaktadır. Bu nedenle, ebeveynler ve çocuklar için kritik olan erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerinin ortaya çıkarılması, mevcut literatürdeki bulgularla benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya konulması gerekmektedir.

Bu çalışmada erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma sürecini deneyimlemiş anne ve babaların birlikte ebeveynlik deneyimleri incelenmiştir. Çalışmanın önemli olan bulgularından birisi hem okul öncesi dönemde hem ilkokulda sosyoekonomik düzey bağlamında farklılıkların olmasıdır. Bu bulgu, Özbek Ayaz (2015)'in ebeveynlerin sosyoekonomik statülerine göre okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarını ilişkisel tarama yoluyla incelediği çalışması ile benzer niteliktedir. Özbek Ayaz (2015)'in çalışmasında sosyoekonomik düzeye göre ailelerin kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarının farklılaştığı ve bu farklılığın üst sosyoekonomik statüdeki aileler lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. İlişkisel tarama şeklinde 250 ebeveyn ile yürütülen çalışmanın bulguları bu nitel çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Gül (2007) okuryazarlık sürecinde aile katılımını arttırmaya yönelik yaklaşımları, ilgili alanyazın çalışmaları eşliğinde incelediği çalışmasında kültürel etkileri en aza indirmenin yolunu, ailelerin okuldaki okuryazarlık deneyimlerine daha yakından katılımlarını sağlamak olarak açıklamıştır. Çünkü Gül (2007), böyle bir yaklaşımın, ailelerin katılımını zorlama yapmadan sağlamanın yanında aile ve okul arasındaki duvarları da yıkabileceğini, öğretmenler tarafından sunulan fırsatlarla, ailelerin çocukların okuryazarlık sürecine katılımlarını sağlayabileceğini belirtmektedir.

Mevcut çalışmamızda sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmanın yanı sıra bu süreçteki sorumluluğun daha çok kimde olduğu da araştırılmıştır. Okuma yazma sürecine ilişkin sorumluluk genel olarak annededir. Ancak anne ve babanın her ikisinin de çalışıyor olduğu durumlarda, anne ve babalar daha fazla iş bölümü yapmaktadır. Çalışkan (2021) de ilkokulda aile katılımı konusunda velilerin ne düşündüğünü ortaya çıkardığı çalışmasında okul temelli aile katılımını engelleyen en önemli faktörün çalışma saatleriyle çakışma durumu olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, birçok farklı değişkenden söz edilebilir. Öncelikle, eğitim, gelir düzeyi, mesleğin farklılık gösterdiği ailelerde çiftlerin birbirinden beklentisi ve yaşam koşulları değişiklik gösterebilmektedir. Özbek Ayaz (2014), bu durumu üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını desteklemek için daha fazla imkana sahip olmasıyla açıklamaktadır. Bu çalışmada kadın çalışma hayatına dahil değilse temel çocuk bakımı, ev ile ilgili işler ve buna ek olarak bu araştırma araştırılan akademik destekten annenin sorumlu olduğu ve bu paylaşımın yine de adil olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, annenin çalışıyor olması eşlerin birbirlerinden daha fazla destek beklemesine ve bunu talep etmesine neden olmaktadır. Çalışan kadınlar ödev yaptırma, oyun oynama, etkinliklerde rol alma süreçlerinde baba katılımının daha fazla olması yönünde talepte bulunmaktadır. Mchale Vd., (2014) de benzer şekilde kadınların aile ekonomisine katkı sağlamaları ve çalışıyor olmalarının çiftler arasında iş bölümünü artıran faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Ancak yine de bu araştırma sonuçlarına baktığımızda ailelerin okuryazarlık sürecinde çocuklarına destek olma durumlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Ülkemizde ailelerin okuryazarlık sürecine katılımlarını öğretmenlerin bakış açısıyla araştıran (Doğan, 2021; Kıvrak ve Yıldırım, 2020) araştırma bulguları da mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Öğretmen beyanlarına göre bakıldığında da okuryazarlık sürecinde aile katılımının yetersiz olduğu görülmüştür. İlk okuma yazma sürecinde aile katılımının önemli olduğu ve akademik başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu, bunun için aile eğitim çalışmaları ile ailelerin desteklenmesi gerektiği sonucu literatür sonucunda ulaşılan genel bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın genel sonuçları, uluslararası literatürle (örn. Feinberg, 2003; McHale ve Lindahl, 2011) benzerlikler göstermiştir, ancak Türk kültürüne özgü bazı farklılıklar belirlenmiştir. Özdemir, Vd. (2020)'de ülkemiz genelinde kent ve kırsal bağlamında ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerini

incelediklerini nitel çalışmalarında sorumlulukların anne temelli ilerlediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum mevcut araştırmanın bulgularının Türkiye geneli yapılan araştırma (Özdemir, Vd. (2020) bulgusuyla benzer olduğunu, anne temelli ilerleyen sürecin ilk okuma yazma sürecine de yansıdığını göstermektedir. Anne ev hanımı olsa da çalışıyor olsa da büyük oranda çocuğun akademik gelişiminden sorumlu olan kişidir. Baba ise destekleyici roldedir. Bu durumda anne ve baba arasındaki paylaşımın adil olarak görülmesi toplumdaki cinsiyet rolleri ile bağlantılı olabilir. Çalışmayan kadınların evdeki işleri, çocuk bakımını içselleştirmesi, daha fazla kabul etmesi ataerkil toplumlarda karşılaşılan bir durumdur (Jost ve Banaji, 1994). İmamoğlu (1998) insanların algı ve davranışlarını ortaya çıkarıp anlamlandırmaya çalışırken kültüre özgü farklılıklara da odaklanmak gerektiğini belirtmektedir. McHale, Dinh ve Rao (2014), çocuğun gelişimi sürecinde annenin tek başına olmadığını, babaların da süreçte rol aldıklarını ve eğitim hayatlarında daha çok destek verdiklerini elirtmektedir. Sonuç olarak birlikte ebeveynliğin kültür içi farklılıklar içerdiği söylenebilir. Ancak yine de uluslararası alan yazında olduğu gibi babanın da sürece katılımının gerekli olduğu bu araştırmadan hareketle söylenebilir. Çünkü okuma yazma süreci sadece anne ve çocuk arasında ilerlediğinde bu durum annenin yorgun hissetmesine, çocuğa destek olamamasına neden olabilmektedir. Bu da ilerleyen akademik yıllarda kümülatif bir etki olarak başarısızlığa yol açabilir. Bu noktada ayrıca tartışılması gereken nokta şudur: anne çalışmıyorsa babanın okuma yazma sürecinde yer almaması sorun olarak görülmemektedir. Çalışan anneler için de baba katılımı yetersiz kalmaktadır. Ancak çalışmalar birlikte ebeveynliğin çocuğun akademik gelişimine katkı sağladığı yönündedir (Jahromi Vd., 2022). Bu nedenle hem anne hem babanın akademik sürece desteğini temel alan müdahale çalışmaları için bu farklılıkların göz önüne alınması gerekir.

Bu çalışma, özellikle çocuğun okur yazar olma sürecinde ailelerin birlikte ebeveynlik deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında önemli katkılar sunmakla beraber bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları yorumlanırken bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Öncelikle, bu çalışmada veriler anne ve babalardan görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda ebeveynlerin bir çift olarak çocukları ödev yaparken, ders çalışırken ya da daha geniş haliyle eğitim süreçlerinde ne gibi davranışlar sergilediği ve aralarındaki iş bölümü gözlem yapılarak incelenebilir. İkincisi, bu çalışmada anne ve babaların sadece çocukları okuyazar olurken birlikte ebeveynliğe dair deneyimleri ele alınmış, bu deneyim üzerinde etkisi olan diğer durumlar/faktörler araştırılmamıştır. Sonraki çalışmalarda öğretmen/okulun okuyazar olma sürecine katkısı/müdahalesi gibi diğer konular da ele alınabilir. Üçüncüsü, bu araştırmada katılımcıların farklı sınıf seviyelerinden ve sosyoekonomik düzeylerden aileleri içermesi açısından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir, ancak, yine de bulguların yorumlanmasında genellemeye gidilmeden mevcut katılımcıların özellikleri ve söylemleri dikkate alınarak yorumlanmasında fayda vardır.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen, bu çalışmanın araştırmacılar ve uygulayıcılar için önem arz eden bazı sonuçları bulunmaktadır. İlk olarak, çocukların okuyazar olma sürecinde birlikte ebeveynliğe dair elde edilen bulgular, aileler, öğrenciler, okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları için ortak bir perspektif oluşturabilir. İkinci olarak, ilkökul sürecinde herhangi bir öğrenme güçlüğü/disleksi gibi bir durumla karşılaşılması durumunda nasıl hareket edileceğine ilişkin bir çalışma çerçevesi sağlayabilir. Örneğin, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, ailelere bu süreci kabullendirme aşamasında birlikte ebeveynlik deneyimlerinden faydalanabilir. Son olarak, bu çalışmanın sonuçları ilkökula hazırlık ve birinci sınıfı kapsayan aile çalışmalarında birlikte ebeveynliği temel alarak geliştirilecek müdahale programlarının genel çerçevesinin oluşturulmasında da ihtiyaç analizi rolü görebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma ilkökulda öğrenim gören çocuğu bulunan çiftlerin erken okuyazarlık ve ilk okuma yazma sürecine yönelik birlikte ebeveynlik davranışlarına dair nitel bulguları ortaya koymaktadır. Araştırmada fenomenolojik yaklaşım kullanılarak ilkökula geçişte birlikte ebeveynlik olgusunun hem annenin hem de babanın gözüyle ele alınması, bu süreçteki deneyimlerin/zorlukların ortaya çıkarılması ve kapsamlı bir biçimde araştırılması bu çalışmanın güçlü yönlerindendir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerinin tümünün benzer ev ortamlarından, aile kültürlerinden geldiğini varsayma eğilimleri vardır (Van Vechten, 2013). Çocuklar ilkökula başladığında da çocukların okulda öğrendikleri bilgiler değerlendirilebilir, ancak ev ortamından sınıfa neler getirdikleri, nasıl bir aile ortamından geldikleri ve bunun öğrenme sürecine nasıl yansıdığı değerlendirilemez (Kucer, 2009). Bu nedenle anne babaların bu sürece katkısının belirlenmesi eğitimde oluşabilecek fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek için önemlidir. Bununla birlikte, erken okuyazarlık ve ilk okuma yazma sürecinde birlikte ebeveynlik

davranışlarına ilişkin kültüre özgü ölçme araçlarının geliştirilmesi, bu ölçme araçları kullanılarak okul öncesi dönemde ve ilkokulda birlikte ebeveynlik davranışları ile diğer aile değişkenleri arasındaki ilişkilerin daha çok araştırılması için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, sonraki çalışmalarda boylamsal çalışmalar yapılarak ilkokula geçişte birlikte ebeveynlik süreçlerinin ilkokulda çocuklar, aileler ve öğretmenler için sonuçlarının takip edilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. İlkokulda farklı sınıf düzeylerinde çocuğu olan anne ve babaların beyanlarına dayalı mevcut nitel çalışma, gelecekteki bu olası araştırma alanları ve buna benzer çalışmalara zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Albert Sznitman, G., Van Petegem, S., & Zimmermann, G. (2019). Exposing the role of coparenting and parenting for adolescent personal identity processes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(4), 1233-1255. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407518757707>
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1996). Coparenting, family interactions, and competence among African American youths. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 196(74), 77-91. <https://doi.org/10.1002/cd.23219967407>
- Buehler, C., & Welsh, D. P. (2009). A process model of adolescents' triangulation into parents' marital conflict: the role of emotional reactivity. *Journal of family psychology*, 23(2), 167. <https://doi.org/10.1037/a0014976>
- Cabrera, N. J., Scott, M., Fagan, J., Steward-Streng, N., & Chien, N. (2012). Coparenting and children's school readiness: A mediational model. *Family process*, 51(3), 307-324.
- Choi, J. K., & Becher, E. H. (2019). Supportive coparenting, parenting stress, harsh parenting, and child behavior problems in nonmarital families. *Family process*, 58(2), 404-417. <https://doi.org/10.1111/famp.12373>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). *Mixed methods research: Developments, debates, and dilemma* (pp. 315-26). Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor? *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 328-347.
- Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. sınıfta aile katılımı: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 217-229.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: science and practice*, 3(2), 95-131.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132(1), 95-105.
- Jacobvitz, D., Hazen, N., Curran, M., & Hitchens, K. (2004). Observations of early triadic family interactions: Boundary disturbances in the family predict symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity disorder in middle childhood. *Development and psychopathology*, 16(3), 577-592.
- Jahromi, L. B., Zeiders, K. H., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J., & Bayless, S. D. (2022). Coparenting conflict and academic readiness in children of teen mothers: Effortful control as a mediator. *Family process*, 57(2), 462-476. <https://doi.org/10.1111/famp.12290>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology*, 33(1), 1-27.
- Kayahan- Yüksel, D. & Emmioğlu- Sarkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program, *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 36-64. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.999351>
- Kıvrak, Z., & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma becerilerini öğrenme süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- Kucer, S.B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. (3rd Ed.). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Lindsey, E. W., Caldera, Y., & Colwell, M. (2005). Correlates of coparenting during infancy. *Family Relations*, 54(3), 346-359.
- McHale, J. P., & Lindahl, K. M. (2011). *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (pp. xii-314). American Psychological Association.

- McHale, J. P., Dinh, K. T., & Rao, N. (2014). Understanding coparenting and family systems among East and Southeast Asian-heritage families. *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures*, 163-173. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_12
- McLeod, B. A., Johnson Jr, W. E., Cryer-Coupet, Q. R., & Mincy, R. B. (2019). Examining the longitudinal effects of paternal incarceration and coparenting relationships on sons' educational outcomes: A mediation analysis. *Children and Youth Services Review*, 100, 362-375. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.010>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child development*, 289-302.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çakıroğlu Çevik, A., & Gür, G. (2021). Türkiye'de birlikte ebeveynlik deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Nesne Psikoloji Dergisi*. 8(16), 43-68. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-16-04>
- Parkes, A., Green, M., & Mitchell, K. (2019). Coparenting and parenting pathways from the couple relationship to children's behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 33(2), 215. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000492>
- Pianta, E., Bentivogli, L., & Girardi, C. (2002). MultiWordNet: developing an aligned multilingual database. In *First international conference on global WordNet* (pp. 293-302).
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps: Introducing the issue. *Future of Children*, 15(1), 5-13.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Toprakçı, E., & Arslan, F. (2022). Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Dezavantajlı Bölgelerdeki Okul-Aile Birliklerinin İşlevselliğini 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>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m
- UNICEF (2012). *School Readiness and Transitions. A Companion to the Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. In Education Masters. Paper 248. Rochester, NY: St. John Fischer University, Fisher Digital Publications.
- Zemp, M., Johnson, M. D., & Bodenmann, G. (2018). Within-family processes: Interparental and coparenting conflict and child adjustment. *Journal of family psychology*, 32(3), 299-309. <https://doi.org/10.1037/fam0000368>

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Distributed Leadership Roles of Administrators and Organizational Stress

Hamza Arık (Teacher-M.A.)

Ministry of National Educational -Türkiye

ORCID:0000-0003-0240-9638

hamzarik@hotmail.com

Prof. Dr. Çağlar Çağlar

Adıyaman University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-0620-2933

ccaglar@adiyaman.edu.tr

Abstract

This study was developed in mixed design to investigate the relationship between distributed leadership and organizational stress in primary and secondary schools. The quantitative study group of the research is composed of 660 teachers who were selected among 7003 teachers working in primary and secondary schools in Adıyaman province. The qualitative population of the study consisted of 14 teachers. " Distributed Leadership Inventory", "Organizational Stress Sources Scale" and semi-structured interview forms were employed to collect the data. Correlation analysis was used to determine the correlation between distributed leadership and organizational stress. Descriptive and content analysis methods were applied to analyze the qualitative data. The findings of the study revealed that, according to the perceptions of the teachers participating in the study, school principals demonstrated high levels of distributed leadership behaviors. According to the perceptions of primary and secondary school teachers, it is found that teachers experience moderate stress. The results indicated that they experienced a moderate level of stress in all sub-dimensions except the role structure sub-dimension of the scale, while they experienced a low level of stress in the role structure sub-dimension. A low level negative significant relationship was observed between perceptions of distributed leadership and perceptions of organizational stress. Analyzing the qualitative findings of the study, it is revealed that teachers experience stress in the following sub-themes: the mandatory project tasks and insufficient salary in the task structure dimension; lack of consultation in the decision-making process and nepotism in the authority dimension; gossiping in the production dimension; negative attitudes and behaviors of the principal in the clustering dimension; role conflict in the role structure dimension; and diversity of views and demoralization in the cultural structure dimension.

Keywords: Leadership, Distributed leadership, Stress, Organizational stress



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 108-125

Research Article

Received: 2023-07-31

Accepted: 2023-12-06

Suggested Citation

Arık, H. & Çağlar, Ç. (2023). The relationship of teachers' perceptions about the distributed leadership roles of administrators with organizational stress, *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 108-125. [https:// DOI: 10.19160/e-ijer.1335345](https://doi.org/10.19160/e-ijer.1335345)

Extended Abstract

Problem: Educational organizations are one of the most critical organizations in society and play a crucial role in educating the people of the future. Leadership is a process carried out by administrators in these organizations (Hoy and Miskel, 2015). School differs from other educational organizations as an organization where educational goals are concretized and transformed into student behavior (Toprakçı, 1995). On this basis, the leadership competence of school principals is important in the context of the dynamics of the school management process (Toprakçı, 2000; 2001). The complex challenges faced in today's world, especially in schools, demonstrate the limitations of the traditional "one man leadership" approach (Aksoy, 2019). Within this context, the distributed leadership approach is an approach in which leadership is seen as a process that takes place through the interaction of an organization or a group, not just by an individual (Bolden, Petrov, & Gosling, 2009; Harris, 2008). Stress is a significant problem people face in the 21st century (Aslan & Bakır, 2018). Particularly in education, the organizational stress that teachers face negatively affects their performance (Şimşek & Can, 2022). However, it is suggested that this stress can be reduced with an appropriate leadership approach (Shahin & Neseer, 2011). The distributed leadership approach, also known as shared and distributed leadership in the literature (Aslan & Ağiroğlu Bakır, 2014; Çakır, 2018; Sivri & Beycioğlu, 2017; Oğuz, 2010; Uslu & Beycioğlu, 2013), is the leadership in which everyone has a voice in the school, everyone participates in decision-making processes and decisions are made in cooperation (Uçar & Dağlı, 2017). Distributed leadership is an influential leadership approach in diminishing teachers' organizational stress levels (Rabindarang, Bing, & Yin, 2014). In a system where teachers are actively engaged in decision-making processes, and their voices are being heard and valued, organizational stress is more likely to be mitigated (Anderson & Sun, 2017). In addition, the distributive leadership approach stands out by encouraging cooperation and solidarity among teachers. In addition, the distributive leadership approach stands out by promoting cooperation and solidarity among teachers. This synergy established among teachers not only lowers individual stress levels but also allows the entire teaching team to work more harmoniously and effectively (Koh, Steers, & Terborg, 1989). Moreover, supporting teachers' professional development and clearly defining career paths can be pointed out as another advantage of distributed leadership. Not only does this contribute to meeting teachers' individual and professional expectations, but it also contributes to decreasing organizational stress (García-Morales, Jiménez-Barrionuevo, & Gutiérrez-Gutiérrez, 2012). Therefore, the implementation of distributed leadership in educational organizations plays a critical role in alleviating the organizational stress faced by teachers. Fostering teachers' active participation, collaboration, and professional development are key elements of the success of this leadership approach (Akan & Kılıç, 2018).

109

Enhancing the quality of education and ensuring the professional satisfaction of teachers is of vital importance for the future of society. An in-depth understanding of the factors affecting teachers' organizational stress and the adoption of effective leadership approaches that can reduce this stress may be of significant importance to determine the potential contributions of distributed leadership in maintaining quality in education. The purpose of this study is to examine the relationship between distributed leadership and teachers' organizational stress level. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What is the level of teachers' perception of school principals' distributive leadership behaviors?
2. What is the level of organizational stress experienced by teachers?
3. Is there a relationship between school principals' distributive leadership behaviors and the organizational stress experienced by teachers?
4. Based on the dimensions of the organizational stress scale used in the study, what are the stress sources of teachers related to task structure, authority structure, production structure, clustering, role structure and cultural structure?

Method: The research was designed in the convergent mixed design of the mixed method design. According to Creswell (2017), mixed design is an approach in which both quantitative and qualitative research is conducted jointly in a study and both quantitative findings and qualitative findings are combined.

The quantitative dimension of the study is descriptive to investigate the relationship between school principals' distributed leadership attitudes and sources of organizational stress according to teachers' perceptions and is based on the relational survey model research. Survey research is a study that aims to collect data with relevant scales to reveal certain characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2019).

The qualitative dimension of the study aimed to investigate the sources of organizational stress experienced by teachers thoroughly. Case study, which is among the qualitative research models, is a qualitative approach in which the researcher collects detailed and insightful information through multiple information sources (observation, interview, document, report, etc.) from real life, from the current and limited place or space of the real-life or describes a situation or develops case themes (Craswell, 2021).

The population of the study consists of a total of 7003 teachers working in public primary schools (2949) and secondary schools (4054) in the center and all districts of Adıyaman province during the 2021-2022 academic year. Simple random sampling method was employed in sample selection. The simple random sampling method is the method in which the sampling unit is sampled from the created population (Büyüköztürk et al., 2019). The sample of the study consists of 660 teachers selected with this method. For the qualitative dimension of the study, a non-probability sampling method was employed to examine the experiences of the research subjects thoroughly. By the nature and purpose of the study, the easily accessible maximum diversity technique was adopted. Therefore, fourteen staff classroom teachers and branch teachers working in different public schools in Adıyaman city center in the 2021-2022 academic year were selected as participants in the study. For the quantitative dimension of the study, the Distributed Leadership Inventory developed by Hulpia et al. (2009) and adapted into Turkish by Özdemir (Özdemir, 2012) was adapted to measure the distributed leadership behaviors of school principals working in primary and secondary schools. Organizational stress source scale developed by Pehlivan (1993) was employed. The scale comprises 6 sub-dimensions and a total of 35 items. For the qualitative research step of the study, data were collected through responses to semi-structured interview questions prepared in compliance with the purpose of the study.

The data obtained from the quantitative dimension of the study were analyzed with the SPSS 22 statistical package program. The descriptive analysis method was chosen to analyze the data obtained in the qualitative research dimension of the study.

Findings: The scale scores for the leadership scale were obtained by summing the items, and the principal leadership function was obtained in the range of (1.38-4.92), the leadership team in the range of (1.1-4.8) and the total size of the distributed leadership in the range of (1.26-4.78). The mean scores of the leadership scale were obtained as follows: principal leadership function 3.84-high, leadership team 3.72-high, and distributive leadership 3.79-high.

The dimensions of the organizational stress source scale were calculated by averaging the total of the items and generally scores in the range of 1-5 were obtained. When the mean of the sub-dimensions are ranked from highest to lowest; cultural structure (2.93), production structure (2.91), authority structure (2.88), task structure (2.76), clustering structure (2.71) and role structure (2.27) and organizational stress (2.79) were obtained.

There is a negative low-level correlation between distributed leadership and organizational stress ($r=-.153$, $p=.000$).

When the qualitative findings of the study are analyzed, it is observed that teachers experience stress in the following sub-themes: mandatory project tasks and insufficient salary in the task structure dimension; lack of consultation in the decision-making process and nepotism in the authority dimension; gossiping in the production dimension; negative attitudes and behaviors of the principal in the clustering dimension; role conflict in the role structure dimension; diversity of views and demoralization in the cultural structure dimension.

Suggestion and Conclusions: Teachers working in primary and secondary schools state that school principals exhibit high levels of distributed leadership behaviors in leadership function and leadership team dimensions. After reviewing the literature regarding distributed leadership; it was found that in the

studies carried out by [Aslan and Ağiroğlu Bakır \(2014\)](#), [Çakır \(2018\)](#), [Çomak \(2021\)](#), [Gündüz and Korkmaz \(2011\)](#), [Rabindarang, Bing and Yin \(2014\)](#), [Sevim and Kaya \(2022\)](#), [Türkseven Dübüş and Göksoy \(2023\)](#), [Uslu and Beycioğlu \(2013\)](#), [Uçar \(2015\)](#) the level of school administrators' realization of distributed leadership roles was at a high level.

According to the perceptions of teachers working in primary and secondary schools; the task structure, authority structure, production structure, clustering structure constitutes a "middle" level stress source in the cultural structure dimensions of the organizational stress scale and in the total score of the scale, while it causes a "low" level stress source in the role structure sub-dimension of the scale. According to the literature review on organizational stress, [Rabindrang et al. \(2014\)](#), [Yetim \(2019\)](#), [Mantı \(2020\)](#) and [Halitoğlu and Akpınar \(2022\)](#) concluded that teachers experience middle-level stress.

When we look at the sources of stress related to teachers' job structure; it is seen that teachers experience stress due to the compulsory project tasks, the intensity of paperwork, and the injustice of wages. In the studies carried out by [Kaya and Alım \(2015\)](#) and [Aslan and Bakır \(2018\)](#), teachers experience stress due to the injustice of wages. The sources of stress related to teachers' authority structure are teachers' inability to participate effectively in decision-making processes, parent complaints, insufficient authority, and unfairness in evaluation. The sources of stress experienced by teachers related to the dimension of production are drudgery, lack of equipment, and not receiving a compensate for their work. The sources of stress experienced by teachers related to clustering are the negative attitude of the principal, parent complaints, and gossip in the school. The sources of stress experienced by teachers related to cultural structure are union disparities, belonging to associations and congregations, sectarian differences, and the declining status of the profession of teaching.

There is a negative and low-level significant correlation between the leadership function dimension, which belongs to the sub-dimensions of the distributed leadership scale, and all sub-dimensions of the organizational stress scale and the total organizational stress scale. Considering the literature on the relationship between distributed leadership and sources of organizational stress; it is observed that as the leadership level of school administrators increases, the organizational stress level of teachers decreases in the studies conducted by [Akbulak \(2010\)](#), [Rabindarang et al. \(2014\)](#) and [Halitoğlu and Akpınar \(2022\)](#).

In order for teachers to take part in distributed leadership teams, they are required to have a high level of specialized knowledge. Universities and the Ministry of National Education should cooperate in the teacher training process. The mid-level stress experienced by teachers should be analyzed by unions and non-governmental organizations and reports should be submitted to the Ministry of National Education and school administrators. This study was carried out throughout Adıyaman province. It can be conducted in additional provinces by different researchers. This study was conducted in public schools. It can also be conducted in private schools by researchers.

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine Olan Algılarının Yaşadıkları Örgütsel Stres ile İlişkisi

Hamza Arık (Öğretmen- Y.L.)

Millî Eğitim Bakanlığı-Türkiye

ORCID: 0000-0003-0240-9638

hamzarik@hotmail.com)

Prof. Dr. Çağlar Çağlar

Adıyaman Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-0620-2933

ccaglar@adiyaman.edu.tr

Özet

Bu çalışma, ilk ve ortaokullarda okullarında dağıtımçı liderliğin örgütsel stres üzerine ilişkisini araştırmak amacıyla karma desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubu Adıyaman ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 7003 öğretmen arasından seçilen 660 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunda ise 14 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Dağıtımçı liderlik envanteri" ve "örgütsel stres kaynağı ölçeği" ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da korelasyon analizi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin orta düzey stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin rol yapısı alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda orta düzey bulunurken rol yapısı alt boyutunda ise az düzeyde stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtımçı liderlik algıları ile örgütsel stres algısı arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bulguları analiz edildiğinde; görev yapısı boyutunda proje görevlerinin zorunlu tutulması, ücretin yetersiz olması; yetke boyutunda karar alma sürecinde istişarenin olmaması ve adam kayırmacılık; üretim boyutunda ise dedikodu yapılması, kümeleşme boyutunda müdürün olumsuz tutum ve davranışları; rol yapısı boyutunda ise rol çatışması; kültürel yapı boyutunda ise görüş farklılığı ve moral bozukluğu alt temalarında öğretmenlerin stres yaşadıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Dağıtımçı liderlik, Stres, Örgütsel stres



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 108-125

Araştırma Makalesi

112

Gönderim: 2023-07-31

Kabul: 2023-12-06

Önerilen Atıf

Arık, H. ve Çağlar, Ç. (2023). Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algılarının yaşadıkları örgütsel stres ile ilişkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 108-125. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1335345>

GİRİŞ

Örgütler, bireylerin bir araya gelerek belirli amaçlara ulaşmak için oluşturdukları yapılar olarak tanımlanabilir (Alıç, 1995). Özellikle eğitim örgütleri, toplumun en kritik örgütlerinden biridir, çünkü geleceğin bireylerini yetiştirmektedirler. Bu örgütlerde liderlik, özellikle yöneticiler tarafından sürdürülen kritik bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2015). Liderlik, etkileme, amaca ulaştırma ve takipçi olma unsurlarını içerir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul eğitsel amaçlarının somutlanarak öğrenci davranışına dönüştürüldüğü bir örgüt olarak diğer eğitim örgütlerinden ayrılır (Toprakçı, 1995). Bu temelde okul yönetim sürecinin dinamikleri bağlamında okul müdürlerinin liderlik yeterliği önemlidir (Toprakçı, 2000; 2001). Bugünün dünyasında, özellikle okullarda karşılaşılan kompleks zorluklar, geleneksel "tek adam liderliği" yaklaşımının sınırlılıklarını göstermektedir (Aksoy, 2019). Gibb, liderliği grup tarafından gerçekleştirilmesi gereken görev olarak ifade etmiş ve bu süreçte her bir grup üyesinin çalışmalara katılabileceğini belirtmiştir (Gronn, 2000). Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, liderliğin sadece bir kişi tarafından değil, örgütün veya grubun etkileşimiyle oluşan bir süreç olarak görüldüğü bir yaklaşımdır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009; Harris, 2008).

Stres, 21. yüzyılda bireylerin karşılaştığı önemli bir sorundur (Aslan ve Bakır, 2018). Özellikle eğitim alanında, öğretmenlerin karşılaştığı örgütsel stres, performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şimşek ve Can, 2022). Ancak, uygun bir liderlik yaklaşımı ile bu stresin azaltılabileceği belirtilmektedir (Shahin ve Neseer, 2011). Alanyazınında paylaşılan ve dağıtılmış liderlik olarak da bilinen (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2014; Çakır, 2018; Oğuz, 2010; Sivri ve Beycioğlu, 2017; Uslu ve Beycioğlu, 2013) dağıtımçı liderlik yaklaşımı, okulda herkesin söz sahibi olduğu karar alma süreçlerine herkesin katıldığı ve kararların işbirliği ile alındığı liderliktir (Uçar ve Dağlı, 2017). Dağıtımçı liderlik öğretmenlerin örgütsel stres düzeyinin azaltılmasında etkili olan liderlik yaklaşımıdır (Rabindarang, Bing ve Yin, 2014). Dağıtımçı liderlik süreci ile beraber kişiler gelişim sergiler (Baloğlu, 2011). Dağıtımçı liderlik, okul liderleri, izleyenler ve bulundukları durumun etkileşimin sentezi olarak ortaya çıkmaktadır (Spillane, 2006). Zira, öğretmenlerin de karar alma süreçlerine aktif olarak dahil edildiği, seslerinin duyulduğu ve değer gördüğü bir sistemde, örgütsel stresin azaltılması daha olasıdır (Anderson ve Sun, 2017). Bunun yanı sıra, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışmanın teşvik edilmesiyle de öne çıkar. Öğretmenler arasında oluşturulan bu sinerji, bireysel stres seviyelerini azaltmanın yanı sıra, tüm öğretim ekibinin daha uyumlu ve etkili bir şekilde çalışmasına da olanak tanır (Koh, Steers ve Terborg, 1989).

Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı başlıklı bir çalışma gerçekleştiren Baloğlu (2011), dağıtımçı liderlik kuramını diğer kuramlarla birleştirmiş ve bu yaklaşımı en çok destekleyen Gronn (2000), Elmore (2000) ve Spillane'in (2005) görüşleri doğrultusunda analiz etmiştir. Çalışmanın temel alt amacı, bu araştırmanın bulgularını okul yönetiminin yeniden yapılandırılması süreçlerine entegre etmektir. Çalışma, dağıtımçı liderliğin informal ve formal kanallar aracılığıyla okul yönetiminin yeniden yapılandırılması süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve kariyer yollarının açıkça belirlenmesi, dağıtımçı liderliğin bir diğer avantajı olarak gösterilebilir. Bu, öğretmenlerin bireysel ve mesleki beklentilerinin karşılanmasına yardımcı olurken, aynı zamanda örgütsel stresin azaltılmasına da katkıda bulunur (García-Morales, Jiménez-Barrionuevo ve Gutiérrez-Gutiérrez, 2012). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinde dağıtımçı liderliğin uygulanması, öğretmenlerin karşılaştığı örgütsel stresin azaltılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin aktif katılımı, işbirliği ve mesleki gelişimin teşvik edilmesi, bu liderlik yaklaşımının başarısının anahtar unsurlarıdır (Akan ve Kılıç, 2018). Eğitim örgütlerinin, geleceğin bireylerini yetiştiren kritik yapılar olduklarını göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin karşılaştığı stresin azaltılması, hem bireysel hem de toplumsal başarının artırılması için elzemdir.

Eğitim örgütlerinde liderliğin kalitesinin; öğretmenlerin performansı, motivasyonu ve genel iş memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Murphy, Hallinger ve Heck, 2013). Bu nedenle, okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin kariyerleri boyunca karşılaştıkları örgütsel stresin azaltılmasında anahtar bir rol oynar (Halitoğlu ve Akpınar, 2022). Dağıtımçı liderlik yaklaşımının uygulanmasının, öğretmenlerin örgütsel stres düzeyini etkileyip etkilemediğini anlamak için bu çalışma tasarlanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel stresinin sebepleri arasında yüksek iş yükü, sınıf yönetimi zorlukları, mesleki beklentilere ulaşamama ve uygun olmayan profesyonel gelişim fırsatları yer alır (Kyriacou, 2001). Dağıtımçı liderlik yaklaşımının, bu stres sebeplerinin bazılarını doğrudan veya dolaylı olarak ele alabileceği düşünülmektedir. Örneğin, okul müdürlerinin öğretmenlere karar alma süreçlerinde daha fazla sorumluluk vermesi, öğretmenlerin mesleki beklentilere ulaşma olasılığını artırabilir (Akçakoca ve Bilgin, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve iş yüklerini dengede tutan dağıtımçı liderler, öğretmenlerin örgütsel stresini azaltma potansiyeline sahiptir (Bayramoğlu ve ark., 2020). Ancak, her okulun ve öğretmenin karşılaştığı zorluklar ve ihtiyaçlar farklıdır. Bu nedenle, dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel stresi üzerindeki etkisi değişkenlik gösterebilir. Bu çalışma, bu değişkenliği göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlar.

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin mesleki tatmininin sağlanması, toplumun geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin örgütsel stresini etkileyen faktörlerin derinlemesine anlaşılması ve bu stresi azaltabilecek etkili liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi, eğitimde kalitenin sürdürülmesinde dağıtımçı liderliğin potansiyel katkılarını belirlemek katkı getiren bir öneme sahiptir olabilir. Bu çalışmanın amacı da, dağıtımçı liderliğin, öğretmenlerin örgütsel stres düzeyi üzerindeki ilişkisini incelemektir. Bunun için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algısı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşadığı örgütsel stres ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaşadığı örgütsel stres arasında bir ilişki var mıdır?
4. Araştırmada kullanılan örgütsel stres ölçeği boyutları temelinde öğretmenlerin görev yapısı, yetke yapısı, üretim yapısı, kümeleşme, rol yapısı ve kültürel yapı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

YÖNTEM

1-Araştırmanın Modeli:

Araştırma, karma yöntem desenin yakınsak karma deseninde tasarlanmıştır. Creswell'e (2017) göre karma desen, bir çalışmada hem nicel araştırmanın hem de nitel araştırmanın beraber yürütüldüğü ve hem nicel bulguların hem de nitel bulguların birleştirildiği bir yaklaşımdır. Yakınsak karma desen modelinde araştırmacılar nicel ve nitel verilerini eş zamanlı olarak toplarlar ve verilerini ayrı ayrı analiz ederler ve bulgularının birbirini doğrulayıp doğrulamadıklarını analiz ederler (Creswell ve Creswell, 2021).

Araştırmanın nicel boyutu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik betimsel nitelikte olup, ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için ilgili ölçeklerle verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyükoztürk vd., 2019).

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin yaşamış oldukları örgütsel stres kaynaklarını derinlemesine araştırma amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeli arasında yer alan durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, yaşamın güncel ve sınırlı bir yer veya mekânda çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, doküman, rapor vb.) aracılığı detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durumu betimlediği ya da durum temaları oluşturduğu nitel bir yaklaşımdır (Craswell, 2021).

2. Çalışma Grubu:

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ve tüm ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim (2949) ve ortaokullarda (4054) görev yapan toplam 7003 öğretmen tarafından oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi, oluşturulan evren içerisinde örneklem biriminin örneklem alındığı yöntemdir (Büyükoztürk vd., 2019). Araştırmanın örneklemi ise bu yöntem ile seçilen 660 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Demografik değişkenlere göre dağılım

Demografik	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	388	58,8
	Kadın	272	41,2
Yaş	21-25 yaş	72	10,9
	26-30 yaş	87	13,2
	31-35 yaş	145	22
	36-40 yaş	137	20,8
	41-45 yaş	130	19,7
	46 ve üzeri	89	13,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	279	42,3
	Branş Öğretmeni	381	57,7
Kıdem	0-5 yıl	135	20,5
	6-10 yıl	174	26,4
	11-15 yıl	123	18,6
	16-20 yıl	120	18,2
	21 ve üstü	108	16,4
Çalışma Süresi	1-5 yıl	437	66,2
	6-10 yıl	158	23,9
	11-15 yıl	44	6,7
	16-20 yıl	21	3,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	606	91,8
	Lisansüstü	54	8,2
Çalıştığı Kurumdaki Öğretmen Sayısı	15 ve altı	219	33,2
	16-30	206	31,2
	31-45	185	28
	46 ve üzeri	50	7,6
Toplam		660	100

Çalışmanın nitel araştırma aşamasında araştırmaya konu olan kişilerin deneyimlerini derinlemesine inceleme amacından hareketle olasılık dışı örneklemelerden tesadüfi amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın doğasına ve amacına uygun olarak kolay ulaşılabilir maksimum çeşitlilik tekniği tercih edilmiştir. Dolayısıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezinde farklı resmi okulda görev yapmakta olan kadrolu sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden 14 kişi çalışmaya katılımcı olarak seçilmiştir.

115

Tablo 2. Demografik değişkenlere göre dağılım (nitel)

Değişken	Kategori	N
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	9
Kıdem	0-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	4
	11-15 Yıl	3
	16-20 Yıl	2
	21 ve Üzeri	2
Branş	Sınıf Öğretmeni	3
	Türkçe	2
	Matematik	2
	Sosyal Bilgiler	2
	İngilizce	1
	Müzik	2
	Görsel Sanatlar	1
	Bilişim Teknolojileri	1
Toplam		14

3. Veri Toplama Araçları:

3.1. Dağıtımçı Liderlik Envanteri: Araştırmada ilk ve ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının dağıtımçı liderlik davranışlarını ölçmek için [Hulpia ve arkadaşları](#) tarafından (2009) yılında geliştirilen ve [Özdemir \(2012\)](#) tarafından Türkçeye uyarlanan dağıtımçı liderlik envanteri kullanılmıştır. Dağıtımçı liderlik envanteri liderlik fonksiyonu (Müdür) ve liderlik ekibi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. [Özdemir \(2012\)](#), Türkçeye uyarladığı ölçekte; liderlik fonksiyonu faktör yüklerini .70 ile .89 arasında değiştiğini bulmuştur. Ayrıca alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

sırasıyla; liderlik fonksiyonu alt ölçeği güvenilirlik katsayısı .96; ve okul liderlik ekibi güvenilirlik katsayısı ise .98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir, 2012). Yapılan araştırmada ise Dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Tablo 3.3 de gösterilmektedir.

Tablo 3. Dağıtımçı liderlik ölçeği güvenilirlik katsayısı

Ölçekler	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Liderlik Fonksiyon	0,951	13
Liderlik Ekibi	0,955	10
Dağıtımçı Liderlik	0,952	23

3.2. Örgütsel Stres Kaynağı Ölçeği: Örgütsel stres kaynakları ölçeği, Pehlivan'ın (1993) geliştirmiş olduğu altı alt boyut ve 35 maddeden oluşan "örgütsel stres kaynakları" ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel stres kaynakları ölçeğinin Pehlivan (1993) tarafından test tekrar test yöntemiyle hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. Araştırmamızda ise Cronbach Alpha katsayısı ise .90 bulunmuştur.

Tablo 4. Örgütsel stres kaynakları ölçeği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı

Ölçekler	Cronbach Alpha	Madde sayısı
Görev yapısı	0,69	9
Yetke yapısı	0,76	8
Üretim yapısı	0,73	5
Kümeleşme yapısı	0,80	7
Rol yapısı	0,55	2
Kültürel yapı	0,61	4
Örgütsel stres	0,90	35

3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Çalışmanın nitel araştırma aşamasında veriler araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularına alınan yanıtlar ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma aşamasında araştırmacı tarafından öncelikle konu ile alakalı literatür taraması yapılmıştır. Alan yazından elde edilen bilgilerden de faydalanılarak 6 soru ve bu soruların her birine ait sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili eğitim yönetimi alanında bir profesör ve bir sınıf öğretmeni ve bir branş öğretmeninden anlaşılabilirlik için fikir alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler ışığında soruların açıklığı, yeterliği ve uygunluğu gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenlere yapılacak görüşme ile alakalı gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler randevu alınarak genellikle sessiz ve sakin bir odada yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler "Microsoft Word" kelime işlemcisine aktarılmış ve analiz edilmiştir.

4. Verilerin Analizi:

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerin analizi SPSS 22 istatistik paket programıyla yapılmıştır. Hatalı girilen veriler düzeltilerek veri kontrolü yapılmıştır. Ölçek puanlarının normalliğinde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmış olup bu değerler -1 ile +1 arasında ise normal dağılım özelliği gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Demografik değişkenlere ilişkin dağılım ve örgütsel stres ile liderlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. İstatiksel analizler için parametrik yöntemler kullanılmış ve gerekli varsayımları kontrol edilmiştir. Ölçekler arasında ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir. Yapılan tüm istatiksel analizler .05 anlamlılık düzeyi ya da %95 güven aralığında test edilmiştir.

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilen veriler orijinallikleri bozulmadan yazıya aktarılmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmıştır. Kodlama bir uzmana daha yaptırılarak her iki bireyin kodlamaları arasında Güvenlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasındaki uyuma % 70'in üzerinde olduğundan güvenilir kabul edilmiştir. Son aşamada öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken, verilen cevaplar hangi koda denk geliyorsa o kodun frekansı bir kabul edilmiş ve bu işlem bütün görüşme formları için tekrarlanmıştır. Bunu takiben kod ve frekanslar uygun temalarla eşleştirilip toplulaştırılarak veriler özetlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın problemleri doğrultusunda elde edilen veriler nicel ve nitel özelliklerine dayalı olarak ikiye ayrılmış ve her birine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Nicel Bulgular:

1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının düzeyi:

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderliğinin alt boyutları itibarıyla düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Dağıtımçı liderlik davranışları uygulamalarına yönelik algı düzeyi

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Düzye
Liderlik Fonksiyon	1,38	4,92	3,84	0,81	Yüksek
Liderlik Ekibi	1,1	4,8	3,72	0,87	Yüksek
Dağıtımçı Liderlik	1,26	4,78	3,79	0,80	Yüksek

Liderlik ölçeği için ölçek puanları maddelerin toplamıyla elde edilmiş olup müdür liderlik fonksiyonu (1,38-4,92,) liderlik ekibi (1,1-4,8) ve dağıtımçı liderlik toplam boyutu ise (1,26-4,78) aralığında elde edilmiştir. Liderlik ölçeği puan ortalaması en yüksekten sırasıyla müdür liderlik fonksiyonu (3,84 - yüksek), liderlik ekibi (3,72-yüksek) ve dağıtımçı liderlik (3,79-yüksek) düzeyde elde edilmiştir.

1.2. Öğretmenlerin örgütsel strese yönelik algılarının düzeyi: Araştırmada kullanılan örgütsel strese yönelik istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin örgütsel strese yönelik algı düzeyi

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Düzye
Görev Yapısı	1,44	4,67	2,76	0,57	Orta
Yetke Yapısı	1	4,88	2,88	0,74	Orta
Üretim Yapısı	1	5	2,91	0,81	Orta
Kümeleşme Yapısı	1	5	2,71	0,72	Orta
Rol Yapısı	1	5	2,27	0,86	Az
Kültürel Yapısı	1	5	2,93	0,67	Orta
Örgütsel Stres	1,29	4,63	2,79	0,53	Orta

Ölçek puanlarına ilişkin olarak elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2 de gösterilmiştir. Örgütsel stres kaynağı ölçeği boyutları için ise maddelerin toplamının ortalaması alınarak elde edilmiş olup genel olarak 1-5 aralığında puanlar elde edilmiştir. Alt boyutlar içinde ortalaması en yüksekten düşüğe doğru sıralandığında; kültürel yapı (2,93), üretim yapısı (2,91), yetke yapısı (2,88), görev yapısı (2,76), kümeleşme yapısı (2,71) ve rol yapısı ise (2,27) ve örgütsel stres (2,79) olarak elde edilmiştir.

1.3. Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algı puanları ve örgütsel stres puanları arasındaki ilişki: Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algı puanları ve örgütsel stres puanları arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon istatistiğine başvurulmuş olup korelasyona yönelik istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algı puanları ve örgütsel stres puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liderlik Fonksiyonu	1								
Liderlik Ekibi	,842**	1							
Dağıtımçı Liderlik	,967**	,951**	1						
Görev Yapısı	-,060	-,084*	-,073	1					
Yetke Yapısı	-,130**	-,165**	-,152**	,524**	1				
Üretim Yapısı	-,089*	-,111**	-,103**	,497**	,587**	1			
Kümeleşme Yapısı	-,140**	-,161**	-,156**	,351**	,533**	,334**	1		
Rol Yapısı	-,070	-,083*	-,079*	,332**	,396**	,340**	,562**	1	
Kültürel Yapısı	-,063	-,085*	-,076	,333**	,449**	,331**	,615**	,526**	1
Örgütsel Stres	-,132**	-,165**	-,153**	,734**	,846**	,720**	,759**	,619**	,673**

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

Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r = -.153, p = .000$). Dağıtımçı liderlik ile görev yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -.073, p = .000$), dağıtımçı liderlik ile yetke yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -.152, p = .000$), dağıtımçı liderlik ile üretim yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -.103, p = .000$), dağıtımçı liderlik ile kümeleşme yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -.156, p = .000$), dağıtımçı liderlik ile rol yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -.079, p = .000$) ve dağıtımçı liderlik ile kültürel yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -.076, p = .000$) bir korelasyon bulunmaktadır.

2. Nitel Bulgular:

2.1. Görev Yapısı ile ilgili stres kaynakları sorusuna yönelik öğretmen görüşleri: Tablo 8 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin görevleri ile ilgili önemli stres kaynaklarından ikisi Okullarda proje hazırlamanın zorunlu tutulmasından kaynaklı iş yükü ve İdareci atamalarında sözlü sınavın olmasından kaynaklı yükselme olanaklarının olmamasıdır.

Tablo 8. Öğretmenlerin görev yapısına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod ve Katılımcılar	f
Görev yapısı	İş yükü	Okullarda proje hazırlamanın zorunlu tutulması(G1-G2-G3-G4-G5-G6-G7-G9-G10-G11-G14)	11
		Evrak işlerinin yoğun olması(G1-G6-G7-G9-G13)	5
		Veli ziyaretlerinin zorunlu olması(G5-G10-G14)	3
		Sosyal kulüplerin ders saatinin olmaması(G3-G10-G14)	3
		Nöbet görevi ve servis denetimleri(G2-G8-G9-G14)	4
	İşin sıkıcı olması	Bir gün boyunca aynı sınıfa ders anlatmak(G3)	1
		Öğrenci seviyelerinin düşük olması(G13) (G4)	2
		Müfredatın çevre ile uymaması(G7-G11)	2
		Velilerin ilgisiz olması(G8)	1
	Ücretin yetersiz olması	Ücret Adaletsizliği(G1-G6-G11)	3
		Tatil ve dinlenmeye zaman ayıramamak (G1-G2-G4-G7-G14)	5
		Ek işler (G3-G4-G9-G13-G14)	5
		Temel ihtiyaçları karşılayamamak(G2-G5-G10-G12-G14)	5
	Yükselme olanağının olmaması	İdareci atamalarında sözlü sınavın olması (G1-G2-G4-G5-G6-G7-G8-G9-G10-G11-G13)	11
		Uzman ve Başöğretmenlikte yazılı sınavın olması(G2-G3-G4-G12-G14)	5
	Çalışma koşullarının yetersiz olması	Isınmanın yetersiz olması(G2-G7-G8-G11)	4
		Havalandırma(G3-G12)	2

118

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Görev yapısı boyutu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Okulda sürekli bir proje hazırlama ile ilgili gerelim yaşıyorum. Bu durum isteğe bağlı olmaktan çıkmış. Gecenin geç saatlerinde okulun sosyal medya grubundan rahatsız ediliyorum. Proje süreci kesinlikle gönüllülük esasına dayanmalıdır." (G1)

"Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Erdemli ve Başarılı Birey Projesi (EDEP) ve İlçenin projesi Besni'de Eğitimin Niteliğini Artırma Projesi (BENAP) beni gerçekten çok yoruyor. Biz ilin projesi ile uğraşırken bu yetmez gibi birde ilçenin projesi çıktı. Asli görevimiz olan ders dışında birçok görevimiz oluyor." (G5)

"Çalıştığım okul taşıma merkezi olduğu için servis denetimi, öğrencilerin öğle yemeğindeki sorumlulukları ve öğrencileri servise bindirme süreçleri beni yoruyor. Geçen yıl bir öğrencim servisin altında kalarak hayatını kaybetti. Bu durumdan dolayı servis ile ilgili hiçbir yerde görev almak istemiyorum. Bunun yanında çift nöbet görevi beni yoruyor." (G8)

Ücretin yetersiz olması ile ilgili bazı öğretmen görüşleri

"Öğretmenlik mesleğinin ücretini yetersiz buluyorum. Bir öğretmen ekonomik olarak rahat edemediğinde (oto alım satımı, emlak alım satımı, kripto para alım satımı veya başka birinin üzerine iş kurarak hayatını devam ettirmek zorunda kalıyor. Bu kadar farklı uğraşlarla uğraşan birinin de kendisini dersine adamakta zorlanacağını düşünüyorum. Ben inşaat işiyle uğraşıyorum ve eşim çalışmıyor. Maaşım yeterli olsa ben neden ek bir işle uğraşayım." (G3)

"Öğretmen olarak aldığım maaş ile hayatımı devam ettiremediğim için kafelerde canlı müzik yapıp ek gelir sağlıyorum. Branşımın ders saati az olduğu için ek ders alamadığım için kafelerde canlı müzik yapmak zorundayım." (G9)

2.2. Yetke Yapısı ile ilgili stres kaynakları sorusuna yönelik öğretmen görüşleri: Tablo 9 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin yetke yapısı ile ilgili önemli stres kaynaklarından ikisi adam kayırmacılığa dayalı olarak değerlendirmedeki adaletsizlikler ve İstişarenin ortak aklın) olmamasına bağlı olarak karar süreçleridir.

Tablo 9. Öğretmenlerin yetke yapısına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod ve Katılımcılar	f
Yetke yapısı	Karar süreçleri	İstişarenin (ortak aklın) olmaması (G1-G2-G3-G4-G5-G6-G8-G14)	8
		Göstermelik olarak fikirlerin alınması (G4-G13)	2
	Yetkilerin yetersiz olması	Velilerin sık sık şikâyet etmesi (G1-G2-G3-G4-G7-G10)	6
		Sınıf geçme ve yazılı sınav (G5-G6-G8-G9-G11-G13)	6
		Sınıf disiplini sağlayamama (G11-G12)	2
	Değerlendirmedeki adaletsizler	Adam kayırmacılık (G1-G3-G4-G5-G6-G7-G8-G9-G11-G13-G14)	11
		Çalışan ile çalışmayanı ayırt etmeme (G1-G3-G7-G12-G14)	5
		Ödül yönergesinde ki eksiklikler (G2-G12)	2

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Yetke yapısı ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Ben sınıf öğretmeniyim ve bir öğrencinin sınıf geçip geçemeyeceğine karar veremiyorum. Öğrenci velisinin rızası olmadan sınıf tekrarı yaptırıyorum. Ben bu işin uzmanıysam bu konuda takdir hakkımın bende olmasını isterdim." (G5)

"Genellikle okul idaresi kararlara katılım konusunda sembolik olarak fikrimizi alıyor ancak kendilerinin kafalarında almış oldukları kararları uyguluyorlar. Öğretmenler Kurulunda bir öğrenci hastalandığında veya herhangi bir sebepten dolayı eve gitmeleri gerektiğinde öğretmenler olarak müdür yardımcısına yönlendirilmesi konusunda karar alıyoruz ancak iş uygulamaya geldiğinde müdür yardımcısı öğrencileri biz öğretmenlere yönlendiriyor. Sorumluluğu bizim sırtımıza yüklüyorlar. Öğretmenler kurulunda almış olduğumuz kararın göstermelik olduğuna örnek vermek istedim." (G3)

"Ben üç yıl önce bulunduğum okulda bağlama grubu kurdum ve köyde öğrencilerimle beraber konser verdik. Müdür Bey, o anlık teşekkür etti. Öğrenciler beden eğitimi dersinde başarılı olduğunda okuldaki televizyonda boy boy fotoğrafları sergileniyor. Müdür bey toplantılarda sürekli beden eğitimi öğretmenini överken bizden hiç bahsetmiyor. Bu senede beden eğitimi öğretmenin evli ve eşi çalışmadığı için seçmeli derslerle beraber ona 26 saat ders verirken müzik dersine ait seçmeli ders açtırmadı." (G7)

"Ben sınıf öğretmeniyim ve bir öğrencinin sınıf geçip geçemeyeceğine karar veremiyorum. Öğrenci velisinin rızası olmadan sınıf tekrarı yaptırıyorum. Ben bu işin uzmanıysam bu konuda takdir hakkımın bende olmasını isterdim." (G5)

2.3. Üretim Yapısı ile ilgili stres kaynakları sorusuna yönelik öğretmen görüşleri: Tablo 10 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin üretim yapısı ile ilgili önemli stres kaynaklarından ikisi Materyal eksikliği özelinde araç-gereç yetersizliği ve Evrak işlerinin yoğunluğuna bağlı olarak zaman baskısıdır.

Tablo 10. Öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod ve Katılımcılar	f
Üreti yapısı	Zaman baskısı	Angarya görevler(G3-G11)	2
		Evrak işlerinin yoğunluğu(G4-G5-G8-G10-G14)	5
		Teneffüslerde soru çözümü(G2)	1
	Araç-gereç yetersizliği	Materyal Eksikliği(G2-G3-G7-G8-G9-G12)	6
		Fotokopi makinesinin yetersiz olması (toner ve kâğıt (G4-G5-G13)	3
		Akıllı tahta ve teknolojik aletlerin olmaması(G6-G11)	2
	Çalışmanın karşılığını alamamak	Velilerin ilgisiz tutumu(G1-G5-G8-G10)	4
		Okul müdürünün taraflı tutumu(G1-G3-G14)	3
		Öğrencilerin derslere ilgisizliği(G2-G4-G6-G13)	4

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Üretim yapısı boyutu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"8. Sınıflarda zaman baskısını üst düzey yaşıyorum. Teneffüslerde koçluk projesindeki öğrencilerle görüşme yapıyorum bunun dışında öğrenciler çözemedikleri matematik sorusunu getiriyorlar ve

fotokopi çekmem gerekiyor. O anki o yoğunluğu tarif edemiyorum. Teneffüste kendi kişisel ihtiyaçlarımı karşılayamıyorum.” (G2)

Teneffüs saatlerinde evrak hazırlama, koçluk görüşmeleri, öğrencilerin soruları gibi işlerden kafamı kaldıramıyorum. Ayrıca evrak işlerini evde de yapmaya devam ediyorum. Özellikle evrak işleri benim motivasyonumu bozuyor.” (G10)

“Fotokopi ve toner konusunda okulda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Toner parasını öğretmenler olarak cebimizden karşılıyoruz. A4 kâğıtlarını ise öğrencilerden temin ediyoruz. İlçe Milli Eğitim okullara kâğıt gönderiyor ancak okul idaresi bize kâğıtları vermiyor.” (G4)

“Okulda etkileşimli tahta, projeksiyon, fen bilimleri ve matematik dersi ile ilgili araç gereç bulunmadığı için dersi somutlaştırmakta zorlanıyorum.” (G8)

“Özellikle 5. Sınıf ve 8. Sınıflarda çalışmamın karşılığını alamadığımı düşünüyorum. 5.sınıflarda birçok öğrenci doğru dürüst okuma yazma bilmiyor. 8. Sınıf öğrencilerimiz LGS sürecini umursamıyorlar.” (G2)

“Çalıştığım okul dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu bir okul. Olduğu için velilerden destek göremiyoruz. Okulda yapmış olduğumuz ders ve etkinliğe veli desteği alamadığımız için gayret ve çabalarımız havada kalıyor.” (G10)

2.4. Kümeleşme Yapısı ile ilgili stres kaynakları sorusuna yönelik öğretmen görüşleri: Tablo 11 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin kümeleşme yapısı ile ilgili önemli stres kaynaklarından ikisi öğretmen, müdür yardımcısı ve hizmetlilerin laf taşıması özelinde Dedikodu yapılması ve Müdürün tutum ve davranışları bağlı olarak huzursuzluktur.

Tablo 11. Öğretmenlerin kümeleşme yapısına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod ve Katılımcılar	f
Kümeleşme yapısı	Huzursuzluk	Müdürün tutum ve davranışları(G1-G2-G3-G6-G7-G9-G12-G13-G14)	9
		Velilerin şikâyet etmesi(G4)	1
	Meslektaşlarla anlaşamamak	Bir öğretmen grubunun müdür ile beraber hareket etmesi(G1-G6-G7-G8-G11)	5
		Öğrencilere özel ders verme (G3-G5)	2
	Dedikodu yapılması	Öğretmen, müdür yardımcısı ve hizmetlilerin laf taşıması(G1-G3-G4-G5-G6-G8-G9-G11-G13-G14)	10
	Sosyal Destek	Hastalık, taziye ve cenaze(G1-G3-G9-G13)	4

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Kümeleşme yapısı ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Müdür bey’in Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerini yanına alıp onları bizim karşımıza koyması ile beraber zaten okulda gruplaşma oluyor. Bu branş öğretmenleri ile bir sorun yaşadığımızda müdür odasına gidiyorlar. Bu branş öğretmenlerinin tüm istekleri gerçekleşiyor. Bir gün Müdür Bey okuldaki panoyu güncellememizi istedi. Biz de panoda bulunan Din Kültürü ile ilgili materyalleri indirdik. Din Kültürü öğretmenleri hemen müdür beyin yanına gittiler ve bizi müdür beye şikâyet ettiler. Müdür Bey sırf onlar için okula bir pano daha yaptırdı ve Din Kültürü Öğretmenleri materyallerini buraya asabileceklerini söyledi.” (G1)

“İş ortamında iki sebepten dolayı kendimi huzursuz hissediyorum. İlk olarak öğrenci velilerinin ikiyüzlü davranışlarından kaynaklanıyor. Geçen gün bir veli telefonla beni aradı öğrenci ile ilgili çalışmasını sağlamamı ve kendisinin bana her konuda destek olacağını söyledi. Nöbetçi olduğum gün öğrenci sınıfın düzeni bozduğunu gördüğümde öğrenciyi yanıma çağırarak uyardım. Daha sonra öğrenci eve gidip onu dövdüğümü ve kafasını duvara vurduğumu söylemiş. Veli önce İlçe Milli Eğitime oradan istediğini alamayınca hastaneye darp raporu almaya gitmiş ve muayene sonucunda herhangi bir darp izine rastlanmadığı ortaya çıktı. Öğrenci daha sonra babasına yalan söylediğini itiraf etmiş. Tüm bu süreç bende moral motivasyonumu düşürüyor.” (G4)

“Bizim okulda Din Kültürü öğretmenleri ile ilgili bazı zaman sıkıntı yaşıyoruz. Daha önceki müdürümüz dini bir vakfa üyeydi ve Din Kültürü öğretmenleri ile toplantı yapıyordu. Onunla yakın olan öğretmenler bize soğuk davranmaya başlamıştı.” (G6)

“Dedikodu, yalan ve iftiranın tam da merkezi bizim okul. Herkes herkesin kuyusunu kazıyor ve açığını arıyor. Öğrencileri bile kullanarak size iftira atabilirler ve her şeye hazırlıklı olmak lazım.” (G9)

2.5. Rol Yapısı ile ilgili stres kaynakları sorusuna yönelik öğretmen görüşleri: Tablo 12 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin rol yapısı ile ilgili önemli stres kaynaklarından ikisi sendika temsilciliği ve kendi köyünde görev yapmaya bağlı olarak rol çatışmasıdır.

Tablo 12. Öğretmenlerin rol yapısına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod ve Katılımcılar	f
Rol yapısı	Rol çatışması	Sendika temsilcisi(G1-G10)	2
		Kendi köyümde görev yapmak(G8)	1

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Rol yapısı ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Bu yıl mensubu olduğum sendikanın ilçe temsilcisi oldum. Okul idaresi ile bazı görevlerde (veli ziyareti, çift nöbet vb.) durumlarda kendim için olmasa bile onların sıkıntılarını idare ile paylaşıyorum. İlçe temsilcisi değilken sadece öğretmen gözünden olaylara bakarken şimdi bunun yanına sendikacı kimliğim eklendi. Bazı durumlarda bu rollerin çatıştığı noktalar oluyor." (G10)

"Kendi köyümde öğretmen olarak görev yaptığım için köylülerim ile öğretmen arkadaşlarım arasında kalıyorum. Bir gün akrabamın çocuğu samimi olduğum bir öğretmen arkadaşımın sınıfındaydı ve akrabam benim sınıfıma almak istiyordu. Kendisine öğretmen arkadaşımın çok başarılı bir öğretmen olduğunu söylememe rağmen akrabam sürekli çocuğunu sınıfıma almam konusunda ısrar etti. En son öğretmen arkadaşı ile konuştuk ve durumu anlattım. Ben bu süreçte çok yorulmuştum." (G8)

2.6. Kültürel Yapısı ile ilgili stres kaynakları sorusuna yönelik öğretmen görüşleri: Tablo 13 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin kültürel yapısı ile ilgili önemli stres kaynaklarından ikisi okul müdürünün tutum ve davranışlarına dayalı moral bozukluğu ve sendikal farklılıklara bağlı olarak görüş farklılığıdır.

Tablo 13. Öğretmenlerin kültürel yapısına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod ve Katılımcılar	f
Kültürel Yapı	Görüş Farklılığı	Sendikal farklılıklar(G3-G9-G12-G13)	4
		Dini dernek ve cemaatler(G1-G6)	2
		Mezhep farklılıkları(G7)	1
	Statü düşüklüğü	Sembolik hatırlanma(G1)	1
		Basılı ve sosyal medyada olumsuz haberler(G2-G8)	2
		Hükümetin ve bakanlığın yanlış politikaları(G4-G7-G10)	3
		Ücret yetersizliği(G9-G11)	2
		Şikâyet edilmesi(G3-G14)	2
		Okul müdürünün tutum ve davranışları (G3-G4-G5-G6-G7-G9-G12-	9
	Moral bozukluğu	Bakanlığın sık sık politika değiştirmesi(G8-G10)	2
		Okuldaki gruplaşma(G11)	1
		Veli ve öğrencilerin şikâyet etmesi(G1)	1

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Kültürel yapı boyutu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Okulda görüş farklılığının en önemli sebeplerinden birisi sendikal olarak gruplaşmadır. Okulumuzda öğretmenler üç farklı gruba ayrılmış durumdadır. Bu kadar parçalanmış bir okulda beraber karar alma bir konu hakkında beraber hareket etmek imkânsız hale gelmiştir." (G9)

"Müdür Bey, dini vâkıfına yakın olan öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında ayrımcılık yapıyor. Kapalı olmayan bayanları sürekli uyarıyordu. Bu ayrımcılık da ister istemez okulda kutuplaşmaya yol açıyor." (G6)

"Sadece 24 Kasım Öğretmenler Gününde hatırlanmak yetmiyor. Geride kalan 364 gün boyunca sürekli toplum tarafından şikâyet edilen bir meslek icra ediyoruz. Sembolik olarak hatırlanmak yerine her gün kıymeti bilinen bir meslek olmasını isterim." (G1)

"Son yıllarda hükümetin ve bakanlığın yanlış politikalarından kaynaklı toplum tarafından öğretmenliğin kıymetinin olmadığını düşünüyorum. Ne okul idaresine karşı ne veliye karşı hiçbir gücümüz yok. Öğretmenlik birileri tarafından sürekli şikâyet edilen ve sürekli ifadesi alınan bir meslek grubuna dönüşmüştür" (G7)

"Müdür Bey'in yanlı davranması, duygusal tavırlarının bulunması moral bozukluğumun zirvesi oluyor. Okulda olduğu sürece moralimizi çok kolay bozmaktadır. Bir bakarsın ki sınıfta öğrenci azarlıyor, bir bakarsın sınıfa gelmiş ve sen ayağa kalkmadığın için sana küsmüş. Müdür beyin duygularının okulun iklimini belirlediği ortamda görev yapmak gerçekten zor." (G7)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi boyutlarında yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini ifade etmektedirler. İlk ve ortaokullarda okul müdürleri öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışı göstermeleri için fırsat tanımalarından kaynaklanıyor olabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği yapmaları liderlik fonksiyonunu güçlendirebilir. Okul müdürleri öğretmenlere liderlik fırsatı vererek liderlik ekibini güçlü hale getirebilir.

Dağıtımçı liderlik ile ilgili literatür taraması yapıldığında; [Aslan ve Ağiroğlu Bakır \(2014\)](#), [Çakır \(2018\)](#), [Çomak \(2021\)](#), [Gündüz ve Korkmaz \(2011\)](#), [Uslu ve Beycioğlu \(2013\)](#), [Rabindarang Bing ve Yin \(2014\)](#), [Sevim ve Kaya \(2022\)](#), [Türkseven Dübüş ve Göksoy \(2023\)](#), [Uçar \(2015\)](#) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir. Bunun yanında; [Ağırdas \(2014\)](#), [İşcan \(2014\)](#) ve [Mermer \(2019\)](#) tarafından yapılan araştırmalarda ise okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri orta düzeydedir. Bu sonuçlar ile çalışmamızın sonucu farklılaşmaktadır.

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; Örgütsel stres ölçeğinin görev yapısı, yetke yapısı, üretim yapısı, kümeleşme yapısı, kültürel yapı boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında "orta" düzey stres kaynağı oluştururken ölçeğin rol yapısı alt boyutunda ise "az" düzeyde stres kaynağı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda da rol yapısı öğretmenlerde düşük düzeyde stres kaynağı oluşturmaktadır. Bu yönü ile araştırmanın nitel boyutu ile nicel boyutu birbirini desteklemektedir. Öğretmenler en fazla kültürel, üretim ve yetke boyutunda stres yaşamaktadırlar. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu boyutlar görece diğer boyutlara göre öğretmenlerde daha fazla stres oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda da insan faktörünün (okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, hizmetli, veli ve öğrenci) olduğu boyutlarda öğretmenler daha fazla stres yaşamaktadırlar. Bu yönü ile araştırmanın nitel boyutu nicel boyutunu desteklemektedir. Orta düzey stres kişinin verimliliğini artırabildiği gibi okul yöneticileri tarafından bu durumun iyi analiz edilip önlemler alınmadığında öğretmenlerin stres düzeylerinin yükselmesine sebep olabilir ([Aydın, 2016](#)).

Örgütsel stres ile ilgili literatür taraması yapıldığında; [Halitoğlu ve Akpınar \(2022\)](#), [Mantı \(2020\)](#), [Rabindrang vd. \(2014\)](#) ve [Yetim \(2019\)](#), tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenler orta düzey stres yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Bunun yanında [Aslan ve Bakır \(2018\)](#) ve [Dak \(2019\)](#) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda ise öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel stres yaşamaktadır. Bu sonuç ile araştırmanın sonucu farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni araştırmanın yapıldığı zaman ve okul kademelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin görev yapısı ile ilgili stres kaynaklarına bakıldığında; proje görevlerinin zorunlu olması, evrak işlerinin yoğunluğu, ücret adeletsizliği öğretmenlerde stres oluşturmaktadır. [Kaya ve Alım \(2015\)](#) ve [Aslan ve Bakır \(2018\)](#) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler ücret adeletsizliğinden kaynaklı öğretmenler stres yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin yetke yapısı ile ilgili stres kaynakları; öğretmenlerin karar süreçlerine etkin katılamaması, veli şikâyetleri ve yetkilerin yetersiz olması ve değerlendirmede ki adaletsizliklerdir. [Kaya ve Alım \(2015\)](#) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırım yaptığı, adaletli olmadığı ve adam kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin üretim boyutu ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları; angarya işler, araç-gereç yetersizliği ve çalışmanın karşılığını alamamadır. [Göksoy ve Argon \(2014\)](#) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okuldaki araç-gereç eksikliğinden kaynaklı stres yaşadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kümeleşme ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları; müdürün olumsuz tutumu, veli şikâyetleri ve okulda ki dedikodudur. [Göksoy ve Argon \(2014\)](#) ve [Kaya ve Alım \(2014\)](#) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler okulda ki dedikodudan kaynaklı stres yaşamaktadır. Öğretmenler rol yapısı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynağı rol çatışmasıdır. [Aydın \(2016\)](#) göre rol çatışması iki ya da daha fazla rolün birbiriyle çatışması sonucunda kişi stres altında kalır.

Öğretmenler kültürel yapı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları; sendikal farklılıklar, dernek ve cemaate ait olma ve mezhep farklılığı ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün azalmasıdır. [Göksoy ve](#)

Argon (2014) tarafından yapılan çalışmada da sendikal farklılıklardan kaynaklı öğretmenler stres yaşamaktadırlar.

Dağıtımçı liderlik ölçeğinin alt boyutları arasında yer alan liderlik fonksiyonu boyutu ile örgütsel stres ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve örgütsel stres ölçeğinin toplamında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik fonksiyonuna ait davranışları yükseldiğinde öğretmenlerin yaşamış oldukları stres kaynakları azalmaktadır.

Dağıtımçı liderlik ölçeğinin alt boyutları arasında yer alan liderlik ekibi boyutu ile örgütsel stres ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve örgütsel stres ölçeğinin toplamında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik ekibine öncülük etmesi önemlidir. Okulda liderlik ekibinin etkin bir şekilde yürütülmesi sonucunda öğretmenlerin stres kaynaklarının azalması beklenmektedir.

Okul müdürleri dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiğinde öğretmenlerin yaşamış olduğu stres kaynakları azalmaktadır. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı göstermesi öğretmenlerin stres kaynaklarının azalmasını sağlamaktadır.

Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki yönü ile literatür taraması yapıldığında; Akbudak (2010), Rabindarang vd. (2014) ve Halitoğlu ve Akpınar (2022) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel stres düzeyi azalmaktadır. Bu sonuçlar ile araştırmanın sonucu örtüşmektedir.

Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ekiplerinde yer alması için uzmanlık bilgilerinin yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde üniversitelerin ve Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği içinde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşamış olduğu orta düzey stres düzeyi sendikalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından analiz edilerek Milli Eğitim Bakanlığına ve okul yöneticilerine raporlar sunulmalıdır. Sunulan bu raporların politika yapıcılar tarafından analiz edilip gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkararak okulun genel başarısını artırabilir. Okul liderleri, öğretmenlere güven duymalı, onları desteklemeli ve onlara liderlik etmelidir. Ayrıca, değerlere dayalı liderlik, örgütsel güven, iş doyumu ve okul başarısı gibi faktörlerle birlikte dağıtımçı liderliği destekleyici bir ortam oluşturulmalıdır.

Bu çalışma Adıyaman il genelinde, ilkokul ve ortaokullarda olmak üzere kamu (resmi) okullarında yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından farklı illerde, farklı okul türlerinde ve özel okullarda da yürütülebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağırdas, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağıroğlu Bakır, D. ve Aslan, Y. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 56-71.
- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2018). Dağıtımçı liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 22-40.
- Akbudak, H. (2010). *İlköğretim okul yöneticileri liderlik davranışlarının öğretmenlerin stres düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Koceli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Alıç, D. D. M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-40.
- Akcakoca, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aksoy, E. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Anderson, M. H. ve Sun, P. Y. (2017). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new 'full-range' theory. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 76-96.
- Aslan, M. ve Bakır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kaynakları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 349-365.
- Aydın, İ. (2016). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.

- Bayramoğlu, G., Uysal, E. ve Karkı, A. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel stresin iş performansı üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracılık rolü. *Journal of Organizational Behavior Review*, 2(2), 115-137.
- Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. ve Creswell, J. (2021). *Araştırma tasarımı*. (Çev. E. Karadağ). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakır, Ç. (2018). *Dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörlerin incelenmesi* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dak, G. (2019). *Millî eğitim bakanlığı taşra örgütündeki üst düzey yöneticilerin algılarına göre kadın yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. *The Albert Shanker Institute*. <http://www.shankerinstitute.org/publications/elmore-building/>.
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M. ve Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65(7), 1040-1050.
- Göksoy, S. ve Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 1(1), 123-153.
- Halitoğlu, Ş., ve Akpınar, B. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stres algısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 661-673.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2015). *Eğitim yönetimi*. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- İşcan, S. (2014). *Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretim elamanlarının iş doyumuna üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, M. ve Alım, M. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin stres kaynaklarına yönelik bir araştırma. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20(34), 171-186.
- Koh, W. L., Steers, R. M. ve Terborg, J. R. (1989). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 319-333.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lunenburg, F. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mantı, M. (2020). *Akademisyenlerde örgütsel stres ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Mermer, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Murphy, J., Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349-354.
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. In H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (ss.157-164). Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 575-598.
- Pehlivan, İ. (1993). *Eğitim yönetiminde stres kaynakları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rabindarang, S. K. ve Yin, K. (2014). The influence of distibuted leadership on job stres in technical and vocational education. *İnternational Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490-499.
- Shahin, V., ve Nesser, F. (2011). The Relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Resarch*, 2(5), 1168-1174.
- Sevim, H. İ. ve Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(2), 86-106.
- Sivri, H. ve Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin ampirik araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 135-163.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Şimşek, Ö. ve Can, N. (2022). Örgütsel stresin sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 575-589.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Toprakçı, E. (1995) Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 113-120. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108751>
- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/geleceğin-müdürleri2.pdf>
- Toprakçı, E. (2001). Okul yönetimi süreci ve liderlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(3-4), 139-149. Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf>
- Türkseven Dübüş, B. ve Göksoy, S. (2023). Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri areasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Yetim, Z. (2016). İlköğretim kurumlarında dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasında ki ilişkisi (Seydikemer örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

The Predictive Power of Visual Literacy Competence for Digital Literacy

Assoc. Prof. Dr. Yasemin Baki

Recep Tayyip Erdogan University-Türkiye

ORCID: 0000-0003-4064-3724

ysmnbaki@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate how pre-service Turkish teachers' visual literacy competencies could predict their digital literacy. The research employed a quantitative approach with a relational screening model. The study group consisted of 207 pre-service teachers studying in the Department of Turkish Language Teaching at a university in northern Turkey. The participants were selected through a simple random sampling method. The data collected through the Visual Literacy Scale and Digital Literacy Scale were analyzed using simple linear regression and multiple linear regression. The results of the study revealed that visual literacy competence explained 24% of the technical dimension and 22% of the cognitive dimension, followed by 14% for the social dimension and 12% for the attitude dimension. In conclusion, it was observed that visual literacy competence explained digital literacy at the rate of 26%; thus, this rate of change was due to visual literacy competencies. As the visual literacy competencies improve, the attitudes toward digital literacy, technical skills, cognitive abilities, and social skills positively improve. It is possible to say that as visual literacy competencies improve, the attitudes toward digital literacy can improve, as well as technical, cognitive, and social skills. Examining the impact of visual literacy sub-dimensions on digital literacy sub-dimensions reveals that improving competencies in visual interpretation and creating visuals using tools leads to more positive attitudes towards digital literacy. Similarly, enhancing skills in recognizing printed visual materials, distinguishing visual messages in daily life, and producing visuals using tools positively affect technical skills in digital literacy. Furthermore, as individuals become better at distinguishing visual messages in their daily lives and producing visuals with tools, their cognitive skills related to digital literacy also see a positive increase. Additionally, an increase in the ability to differentiate visual messages in daily life positively impacts the social dimension of digital literacy. In other words, it can be said that visual literacy competencies are a significant predictor of digital literacy and all its dimensions. Based on these findings, it can be concluded that emphasizing the development of visual literacy competencies, particularly in the areas of distinguishing messages in daily life and creating visuals with tools, will significantly contribute to the advancement of digital literacy.

Keywords: Turkish education, Digital literacy, Visual literacy, Teacher candidates



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 126-150

Research Article

Received: 2023-08-03

Accepted: 2023-11-15

Suggested Citation

Baki, Y. (2023). Görsel okuryazarlık yeterliliklerinin dijital okuryazarlığı yordama gücü, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 126-150. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1337534>

Extended Abstract

Problem: The concept of literacy, stemming from the realization of specific objectives (Polat, 2005), is categorized differently in the literature based on cognitive, affective, and psychomotor competencies concerning issues such as information access and production, etc. The various types of literacy constantly evolve and change due to the transformation of knowledge and the impact of social and scientific progress in society (Altun, 2005). Moreover, the similarity in content among literacy types and their subsequent differentiation over time make it challenging to classify them precisely (Mete, 2020). Ateş and Aşçı (2021) conducted a literature review and identified 79 literacy types from diverse disciplines effectively employed in education. Notably, digital and visual literacy emerge as prominent types in both education and the context of innovations brought about by the digital age (Mete, 2020).

In Eshet-Alkalali's 2004 study, digital literacy is identified as a crucial set of skills necessary in the digital era. It comprises five types of literacy skills: photo-visual literacy, reproduction literacy, information literacy, branching literacy, and socio-emotional literacy. Additionally, Alkali and Amichai-Hamburger (2004) highlighted that digital literacy involves photo-visual skills and technical knowledge of digital tools. These two literacies hold significant importance in integrating education with daily life, being considered among the most vital skills of our era. In this study, based on the relationship between visual literacy, which is accepted as a sub-skill of digital literacy in the literature, and digital literacy, it was aimed to investigate whether visual literacy can predict digital literacy and to propose recommendations that will contribute to developing the 21st-century skills of pre-service Turkish teachers.

Method: The research was carried out using the relational screening model, which is one of the screening models. This model allows to determine the existence and/or degree of co-variance of two or more variables and enables an explanation of the effect of the independent variable on the dependent variable (Cohen et al., 2000; Frankel & Wallen, 2006). In this study, the researchers chose this research design to investigate the correlation between the visual literacy competencies of pre-service Turkish teachers and their digital literacy skills. A total of 207 pre-service teachers studying their 1st, 2nd, 3rd, and 4th years in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program at a university in northern Turkey comprised the study group, selected through simple random sampling. The data collection tools used in this study were the Digital Literacy Scale, originally developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu, Güngören, Uyanık, and Erdoğan (2017), as well as the Visual Literacy Competencies Scale, developed by Kiper et al. (2012). The data analysis involved using multiple linear regression to predict the sub-dimensions of visual literacy competence based on the sub-dimensions of digital literacy (attitude, technical, cognitive, and social). Additionally, simple linear regression analysis was utilized to predict the impact of visual literacy competence on digital literacy and its sub-dimensions.

Conclusions: Based on the research findings, the analysis of visual literacy competence in relation to sub-dimensions of digital literacy revealed that it has the most significant impact on the technical (24%) and cognitive (22%) dimensions, followed by the social (14%) and attitude (12%) dimensions. This implies that visual literacy competence explains 26% of digital literacy, suggesting that changes in digital literacy can be due to visual literacy competencies. When analyzing the impact of visual literacy sub-dimensions on digital literacy sub-dimensions, it is observed that attitudes towards digital literacy improve positively as individuals enhance their visual interpretation and proficiency in creating visuals using various tools. Likewise, improvements in recognizing printed visual materials, distinguishing visual messages in daily life, and producing visuals with tools have a positive effect on the technical skills of digital literacy.

As pre-service Turkish teachers' competencies in visual interpretation and creating visuals using tools improve, their attitudes toward digital literacy also increase positively. Similarly, Hamutoğlu et al. (2017) found in their research that focusing on visual interpretation leads to a greater willingness to utilize information and communication technologies in the learning process, as their ability to create visuals with tools improves. The research also revealed that as pre-service teachers' ability to recognize printed visual materials and understand visual messages in daily life improves, along with their proficiency in producing visuals using tools, their technical skills related to digital literacy increase positively. Moreover, improvements in the ability to distinguish visual messages in daily life and produce visuals using tools lead to a positive enhancement of cognitive skills related to digital literacy.

According to these findings, it can be concluded that competence in recognizing visuals in daily life significantly contributes to digital skills. Therefore, incorporating practical applications into the curriculum is crucial to foster such development (Yamaç, 2018; Örs & Baş, 2018). Furthermore, the study revealed another significant outcome indicating that an improved capability to distinguish visual messages in daily life correlates with a positive increase in the social dimension of digital literacy. This dimension encompasses the skill to responsibly utilize internet tools based on information and communication technologies for socializing, communication, and learning within social networks (Ng, 2012). To socialize, particularly in digital settings, individuals must be able to distinguish messages encountered in everyday life. It has been determined that the sub-dimensions of visual literacy proficiency explain the sub-dimensions of digital literacy mostly in the technical dimension, followed by the cognitive dimension. The explanation rate in the attitude and social dimensions is lower than other dimensions. Based on this explanation ratio, it can be said that visual literacy competencies affect the attitude and social dimensions of digital literacy, but also affect the technical and cognitive dimensions. In other words, it can be said that the increase in visual literacy competencies contributes more to the increase in the cognitive and technical dimensions of digital literacy. Similarly, in Sütçü's (2021) study, it was determined that there was a positive significant relationship between the spatial habits of the mind (pattern recognition, spatial definition, visualization, spatial concept use and spatial tool use) and visual literacy competencies and that it was a significant predictor of visual literacy competencies. Based on these results, as visual literacy competencies develop, skills in accessing digital information, processing, and using information by transforming it, thinking critically and evaluating digital information in this process also develop. In addition, as visual literacy competencies improve, the ability to access digital resources and use information and communication technologies effectively in daily actions and learning activities also improves. As visual literacy proficiencies increase, digital literacy skills as well as attitudes, technical, cognitive, and social skills regarding digital literacy increase positively, and it can be said that visual literacy is a significant predictor of digital literacy and all its dimensions.

Suggestions: The findings suggest that as visual literacy skills improve, there is a corresponding positive improvement in digital literacy skills, attitudes, and the technical, cognitive, and social skills related to digital literacy. Therefore, visual literacy is as a significant predictor of digital literacy and all its dimensions.

Görsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Dijital Okuryazarlığı Yordama Gücü

Doç. Dr. Yasemin Baki

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-4064-3724

ysmnbaki@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık yeterliliklerinin dijital okuryazarlık becerilerini yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar; Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 207 öğretmen adayından oluşmaktadır. Görsel Okuryazarlık Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizinde basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görsel okuryazarlık yeterliliğinin dijital okuryazarlığın alt boyutlarını açıklama oranları incelendiğinde en çok teknik (%24) ve bilişsel (%22) boyutu açıkladığı bunu sosyal (%14) ve tutum (%12) boyutunun takip ettiği belirlenmiştir. Görsel okuryazarlık yeterliliğinin dijital okuryazarlığı %26 oranında açıkladığı ve dijital okuryazarlıktaki bu değişim oranın görsel okuryazarlık yeterliliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Görsel okuryazarlık yeterlilikleri arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin tutum, teknik, bilişsel ve sosyal becerilerinin de pozitif yönde arttığı söylenebilir. Görsel okuryazarlığın alt boyutlarının dijital okuryazarlığın alt boyutlarına etkisi incelendiğinde görsel yorumlama ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe dijital okuryazarlığa ilişkin tutumları; basılı görsel materyalleri tanıyabilme, günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe dijital okuryazarlığa ilişkin teknik becerileri pozitif yönde artmaktadır. Günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel becerileri, günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme yeterliliği arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin sosyal becerileri de pozitif yönde artmaktadır. Diğer bir ifadeyle görsel okuryazarlık yeterliliklerinin, dijital okuryazarlığın ve tüm boyutlarının manidar bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle özellikle günlük hayattaki mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilmeye ilişkin görsel okuryazarlık yeterliliklerinin gelişimine ağırlık verilmesinin dijital okuryazarlıklarının gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Dijital okuryazarlık, Görsel okuryazarlık, Öğretmen adayları



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 126- 150

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-03

Kabul: 2023-11-15

Önerilen Atıf

Baki, Y. (2023). Görsel okuryazarlık yeterliliklerinin dijital okuryazarlığı yordama gücü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 126-150. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1337534>

GİRİŞ

Okuryazarlık; TDK (2019) tarafından “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Temelde okuryazarlık, okuma ve yazmanın karşılığı olan harf denilen sembollerin seslendirilmesi ya da yazılmasını karşılamanın ötesinde tanımlama, yorumlama, oluşturma, anlama ve anlamlandırma (Kurt, 2010) ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etmeyi (Mete, 2020) içeren çoklu becerilerden oluşan bir yetenektir. UNESCO (2015) bu kavramı “bireyin günlük hayatıyla ilgili kısa, basit bir ifadeyi anlayarak okuma ve yazma becerisi” olarak tanımlarken dijital araçların kâğıt-kalem devrinin araçlarının yerini almasıyla bu kavram anlam genişlemesine uğramış ve “çeşitli bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneği” olarak yeniden tanımlamıştır (Akt. Bayrakçı, 2020). Kress (2003) ise bu kavramı “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okuryazarlık kavramı klasik iletişim araçları döneminde okuma-yazmaya dair kavramsal ve pratik boyutları ele alırken bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle bilginin alaimlanması meydana gelen değişimle (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010) yeni anlamlar kazanmış ve çeşitli kaynaklardan gelen enformasyonu sosyo-kültürel bir bağlam içerisinde anlama ve kullanma becerilerine evrilmiştir (Bayrakçı, 2020; Polat, 2005).

Toplumsal beklentilerin ve çağın niteliklerine göre sürekli güncellenen bu kavramın dönüşümünün özünde dijital araçların oluşturduğu açılımla bilginin doğasındaki değişim yatmaktadır. Çünkü bu araçlar bilgiyi herkesin erişimine açarak kolayca ulaşılabilir hale dönüştürmüştür. Bu araçların ortaya çıkışıyla okuryazarlık da bilgi sahipliğini değil bilgi akışını sağlayan teknolojik araçların dilini çözerek bilgi üretimini sağlayan yetenekleri ön plana çıkarmıştır. Bu yetenekler ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlikler esas alarak bilginin erişimi, üretimi vb. hususlara göre alan yazında çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Okuryazarlık türlerine ilişkin bu sınıflandırmalar da bilginin dönüşümünün yanı sıra toplumdaki sosyal ve bilimsel gelişmelerin de meydana getirdiği yenilik ve değişimlere bağlı olarak sürekli değişip dönüşmekle birlikte (Altun, 2005) okuryazarlık türlerinin içerik olarak birbirine yakın olması ve zaman içerisinde bu başlıkların da kendi içlerinde ayrışması sebebiyle okuryazarlık türlerine ilişkin kesin bir sınıflandırma yapılamamaktadır (Mete, 2020). Ateş ve Aşçı (2021) yaptığı literatür taramasında farklı disiplinlere ait olup eğitim sahasında etkin kullanılan 79 okuryazarlık türünden bahsetmiştir. Bu türler içerisinde ise gerek eğitim gerekse dijital çağın oluşturduğu yenilikler açısından, dijital ve görsel okuryazarlık ön plana çıkan okuryazarlık türlerindedir (Mete, 2020).

Görsel Okuryazarlık

21. yüzyılda okuryazarlık sadece harfleri değil aynı zamanda sesleri ve görselleri de anlama ve bunları oluşturabilme becerilerini de kapsamaktadır (Siegel, 2006). Gerçeğin anlamlandırılmasında dil tek iletişim aracı olmayıp televizyonun, bilgisayarın, internetin icadı ve dijital araçların gelişip yaygınlaşması yanında hareketli ve hareketsiz görüntü üretme ve yayma alanlarında gerçekleşen teknolojik gelişmelerin de etkisiyle (Yıldız, 2012) iletişimde görsel mesajların rolü değişmiş; okuma, dinleme ve izleme karşısında güç kaybetmiş ve görseller oldukça aktif bir yerde konumlanmıştır (Parsa, 2007).

Dünyanın görsellerle kuşatıldığı günümüzde bilginin, görseller yardımıyla çok daha kısa zamanda ve çok daha kolay iletebilmesiyle (Zeren ve Arslan, 2009) görseller kendine özgü bir kültür dili oluşturmuştur (Parsa, 2007). Bu dilin kurgulanmasında tıpkı yazılı metinlerdeki gibi anlam farklı seviyelerde kurgulanmaktadır (Yıldız, 2012). Görsel dil her ne kadar renk, biçim ve öz yapı, farklı ton gibi unsurlarla sözel dilden farklılaşsa da diller yapısal özellikleri açısından insanlar tarafından kodlama, depolama ve çözümleme süreci ortak ve mantıksaldır (Yılmaz, 2015). Semiyotik metin türleri arasında yer alan görsellerin de tıpkı sözel metinler gibi okunup anlamlandırılması gereklidir. Nasıl ki bir metni okumak o metni anlamayla eş değerde değilse bir görseli görmek de o görselin doğru anlaşıldığı anlamına gelmemektedir (Yıldız, 2012). Başlı başına bir metin olan görseller, çok katmanlı özellikleriyle mevcut ilk anlamları yanında çeşitli yan anlamları da barındırmaktadır. Bu anlamların çözümlenebilmesi için tıpkı harflerden oluşan metinlerdeki gibi okunup çözümlenmesi ve bu çözümlenmenin öğrenilmesi gerekmektedir (Parsa, 2007). Çünkü her görsel metin belli bir amaç çerçevesinde oluşturulup alıcısının anlamasına katkı sağlama ve ona bir mesajı aktarmak amacıyla sunulmaktadır. Bu metin ancak okurun tepkisiyle (algılama, anlamlandırma, çözümleme, duygulanma, beğenme, vb.) bütünleşip anlaşıldığında asıl gayesine ulaşıp yaşamaya başlar (Parsa, 2007).

Resimlerin de yazının olduğu gibi bir grameri ve sentaksının olduğu fikrinden temellenen görsel okuryazarlık (Elkins, 2003), 21. yüzyılda görsellerin okunup anlaşılması yanında oluşturulmasını da amaçlayan becerileri kuşatan okuryazarlık türlerinden biridir. İnsanın görmeye başlamasıyla eş değer yaşta olan görsel okuryazarlık kavramının terimsel olarak ilk kez 1968 yılında John Debes tarafından kullanıldığı kabul edilmektedir (Debes, 1968). En yalın haliyle görüntüleri okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanan bu kavram (Velders vd., 2007) resim, şekil, sembol, işaret, grafik gibi görselleri anlama, çözümleme, değerlendirme, yorumlama ve bunları yansıtmaya becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bleed, 2005; Güneş, 2013). Anlama ve anlatma becerilerini bünyesinde barındıran bu kavram; görme, öğrenme, yorumlama, anlama ve iletişimi içine alan beceriler yumağıdır (Velders vd., 2007). Görsel okuryazarlık sadece görsel mesajları doğru olarak yorumlamak değil aynı zamanda görsel mesajları yaratma sürecini de içine alan bir süreç olup bu becerilerin kazanılması ciddi bir eğitim gerektirir (Parsa, 2007).

Günümüzde eğitim ve öğretim ortamlarında etkin bir rol üstlenen görsel okuryazarlık görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim süreçlerini de barındıran ve görsel öğrenmeyi çok geniş bir sahada ele almaktadır (Parsa, 2007). Sosyal yaşamda gerekse dijital ortamlardaki görüntü bombardımanı karşısında bireylerin savunmasız kalmaması ve iletilen mesajları doğru algılayabilmeleri için ciddi ve planlı bir görsel okuryazarlık eğitimi gereklidir. Görsel okuryazarlığın eğitim sistemimizde yer almasında günümüz şartlarında görsel okuryazar olmanın zorunluluğunun yanı sıra görsellere dayalı öğretimin veriminin, kalıcılığının ve etkileyciliğinin anlaşılmasının da yeri büyüktür (Ateş vd., 2020). Günümüzde görsel imgenin asıl unsur haline ve orijinallerinden daha ilginç şekle dönüşmesinde insanlık tarihinin hiçbir döneminde bu kadar görsel üretilmemesi ve bu üretimin katlanarak çoğalması yatmakta olup bu durum beraberinde görsellerin anlaşılmasını da zorlaştırmaktadır (Parsa, 2007). Ayrıca bu dönemde görsel materyallerin dekoratif işlevinin yanında iletişim amaçlı kullanım işlevi de daha ön plana çıkmaktadır (İşler, 2002). Hiç kuşkusuz görsellerin işlevleri değiştiçe görsel dilde kendine özgü kodlarıyla güncellendiği için her mecrada bize sunulan görsel enformasyona bilinçlice yaklaşabilmek (Zeren ve Arslan, 2009), bu süreçte karşımıza çıkan problemlere kavramsal açıdan çözümler bulabilmek (Hattwig vd., 2012) görsel okuryazarlık becerilerinin eğitim ortamlarında kazandırılmasıyla mümkündür.

Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık; dijital araçları etkin bir şekilde kullanarak bilgiye erişme ve bu erişim yollarını bilme, bu bilgileri etkin bir şekilde değerlendirerek kullanabilme, dijital ortamdaki araçlarla bilgiyi üretebilme, bu üretilen bilgiyi doğru ve yerinde paylaşabilme bileşenlerinden oluşan beceriler bütünüdür (Ng, 2012; Tornero, 2004).

İlk kez Gilster (1997) tarafından kullanılan bu kavram bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı yenileşmeyle sürekli gelişmekte ve yeniden tanımlanarak modellenmektedir (Martin, 2008). Alkali ve Amichai-Hamburger'in (2004) geliştirdiği kavramsal modele göre bu süreç; dijital araçların kullanımına ilişkin teknik beceriden öte foto-görsel beceriler, üretim becerileri, branş becerileri, bilgi edinme becerileri, sosyo-duygusal becerilerden oluşmaktadır (Akt. Özoğlu, 2019). Moon ve Bai'ye (2020) göre dijital okuryazarlık teknik, bilgi, iletişim ve yaratma olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Teknik boyutu; dijital kaynaklara erişimde dijital araçların kullanımı; bilgi boyutu, bilgi erişimi ve bilginin etkin bir şekilde kullanımı; iletişim boyutu, dijital ortamda kullanıcılarla bağlantı kurabilme; yaratma ise yeni bilgiler oluşturabilme yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır. Ng'nin (2012) modelinde ise dijital okuryazarlık; bilişsel, teknik ve sosyal-duygusal olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. "Bilişsel boyut", bilgiyi işleme ve dönüştürme; "teknik boyut", bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük eylemlerde ve öğrenme faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanabilme; "sosyal-duygusal boyut" ise interneti sosyal ağlarda sosyalleşme, iletişim kurma ve öğrenme için sorumluluk olarak kullanabilmedir.

Geleneksel okuryazarlığın gelişmiş şekli ve bir uzantısı olarak kabul edilen dijital okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla oluşturulan içeriklerin etkin bir şekilde kullanımına olanak sağlamaktadır (Pool, 1997). Dijital okuryazarlık, teknolojik araçların doğru ve yerinde kullanımı yanında güvenilir bilgiye erişimi ve bu erişimde karşılaşılan dijital problemleri de çözmeyi de gerektirir (Hamutoğlu vd., 2017; Şahin, 2021). Martin ve Grudziecki'ye (2006) bu içeriklerin etkin kullanımı için dijital okuryazarlık düzeylerini dijital yeterlilik, dijital kullanım ve dijital dönüşüm olmak üzere üç seviyede tanımlanmaktadır. Birinci seviye olan dijital yeterlilik temel becerilerden üst düzey düşünme becerilerine kadar olan süreçleri; dijital yetkinlik, dijital araçlarla elde edilen bilgilerin alana özgü uygulamalara dönüştürülmesini içeren

disiplinlere ilişkin uygulamaları; dijital dönüşüm ise yaratıcı yetenekleri kullanarak dijital araçlarla bilginin dönüşümünü seviyesini göstermektedir.

Değişkenler Arasındaki İlişki

Bilgi ve enformasyonun hızlı artışı ve bilginin sürekli revizyonu yanında yazılı, görsel ve işitsel tüm kanalların oluşturduğu iletişim araçlarının internet teknolojilerinin etkisiyle büyük bir hızla gelişmesi; bilgi, öğrenme ve iletişim şekillerini değişip yenileştirmektedir (Churchill, 2016; Şakiroğlu, 2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu değişim eğitim alanında da köklü değişiklikler ortaya çıkarmıştır. Bu yenileşmeyle ülkemizin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine uyumu için uyumlu tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesi olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesiyle ortaya konulmuştur (MYK, 2018).

Bu çerçeveye bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olan sekiz anahtar yetkinlik tüm öğretim programlarında yerini almıştır. *Türkçe Öğretim Programı'nda* (2019) ise bu yetkinliklerin kazandırılması "eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmesi amaçlanmaktadır" ifadesiyle karşılık bulmuştur. Eğitimde 21. yüzyıl standartlarına ulaşılması için belirlenen hedeflerin ortaya konulduğu 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde; "21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir." ifadesiyle yer bulmuş olup TYÇ'de belirlenen yetkinliklerin karşılıkları olan okuryazarlık türlerinin eğitimle uyumlu hale getirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). *Türkçe Öğretim Programı*nda bu okuryazarlıklar; bilgi okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı olarak yer almaktadır (Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022).

Bu hedefler doğrultusunda eğitimin yeniden yapılandırılmasında *Türkçe Öğretim Programı'nda* (2019) ve diğer programlarda karşılık bulan okuryazarlık türlerinden biri olan dijital okuryazarlık becerilerinin bütünü TYÇ'deki anahtar yeterliliklerden, dijital yetkinliği karşılamaktadır. Bu yetkinlik; "İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir." ifadesiyle karşılık bulmaktadır (TYÇ, 2015; MEB, 2019).

Eğitimin teknolojiyle entegrasyonu için günümüz neslinin dijital becerilere sahipliği öğrenme-öğretme sürecindeki performanslarını artırıcı etkiye sahip olmakla birlikte (Hamutoğlu vd., 2017; Kır, 2020) bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve internete erişimin kolaylaşması çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Dijital cihazların ustaca kullanılması, internette çok zaman geçirilmesi, kullanıcıların teknolojiyi bilgece kullandığını göstermemektedir. Dijital becerilerin boyutları ile eleştirel bakış açıları paralellik göstermediğinden gençlerin okuryazarlık becerilerinin yetersiz olduğu (Onursoy, 2018) ve 18-25 yaş arasındaki neslin dijital ortamlarda okuryazarlık becerilerinin risk altında olduğu (Kirschner ve Bruyckere, 2017) söylenebilir. İnternetin tam olarak kontrol edilememesi, dijital teknolojilerin doğru ve etkili bir şekilde kullanılamaması sonucu çocuk istismarı, şiddet, ırkçılık, oyun, internet bağımlılığı, sanal zorbalık, sanal dolandırıcılık, siber zorbalık, şiddet içeren yazılımlar, bilgi kirliliği dezenformasyon, deepface gibi çeşitli tehlikelerle karşı karşıya kalınmaktadır (Göldağ ve Kanat, 2018; Öztürk, 2015). Bireylere maddi veya manevi zarar verebilecek bu güvenlik tehditlerini barındıran ortamlarda (Çakır ve Kesler, 2012) karşılaşılabilecek zararlardan korunma ve dijital teknolojileri etkili ve güvenli bir şekilde kullanabilmek için dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olunmalıdır (Pala ve Başbüyük, 2020). Dijital okuryazarlık seviyeleri ile bilgi güvenliği farkındalıkları arasında pozitif bir ilişki de (Talan ve Aktürk, 2021) dijital ortamların kullanımına ilişkin bilgi sahibi olmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu da kuramsal bilgi yanında öğrenme sürecinde dijital uygulamalara dayalı etkinliklerle dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminin önemine işaret etmektedir (Burnett, 2011).

Gelecek nesillerin dijital yeterliliklere sahip olması ve bu becerilerin geliştirilmesinde asıl görev eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Metin Taş, 2019). Kuru'nun (2019) araştırmasında öğretmen adayları öğrenim süresince aldıkları eğitimin dijital okuryazar birey olmalarında yeterli olmadığını göstermektedir. Bunun gerekçelerini de öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı

yetersizliği, dijital okuryazar olmaya yönelik eğitimin yetersizliği, maddi imkân yetersizliği, öğretmenden kaynaklanan yetersizlikler, pratikten yoksunluk, bilgisizlik ve ilgisizlik olarak belirtmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da dijital okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve dijital okuryazarlığı teknoloji okuryazarlığı üzerinden değerlendirdikleri (Kuru, 2019; Öksüz vd., 2016) bu da yükseköğrenime gelene kadar geçirilen sürede dijital okuryazar birey yetiştirmede eksikliklerin olduğunu göstermektedir (Kuru, 2019). Oysaki eğitim ortamlarının düzenleyici ve yürütücü olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olmaları için dijital eğitim araçlarını ve uygulamaları tanımaları, kullanmaları ve içerik oluşturma becerilerinin artırılması çağdaş eğitim hedeflerine ulaşabilmek için vazgeçilmez bir gerekliliktir (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010; Yamaç, 2018). Çünkü yeni neslin öğrenme ortamları her geçen gün geleneksel öğrenme ortamlarından uzaklaşarak daha fazla içerik ve imkana sahip olan dijital araçlara kaymaktadır (Soby, 2008).

Dijitalleşen dünya ve yeni neslin özelliklerini dikkate alarak yeniden şekillenen eğitim sistemine dahil edilen okuryazarlıklardan bir diğeri de görsel okuryazarlıktır (Akpınar, 2009; Ateş ve Aşçı, 2021). Türkçe öğretiminde ilk kez Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (MEB, 2005), “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanı başlığı altında yer alan görsel okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımlar, ortaokul (5-8. sınıf) düzeyinde temel dil becerileri içerisinde bütünleşik olarak tematik ve sarmal bir şekilde yapılandırılarak programda yerini almıştır (MEB, 2019). Görsel kullanımı, Türkçe derslerinde ilgiyi artırmaya, bilginin kalıcılığını sağlamaya ve yaşayarak öğrenmeye katkıda bulunmasının (Kuru, 2008) yanı sıra öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırarak (Yurtkulu, 2019), derse ilgi ve motivasyonu artırmaktadır (Alpay ve Okur, 2021). Ayrıca görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar anlatmakta zorlanılan konuların daha iyi anlaşılmasına (Brill vd., 2007), öğrencilerin derslere katılımını ve derslerde daha etkin bir iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Riesland, 2005). Bunun yanında kolay hatırlanma, akılda kalıcılık, dikkat çekme bakımından da önemli bir yere sahip olan görseller (Karaman ve Balci, 2022) derslerin etkili işlenmesinde de yardımcı bir işleve sahiptir (Avcı ve Çelik, 2019).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklarla yaşanan kültürel dönüşümle iletişim araçlarının çoğalması ve imgenin daha etkin kullanımıyla (Karaman ve Balci, 2022) insan yaşamındaki bazı kavramların önem sırasını değiştirip kavramların dönüşmesine sebep olmuştur (İşlek, 2002). Görseller de günümüzde çok daha önemli bir konuma yerleşmiş ve görsel okuryazarlık becerisi 21. yüzyılda ve gelecek için en önemli beceriler arasında yerini almıştır (Bleed, 2005). Görsel okuryazarlık, bireylere fikirlerini düzenleme, kendilerini ifade etme, dünyayla ilişki kurma ve kendi imgelerini oluşturma becerilerini kazandırmaktadır (Ausburn ve Ausburn, 1978). Böylelikle çoklu okuryazarlıkların dünyasına köprü oluşturarak öğrencilerin; dış dünyayı algılama, eleştirel düşünme (Cooper, 2003; Karaçam, 2020) ve problem çözme becerilerinin gelişiminin (Hattwig vd., 2012) yanı sıra fikirlerini açıklama ve düzenlemelerine de katkı sağlamaktadır (Alpan, 2013).

Türkçe derslerinde oldukça önemli bir yere sahip olan çağımızın önemli becerilerinden biri olan görsel okuryazarlığın bu önemine karşın yapılan araştırmalarda öğretmenlerin; görsel okumaya ilişkin düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları, görsel okuma eğitimi hakkında yeterlikleri olmadığı, görsel okumayla ilgili gerek lisans eğitimi döneminde ve lisans eğitimi sonrasında herhangi bir eğitim almadıkları ve genellikle görsel okuma etkinliği yaptırmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Ateş, Sur ve Çelik, 2020). Benzer şekilde Kıran'ın (2008) araştırmasında da öğretmenlerin birçoğunun görsel okuryazarlığa yönelik ders almadıkları, Türkçe öğretmeni adaylarının (Çelik ve Çelik, 2014; Şahin vd., 2013) görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili yeterli eğitim almadıkları (Şahin vd., 2013) beraberinde öğretmenlerin de görsel okuryazarlık çalışmalarında bazı sıkıntılarla karşılaştıkları (Kaya, 2011) belirlenmiştir. Buna karşın Şahin ve Kıran (2011) öğretmen adaylarının çoğunun, görsel okuryazarlık, görsel öğrenme ve görsel dil konusunda yeterli olduklarını belirtmektedir. Ancak yapılan çalışmaların çoğunluğu öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuda sistemli bir eğitimden geçmediği ve sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle görsel okuryazarlıkla ilgili ayrı eğitimler verilmesi gerektiği (Gök, 2019) ve görsel okuryazarlık eğitiminin özellikle yükseköğretimde de kurumsal bir zorunluğa dönüştüğü söylenebilir (Metros ve Woolsey, 2006).

Günümüzdeki çağa uyum sağlamak için mevcut okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra dijital çağın gerektirdiği okuryazarlık becerilerine sahip olmak hayatta kalabilmek için temel ihtiyaçlardan (Kellner, 2001). Özellikle bilgi ve iletişim teknolojileriyle ortaya konan yeniliklerdeki çeşitliliğe bağlı olarak

okuryazarlık türleri de çeşitlilik göstermektedir (Bawden, 2001). Bu yüzyılda okuryazarlık kavramıyla karşılık bulan bu yetkinliklerin öğrenme-öğretme ortamlarına uyarlanması tek başına bu becerinin gelişyle gerçekleşmesi mümkün olmayıp iç içe geçen diğer 21. yüzyıl okuryazarlıklarıyla da etkileşimli bir şekilde geliştirilmesi gereklidir. Nitekim dijital çağın gerektirdiği becerileri kuşatan okuryazarlık türlerinden biri olan dijital okuryazarlık Eshet-Alkalali'ye (2004) göre görsel okuryazarlık, çoğaltma okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve sosyo-duygusal okuryazarlık olarak beş farklı okuryazarlıktan oluşmaktadır. Alkali ve Amichai-Hamburger'e (2004) göre ise dijital okuryazarlık dijital araçlara ilişkin teknik bilgi yanında foto-görsel becerileri de kapsamaktadır. Günümüzün en önemli okuryazarlıkları arasında yer alan bu iki okuryazarlık eğitimin hayatla bütünleşmesinde de önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada alan yazında yaygın görüşe göre dijital okuryazarlığın alt becerisi olarak kabul gören görsel okuryazarlık ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıklarının, dijital okuryazarlık üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığının ve/veya derecesinin belirlenir ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi açıklanabilmektedir (Cohen vd., 2000; Frankel ve Wallen, 2006). Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık yeterlilikleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi sebebiyle bu araştırma deseni kullanılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu; Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 207 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 58'i (%28) erkek, 149'u (%72) kadın olmakla birlikte 33'ü (%15,9) 1. sınıfta, 94'ü (%45,4) 2. sınıfta, 40'ı (%19,3) 3. sınıfta, 40'ı (%19,3) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği kullanılmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin", Türkçeye uyarlaması Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından yapılmıştır. 17 maddeden oluşan ölçeğin orijinali 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler; "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" olarak isimlendirilmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarında dört faktörlü modelin uyumlu olduğu ve ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısının Türkiye örnekleminde doğrulandığı görülmüştür. Ölçeği uyarlayanların yaptığı analizler sonucunda "Tutum" alt boyutu için faktör yükleri .54 ile .75 arasında, "Teknik" alt boyutu için .63 ile .79, "Bilişsel" alt boyutu için .60 ile .69 ve "Sosyal" alt boyutu için .61 ile .77 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise yapısal modelin minimum χ^2 değerinin ($\chi^2=286.60$, $Sd=115$, $p=.00$) anlamlı olduğu görülmüş ve uyum indeksi değerleri; RMSEA=.074, GFI=.96, AGFI=.92, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97 ve SRMR=.04 olarak bulunmuştur.

Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği: Bu ölçme aracı Kiper, Arslan, Kıyıcı ve Akgün (2012) tarafından geliştirilmiş ve "Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. 5'li Likert tipinde, 29 maddeden oluşan ölçme aracı "ofis yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme", "basılı görsel materyalleri tanımlayabilme", "görsel yorumlayabilme", "günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme", "araçlar kullanarak görsel üretebilme", "görsellerdeki mesajları algılayabilme" olmak üzere altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu alt faktörlerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı sırasıyla .89, .83, .86, .78, .77, .68; ölçeğin tümü için .94 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçme aracının faktör isimleri uzun olması sebebiyle isimlerde kısaltmaya gidilmiştir. Bulgulara ilişkin tablolarda her bir faktörün kısaltması şu şekilde kullanılmıştır: "ofis yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme" faktörü

"görselliğe önem verme", "basılı görsel materyalleri tanımlayabilme" faktörü "basılı görsel materyaller", "görsel yorumlayabilme" aynı şekilde, "günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme" faktörü "görsel mesajları ayırtabilme", "araçlar kullanarak görsel üretebilme" faktörü "araçlarla görsel üretebilme", "görsellerdeki mesajları algılayabilme" faktörü de "görsel mesajları algılayabilme" olarak kısaltılmıştır.

4. Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Karadeniz Bölgesi'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (09.07.2020 tarihli ve 2020/75 sayılı karar) araştırma izni alınmış ve ardından ilgili fakültenin dekanlığıyla görüşülmüştür. Uygulama yapılacak fakültenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı incelenerek her sınıf düzeyine aynı ders saatinde olmak üzere ölçeğin uygulanmasına ilişkin bir planlama yapılmıştır. Uygulama öncesinde Türkçe öğretmeni adaylarına araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve süreçte dikkat etmeleri gereken hususlar hatırlatılarak, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Görsel Okuryazarlık Ölçeği aynı gün ve ders saatinde yaklaşık 45 dakikalık bir zaman diliminde tüm sınıf düzeylerine uygulanmıştır.

5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada SPSS yazılımı kullanılmış olup verilerin analizinde; çoklu doğrusal regresyon ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada görsel okuryazarlık yeterliliğinin alt boyutlarının dijital okuryazarlığın alt boyutlarını (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi; görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığı ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler çerçevesinde tüm bağımsız değişkenler arasında aynı andaki değişimi incelemek için standart çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemlerinden olan standart yöntem (enter yöntemi) kullanılmıştır (Rogerson, 2001). Bu analizde tüm bağımsız (yordayan) değişkenler analize aynı anda dâhil edilmiş olsalar da elde edilen bulguların yorumlanmasında her bir bağımsız (yordayan) değişkenin bağımlı (yordanan) değişken üzerindeki etkisinin yorumlanmasında β (beta) ve t değerleri dikkate alınır (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013). Bu analizin varsayımları incelendiğinde; veri setlerinin en az aralık ölçeğinde ölçülebilen sürekli değişkenlerden oluşmalı ve normal dağılım göstermelidir. Çok değişkenli normallik varsayımına göre bağımlı ve bağımsız değişken(ler) arasında doğrusal bir ilişki olmalı ayrıca bağımsız değişkenler birbiri ile ilişkili olmamalı, hata terimleri normal dağılmalı, hata terimlerinin varyansları sabit olmalı ve hata terimleri arasında ilişki olmamalıdır (Field, 2009).

Verilerin analizinde öncelikle veri temizleme işlemi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Verilerin sürekliliği varsayımı sağlanmış olup, yapılan frekans analiz çerçevesinde hatalı kodlamalar ve veri değerleri katılımcıların doldukları formlardan kontrol edilip düzenlenmiştir. Ardından veri setindeki kayıp veri oranı incelenerek veri setinde gözlenen kayıp değerler için serilerin ortalamasını yansıtan değerler atanmıştır. Ardından verilerdeki uç değerlerin (outlier) belirlenmesi amacıyla puanlar standartlaştırılmış z puanına dönüştürülmüş ve veri setinde tespit edilen 9 uç değer çalışmadan çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Chou ve Bentler, 1995). Verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri; görsel okuryazarlık ölçeği için .19 ile .98, görselliğe önem verme boyutu için .23, -.26, basılı görsel materyaller boyutu için .15 ile -.27, görsel yorumlama boyutu için -.37 ile -.47, görsel mesajları ayırtabilme boyutu için -.08 ile -.16, araçlarla görsel üretebilme boyutu için -.25 ile -.21, görsel mesajları algılayabilme boyutu için -.08 ile -.16 değerleri arasında değişmektedir. Bu değerler dijital okuryazarlık ölçeği için -.40 ile .61, tutum boyutu için -.76 ile .87, teknik boyutu için -.40 ile .15; sosyal boyutu için -.55 ile .10, bilişsel boyutu için -.54 ile .49 arasında değişmektedir. Bu değerlerin .08 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği (Huck, 2012) sonucuna ulaşılmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin bağımsız değişken sayısı, serbestlik derecesi alan χ^2 tablo değeriyle karşılaştırılarak bulunur. Hesaplanan bu değer, bulunan tablo değerinden küçükse çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı kabul edilir (Albayrak, 2006). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığı varsayımıysa Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Çoklu doğrusal bağlantı varsayımının tespit edilmesinde tüm bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar, VIF ve CI değerleri incelenmiştir. (Albayrak, 2006; Montgomery ve Peck, 1992). VIF değerleri 10'a eşit veya daha büyük ($VIF \geq 10$) ise anlamlı çoklu doğrusal bağlantı probleminden bahsedilebilir (Albayrak, 2006; Montgomery ve Peck, 1992). CI değeri 10 ile 30 arasında ise orta, 30'dan büyük bir değere sahipse yüksek düzeyde çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğu şeklinde yorumlanır (Çokluk vd., 2010). Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin (korelasyon) yüksek düzeyde ($r > 0.70$) olmamasıdır. Hata terimlerinin normal dağılımı varsayımı Q-Q Plot grafikleri incelenebilir. Hata terimleri ile bağımsız değişkenin serpinti diyagramları ile elde edilen grafiklerden hata terimlerinin eşvaryanslık gereklerini sağlayıp sağlamadığı incelenebilir (Durmuş vd., 2008). Bu kapsamda bahsi geçen grafikler yardımıyla hata terimlerinin normal dağılımı ve hata terimlerinin eşvaryanslık özelliği incelenmiştir. Hata terimleri arasında ilişki olmaması varsayımında Durbin-Watson test (D-W) istatistiği değeri 0 ile 4 arasında bir değer almaktadır (Akgül ve Çevik, 2003; Rogerson, 2001).

BULGULAR

1. Dijital Okuryazarlığın Tutum Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Görsel okuryazarlık yeterliliğinin alt boyutlarının, dijital okuryazarlığın tutum boyutunu yordamadaki gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. Verilerin sürekliliği, verilerin normalliği varsayımı sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin altı bağımsız değişken için kritik χ^2 tablo değerinden (Mahalanobis $D^2(29-16.41) < 22.46$, $p > .001$) küçük değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki varsayımı Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Tablo 1'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; görselliğe önem verme boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r = .27$), basılı görsel materyaller boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r = .18$), görsel yorumlama boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r = .25$), görsel mesajları ayırabilme boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r = .21$), araçlarla görsel üretebilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r = .31$), görsel mesajları algılayabilme boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r = .23$) bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Pearson korelasyon analizi sonunda ikili korelasyon katsayılarının .70'ten küçük olduğu ve doğrusallık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımı için VIF değerleri 1.52 ile 1.70 ($VIF < 10$), CI değerlerinin ise 13.68 ile 27.89 ($CI < 30$) arasında değiştiği ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hata terimleri arasında ilişkinin incelenmesinde Durbin-Watson değeri 1.63 olarak bulunmuş ve otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisine ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

136

Tablo 1. Dijital okuryazarlığın tutum boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	15.39	2.59	-	5.92	.00	-	-
Görselliğe önem verme	.12	.09	.11	1.38	.16	.27	.09
Basılı görsel materyaller	.00	.13	.00	.06	.95	.18	.00
Görsel yorumlama	.24	.13	.14	1.84	.06 *	.25	.13
Görsel mesajları ayırabilme	-.01	.12	-.00	-.07	.93	.21	-.00
Araçlarla görsel üretebilme	.28	.09	.25	3.10	.00**	.31	.21
Görsel mesajları algılayabilme	-.01	.18	-.00	-.08	.93	.23	-.00

Bağımlı Değişken: Dijital okuryazarlığın tutum boyutu
R = .38 R² = .12 F_(6,200) = 5.68 p < .001

Tablo 1'de görsel okuryazarlık yeterliliğinin; görselliğe önem verme, basılı görsel materyaller, görsel yorumlama, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme, görsel mesajları algılayabilme boyutlarının dijital okuryazarlığın tutum boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(6,200)} = 5.68$, $p < .001$). Görsel okuryazarlığın tüm boyutları birlikte, dijital okuryazarlığın tutum boyutunun %12'sini açıklamaktadır ($R = .38$, $R^2 = .12$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin dijital okuryazarlığın tutum boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; araçlarla

görsel üretebilme, görsel yorumlama, görselliğe önem verme, basılı görsel materyaller, görsel mesajları ayırabilme, görsel mesajları algılayabilmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; görsel yorumlama ($\beta=.14$, $t_{(200)}=1.84$, $p<.05$) ve araçlarla görsel üretebilme ($\beta=.25$, $t_{(200)}=3.10$, $p<.05$) boyutları dijital okuryazarlığa ilişkin tutum boyutunu pozitif yönde manidar düzeyde yordamaktadır. Görselliğe önem verme ($\beta=.11$, $t_{(200)}=1.38$, $p>.05$), basılı görsel materyaller ($\beta=.00$, $t_{(200)}=.06$, $p>.05$), görsel mesajları ayırabilme ($\beta=-.00$, $t_{(200)}=-.07$, $p>.05$) ve görsel mesajları algılayabilme ($\beta=-.00$, $t_{(200)}=-.08$, $p>.05$) ise tek başına dijital okuryazarlığa ilişkin tutum boyutunun tek başına manidar bir yordayıcısı olmayıp bu değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin görsel yorumlama ve araçlarla görsel üretebilme boyutlarının, dijital okuryazarlığın tutum boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve bu boyutta gerçekleşen %14'lük değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinin görsel yorumlama ve araçlarla görsel üretebilme boyutlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulara göre görsel yorumlama ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin tutum da pozitif yönde artmaktadır.

2. Dijital Okuryazarlığın Teknik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Görsel okuryazarlık yeterliliğinin alt boyutlarının, dijital okuryazarlığın teknik boyutunu yordamadaki gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi öncesinde bu analiz için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. Verilerin sürekliliği, verilerin normalliği varsayımı sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin altı bağımsız değişken için kritik χ^2 tablo değerinden (Mahalanobis $D^2(.29-16.41)<22.46$, $p>.001$) küçük değerlere sahip olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki varsayımı Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Tablo 2'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; görselliğe önem verme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.34$), basılı görsel materyaller boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.38$), görsel yorumlama boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r=.15$), görsel mesajları ayırabilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.42$), araçlarla görsel üretebilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.45$), görsel mesajları algılayabilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.34$) bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Pearson korelasyon analizi sonunda elde edilen ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde bu değerlerin .70'ten küçük olduğu ve doğrusallık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımı için incelenen VIF değerlerinin 1.52 ile 1.70 ($VIF<10$), CI değerlerinin ise 13.68 ile 27.89 ($CI<30$) arasında değiştiği ve çoklu bağlantılık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hata terimleri arasında ilişkinin incelenmesinde Durbin-Watson değeri 1.82 olarak bulunmuş ve otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Dijital okuryazarlığın teknik boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6.53	2.20	-	2.96	.00	-	-
Görselliğe önem verme	.12	.07	.12	1.63	.10	.34	.11
Basılı görsel materyaller	.29	.11	.18	2.54	.01*	.38	.17
Görsel yorumlama	-.19	.11	-.12	-1.76	.08	.15	-.12
Görsel mesajları ayırabilme	.29	.10	.20	2.81	.00**	.42	.19
Araçlarla görsel üretebilme	.29	.07	.27	3.74	.00**	.45	.25
Görsel mesajları algılayabilme	.09	.16	.04	.59	.55	.34	.04

Bağımlı Değişken: Dijital okuryazarlığın teknik boyut
 $R=.56$ $R^2=.30$ $F_{(6,200)}=15.68$ $p<.001$

Tablo 2 incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin; görselliğe önem verme, basılı görsel materyaller, görsel yorumlama, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme, görsel mesajları algılayabilme alt boyutlarının dijital okuryazarlığın teknik boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(6,200)}=5.68$, $p<.001$). Görsel okuryazarlığın tüm boyutları birlikte dijital okuryazarlığın teknik boyutunun %30'unu açıklamaktadır ($R=.56$, $R^2=.30$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin dijital okuryazarlığın tutum boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; araçlarla görsel üretebilme, görsel mesajları algılayabilme, basılı görsel materyaller, görselliğe önem verme, görsel yorumlama ve görsel mesajları ayırabilmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına

ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde basılı görsel materyaller ($\beta=.18$, $t_{(200)}=2.54$, $p<.05$), görsel mesajları ayırabilme ($\beta=.21$, $t_{(200)}=2.81$, $p<.05$), araçlarla görsel üretebilme ($\beta=.27$, $t_{(200)}=3.71$, $p<.01$) boyutları dijital okuryazarlığa ilişkin teknik boyutu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Görselliğe önem verme ($\beta=.12$, $t_{(200)}=1.63$, $p>.05$), görsel yorumlama ($\beta=-.12$, $t_{(200)}=-1.76$, $p>.05$) ve görsel mesajları algılayabilme ($\beta=.04$, $t_{(200)}=.59$, $p>.05$) ise dijital okuryazarlığa ilişkin teknik boyutunun tek başına manidar bir yordayıcısı olmayıp bu değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin; basılı görsel materyaller, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme boyutlarının dijital okuryazarlığın teknik boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın teknik boyutunda gerçekleşen %30'luk değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinin; basılı görsel materyaller, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme boyutlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulara göre basılı görsel materyaller, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin teknik becerileri de pozitif yönde artmaktadır.

3. Dijital Okuryazarlığın Bilişsel Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Görsel okuryazarlık yeterliliğinin alt boyutlarının, dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunu yordamadaki gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi öncesinde bu analiz için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. Verilerin sürekliliği varsayımı sağlanmış olup, verilerin normal dağılımı varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin altı bağımsız değişken için kritik χ^2 tablo değerinden (Mahalanobis $D^2(29-16.41)<22.46$, $p>.001$) küçük değere sahip olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki varsayımı Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Tablo 3'te yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; görselliğe önem verme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.31$), basılı görsel materyaller boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.30$), görsel yorumlama boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r=.17$), görsel mesajları ayırabilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.41$), araçlarla görsel üretebilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.46$), görsel mesajları algılayabilme boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r=.37$) bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. İkili korelasyon katsayılarının .70'ten küçük olduğu ve doğrusallık varsayımının sağlanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımı için incelenen VIF değerlerinin 1.52 ile 1.70 ($VIF<10$), CI değerlerinin ise 13.68 ile 27.89 ($CI<30$) arasında değiştiği ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hata terimleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Durbin-Watson değeri 1.82 olarak bulunmuş ve otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.70	.82	-	2.07	.03	-	-
Görselliğe önem verme	.04	.02	.11	1.54	.12	.31	.10
Basılı görsel materyaller	.03	.04	.06	.89	.37	.30	.06
Görsel yorumlama	-.0	.04	-.09	-1.28	.19	.17	-.09
Görsel mesajları ayırabilme	.10	.03	.20	2.76	.00**	.41	.19
Araçlarla görsel üretebilme	.10	.02	.27	3.73	.00**	.46	.25
Görsel mesajları algılayabilme	.08	.06	.10	1.36	.17	.37	.09
Bağımlı Değişken: Dijital okuryazarlığın bilişsel boyutu							
R=.43 R ² =.27 F _(6,200) =13.92 p< .001							

Tablo 3 incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin; görselliğe önem verme, basılı görsel materyaller, görsel yorumlama, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme, görsel mesajları algılayabilme alt boyutlarının dijital okuryazarlık ölçeğinin bilişsel boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(6,200)}=13.92$, $p<.001$). Görsel okuryazarlığın tüm boyutları birlikte dijital okuryazarlığın teknik boyutunun %30'unu açıklamaktadır ($R=.43$, $R^2=.27$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin dijital okuryazarlığın tutum boyutu üzerindeki görsel önem sırası; araçlarla görsel üretebilme, görsel mesajları algılayabilme, görselliğe önem verme, görsel mesajları ayırabilme, görsel yorumlama ve basılı görsel materyallerdir. Regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel mesajları ayırabilme ($\beta=.20$, $t_{(200)}=2.76$, $p<.01$) ve araçlarla görsel üretebilme ($\beta=.27$, $t_{(200)}=3.73$, $p<.01$) boyutları dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel boyutu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Görselliğe önem verme ($\beta=.11$, $t_{(200)}=1.54$, $p>.05$), basılı görsel materyaller ($\beta=.06$, $t_{(200)}=.89$, $p>.05$), görsel yorumlama ($\beta=-.09$, $t_{(200)}=-1.28$, $p>.05$) ve görsel mesajları algılayabilme ($\beta=.10$, $t_{(200)}=1.36$, $p>.05$) ise dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunun tek başına manidar bir yordayıcısı olmayıp bu değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin görsel mesajları ayırabilme ve araçlarla görsel üretebilme boyutlarının dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunda gerçekleşen %27'lik değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinin; görsel mesajları ayırabilme ve araçlarla görsel üretebilme boyutlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulara göre görsel mesajları ayırabilme ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel beceriler de pozitif yönde artmaktadır.

4. Dijital Okuryazarlığın Sosyal Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Görsel okuryazarlık yeterliliğinin alt boyutlarının, dijital okuryazarlığın sosyal boyutunu yordamadaki gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi öncesinde bu analiz için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. Verilerin sürekliliği varsayımı sağlanmış olup, verilerin normal dağılımı varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve normallik varsayımı sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin altı bağımsız değişken için kritik χ^2 tablo değerinden (Mahalanobis $D^2(.29-16.41)<22.46$, $p>.001$) küçük değere sahip olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki varsayımı Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Tablo 4'te yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; görselliğe önem verme boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r=.24$), basılı görsel materyaller boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r=.20$), görsel yorumlama boyutunda pozitif ve düşük düzeyde ($r=.19$), görsel mesajları ayırabilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.32$), araçlarla görsel üretebilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.30$), görsel mesajları algılayabilme boyutunda pozitif ve orta düzeyde ($r=.31$) bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Pearson korelasyon analizi sonunda elde edilen ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde bu değerlerin .70'ten küçük olduğu ve doğrusallık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımı için incelenen VIF değerlerinin 1.52 ile 1.70 ($VIF<10$) arasında, CI değerlerinin ise 13.68 ile 27.89 ($CI<30$) arasında değiştiği ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hata terimleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Durbin-Watson değeri 1.92 olarak bulunmuş ve otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,97	.89	-	3.32	.00	-	-
Görselliğe önem verme	.02	.03	.07	.90	.36	.24	.06
Basılı görsel materyaller	-.00	.04	-.01	-.14	.88	.20	-.01
Görsel yorumlama	.00	.04	.00	.07	.93	.19	.00
Görsel mesajları ayırabilme	.09	.04	.17	2.15	.03*	.32	.15
Araçlarla görsel üretebilme	.04	.03	.12	1.51	.13	.30	.10
Görsel mesajları algılayabilme	.11	.06	.14	1.71	.08	.31	.12

Bağımlı Değişken: Dijital okuryazarlığın sosyal boyutu

$R=.39$ $R^2=.13$ $F_{(6,200)}=13.92$ $p<.001$

Tablo 4 incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin; görselliğe önem verme, basılı görsel materyaller, görsel yorumlama, görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme, görsel mesajları algılayabilme alt boyutlarının dijital okuryazarlığın sosyal boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(6,200)}=6.22$, $p<.001$). Görsel okuryazarlığın tüm boyutları birlikte dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun %15'ini açıklamaktadır ($R=.39$, $R^2=.13$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin dijital okuryazarlığın sosyal boyutu üzerindeki görsel önem sırası; görsel mesajları ayırabilme, görsel mesajları algılayabilme, araçlarla görsel üretebilme, görselliğe önem verme, basılı görsel materyaller ve görsel yorumlamadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel mesajları ayırabilme ($\beta=.17$, $t_{(200)}=2.76$, $p<.05$) boyutu dijital

okuryazarlığa ilişkin sosyal boyutu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Görselliğe önem verme ($\beta=.07$, $t_{(200)}=.90$, $p>.05$), basılı görsel materyaller ($\beta=-.01$, $t_{(200)}=-.14$, $p>.05$), görsel yorumlama ($\beta=.00$, $t_{(200)}=.07$, $p>.05$), araçlarla görsel üretebilme ($\beta=.12$, $t_{(200)}=1.51$, $p<.01$) ve görsel mesajları algılayabilme ($\beta=.14$, $t_{(200)}=1.71$, $p>.05$) ise dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun tek başına manidar bir yordayıcısı olmayıp bu değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin görsel mesajları ayırabilme boyutunun dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın sosyal boyutunda gerçekleşen %13'lük değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinin görsel mesajları ayırabilme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulara göre görsel mesajları ayırabilme yeterliliği arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin sosyal beceriler de pozitif yönde artmaktadır.

5. Dijital Okuryazarlığın ve Alt Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Görsel okuryazarlık yeterliliğinin; ayrı ayrı dijital okuryazarlık ile tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutunu yordamadaki gücünü belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi öncesinde bu analiz için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. Verilerin sürekliliği varsayımı sağlanmış olup, verilerin normal dağılımı varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, normallik varsayımı sağlanmıştır. Yordayıcı değişken olan görsel okuryazarlık yeterliliğinin; bağımlı değişkenle doğrusal ilişkisi Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Tablo 5'te yordayıcı değişkenin bağımlı değişken olan dijital okuryazarlık ile ikili ve kısmi korelasyonu incelendiğinde; görsel okuryazarlık yeterliliği ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.51$) bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenin bağımlı değişken olan dijital okuryazarlığın tutum boyutuyla ikili ve kısmi korelasyonu incelendiğinde; görsel okuryazarlık yeterliliği ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.34$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenin bağımlı değişken olan dijital okuryazarlığın teknik boyutuyla ikili ve kısmi korelasyonu incelendiğinde; görsel okuryazarlık yeterliliği ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.49$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenin bağımlı değişken olan dijital okuryazarlığın bilişsel boyutuyla ikili ve kısmi korelasyonu incelendiğinde; görsel okuryazarlık yeterliliği ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.47$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenin bağımlı değişken olan dijital okuryazarlığın sosyal boyutuyla ikili ve kısmi korelasyonu incelendiğinde; görsel okuryazarlık yeterliliği ile pozitif ve orta düzeyde ($r=.37$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonunda elde edilen ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde bu değerlerin 0.70'ten küçük olduğu ve doğrusallık varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hata terimleri arasında ilişkinin kontrol edilmesi varsayımı için incelenen Durbin-Watson değeri dijital okuryazarlık ölçeği ve tutum, teknik, bilişsel, sosyal alt boyutları için sırasıyla 1.80, 1.64, 1.86, 1.88, 1.97 olarak bulunmuş ve otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişken olan görsel okuryazarlık yeterliliğinin bağımlı değişkenlere olan etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Dijital okuryazarlığın ve alt boyutlarının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH _s	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Tutum	Sabit	15.21	2.46	-	6.17	.00	-	-
	Görsel Okuryazarlık	.12	.02	.11	5.32	.00**	.34	.34
R=.34 R ² =.12 F _(1,205) =13.92 p<.001								
Teknik	Sabit	4.73	2.17	-	2.18	.03	-	-
	Görsel Okuryazarlık	.17	.02	.49	8.15	.00**	.49	.49
R=.49 R ² =.24 F _(1,205) =66.52 p<.001								
Bilişsel	Sabit	1.18	.80	-	1.47	.14	-	-
	Görsel Okuryazarlık	.06	.00	.47	7.74	.00**	.47	.47
R=.47 R ² =.22 F _(1,205) =60.02 p<.001								
Sosyal	Sabit	2.82	.84	-	3.34	.00	-	-
	Görsel Okuryazarlık	.04	.00	.37	5.76	.00**	.37	.37
R=.37 R ² =.14 F _(1,205) =33.25 p<.001								
Dijital Okuryazarlık	Sabit	23.71	4.96	-	4.78	.00	-	-
	Görsel Okuryazarlık	.41	.04	.51	8.50	.00**	.51	.51
R=.51 R ² =.26 F _(1,205) =72.32 p<.001								

Tablo 5'te görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın tutum boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(1,205)}=28.37$, $p<.001$). Görsel okuryazarlık yeterliliği,

dijital okuryazarlığın tutum boyutunun %12'sini açıklamaktadır ($R=.34$, $R^2=.12$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre yordayıcı değişkenin dijital okuryazarlığın tutum boyutu üzerindeki önemi .11'dir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliği ($\beta=.11$, $t_{(200)}=5.32$, $p<.001$) dijital okuryazarlığın tutum boyutunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın tutum boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın tutum boyutunda gerçekleşen %12'lik değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5'te görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın teknik boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(1,205)}=66.52$, $p<.001$). Görsel okuryazarlık yeterliliği dijital okuryazarlığın teknik boyutunun %24'ünü açıklamaktadır ($R=.43$, $R^2=.24$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre, yordayıcı değişkenin dijital okuryazarlığın tutum boyutu üzerindeki önemi .49'dur. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliği ($\beta=.49$, $t_{(200)}=8.15$, $p<.001$) dijital okuryazarlığın teknik boyutunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın teknik boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın teknik boyutunda gerçekleşen %24'lük değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5'te görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(1,205)}=60.02$, $p<.001$). Görsel okuryazarlık yeterliliği dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunun %24'ünü açıklamaktadır ($R=.47$, $R^2=.22$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre yordayıcı değişkenin dijital okuryazarlığın bilişsel boyutu üzerindeki önemi .47'dir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliği ($\beta=.49$, $t_{(200)}=7.74$, $p<.001$) dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın bilişsel boyutunda gerçekleşen %22'lik değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5'te görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın sosyal boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(1,205)}=33.25$, $p<.001$). Görsel okuryazarlık yeterliliği dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun %14'ünü açıklamaktadır ($R=.37$, $R^2=.14$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre, yordayıcı değişkenin dijital okuryazarlığın tutum boyutu üzerindeki önemi .37'dir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliği ($\beta=.37$, $t_{(200)}=5.76$, $p<.001$) dijital okuryazarlığın sosyal boyutunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlığın sosyal boyutunda gerçekleşen %14'lük değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5'te görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığı yordama gücü istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmuştur ($F_{(1,205)}=72.32$, $p<.001$). Görsel okuryazarlık yeterliliği dijital okuryazarlığın teknik boyutunun %26'sını açıklamaktadır ($R=.51$, $R^2=.26$). Standardize edilmiş regresyon kat sayısına (β) göre, yordayıcı değişkenin dijital okuryazarlık üzerindeki önemi .51'dir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliği ($\beta=.51$, $t_{(200)}=8.50$, $p<.001$) dijital okuryazarlığı pozitif yönde ve manidar düzeyde yordamaktadır. Standardize edilmiş (β) kat sayısı ve t testi değerleri incelendiğinde görsel okuryazarlık yeterliliğinin, dijital okuryazarlığın manidar bir yordayıcısı olduğu ve dijital okuryazarlıkta gerçekleşen %26'lık değişimin görsel okuryazarlık yeterliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık yeterliliklerinin dijital okuryazarlık becerilerini yordama gücü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının, görsel yorumlama ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe dijital okuryazarlığa ilişkin

tutumları da pozitif yönde artmaktadır. Benzer şekilde yapılan araştırmada da görsel yorumlama çalışmaları ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme sürecinde kullanma istekleri de artmaktadır (Hamutoğlu vd., 2017). Bu durumda Türkçe derslerinde görsellerin anlamlandırılması olan görsel okuma boyutunun önemini ortaya koymaktadır. Çünkü görsel okuryazarlık fikir ve kavramların aktarımında görsellerin yanı sıra görsellerin içeriğinde aktarılmak istenen mesajların yorumlanmasını da gerektirmektedir (Bleed, 2005). Araçlarla görsel üretebilme yani görsel sunu aşamasına da dikkate çeken bu sonuçtan hareketle derslerin araçlarla görsel üretimine olanak sunan uygulamalı çalışmalara desteklenmesinin gerektiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Görsel okuryazarlık düzeyi ile bilgisayar tasarımı amaçlı kullanma arasında anlamlı bir ilişkide (Hekimoğlu, 2016) bu sonucu desteklemektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada ise görsel okuryazarlık eğitiminin, görsel farkındalıklarını, görsel iletişimlerini ve görsel belleklerini artırarak görsel yaşantılarını zenginleştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Alpan, 2013). Benzer şekilde alan yazındaki çeşitli araştırmalarda görsel materyal ve etkinliklerin öğrenmeyi geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir (Baki, 2022; Gülen ve Demirkuş, 2014; Örs ve Baş, 2018). Buna karşın Şahin vd. (2013) yaptıkları araştırmada görsel okuryazarlık eğitiminin, görsel okuryazarlığa yönelik düzeylerin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alınan eğitimin bilgi sahibi olmayı sağladığını ancak deneyim kazandırmadığını bu eğitimlerin dijital ortamların sunduğu araçlardan yararlanarak görsel üretimine olanak sunması gerektiğini ortaya koyduğu söylenebilir. Görsel üretiminin yanı sıra görsellerin yorumlanmasının da dijital okuryazarlığa ilişkin tutumu etkilediğine ilişkin sonuç; derslerde görsel içerik bakımından zengin ders materyallerinin kullanımının görsel materyallerdeki unsurları algılama becerisini geliştirdiğine ilişkin sonuçla (Suri Köksal, 2018) örtüşmektedir. Çünkü görsel okuryazarlık görsel mesajları oluşturma ve anlamlandırma becerilerini de kapsamaktadır (Alpan, 2008). Nitekim görselleri yorumlama üzerine verilen eğitim ve uygulamalı çalışmaların hem yazılı basılı metinleri hem de resimli metinleri anlamada daha etkili olduğu ortaya konulmuştur (Frey ve Fisher, 2010). Yapılan araştırmalarda da görsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi (Baş ve Kardaş, 2014) ve Türkçe dersi akademik başarısının yanı sıra (Çam, 2006) okuduğunu anlama ile görsel algı arasında da anlamlı bir ilişki mevcuttur (Kayhan, 2010). Derslerde görsel içerik bakımından zengin ders materyallerinin kullanımının (Alpan, 2008; Suri Köksal, 2018) görsel okuryazarlık becerileriyle zenginleştirilmiş uygulamalarla tasarlanan öğrenme ortamlarının (Çetinkaya, 2019; Düzgün, 2013; Gök, 2019) akademik başarıyı ve derse karşı tutumu (Düzgün, 2013) artırdığı tespit edilmiştir. Ancak ülkemizde görsel okuma ve görsel sunu alanına yönelik materyaller okullarda sınırlı olarak kullanılabilmektedir (Baş ve Kardaş, 2014). Bunun yanı sıra görsel okuma çalışmalarının okuduğunu anlama ve yazma becerilerini manidar düzeyde geliştirdiği (Dönmez, 2013) tespit edilmiştir. Çünkü sözel ve görsel bilginin eş zamanlı olarak kodlanması tek bir duyunun kullanımından daha etkili ve anlamlı öğrenme sağladığı için (DeFrance vd., 2010) sadece basılı metinlerden değil tüm görsel araçları ve dokümanlarıyla uygulamalı olarak görsel okuma çalışmaları yapılmasıyla görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir (Seglem ve Witte, 2009). Bu becerinin gelişimi sadece görsel okuryazarlığı değil öğrenme sürecinin en önemli göstergelerinden olan akademik başarıyla arasındaki ilişki de bu durumu net olarak ortaya koymaktadır. Kocaarslan ve Çeliktürk'ün (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık yeterlik düzeyi ile akademik başarı puanı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki ve yapılan diğer düzeylerdeki araştırmalarda da görsel okuma becerisi ve görsel okuryazarlık ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (Baş ve Kardaş, 2014; Çam, 2006; Çetinkaya, 2019). Nitekim akademik başarının yüksek oluşu da görsel okuryazarlık düzeyinin gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Gök, 2019).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre; basılı görsel materyalleri tanıyabilme, günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme, araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe dijital okuryazarlığa ilişkin teknik becerileri de pozitif yönde artmaktadır. Grafiklerdeki desenler, görsellerdeki karmaşık şekiller, harita kullanımı ve haritalardaki özel işaretleri kapsayan basılı ve görsel materyallere ilişkin yeterlilikler; TV'deki akıllı işaretler, internet sitelerindeki logo ve reklamların, trafik işaretlerinin tanınması gibi becerileri kapsayan günlük mesajları ayırt edebilme yeterlilikleri ile dijital ortamdaki görselleri düzenleyebilme yeterliliklerinin gelişimi dijital okuryazarlığın teknik boyutunu geliştirmektedir (Kiper vd., 2012). Diğer bir ifadeyle dijital kaynaklara erişimde dijital araçların kullanımı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük eylemlerde ve öğrenme faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmektedir. Yapılan araştırmalarda görsel okuryazarlık düzeyi, bilgisayar ve interneti kullanma süresine; dijital okuryazarlık becerileri de interneti kullanım ve günlük dijital araçları kullanım süresine

göre (Aksoy vd., 2021; Öztürk ve Budak, 2019) manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlardan hareketle bilgisayar ya da internette kalma süresinin bu becerilerin gelişimine katkı sağlamadığı bu araçların kullanımında bilinçli bir farkındalık gerektiği söylenebilir. Bunun için de okuryazarlık becerilerinin gelişimi için dijital eğitim araçları ve uygulamaları tanınmalı, kullanılmalı ve içerik oluşturma becerileri artırılmalıdır (Yamaç, 2018). Örs ve Baş'ın (2018) araştırmasında da "Reklamlarda verilen mesajları sorgular." kazanımını geliştirmede yapılan görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerde yanıltıcı olmayan, etik kurallara bağlı, duyarlı ve dürüst reklamları tercih etmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Hekimoğlu'nun (2016) araştırmasında görsel okuryazarlık düzeyinin akıllı telefona sahip olma ve televizyon izleme sıklığı ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ancak TV izleme süresi kısaltıldıkça görsel okuryazarlık düzeyinin arttığı görülmüştür. Şahin vd. (2013) yaptıkları çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık ve alt boyutlarının (görsel öğrenmeye, görsel okuryazarlığa yönelik sınırlılıklara, görsel dile, renk ipuçları) televizyondaki reklamları izleme durumlarıyla anlamlı bir ilişkisi yoktur. Buna karşın Örs ve Baş'ın (2018) araştırmasında "Trafik Abc'si" adlı etkinlik sınıf dışı öğrenme ile trafik işaretlerine ilişkin kazanımı elde etmelerinde olumlu gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir. Görsel okuryazarlık eğitiminin görsel okuryazarlığa ilişkin kazanımın gelişimine sağladığı katkıdan hareketle bu konuda eğitim almanın öneminin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim Ekerim ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasında ise web sayfalarında görsele yönelme ve görsel okuryazarlık algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı sadece "etkin kullanma" ve "tasarlama" boyutlarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dijital ve görsel okuryazarlık iç içe geçmiş kavramlar olması sebebiyle dijital ortamlardaki araçlar da görsel okuryazarlığı etkilemektedir. Alpay ve Okur (2021) dijital içerikli öğrenme materyallerinin okuryazarlık düzeyini geliştirdiği yapılan diğer çalışmalarda da internet destekli dijital öğrenme araçlarından olan Web 2.0 araçlarıyla desteklenen eğitimlerin görsel okuryazarlık düzeyini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Çetinkaya, 2019; Demirezer, 2022; Suri Köksal, 2018). Eğitimler özellikle Web 2.0 araçlarıyla desteklenmediğinde görsel okuryazarlık düzeyleri yeterinde gelişmemektedir (Alpan, 2008). Çünkü dijital araçlar görsellerin üretimine ve yayılımına farklı boyutlar kazandırarak yeni görsel dijital bir iletişim dili oluşturmuştur. Bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlığa ilişkin teknik becerilerinin gelişimi için basılı görsel materyallerin tanıma ve araçlarla görsel üretebilme becerilerinin gelişimine olanak sunacak çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarının sunduğu öğretimsel yazılımlarla grafiklerin tasarımının yanı sıra video düzenleme, görsel düzenleme gibi etkinliklerin bu süreci destekleyici çalışmalardan olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre; görsel okuryazarlık yeterliliklerinden olan günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme ve araçlarla görsel üretebilme yeterlilikleri geliştikçe dijital okuryazarlığa ilişkin bilişsel beceriler de pozitif yönde artmaktadır. Dijital okuryazarlığın bilişsel boyutu; bilgiyi işleme ve bilgiyi dönüştürerek etkin bir şekilde kullanımı yanında eleştirel düşünebilme ve dijital bilgiyi değerlendirmeyi de içermektedir (Ng, 2012). Yapılan çalışmalarda görsel materyallerin eleştirel düşünebilme yeterliliklerini geliştirdiği (Cooper, 2003), eleştirel düşünme ve görsel okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, görsel okuryazarlığın eleştirel düşünme eğiliminin manidar bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Karaçam, 2020). Dijital ortamlardaki görsellerin yorumlanmasında ortaya çıkan yeni kavramlardan biri olan eleştirel görsel okuryazarlık kavramı da bu etkinin sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü dijital okuryazarlık sadece yazılımları kullanmayı değil bu araçlarla erişilen bilgilerin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi ve dijital içerikler üretmesini de kapsamaktadır (Ateş ve Sur, 2020). Günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme boyutu ise günlük yaşamdaki işaretler, semboller, TV'deki akıllı işaretler, medya işaretleri ve sembolleri gibi çeşitli kavramlara ilişkin kişinin bilgi sahibi olmasını da gerektirmektedir (Kiper vd., 2012). Bu boyut sadece bu kavramları değil kişinin yaşadığı toplumdaki kültürel sembollerin yanı sıra evrensel kültürel sembollere ilişkin bilgisini de kapsamaktadır. Bu araştırmadan hareketle dijital okuryazarlığın bilişsel boyutu; bilgi erişimi ve bilgiyi işleme ve dönüştürme yoluyla bilginin etkin bir şekilde kullanımını öngörmektedir (Moon ve Bai, 2020). Karaman ve Balcı'nın (2022) araştırmasında üniversite öğrencilerinin görsel mesajları okuyabildikleri ve internette karşılaştıkları görsellerle kendi bilgileri arasında bağ kurabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle günlük hayattaki görsel mesajlara ilişkin bilgi birikiminin ve araçlarla görseller üretebilme yeterliliklerinin artırılmasının, dijital ortamda bilgiye erişim ve bilginin dönüşümünde etkin faydalar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre; görsel okuryazarlık yeterliliklerinden olan günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme yeterliliği arttıkça dijital okuryazarlığın sosyal boyutu da pozitif yönde artmaktadır. Sosyal boyut; bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı araçlarla interneti sosyal ağlarda sosyalleşme, iletişim kurma ve öğrenme için sorumluluk olarak kullanabilme becerilerini kapsamaktadır (Ng, 2012). Özellikle dijital ortamlarda bireylerin sosyalleşebilmeleri için günlük hayattaki mesajları ayırabilme yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü görsel okuryazarlık, günlük yaşamda karşılaşılan sorunları görsel veya uzamsal çerçeveler içinde algılama, anlama, yorumlama, değerlendirme ve kullanma yeterliliğidir (Bekdemir ve Duran, 2012). Buna karşın görsel okuryazarlık becerileriyle sosyal medyayı kullanma süresi (Hekimoğlu, 2016); sosyal medya sahibi olma ve dijital okuryazarlık becerileri (Göldağ ve Kanat, 2018; Sarıkaya, 2019) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Dijital teknolojilerin sosyal boyutu aynı zamanda çevrimiçi sosyalleşmenin duygusal ve sosyal yanlarını yönetebilme becerisi, tuzaklardan, sahtekarlıktan kaçınma gibi düzeyleri de içermektedir (Eshet-Alkalai, 2004). Bu sebeple dijital okuryazarlığın sosyal boyutunun gelişimi için günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme boyutu; günlük yaşamdaki işaretler, semboller, TV'deki akıllı işaretler, medya işaretleri ve sembolleri gibi çeşitli kavramlara ilişkin bilgilerinin (Kiper vd., 2012) artırılması gerektiği söylenebilir. İnternet ve günlük yaşamdaki değişime paralel olarak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki artışla imgelerin artmasına bağlı olarak görsellerin hayatımızın bir parçası haline gelmesi (Karaman ve Balci, 2022) bunun yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklara herkesin kolaylıkla ulaşması ve internetin yaygınlaşması da belli sorunları da beraberinde getirmektedir (Göldağ ve Kanat, 2018). Dijital okuryazarlık sadece teknolojik aletleri kullanma olmayıp internetin de sunduğu olanaklarla genişleyen imkanlar, dijital teknolojilerin ve sosyal mecraların doğru kullanılmaması, sanal zorbalık, sanal dolandırıcılık, şiddet içeren yazılımlar, bilgi kirliliği karşısından alınacak tedbirlere ilişkin sorunların aşılabilmesi için de bir gerekliliktir (Göldağ ve Kanat, 2018). Oysaki Onursoy'un (2018) araştırmasında üniversite öğrencilerinin teknolojiye adaptasyonu yüksek olmasına karşın bilgiye ulaşamayan, detaylı arama yapamayan, bilgi kaynağını kontrol etmeyen ve bilgiyi doğrulamayan bir azınlık olduğu, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin de sahte haberi ya da bilgiyi bazen ya da hemen hemen hiç anlamadığını belirlenmiştir. Siber güvenlik, yayın hırsızlığı, intihal vb. konularda bilgi sahibi olmayan ve tedbir almayan azınlık kitle için yine aynı tehlike mevcuttur; dijital ortamlarda da kurgulu medya iletileri, örtük değer ve bakış açıları, iktidar ve ticari amaçlı içerikler, ısmarlama iletiler organize edilebilmekte ve kullanıcılar bu tür iletilere maruz kalabilmektedir. Bu sebeple bireylerin günlük sosyal yaşamdan bir başka özelliklere sahip olan dijital mecralarda sosyalleşebilmeleri için günlük yaşamdaki görsel kodlara dair bilgi düzeylerini artırıcı çalışmalara da önem verilmelidir. Yapılan araştırmalarda sosyal ağlarda daha fazla vakit geçiren öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olmasına ilişkin sonuçların (Acar, 2015; Sarıkaya, 2019; Timur vd., 2014) yanında bu ortamlardaki dezavantajların ortadan kaldırılması için dijital ortamlarda oluşan sosyal mecralarda zarar görmemeleri için de günlük yaşamdaki görsel mesajları ayırabilme yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü dijital okuryazarlık bireylerin sadece teknolojik araçları kullanıp bilgi edinme ve üretmelerini değil teknolojinin oluşturduğu zararlara karşı korunmayı da içeren çok boyutlu mekanizmadır.

Tüm boyutlara ilişkin sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilme boyutunun teknik, bilişsel ve sosyal boyutlarda ön plana çıktığı söylenebilir. Bu sonuç da gittikçe karmaşılaşan bir dünyada internetin sunduğu olanakların yanı sıra dijital araçların her geçen gün yenilenmesi ve akıllı telefonların sunduğu çeşitli uygulamalarla da daha soyut ve karmaşık görsellerle karşılaşmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Araçlarla görsel üretebilme yeterliliğinin ise tutum, teknik ve bilişsel boyutta ön plana çıktığı söylenebilir. Bu yeterlilik daha çok bireyin görselleri yapılandırmasına ilişkin programların kullanımına dair gerekli teknik bilgiye sahip olması, bu bilgiyi dönüştürme becerisini gerektirdiği için bu boyutlarda daha etkili olduğu düşünülebilir. Başka bir ifadeyle görsel mesajları ayırabilme ve araçlarla görsel üretebilme yeterliliklerinin dijital okuryazarlığın gelişiminde daha ön plana çıktığı her iki boyutunda teknik ve bilişsel düzey üzerinde etkili olduğu, günlük hayattaki görsel mesajları ayırabilmede sosyal, araçlarla görsel üretebilmede tutum boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle dijital okuryazarlığın gelişiminde öğretim sürecinde araçlarla görsel üretimine katkı sağlayacak yazılım ve donanımların kullanımına daha fazla ağırlık verecek çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Günlük hayattaki mesajları ayırabilmede ise özellikle akıllı işaretler, simge, sembol, imge gibi görsel okuryazarlığı oluşturan sosyal içerikli kavramların çözümüne odaklı çalışmalarla öğretim süreci desteklenmelidir.

Sonuçlar görsel okuryazarlık yeterliliğinin dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarını açıklama oranları açısından incelendiğinde ise bu yeterliliğin en çok teknik (%24) ve bilişsel (%22) boyutu açıkladığı bunu sosyal (%14) ve tutum (%12) boyutunun takip ettiği belirlenmiştir. Görsel okuryazarlık yeterliliğinin ise dijital okuryazarlığı %26 oranında açıkladığı ve dijital okuryazarlıktaki bu değişim oranının görsel okuryazarlık yeterliliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Görsel okuryazarlık yeterliliğinin alt boyutlarının, dijital okuryazarlığın alt boyutlarını açıklama oranının en çok teknik boyutta gerçekleştiği bunu bilişsel boyutun takip ettiği belirlenmiştir. Tutum ve sosyal boyuttaki açıklama oranı ise diğer boyutlara göre daha düşüktür. Bu açıklama oranından hareketle görsel okuryazarlık yeterliliklerinin, dijital okuryazarlığın tutum ve sosyal boyutuna da etki etmekle birlikte daha çok teknik ve bilişsel boyutuna etki ettiği söylenebilir. Yani görsel okuryazarlık yeterliliklerinin artışının dijital okuryazarlığın bilişsel ve teknik boyutlarının artışına daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde Sütçü'nün (2021) araştırmasında zihnin uzamsal alışkanlıkları (örüntü tanıma, uzamsal tanımlama, görselleştirme, uzamsal kavram kullanımı ve uzamsal araç kullanımı) ile görsel okuryazarlık yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve görsel okuryazarlık yeterliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle görsel okuryazarlık yeterlilikleri geliştikçe dijital bilgiye erişim, bilgiyi işleyip dönüştürerek kullanma, bu süreçte eleştirel düşünebilme ve dijital bilgiyi değerlendirme becerileri de gelişmektedir. Ayrıca görsel okuryazarlık yeterlilikleri geliştikçe dijital kaynaklara erişim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük eylemlerde ve öğrenme faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanabilme becerileri de gelişmektedir. Görsel okuryazarlık yeterlilikleri arttıkça dijital okuryazarlığa ilişkin tutum, teknik, bilişsel ve sosyal becerilerinin yanında dijital okuryazarlık becerileri de pozitif yönde artmakta olup görsel okuryazarlığın, dijital okuryazarlığın ve tüm boyutlarının manidar bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

1. Türkçe öğretiminin temel dil becerileri kapsamında ele aldığı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri yanı sıra görsel okuryazarlığın açılmış şekli olan görsel okuma ve sununun lisans öğretim programında zorunlu dersler arasında yerini almasının gerektiği söylenebilir.
2. Öğretmen adaylarının yenilikçi bireyler olarak yetişmeleri için dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminin yanı sıra çağın gerektirdiği okuryazarlık becerilerini kazanmaları için öğrenim programları yeniden düzenlenmelidir.
3. Öğretmen eğitiminde dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi için özellikle görsel üretime olanak sunacak Web 2.0 araçlarına dayalı uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.
4. Görsel okuryazarlığın, dijital okuryazarlığa etkilerini daha detaylıca incelemek için özellikle araçlarla görsel üretim ve günlük mesajları algılayabilme yeterliliklerinin dijital okuryazarlığı hangi açılardan etkilediği nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
5. Görsel okuryazarlığın gelişimine olanak sunacak çağdaş yöntem ve tekniklerle bu yeterliliklerin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
6. Görsel üretime olanak sunacak dijital araçların kullanımı noktasında gerekli becerilerin artırılmasına olanak sunacak çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgül A., & Çevik O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Emek Ofset Ltd. Şti.
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-130.

- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Alpay, N., & Okur, M. R. (2021). Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-34.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Aldemir, A. (2004). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.
- Ateş, M., & Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. VII. *TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 1-3.
- Ateş, M., Sur, Ç., & Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okuma ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Ateş, M., & Sur, E. (2020). Eğitimde dijitalleşme ve dijital okuryazarlık. Aslan, C. ve Çalışkan, G. (Ed.), *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi içinde* (s. 3-23). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning & Educational Technology*, 15(4), 291-297.
- Avcı, Y., & Çelik, G. (2019). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerileri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1167-1189.
- Aviram, A., & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1), 16.
- Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elâzığ-Diyarbakır örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Baş, Ö., & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bekdemir, M. ve Duran, M. (2012). İlköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeğinin (GMOYÖYAÖ) geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 89-115.
- Bleed, R. (2005). *Visual literacy in higher education*, Educause Learning Initiative. [Online]: <http://www.educause.edu/LibraryDetailPage/666?ID=ELI4001>. Erişim Tarihi: 29 Mayıs 2023.
- Brill, M. J., Kim, D. & Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined-the results of delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.
- Burnett, C. (2011). Pre-service teachers' digital literacy practices: Exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language & Education: An International Journal*, 25(5), 433-449.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Chou, C., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. R. H. Boyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* in (s. 37-56). Sage Publication.
- Churchill, N. (2016). *Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primary-school English language classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University, Avusturalia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Cooper, J. (2003). *Classroom teaching skills*. Houghton Mifflin Co.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, G., & Çelik, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 840-862.
- Çetinkaya, C. (2019). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarının görsel okuryazarlığın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.
- DeFrance, N., Khasnabis, D., & Palincsar, A. S. (2010). *Reading and Technology*. Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Ed.) International Encyclopaedia of Education.
- Demirezer, Ö. (2022). *Web 2.0 destekli 5E modeline dayanan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, görsel okuryazarlık düzeyi ve uzamsal görselleştirme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dönmez, A. F. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Düzgün, E. (2013). *Görsel okuma yaklaşımının üniversite öğrencilerinin fizik dersindeki akademik başarılarına etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ekerim, M., & Yılmaz, M. (2019). Lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerine göre web sayfalarında salt görsele veya görsel ve metne bir arada yönelimleri. *III. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2019 (UBEK2019) Özet Kitabı*, Afyon, Türkiye.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A skeptical introduction*. Routledge.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 321-334.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 141-145.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 93-106.
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Graphic novels: Composing with sequential art in high school English and history. *New England Reading Association Journal*, 45(2), 9-15.
- Fidan, E. K. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası oluşturma'nın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd. Şti.
- Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Nc Graw Hill Companies.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- Gök, F. S. (2019). *Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarına görsel okuryazarlığın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göldağ, B., & Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Gülen, S., & Demirkuş, N. (2014). Güneş sistemi ve ötesi: Uzun bilimcesi ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2012). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal: Libraries and the Academy*, 13, 61-89.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hekimoğlu, Ö. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşlek, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-160.
- Karaçam, E. (2020). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Şanlıurfa İli Siverek İlçesi Örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Karaman, M., & Balci, D. A. (2022). Üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin capsler üzerinden incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 132(132), 165-184.
- Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 6(2), 631-644.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the millennium. *International journal of technology and design education kluwer academic publisher. Printed in the Netherlands*, 11, 67-81.
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163.
- Kiper, A., Arslan, S., Kiyıcı, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Visual literacy scale: the study of validity and reliability. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 73-83.
- Kurt, A. A. (2010). Okuryazarlıkta dönüşümler. H. F. Odabaşı, (Ed.), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde* (s. 81-118). Nobel Yayınları.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 283-298.
- Kocaarslan, M., & Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 344-362.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the Digital Society. C. Lankshear, M. Knobel (Ed.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* in (s. 151-174). Peter Lang.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). Dig EuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. [Online]: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 16. 07. 2023.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2018). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi (TYÇ)*. <http://www.tyc.gov.tr/yazilar/2018-de-guncellenen-anahtar-yetkinlikler-hakkindaki-tavsiye-karari-ninturkce-tercumesi-yayimlandi-i4c990f3c-995a-4d81-b703-4f506442e7b0.html>
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120.
- Metin Taş, A. (2019). Öğretmen yeterlikleri. A. Metin Taş, B. Aslan, & F. Hazır Bıkmaz (Dü) içinde, *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan* (s. 75-82). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Metros, S., & Woolsey, K. (2006). Visual Literacy: An institutional imperative. *Educause Review*, 41(3), 80-81.
- Montgomery, D. C., & Peck, E. A. (1992). *Introduction to linear regression analysis*. A. Wiley-Interscience Publication.
- Moon, S. J., & Bai, S. Y. (2020). Components of digital literacy as predictors of youth civic engagement and the role of social media news attention: the case of Korea. *Journal of Children and Media*, 14(4), 458-474.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Öksüz, Y., Güven Demir, E., & İci, A. (2016). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 387-396.
- Örs, E., & Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.
- Özdemir, A. Ş., & Göktepe Yıldız, S. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(41), 529-541.

- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: Görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127.
- Pehlivanlı, B., & Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 182-197.
- Polat, C. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(4), 408-431.
- Pool, C. R. (1997). A new digital literacy: A Conversation with paul gilster. Integrating technology into teaching. *Educational Leadership*, 55(3), 6-11.
- Riesland, E. (2005). Visual literacy and the classroom, new horizons for learning. [Online]: https://www.researchgate.net/publication/313649787_New_Horizons_in_Visual_Literacy. Erişim Tarihi: 05.06.2023.
- Rogerson, P. A. (2001). *Statistical methods for geography*. Sage Publication.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(62), 1098-1107.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seglem, R., & Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the English classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 53(3), 216-226.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), 65-77.
- Soby, M. (2008). Digital competence from education policy to pedagogy: The Norwegian context. M. Soby, C. Lankshear, & M. Knobel in *Digital Literacies* (s. 119-150). Peter Lang Publishing.
- Suri-Köksal, İ. (2018). *Çizimlerle desteklenmiş fen eğitiminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve görsel materyalleri anlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sütçü, N. D. (2021). Zihnin uzamsal alışkanlıkları ile görsel okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 125-144.
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525.
- Şahin, Ç., & Kıran, İ. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Şenel, M. (2021). İngiliz dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18, 4126-4150.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Talan, T., & Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>.
- Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 33, s. 41-59.

- Tornero, J. M. P. (2004). Promoting digital literacy. *Understanding digital literacy*. [Online]: <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Manuel-Perez-Tornero-2>. Erişim tarihi: 30.06. 2023.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. Paris.
- Velders, T., de Vries, S. A., & Vaicaityte, L. (2007). *Visual literacy and visual communication for global education: Innovations in teaching e-learning in art, design and communication*. Paper presented at Designs on E-learning.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 383-410.
- Yıldız, M. Ö. (2012). Görsel okuryazarlık üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, (19), 64-77.
- Yılmaz, R. (2015). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 101-121.
- Yurtkulu, A. (2019). *Özel yetenekli öğrenciler ve akranlarının görsel okuryazarlık düzeyleri ve fen dersindeki görselliğe ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zeren, G., & Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 43-52.

The Effect of Play-Based Movement Education Program in Supporting the Development of Sedentary 5-Year-Old Children¹

Assist. Prof. Dr. Perihan Civelek

Bilecik Seyh Edebali University- Türkiye

ORCID: 0000-0002-2652-9282

perihan.civelek@bilecik.edu.tr

Prof. Dr. Gülden Uyanık

Marmara University- Türkiye

ORCID: 0000-0001-9947-8159

guyanik@marmara.edu.tr

Abstract

This study aimed to investigate the impact of a play-based movement education program conducted both outdoors and in the classroom on the motor development, physical activity, and social skills of sedentary five-year-old children. For this purpose, pre-test-post-test control group model has been used. In this context, the study has been designed according to the pre-test-post-test control group model. The experimental phase of the study spanned eight weeks, divided into two consecutive four-week periods. Children in the experimental group participated in the movement education program, while those in the control group engaged in regular classroom activities during the same designated times. Children's motor skills are assessed in terms of locomotor and object control sub-skills, while their social skills are examined within the sub-dimensions of social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skills. Pedometer measurements were used to meticulously record the number of steps taken by children in both groups. The findings of the study revealed significant improvements in the motor development and social skills of the children in the experimental group, whereas there was no noticeable improvement in these aspects among the children in the control group. Additionally, the number of steps taken by the children in the experimental group was markedly higher than those taken by the children in the control group, indicating increased physical activity levels among the experimental group participants. Importantly, the results suggest that the skills acquired by the children in the experimental group had a lasting impact. In summary, the play-based movement education program conducted outdoors and in the classroom had positive effects on motor development, physical activity, and social skills among sedentary five-year-old children, as demonstrated by the study's findings. These results emphasize the importance of incorporating such programs to enhance the overall development of young children.

Keywords: Preschool education, Sedentariness, Physical activity, Motor development, Social skills



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 151-171

Research Article

Received: 2023-08-07

Accepted: 2023-11-11

Suggested Citation

Civelek, P & Uyanık N. (2023). The effect of play-based movement education program in supporting the development of sedentary 5-year-old children, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 151-171. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1339028>

¹ This study was produced from the doctoral thesis titled "The Effect of the Play-Based Movement Education Program Applied in Different Educational Environments on the Motor Development, Physical Activities, and Social Skills of Sedentary 5- Year-Old Children," conducted under the supervision of Prof. Dr. Gülden UYANIK at Marmara University's.

INTRODUCTION

Preschool education is a systematic and planned education process that supports the development of children's potential (Bayrak & Bayrak Ayaş, 2018; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). It is emphasized that the preschool period, which is considered one of the most critical stages for children, plays an important role in the healthy growth and development of a child. During this period, physical, mental, social, and emotional development are influenced by motor skills, highlighting the significance of supporting this development process. During the preschool period, which is a period of rapid growth and development, children are in constant need to move around (Orhan & Ayan, 2018; Purtaş & Duman, 2017). As one of the essential elements that children use in the process of making sense of the world, movement constitutes the most vital part of life from the moment they come into the world. Even the first communication between mother and baby is based on movement. These skills support growth and development on a positive level, provide children with active behavioral patterns, and play an essential role in reducing the risk of future diseases. Thus, supporting movement skills from the early years forms the basis of a healthier life in the following years (Çelik & Şahin, 2013; Hui & Wang, 2004; Orhan, 2019). Nevertheless, children currently spend most of their time on sedentary activities indoors. There are many reasons for this, such as dense construction in urban areas, decrease in sports and park areas, increasing popularity and accessibility of technological devices, etc. In relation to this, sedentary behaviors increase and physical activity levels decrease in children (Koçan, 2012; Mustafaoğlu et al., 2018; Stone & Faulkner, 2014).

Sedentariness is a behavior characterized by low energy expenditure and low physical activity such as sitting, laying down, watching television and other screen-based activities (Hidding et al., 2017; Pate et al., 2008; Thivel et al., 2018; Tremblay et al., 2011). Physical inactivity and the resulting sedentary lifestyle, a root cause of numerous serious health problems such as obesity, diabetes, and heart diseases, is the fourth risk factor leading to death worldwide (Can et al., 2014; Harnois et al., 2023; Hills et al., 2007). Various studies point out the fact that children today are 40% more sedentary than those who was about thirty years ago. Various contemporary factors, such as fewer available playgrounds, sports, and park areas in urban settings, improper eating habits, higher use of technological devices, etc., force children to spend time indoors instead of outdoors (Bento & Dias, 2017; Cengiz & Doğtaş, 2015; Dwyer et al., 2008; Koçan, 2012; Mustafaoğlu et al., 2018; Pate et al., 2004; Stone & Faulkner, 2014). In addition, technological elements are one of the main factors that push children to a sedentary lifestyle and cause them to be less active. Reviewing the studies devoted to this subject on the literature results that the duration of technological tool use is considerably high in children (Akçay & Özcebe, 2012; Aral & Doğan Keskin, 2018; Özkan, 2017; Savaşhan et al., 2015). Besides, participating less frequently in physical activity due to sedentariness will negatively affect the motor development and social skills of children. In this regard, it is essential to support the development of these skills, which will form the basis for later periods of life, from the early years. For this rationale, using not only the classroom but also outdoor settings as educational environments is critical to support children's movement skills (Hestbaek et al., 2017; Rhoades et al., 2011; Tortella et al., 2016). Research studies emphasize the importance of implementing various physical activities from early childhood onwards, as they significantly support children's healthy physical development and the development of specific motor skills (Orhan & Ayan, 2018; Tortella et al., 2016; Trawick-Smith, 2014; Tucker, 2008; Yarımkaya & Ulucan, 2015; Zeng et al., 2017). Physical education not only enhances a child's neuromuscular coordination and physical fitness but also supports perceptual motor development and has significant implications for social-emotional development (Duman, 2013). Motor skills play a crucial role in adapting to the environment and developing social behaviors (Sun et al., 2010). Considering that motor development is interconnected with all other areas of development, deficiencies in these skills can lead to negative social skills such as lack of self-confidence, aggressiveness, and social maladjustment (MEB, 2015). It is important to remark here that movement, a basic need for children, is a counterpart of play (Gagen & Getchell, 2006). For this reason, it is crucial to provide children with play activities that support their movement development from early years (Strong et al., 2005). In addition to supporting all developmental processes of children, these activities provide children with the skills that can lead them to follow an active lifestyle (Aminian & Hinckson, 2012; Cools et al., 2011; Lubans et al., 2010). In this context, the study investigates the impact of the prepared movement-based play activities on children's social skills through their motor skills. Playing have a significant role in directly supporting the overall development of children (Çelebi et al., 2018; Derer &

Mülazımoğlu Ballı, 2018; Karaman & Süel, 2020; Ulutaş et al., 2017). Even though playing are considered to be leisure time by adults, it is known playing is the best learning means for children, especially in the early years (Koçyiğit et al., 2007). However, children nowadays spend most of their time doing sedentary activities indoors, and the time reserved for active play activities is gradually dwindling (Cengiz & Doğtaş, 2015; Mustafaoğlu et al., 2018). It is seen that the time children spend on sedentary behaviours should be further reduced from the early years, and more time should be invested in active play activities that support physical activity. Especially outdoor play activities, particularly in open spaces, support the cognitive, language, social-emotional, and motor skill development of children. Open spaces that allow children to move freely are particularly important for the development of their motor skills and social skills (Agostini et al., 2018; Bento & Dias, 2017; Monti et al., 2019). Plays leave traces about life. Therefore, especially outdoor play activities support the development of many life skills (Küçükbiş & Eskiler, 2022). In their study, Palmer et al., (2019) found that outdoor education supports the development of children's motor skills. Uhls et al. (2014) noted that outdoor education has a significant impact on promoting children's social interactions. Miranda et al., (2017) demonstrated that outdoor activities increase social participation in children. Hinkley et al., (2018) also emphasized the important role of outdoor education in supporting the development of social skills in children.

In line with the relevant literature, sedentary behaviors due to low physical activity negatively affect children's motor development and social skills. Therefore, it is believed that a movement-based educational program designed specifically for sedentary children would be effective in enhancing their physical activities, motor development, and social skills. In the study, children's physical activities were measured based on step counts. When reviewing the literature, it can be observed that many studies measure physical activity based on step counts (Aygün Polat, 2017; Bulca et al., 2020; Ertekin, 2018; Karakullukçu Özkan, 2015; Mendoza et al., 2015; Taşbilek Yoncalık, 2016). Therefore, there is a need for movement education programs, especially those implemented in non-traditional settings, to support the motor development, physical activities, and social skills of sedentary children. In this context, the general aim of the study is to examine the impact of a play-based physical education program applied to sedentary 5-year-old children in the preschool period on their motor development, physical activities, and social skills.

METHOD

1- Model of Research

In the study, pretest-posttest control group model was used to examine the effect of the play-based movement education program applied in different educational settings on the development of motor development, physical activity and social skills of sedentary five-year-old children. Throughout the experiment process, the children in the experimental group followed a play-based movement education program for eight weeks outdoors and in the classroom. Conversely, the children in the control group continued their daily activities in the classroom. Within the scope of the study, the main goal is to emphasize the importance of implementing movement education programs in outdoor areas and the classroom. In this respect, the study divided the experimental process into two separate four-week periods without a break. In the first four-week period, the play-based movement education program was applied to the children in the experimental group in the outdoor. The same activities were carried out in the classroom in the second four-week period. Thus, the study also analyzed the effect of play-based movement activities implemented in different educational environments on the experimental group. On the other hand, children in the control group engaged solely in daily activities in the classroom during the same days and hours. The physical activities of the children were measured by the number of steps taken during the activities carried out. In this regard, pedometer measurements were performed in both groups. During the experimental process, the play-based movement education program was applied to the children in the experimental group three days a week, and there was only one activity lasting between 60 minutes every day. Four weeks after the implementation process, a permanence test was given to the children in the experimental group to observe the retention of the acquired skills.

2- Study Group

The study group of the research consists of 12 sedentary children aged 5 (ne=7, nc=5) attending preschool education in the center of Bilecik province. Since the study was designed with an experimental

model, it was conducted without going through the process of population and sample selection, focusing instead on the study group. The average age of children in the experimental group is 68.4 months, while in the control group, it is 69.6 months. The experimental procedure of the study was conducted during the Covid-19 pandemic. Due to a decrease in the number of children attending school during this period, the study was conducted with 12 children. The following criteria were used as the basis for determining the study group and examining the sedentary behaviors of the children.

2.1. Inclusion Criteria for the Study Group

Two primary criteria were used to determine the sedentary behavior of the study group of children. The first criterion was based on the physical activity criteria defined by the World Health Organization (WHO) and the Ministry of Health of the Republic of Turkey for preschool children. According to these criteria, children aged 5-17 should engage in moderate-to-vigorous physical activities (such as brisk walking, slow running, dancing, etc.) for at least 60 minutes per day, and engage in high-intensity physical activities (such as running, basketball, soccer, volleyball, tennis, etc.) for at least 3 days per week (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014b; WHO, 2019; WHO, 2020). In selecting the study group, it was emphasized that the children's physical activity levels should be below these defined criteria. Furthermore, the Turkey Nutrition and Health Survey Report states that children aged 5 spend an average of 3.46 hours per day on sedentary behaviors such as watching TV, videos, DVDs, using tablets/computers, and the internet (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014a). Thus, the criterion for identifying sedentary children in the study group was having a minimum of 3.46 hours of sedentary behavior per day.

Out of the experimental group children, 2 did not engage in any physical activity. Five children engaged in various physical activities with different frequencies and durations. Among the girls in the experimental group, all of them rode bicycles for one or two days a week, with durations ranging from 30 to 60 minutes. Among the boys in the experimental group, 2 did not engage in any physical activity, while 2 children were interested in activities such as playing soccer and riding bicycles, with durations of 60 minutes. In the control group, 3 children did not engage in any physical activity. Two children engaged in various physical activities with varying frequencies and durations. One child was interested in both cycling and soccer, while another child was only interested in cycling. The frequency of these activities varied between one and two days a week, with durations ranging from 30 to 60 minutes.

Analyzing the screen-based activity durations of the children in both experimental and control groups, it was found that among the girls in the experimental group, the average daily duration of watching TV, videos, DVDs was 2.6 hours, while the duration of using tablets/computers and the internet was 1.3 hours. For the boys, the average daily duration of watching TV, videos, DVDs was 4.7 hours, and the duration of using tablets/computers and the internet was 1.7 hours. The total screen time for the experimental group was 3.8 hours for TV-related activities and 1.5 hours for tablet/computer-related activities, making a total of 5.4 hours of sedentary behavior. In the control group, the average daily duration of watching TV, videos, DVDs was 3.5 hours for girls and 3.3 hours for boys. The duration of using tablets/computers and the internet was 0.5 hours for girls and 1.6 hours for boys. The total screen time for the control group was 3.4 hours for TV-related activities and 1.2 hours for tablet/computer-related activities, making a total of 4.6 hours of sedentary behavior.

As a result, both the experimental and control groups met the sedentary behavior criteria outlined. Therefore, based on the data obtained, it was determined that all children were sedentary. Following this, a pretest was administered to observe the motor development and social skills of sedentary children in both the experimental and control groups. The children's motor development was assessed using the "Test of Gross Motor Development (TGMD)", while their social skills were evaluated using the "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" and the "Social Skills Scale." Due to the limited number of participants, data on the children's social skills were obtained from both parents and teachers. Social skills were assessed in terms of social cooperation, social independence, and social acceptance, while motor development was evaluated in terms of locomotor skills and object control skills. The collected data indicated that there was no significant difference in motor skills and social skills scores between the pretest scores of the experimental and control groups.

Additionally, it was important that there were no physical activity education programs implemented in the classes attended by the children. Furthermore, the absence of specially designed

educational programs focused on motor development and social skills in the classes attended by the children was also taken into consideration.

2.2. Exclusion Criteria for the Study

The exclusion criteria for the study group are as follows:

- Children should engage in moderate-to-vigorous-intensity activities for at least 60 minutes daily and participate in vigorous-intensity physical activities for a minimum of 3 days a week.
- Children's screen-based activity time should be 3.46 hours or less.
- The implementation of physical activity-supportive educational programs in children's classrooms.
- The implementation of educational programs in children's classrooms that support motor development and social skills.

3- Data Collection Tools

In this study the examined the motor development of the children with the "Test of Gross Motor Development (TGMD)" adapted to Turkish by [Tepeli \(2007\)](#). It also investigated their social skills with the "Kindergarten and Kindergarten Behavior Scale" adapted to Turkish by [Alisinanoğlu & Özbey, 2009](#) and "Social Skills Scale" ([Kapikiran et al., 2006](#)). While the sedentaryness of the children was obtained through the "Physical Activity Form for Preschool Children" developed by the researcher. Children's physical activity was obtained by the pedometer measurements. In this context, the number of steps taken in the activities was recorded in the observation form prepared by the researcher. Prior to the implementation process, necessary permissions regarding the usage of scales have been obtained.

3.1. Physical Activity Form

The "Physical Activity Form for Preschool Children" was created by the researcher to examine the physical activity levels, frequency, and durations of physical activity engagement of preschool-aged children. In this context, the form was prepared to determine children's physical activity levels and investigate their sedentary behaviors. The process of creating the form began with a thorough review of the relevant literature. Following the literature review, no measurement tool related to examining the physical activities of preschool children in Turkey was found. Therefore, there was a need for a form to assess physical activities in preschool-aged children. In the development of the form, criteria defined by the WHO (World Health Organization) and the Ministry of Health for physical activity in children were taken into consideration, as well as criteria related to sedentary behaviors outlined in the "Turkey Nutrition and Health Survey-2010 (TBSA)" report. The prepared form was initially sent to experts in the field, and necessary revisions were made based on expert opinions. Subsequently, the form was pilot-tested with parents. After receiving feedback from parents, the final version of the form was established. The form consists of two sections. The first section was created to determine the time spent on sedentary behaviors mentioned in the TBSA-2010 report (such as watching TV, videos, VCDs, DVDs, and using computers or the internet). It contains a total of 10 questions. The second section of the form was prepared in line with the physical activity criteria defined by the WHO and the Ministry of Health for children. It includes three questions and is designed to assess the children's engagement in physical activities, the frequency of their engagement, and the duration of their physical activity involvement. In summary, the form consists of a total of 13 items and is designed to assess preschool children's physical activity levels and sedentary behaviors based on the criteria.

3.2. Test of Gross Motor Skills

Test of Gross Motor Skills, was developed based on the "Test of Gross Motor Development-Second Edition (TGMD-2)" standardized in the United States in 2000 by Dale A. Ulrich. It was adapted to Turkish by [Tepeli in 2007](#) for children aged 3 to 10. The BGMS consists of two sub-tests: the locomotor sub-test and the object control sub-test. The scale is administered using a practitioner record form and various materials such as different types of balls, traffic cones, plastic rods, etc. The test typically takes around 15-20 minutes to administer for each child. Within this process, each motor skill behavior listed on the record form is performed by the child twice, and scores are given for both attempts. If the child performs the skill correctly, they receive 1 point; otherwise, they receive 0 points for that particular attempt. Scores from both attempts are then added together. By summing up the skill scores, raw scores for each sub-test are obtained. As a result of the validity and reliability analyzes of the scale made by Tepeli, it was seen that the scale has a valid and reliable structure. Cronbach Alpha reliability and test-

retest reliability analyzes were performed by the researcher within the scope of reliability analyses. In this context, the alpha coefficient was found to be .82 for locomotor skill, .90 for object control skill and .86 for gross muscle skill score. The test-retest application of the study was carried out on 30 children with an interval of three weeks. According to test-retest analyses, the correlation value was found to be .94 for locomotor skill, .93 for object control skill, and .89 for gross muscle skill score. In addition, within the scope of the pilot study, a video was taken regarding the application process of the scale for three children and scoring was carried out by obtaining the necessary permissions. In this context, the pilot application of the scale was carried out on 15 children. During the application of the scale, a video was taken regarding the application process of the scale for three children, with the necessary permissions, and scoring was done on the BÜKBÖT registration form. The videos taken and the BÜKBÖT registration form were sent to the scale owner via e-mail. In this context, the application and scoring of the scale by the researcher was examined by the scale owner and the necessary feedback was sent to the researcher via e-mail. By paying attention to these feedbacks, the application process of the scale was started.

3.3. Kindergarten and Kindergarten Behavior Scale

Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) was developed by Kenneth W. Merril in 1994 to measure the social skills and problem behaviors of 3-6 year old children in the preschool period; the validity and reliability study of the scale for Turkish children was conducted by [Alisinanoğlu & Özbey \(2009\)](#). In this context, the scale consists of social skills and problem behavior scales. The scale can be applied to parents and teachers. In accordance with the purpose of the research, only the Social Skills Scale section was used in the study. The Social Skills Scale, consisting of 23 items, is a four-point Likert type. Reliability analyzes were obtained by the researcher through Cronbach Alpha, test-retest and inter-rater agreement analyses. In this context, the scale was applied to parents and teachers. As a result of the Cronbach Alpha reliability analysis of the scale obtained from teachers, the alpha coefficient of the social cooperation skills sub-dimension was found to be .82, and the alpha coefficient of the social independence and social acceptance skills sub-dimension was found to be .90. As a result of the Cronbach Alpha reliability analysis of the scale obtained from parents, the alpha coefficient of the social cooperation skills sub-dimension was found to be .91, and the alpha coefficient of the social independence and social acceptance skills sub-dimension was found to be .85. The test-retest application of the study was carried out on 30 children with an interval of three weeks. In this context, according to the test-retest analyzes obtained from the teachers in the study, the correlation value for the social cooperation skills sub-dimension was found to be .92, and the correlation value for the social independence and social acceptance skills sub-dimension was found to be .84. According to the test-retest analyzes obtained from the parents, the correlation value for the social cooperation skills sub-dimension was found to be .90, and the correlation value for the social independence and social acceptance skills sub-dimension was found to be .92. Rater reliability analyzes conducted between teachers and parents were obtained within the scope of pretest-posttest-follow-up tests. In this regard, ICC (intraclass correlation coefficient) values for social cooperation skills were found to be .70, .95 and .93, respectively, and ICC values for social independence and social acceptance skills were found to be .75, .88 and .81.

3.4. Social Skills Scale

Social Skills Scale was developed by [Kapıkıran et al., \(2006\)](#) to evaluate the social skills of preschool children. The scale consists of three subscales: communication, shyness and noncompliance. The 45-item scale is a five-point Likert type. The scale can be applied to parents and teachers. In accordance with the purpose of the research, only the communication sub-dimension was used in the study. Reliability analyzes were obtained by the researcher through Cronbach Alpha, test-retest and inter-rater agreement analyses. In this context, the scale was applied to parents and teachers. As a result of the Cronbach Alpha reliability analysis of the scale obtained from teachers, the alpha coefficient of the communication sub-dimension was found to be .71, and as a result of the Cronbach Alpha reliability analysis obtained from parents, the alpha coefficient of the communication sub-dimension was found to be .81. The test-retest application of the study was carried out on 30 children with an interval of three weeks. In this context, according to the test-retest analyzes obtained from teachers in the study, the correlation value for the communication sub-dimension was found to be .87, and according to the test-retest analyzes obtained from parents, the correlation value for the communication sub-dimension was found to be .92. Rater reliability analyzes conducted between teachers and parents were obtained within

the scope of pretest-posttest-follow-up tests. In this regard, ICC (intraclass correlation coefficient) values for communication skills were found to be .92, .97 and .97, respectively.

3.5. Observation Form

Observation Form was prepared by the researcher in order to record the number of steps taken by the children in the experimental and control groups during the applied activities. In this context, the form contains a table in which the date of the activities, the name of the activity, and the number of steps taken by the children in the activities are recorded. Step counts obtained from pedometer measurements used during the activities are recorded on the form for each child. A separate observation form is used for each activity implemented. In this context, 24 separate forms were used for the experimental group and 24 separate forms for the control group in line with the activities. While the number of steps taken by the children in the experimental group during the activities carried out within the scope of the experimental procedure was recorded on the form by the researcher, the number of steps taken by the children in the control group during the activities was recorded on the form by the classroom teacher.

4- Data Collection Process

The necessary permissions have been obtained before the data collection process (ethics committee approval, Ministry of Education permission, scale permissions). Following that, the pilot study phase was initiated. The pilot study of the research was conducted with 15 children and their parents at an independent preschool located in the center of Bilecik province. In this context, during the pilot study process, a total of 12 activities were implemented by conducting 2 activities per day. The test-retest application of the study was conducted using the "Gross Motor Skills Measurement Test," "Social Skills Scale," and "Preschool and Kindergarten Behavior Scale." In this context, the test-retest application was carried out with 30 children, their parents, and their teachers. After the initial application process, the scales were administered again to 30 children, their teachers, and parents 21 days later. Subsequently, the experimental process of the study was initiated. The experimental procedure of the study was conducted at an independent preschool located in the center of Bilecik province. Initially, the necessary permissions were obtained, and a suitable day was chosen. A meeting was held with the institution's director where information about the study's purpose, process, and the measurement tools to be used in the study were provided. Following that, specific classrooms within the 5-year-old age group were identified, and the sedentary behaviors of the children were examined. Children identified as sedentary were subjected to a pre-test application. Following the pre-test application, an 8-week experimental procedure was initiated, and at the conclusion of the experimental process, all children were administered the relevant scales as post-tests. our weeks after the post-tests were administered, follow-up measurements were conducted for both the experimental and control groups of children.

157

5- Preparation of the Play-Based Movement Education Program

In the process of preparing the play-based movement education program, relevant studies conducted both domestically and internationally were examined, along with examples of activity books related to the topic. The researcher created a pool of activities for the program. Necessary adjustments were made to these activities, resulting in the development of 16 activity plans. These plans encompassed activities for both locomotor skills and object control skills. Detailed activity plans were created for each of the sub-skills, and activity schedules were organized.

The play-based movement education program consists of both large and small group activities, aiming to support children's social skills through these interactions. The primary goal of the activities in the program is to enhance children's motor skill development while also promoting the development of social skills through their motor progress. Care was taken to ensure that the activities in this program were not solely individual activities. Furthermore, the activities were designed to integrate play with each sub-skill, avoiding a direct instructional approach that might hinder the natural learning process. Since the experimental procedure of the study was planned to take place both outdoors and indoors, the activities were designed to be suitable for both environments.

Each activity plan includes the activity's name, date, objectives, skills acquired, materials used, the learning process, and assessment sections. The prepared activity plans were initially presented to six experts. The experts were asked to provide their opinions on the skills intended to be developed for each activity through an evaluation table. Based on the feedback received, a content validity analysis

was conducted. As a result, four activities had a content validity ratio of 0.67. Since the number of experts was six, KGO value of 0.99 was taken as a basis, leading to the exclusion of these four activities from the study. When considering the remaining 12 activities, the KGO ratios were found to be 1.00 for each activity, indicating a high level of agreement among the experts. Therefore, these 12 activities were included in the study.

The activities were initially applied to children in the five-year-old age group during a pilot study. Based on expert opinions and the results of the pilot study, the program was refined and the activities were made ready for implementation. The Play-Based Movement Education Program was designed to span 8 weeks, with sessions conducted three times a week, and each activity lasting for 60 minutes. Over the course of the program, each activity was implemented twice: once outdoors and once indoors, within four-week periods. In total, 24 activities were conducted throughout the 8-week program. An example of an activity plan is provided in Table 1.

Table 1. Table for The Activity Plan

Program Process		
14:00 p.m. - 14:10 p.m.	Preparation and Introduction to the Activity	Talking to children and providing them with information about the activity process
14:10 p.m. - 14:50 p.m.	Activity Process	Structured activity implementations
14:50 p.m. -15:00 p.m.	Ending The Activity	• Recording the number of steps taken by children during structured activities. • Evaluating the activities conducted with children throughout the day.
Activity Plan		
Activity Name: Bounce Bounce Balloon Objective: The objective of this activity is to support the development of children's locomotor skills and the acquisition of various social skills such as cooperation, coordinated movement, working together to achieve a goal, and communication during the activity. Skills Developed During the Activity: • Locomotor skills (jumping on one foot), • Social skills (social cooperation, communication) Materials: Green and red tape, balloons, traffic cone Date of Activity Implementation: ... / ... / ...		
Learning Process		
Two traffic cones are placed between the starting and finishing lines created with green and red tape. The class is divided into two groups. Children are asked to line up at the starting line. Balloons are given to the children, and they are instructed to place the balloon between their legs and carry it from the starting line to the finishing line while following the given instructions (jumping on one foot, walking, etc.) as they pass between the cones. After all children have participated in the activity, it continues in pairs using the same processes. First, the children are paired up, and the class is divided into two groups. Children are asked to line up behind the starting line with their partners. Each pair is given a balloon. Children are instructed to place the balloon between their legs and, while holding their partner's hand, carry the balloon together to the finishing line following the given instructions. The activity concludes with the participation of all children. At the end of the activity process, traditional children's songs are played to capture the children's attention. Then, the children are asked questions about the activities carried out during the day for evaluation.		
Assessment:		
- Which activity did we do today? - What did we do during the activity process? - What materials did we use in the activity? - What movements did you make while carrying the balloon during the activity? - Did you enjoy the activity we did? - Were there any parts of the activity where you found it challenging?		

6- Data Analysis

Primarily in the study, obtained data on the frequency and duration of children's interest in physical activities and the time they spent on sedentary behaviors to quantify their sedentary behaviors. In doing so, descriptive statistical analyses were used to analyze the data obtained in this context. In the context of the remaining stages of the work non-parametric analysis methods were preferred in the analysis of the data because the data sample was small regardless of the validity of the normal distribution assumption. The difference between independent groups was analyzed with Mann Whitney U Test; the difference between dependent groups was analyzed with Wilcoxon Signed Rank Test; and repeated measures were analyzed with Friedman Test.

FINDINGS

It is observed that a sedentary lifestyle leads to a decrease in children's physical activities, and the decrease in physical activity levels negatively affects children's motor and social skill development, among other aspects. In this context, the aim of the study is to investigate the effects of a play-based movement education program on the motor development, physical activity levels (measured through step counts), and social skill development of sedentary 5-year-old children.

In this context, Table 2 and Table 3 present the findings related to motor skills. Table 2 presents the pre-test-post-test Mann-Whitney U-test results regarding motor skills.

Table 2. U-test results of the experimental and control groups' pre-test and post-test scores of motor skills

	Dimensions	Group	n	Mean	Std. Deviation	Mean Rank	Rank Sum	U	z	p
Pre-test	Locomotor	Experimental	7	30.4	6.1	6.0	42.5	14,500	-.492	.622
		Control	5	31.6	5.3	7.1	35.5			
	Object Control	Experimental	7	24.8	5.8	6.0	42.5	14.500	-.488	.626
		Control	5	26.8	6.1	7.1	35.5			
	Total Scale	Experimental	7	76.0	17.0	6.0	42.5	14.500	-.492	.623
		Control	5	80.4	10.9	7.1	35.5			
Post-test	Locomotor	Experimental	7	45.1	2.2	9.0	63.0	.000	-2.872	.004*
		Control	5	34.4	4.3	3.0	15.0			
	Object Control	Experimental	7	40.2	1.7	9.0	63.0	.000	-2.867	.004*
		Control	5	29.0	5.5	3.0	15.0			
	Total Scale	Experimental	7	117.5	7.5	9.0	63.0	.000	-2.852	.004*
		Control	5	84.6	10.6	3.0	15.0			

*p<0.05

Examining Table 2 shows that there is no significant difference between the locomotor, object control, and motor skills total scores of the children in the experimental and control groups in the pre-test (U= 14.500, p>0,05). On the other hand, there is a significant difference between the locomotor, object control, and motor skills total scores of the experimental and control groups in the post-test (U=,0000, p<0,05). Looking at the mean scores, mean rank, and rank sum, it is seen that the children in the experimental group who participated in the play-based movement education program had higher locomotor, object control, and total scale motor skill scores in the post-test than the children in the control group who did not participate in the program.

The results of the Wilcoxon Signed Ranks Test conducted to examine whether there was a significant difference between the locomotor, object control, and motor skill total scores of the children in the experimental and control groups before and after the experimental procedure are shown in Table 3.

Table 3. Wilcoxon signed ranks test results for motor skills of experimental and control groups

Group	Dimensions	Posttest-Pretest	n	Mean Rank	Rank Sum	z	p
Experimental	Locomotor	Negative rank	0	.00	.00	-2,375	.018*
		Positive rank	7	4.00	28.00		
		Equal	0				
	Object Control	Negative rank	0	.00	.00	-2.384	.017*
		Positive rank	7	4.00	28.00		
		Equal	0				
	Total Scale	Negative rank	0	.00	.00	-2.371	.018*
		Positive rank	7	4.00	28.00		
		Equal	0				
Control	Locomotor	Negative rank	0	.00	.00	-1.890	.059
		Positive rank	4	2.50	10.00		
		Equal	1				
	Object Control	Negative rank	1	1.00	1.00	-1.761	.078
		Positive rank	4	3.50	14.00		
		Equal	0				
	Total Scale	Negative rank	0	.00	.00	-1.633	.102
		Positive rank	3	2.00	6.00		
		Equal	2				

*p<0.05

Table 3 shows a significant difference between the locomotor, object control, and motor skill total scores of the children in the experimental group before and after the experimental process ($p < 0.05$). Moreover, the mean rank and rank sums demonstrate the difference favoring the post-test. In this context, according to the table, it is seen that the play-based movement education program has an effect on improving the motor skills of the children in the experimental group. According to Table 3, no significant difference between the locomotor, object control, and motor skill total scores of the children in the control group who continued their in-class daily education before and after the experimental procedure ($p > 0.05$). Within this context, the statistical outcomes showed that the daily activities performed in the classroom were not effective in improving the motor skills of the children in the control group. In light of the findings obtained from Table 1 and Table 2, the first hypothesis of the study was accepted.

Table 4 and Table 5 present the findings related to social skills. Table 4 presents the pre-test-post-test Mann-Whitney U-test results regarding social skills.

Table 4. U-Test Results of the experimental and control groups' pre-test-post-test mean scores of social skills

Participant Group	Dimensions	Group	n	$\bar{x}$	SD	Mean Rank	Rank Sum	U	z	p
Pre-Test	Teacher	Social Cooperation Experimental	7	40.1	2.6	7.1	50.0	13.000	-.749	.454
		Control	5	38.6	3.2	5.6	28.0			
		Social Independence and Social Acceptance Experimental	7	25.4	4.5	6.8	48.0	15.000	-.414	.679
		Control	5	23.6	1.8	6.0	30.0			
	Parents	Communication Experimental	7	86.8	5.5	8.1	57.0	6.000	-1.887	.073
		Control	5	80.8	5.6	4.2	21.0			
		Social Cooperation Experimental	7	38.0	5.4	7.1	50.0	13.000	-.737	.461
		Control	5	36.2	3.7	5.6	28.0			
PostTest	Teacher	Social Independence and Social Acceptance Experimental	7	26.7	3.2	7.7	55.5	8.500	-1.480	.139
		Control	5	24.4	.8	4.7	23.5			
		Communication Experimental	7	84.7	4.9	8.1	57.0	6.000	-1.905	.073
		Control	5	76.4	8.5	4.2	21.0			
	Parents	Social Cooperation Experimental	7	43.2	0.9	8.7	61.0	2.000	-2.615	.009*
		Control	5	38.6	3.2	3.4	17.0			.027*
		Social Independence and Social Acceptance Experimental	7	28.7	3.6	8.4	59.0	4.000	-2.216	.004*
		Control	5	23.6	1.8	3.8	19.0			
	Teacher	Communication Experimental	7	104.2	2.9	9.0	63.0	.000	-2.862	
		Control	5	81.4	6.2	3.0	15.0			
	Parents	Social Cooperation Experimental	7	41.8	2.3	8.2	58.0	5.000	-2.063	.039*
		Control	5	37.2	3.4	4.0	20.0			
		Social Independence and Social Acceptance Experimental	7	30.0	2.2	9.0	63.0	.000	-2.888	.004*
		Control	5	25.4	.8	3.0	15.0			
	Communication	Experimental	7	101.4	4.5	9.0	63.0	.000	-2.842	.004*
		Control	5	77.6	8.8	3.0	15.0			

* $p < 0.05$

Table 4 reveals no significant difference between the social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skill total scores of the children in the experimental and control groups in the pre-test ($p > 0.05$). In contrast, there was a significant difference between the social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skill scores of the experimental and control groups in the post-test ($p < 0.05$). Assessing the mean scores, mean rank, and rank sums indicates that the children in the experimental group who participated in the play-based movement education program had higher social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skill scores in the post-test than the children in the control group who did not participate in the program.

The findings of the Wilcoxon Signed Ranks Test conducted to examine whether there was a significant difference between the social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skill scores of the children in the experimental and control groups before and after the Experimental procedure are presented in Table 5.

Table 5. Wilcoxon signed ranks test results for social skills of experimental and control groups

Participant Group	Group	Dimensions	Posttest-Pretest	n	Mean Rank	Rank Sum	z	p
Teachers	Experimental	Social Cooperation	Negative rank	0	.00	.00	-2.375	.018*
			Positive rank	7	4.00	28.00		
			Equal	0				
		Social Independence and Recognition	Negative rank	0	.00	.00	-2.226	.026*
			Positive rank	6	3.52	21.00		
			Equal	1				
		Communication	Negative rank	0	.00	.00	-2.375	.018*
			Positive rank	7	4.00	28.00		
			Equal	0				
Parents	Experimental	Social Cooperation	Negative rank	0	.00	.00	-2.384	.017*
			Positive rank	7	4.00	28.00		
			Equal	0				
		Social Independence and Recognition	Negative rank	0	.00	.00	-2.214	.027*
			Positive rank	6	3.50	21.00		
			Equal	1				
		Communication	Negative rank	0	.00	.00	-2,371	.018*
			Positive rank	7	4.00	28.00		
			Equal	0				
Teachers	Control	Social Cooperation	Negative rank	0	.00	.00	.000	1.000
			Positive rank	0	.00	.00		
			Equal	5				
		Social Independence and Recognition	Negative rank	0	.00	.00	.000	1.000
			Positive rank	0	.00	.00		
			Equal	6				
		Communication	Negative rank	1	2.00	2.00	-1.134	.257
			Positive rank	3	2.67	8.00		
			Equal	1				
Parents	Control	Social Cooperation	Negative rank	1	2.00	2.00	-1.518	.129
			Positive rank	4	3.25	13.00		
			Equal	0				
		Social Independence and Recognition	Negative rank	1	2.00	2.00	-1.518	.129
			Positive rank	4	3.25	13.00		
			Equal	0				
		Communication	Negative rank	0	.00	.00	-1.857	.063
			Positive rank	4	2.50	10.00		
			Equal	1				

*p<0.05

Table 5 presents a significant difference between the social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skill scores of the children in the experimental group before and after the experimental procedure ($p<0.05$). Moreover, the mean rank and rank sums demonstrate the difference favoring the post-test. In this context, according to the table, it is seen that the play-based movement education program had an effect on improving the social skills of the children in the experimental group.

According to Table 5, no significant difference was observed between the social cooperation, social independence and social acceptance, and communication skill scores of the children in the control group who continued their daily in-class education before and after the experimental procedure ($p>0.05$). In this context, it can be said that the daily activities carried out in the classroom were not effective in improving the social skills of the children in the control group. In light of the findings obtained from Table 4 and Table 5, the second hypothesis of the study was confirmed.

Table 6 and Table 7 provide the findings related to step counts. Table 6 presents the pre-test-post-test Mann-Whitney U-test results regarding number of steps.

Table 6 reveals a significant difference between the number of steps the children in the experimental group took during the activities in the play-based movement education program and the number of steps the children in the control group took during daily activities in the classroom ($p<0.05$). Looking at the mean scores, mean rank, and rank sums, it is seen that the mean number of steps of children in the experimental group (who participated in the play-based movement education program) was significantly higher than the children in the control group. Table 6 also demonstrates that the number of steps taken by the children in the experimental group who participated in the play-based

movement education program carried out both in the outdoor and in the classroom during four-week periods was significantly higher than the number of steps taken by the children in the control group in daily activities in the classroom ($p < 0.05$). Therefore, the play-based movement education program carried out outdoors and in the classroom was noteworthy in the physical activities of the children in the experimental group through the number of steps.

Table 6. U-Test results concerning the number of steps children in the experimental and control groups took during the activities

Experimental Process	Group	n	$\bar{X}$	Std. Deviation	Mean Rank	Rank Sum	U	z	p
First Four-Week Period (Outdoors)	Experimental	7	16335.2	720.5	9.0	63.0	.000	-2.842	.004*
	Control	5	2836.6	184.7	3.0	15.0			
Last Four-Week Period (Classroom)	Experimental	7	11676.0	241.2	9.0	63.0	.000	-2.842	.004*
	Control	5	3637.6	304.5	3.0	15.0			
Total (Eight week)	Experimental	7	28011.2	834.4	9.0	63.0	.000	-2.842	.004*
	Control	5	6474.2	394.2	3.0	15.0			

* $p < 0.05$

Table 7 presents the findings of the Wilcoxon Signed Ranks Test concerning the number of steps the children in the experimental group took in the activities implemented within the scope of the play-based movement education program carried out outdoors and in the classroom.

Table 7. Wilcoxon signed ranks test results for the number of steps children in the experimental group during outdoor and classroom activities

Outdoors-Classroom	n	Mean Rank	Rank Sum	z	p
Negative rank	0	.00	.00	-2,366	.018*
Positive rank	7	4.00	28.00		
Equal	0				

* $p < 0.05$

Table 7 reveals, it is seen that there is a significant difference between the number of steps taken by the children in the experimental group in the activities in the play-based movement education program applied in the outdoor and in the classroom ($U = .000$, $p < 0.05$). As the mean rank, and rank sums are examined, it is seen that the number of steps taken by the children in the experimental group in the activities performed in the outdoor is significantly higher than the number of steps taken in the activities performed in the classroom. In light of the findings obtained from Tables 5 and 6, the third hypothesis of the study was validated.

Friedman Analysis findings for the permanent measurements of the motor and social skills of the children in the experimental group are presented in Table 8 and Table 9. Table 8 presents the Friedman Analysis-test results regarding motor skills.

Table 8. The friedman analysis results of the observation test of motor skills of the experimental group

Dimensions		n	Mean	Sts. Deviation	Mean Rank	Chi-Square	df	p
Locomotor	Pretest	7	30.4	6.1	1.0			
	Posttest	7	45.1	2.2	2.2	13.000	2	.002*
	Permanent test	7	46.0	2.0	2.7			
Nesne Control	Pretest	7	24.8	5.8	1.0			
	Posttest	7	40.2	1.7	2.2	13.000	2	.002*
	Permanent test	7	41.5	1.9	2.7			
Total Scale	Pretest	7	76.0	17.0	1.0			
	Posttest	7	117.5	7.5	2.2	12.000	2	.002*
	Permanent test	7	118.8	6.2	2.7			

* $p < 0.05$

Table 8 shows a statistically meaningful difference between the pre-test, post-test, and permanent test scores for all sub-dimensions of motor skills of the children in the experimental group ($p < 0.05$). Mean scores, and mean rank show that this difference favors the permanent test. According to Table 8, children's post-test-permanent test mean scores are close to each other in all sub-dimensions. Additionally, Wilcoxon Signed Ranks Test Analysis was performed to examine between which measurements there was a significant difference due to the permanent test. As a result, there was a considerable difference between the pre-test-post-test, whilst the pre-test-permanent test mean scores

of the children in the experimental group in all sub-dimensions favored the permanent test ($p < 0.05$). Plus, there was no significant difference between the post-test-permanent test mean scores ($p > 0.05$). Consequently, the results suggest that the play-based movement education program effectively ensured the permanence of the children's motor skills in the experimental group. In light of the related findings, the fourth hypothesis of the study was also supported and validated.

Friedman Analysis findings related to the permanent measurements of the social skills of the children in the experimental group are presented in Table 9.

Table 9. The Friedman analysis results of the experimental group's social skills observation test

Participant Group	Dimensions		n	$\bar{X}$	Std. Deviaion	Mean Rank	Chi Square	df	p
Teachers	Social Cooperation	Pretest	7	40.1	2.6	1.0	12.286	2	,001*
		Posttest	7	43.2	.9	2.5			
		Permanent test	7	43.1	.8	2.3			
	Social Independence and Social Acceptance	Pretest	7	25.4	4.5	1.1	11.474	2	,003*
		Posttest	7	24.0	3.6	2.5			
		Permanent test	7	24.0	3.5	2.3			
	Communication	Pretest	7	86.8	5.5	1.0	13.040	2	,001*
		Posttest	7	104.2	2.9	2.2			
		Permanent test	7	105.1	3.4	2.7			
Parents	Social Cooperation	Pretest	7	38.0	5.4	1.0	13.040	2	,001*
		Posttest	7	41.8	2.3	2.2			
		Permanent test	7	43.1	1.5	2.7			
	Social Independence and Social Acceptance	Pretest	7	26.7	3.2	1.0	12.250	2	,002*
		Posttest	7	30.0	2.2	2.1			
		Permanent test	7	31.0	2.0	2.7			
	Communication	Pretest	7	84.7	4.9	1.0	12.074	2	,002*
		Posttest	7	101.4	4.5	2.2			
		Permanent test	7	102.5	4.5	2.7			

* $p < 0.05$

Table 9 indicates a significant difference was found between the pre-test-post-test-permanent test scores of all sub-dimensions of the social skills of the children in the experimental group ($p < 0.05$). The mean scores, and mean rank collectively point this difference in favor of the permanent test. Table 9 suggests that children's post-test-permanent test mean scores were close to each other in all sub-dimensions. In this regard, Wilcoxon Signed Ranks Test Analysis was performed to examine between which measurements there was a significant difference as a result of the permanent test. As a consequence, there revealed a significant difference between the pre-test-post-test and pre-test-permanent test mean scores of the children in the experimental group in all sub-dimensions in favor of the permanent test ($p < 0.05$). In contrast, no significant difference was observed between the post-test-permanent test mean scores ($p > 0.05$). Drawing from these findings, it can be concluded that the play-based movement education program was effective in ensuring the permanence of the social skills of the children in the experimental group. In light of the related findings, the fifth hypothesis of the study was affirmed.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The outcomes of this study revealed that the play-based movement education program implemented for eight weeks supported the development of motor development and social skills of the children in the experimental group. Conversely, there was no significant difference between the motor development and social skills pretest-posttest scores of the children in the control group who continued their daily in-class education. The results are in accordance with other studies in the literature. Various studies in the literature show that play-based education programs carried out in the preschool period have a substantial effect on children's motor development and social skills (Çelebi et al., 2018; Palmer et al., 2019; Rajović et al., 2016; Ruiz-Esteban et al., 2020). The other findings of show that during the eight-week experimental process, the number of steps the children in the experimental group took during the activities in the play-based movement education program was significantly higher than those of the children in the control group. In addition, it was revealed that the number of steps taken by the children

in the experimental group in outdoor activities was significantly higher than the number of steps they took in the same activities held in the classroom. In this context, it is seen that play-based movement activities are effective on the physical activities of sedentary children. Step count is an essential indicator for individuals with a sedentary lifestyle (Briseno & Smith, 2014). On the other hand, there are many other relevant studies in the literature measuring physical activity through step count (Bravata et al., 2007; Ertekin, 2018; Mendoza et al., 2015; Taşbilek Yoncalık, 2016). Physical activity plays an indispensable role in children's growth and development. Children participate in physical activities through structured and unstructured play activities from early years. Therefore, preschool age is particularly critical for developing children's physical activity habits (Ward et al., 2010). Supporting physical activities from earlier years is very beneficial for children's motor development and all other developmental areas (Sun et al., 2010). Hence, children should be provided with appropriate, fun, active activity opportunities to support their early development (Strong et al., 2005). Activities that support movement skills support children's physical, cognitive, and social development and also provide children with skills that can lay the foundation for an active lifestyle (Aminian & Hinckson, 2012; Cools et al., 2011; Deli et al., 2006; Lubans et al., 2010). Both classroom and outdoor areas should be used as educational settings to develop these skills. Outdoor areas, in particular, allow children to move freely by offering them more space and opportunities to be active compared to indoor areas. For this reason, outdoor areas significantly increase children's physical activity levels (Bento & Dias, 2017; McClintic & Petty, 2015; Stone & Faulkner, 2014). The results obtained from this study support the relevant literature. This study concluded that active play activities increased children's step counts. Plus, outdoor play activities provided a tremendous increase in children's step counts compared to play activities carried out in the classroom. This is because the outdoors allows children to move freely and enjoy a more expansive space than indoors. Nevertheless, it is essential to remark that active play activities are also carried out in the classroom. The study also showed that the active activities carried out in the classroom significantly increased the number of steps the children in the experimental group. On the other hand, four weeks after the posttests permanent test was administered to the children in the experimental group. The permanent test results indicated that the motor and social skills acquired by the children in the experimental group were persistent. In related studies, it has been revealed that play-based activities applied for eight weeks provide permanence in the motor and social skills of preschool children (Çelebi et al., 2018; Livonen et al., 2011; Öztürk & Alpay, 2020).

The study reveals that children in the preschool period spend a significant amount of time on sedentary activities, while their engagement in physical activities is low. In this context, it is believed that efforts should be increased from early years to prevent a sedentary lifestyle in children and to support their physical activities and movement skills. Collaborative initiatives between different institutions and organizations are recommended to implement educational programs and various exercises that support children's physical activities in suitable educational, health, and sports centers for all age groups. The study included a play-based movement education program that was conducted both outdoors and within classroom settings. It emphasizes the importance of incorporating such activities not only in outdoor spaces but also within the classroom. Accordingly, preschool teachers are advised to integrate more movement activities into their daily educational routines and to balance the use of outdoor and indoor environments in the planning and implementation of these activities. Teachers can enhance school-home cooperation on this topic and increase parental awareness by promoting family involvement in active activities. Additionally, creating family newsletters can serve as a guide for parents in this regard. The study found that children, particularly, spend a considerable amount of time on screen-based activities. Therefore, reducing screen time for children is essential. To achieve this, it is recommended to decrease the number of technological devices at home and instead increase the duration of quality time spent with children. Starting from early years, parents should ensure that children do not have their own mobile phones, tablets, or computers. Furthermore, measures should be taken to encourage children to engage in activities that involve their own physical effort. In the study, it was identified that the children in the study group did not regularly participate in any activity that required physical effort. As a result, parents are advised to encourage their children to participate in various courses that involve physical activities.

Sedanter 5 Yaş Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesinde Oyun Temelli Hareket Eğitim Programının Etkisi²

Dr. Öğr. Üyesi Perihan Civelek

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-2652-9282

perihan.civelek@bilecik.edu.tr

Prof. Dr. Gülden Uyanık

Marmara Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0001-9947-8159

guyanik@marmara.edu.tr

Özet

Çalışmada açık alanda ve sınıf içinde uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş grubu çocukların motor gelişimi, adım sayısı üzerinden fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Bilecik ilinde okul öncesi eğitimine devam eden sedanter 5 yaş grubu 12 çocuktan (7 deney, 5 kontrol) oluşmaktadır. Araştırmanın deneysel işlem süreci, toplam 8 haftayı kapsayan kesintisiz dörder haftalık iki aşamayı kapsamaktadır. Deney grubundaki çocuklara, oyun etkinliklerini içeren hareket eğitim programı açık alanda ve sınıf içinde uygulanırken, kontrol grubu aynı gün ve saatlerde sınıf içi günlük etkinliklere katılmıştır. Etkinlikler sırasında, her iki gruptaki çocukların attığı adım sayısı pedometre ölçümleriyle kaydedilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, oyun temelli hareket eğitim programının deney grubundaki çocukların motor gelişimini ve sosyal becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklarda ise öntest ve sontest ölçümlerinde motor ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca deney grubundaki çocukların hem açık alanda (okul bahçesi) hem de sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında attıkları adım sayısının kontrol grubundaki çocukların sınıf içi günlük etkinliklerde attıkları adım sayısına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deneysel işlem sonrası dört hafta sonra, deney grubundaki çocukların kazandığı becerilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla izleme testi yapılmıştır. Bu kapsamda, deney grubundaki çocukların kazandıkları becerilerin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışma ile oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş grubu çocukların motor gelişimi, fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmaktadır. Bu sonuçlar ışığında, çocukların fiziksel aktivite düzeyini artırmak ve hareket becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Sedanterlik, Fiziksel aktivite, Motor gelişim, Sosyal beceriler



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 151-171

Araştırma Makalesi

165

Gönderim: 2023-08-07

Kabul: 2023-11-11

Önerilen Atıf

Civelek, P & Uyanık, G. (2023). Sedanter 5 yaş çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde oyun temelli hareket eğitim programının etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 151-171. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1339028>

² Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. Gülden UYANIK' ın danışmanlığında "Farklı Eğitim Ortamlarında Uygulanan Oyun Temelli Hareket Eğitim Programının Sedanter 5 Yaş Çocukların Motor Gelişimleri, Fiziksel Aktiviteleri ve Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir

Genişletilmiş Özet

Problem: Çocuklara zengin uyarıcı bir çevre olanağı sunarak çocukların var olan potansiyelinin gelişimini destekleyen okul öncesi eğitim, gelişimsel özelliklere ve bireysel farklılıklara uygun olarak gerçekleştirilen sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir (Bayrak ve Bayrak Ayaş, 2018; Kuru Turaşlı, 2012; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Hızlı bir büyüme ve gelişme süreci içerisinde olunan okul öncesi dönemde çocuklar sürekli olarak hareket etme ihtiyacı duymaktadır (Orhan ve Ayan, 2018; Purtaş ve Duman, 2017). Çocukların dünyayı anlamlandırma sürecinde kullandığı en temel unsurlardan biri olan hareket, dünyaya gelen andan itibaren hayatın en önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Anne ve bebek arasındaki ilk iletişim biçimi bile harekete dayalıdır. Bu beceriler büyüme ve gelişmeyi olumlu yönde destekleyerek çocuklara aktif olacakları bir yaşam alışkanlığı kazandırmakta, ileride oluşabilecek hastalık risklerinin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle yaşamın erken yıllarından itibaren hareket becerilerinin desteklenmesi, sonraki yıllarda daha sağlıklı bir yaşamın temelini oluşturmaktadır (Çelik ve Şahin, 2013; Hui & Wang, 2004; Orhan, 2019). Ancak günümüzde birçok sebepten dolayı (kentsel alanlardaki yoğun yapılaşmalar, spor ve park alanlarının azalması, teknolojik araç kullanımının artması vb.) çocuklar vakitlerinin çoğunu iç mekândaki hareketsiz aktivitelere harcamaktadır. Bununla ilişkili olarak ise çocuklarda hareketsiz davranışlar artmakta ve çocukların fiziksel aktivite düzeyleri düşmektedir (Koçan, 2012; Mustafaoglu vd., 2018; Stone ve Faulkner, 2014). Günümüzdeki çocukların yaklaşık otuz yıl öncesi dönemdeki çocuklara göre %40 daha hareketsiz oldukları bilinmektedir. Günümüz çağında birçok etmen (çocuk oyun alanlarının, spor ve park alanlarının azalması, yanlış beslenme alışkanlıkları, teknolojik araç kullanım süresinin artması vb.) çocukları dış mekânlar yerine iç mekân aktiviteleriyle vakit geçirmesine neden olarak çocukları sedanter bir yaşam biçimine zorlamaktadır (Bento ve Dias, 2017; Cengiz ve Doğtaş, 2015; Chantrell, 2015; Çakmak ve Koç, 2015; Dwyer et al., 2008; Koçan, 2012; Mustafaoglu vd., 2018; Öztürk Samur vd., 2018; Pate vd., 2004; Stone ve Faulkner, 2014). Sedanterlik düşük enerji harcama ve az fiziksel aktivite ile karakterize edilmiş davranışlar (oturma, uzanma, televizyon izleme, diğer ekran temelli aktiviteler vb.) olarak tanımlanmaktadır (Hidding vd., 2017; Pate et al., 2008; Thivel et al., 2018; Tremblay et al., 2011). Başta obezite olmak üzere diyabet, kalp hastalıkları gibi birçok ciddi sağlık problemine neden olan sedanterlik, dünyada ölüme yol açan dördüncü risk faktörünü oluşturmaktadır (Can vd., 2014; WHO, 2010). Erken çocukluk yıllarından itibaren çocukların düzenli olarak fiziksel aktivitelerle ilgilenmeleri çocukların gelişimleri, sağlık ve iyi oluşlarını doğrudan etkilediği, sedanterlik nedeniyle fiziksel aktivite düzeyleri düşük olan çocukların başta hareket ve sosyal becerilerinin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceği görülmektedir. Bu kapsamda erken yıllardan itibaren yaşamın sonraki dönemleri için temel oluşturacak bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle sadece sınıf içinde değil mekan dışı alanların da çocukların hareket becerilerini desteklemek amacıyla eğitim ortamları olarak kullanılması gerektiği görülmektedir (Hestbaek et al., 2017; Rhoades et al., 2011; Tortella et al., 2016; Trawick-Smith, 2014).

Yöntem: Çalışmada farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş çocukların motor gelişimleri, adım sayıları üzerinden fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimine olan etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda gerçek deneme modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu model kullanıldığı çalışma 12 sedanter çocuk ile gerçekleştirilmiştir ($n_d=7$, $n_k=5$). Çalışma grubundaki çocukların sedanterliklerini belirlemede Dünya Sağlık Örgütü (WHO), T.C. Sağlık Bakanlığı ile Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması Raporu'nda belirlenen sedanterlik kriterleri kullanılmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014a; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014b; WHO, 2019; WHO, 2020). Bu kapsamda deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca açık alanda ve sınıf içinde olmak üzere oyun temelli hareket eğitim programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise sınıf içi günlük etkinliklerine devam etmiştir. Çalışma kapsamında sadece açık alanlarda değil aynı zamanda sınıf içinde de hareket eğitim programlarının uygulanmasının önemli olduğu vurgulanmak istenmiş ve bu kapsamda deneysel işlem süreci kesintisiz dörder haftalık iki ayrı sürece ayrılmıştır. İlk dört haftalık süreçte deney grubundaki çocuklara oyun temelli hareket eğitim programı okulun bahçesinde uygulanırken, ikinci dört haftalık süreçte ise aynı etkinlikler sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. Böylece farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket etkinliklerinin etkisi deney grubu üzerinden ayrıca gözlemlenmiştir. Deneysel işlem süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçları uygulanmıştır. Çocukların fiziksel aktiviteleri gerçekleştirilen etkinlikler boyunca atılan adım sayıları üzerinden elde edilmiş ve bu kapsamda her iki grupta pedometre ölçümleri

geçekleştirilmiştir. Deneyssel işlem süreci boyunca haftanın üç günü ve günde 1 etkinlik olacak şekilde her biri 60 dakika süren oyun temelli hareket eğitim programı deney grubundaki çocuklara uygulanmış, aynı gün ve saatlerde ise kontrol grubu sınıf içi günlük etkinliklerine devam etmiştir. Uygulama sürecinden dört hafta sonra ise kazanılan becerilerin kalıcılığını gözlemleyebilmek amacıyla deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi yapılmıştır.

Sonuçlar: Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde 8 hafta boyunca süren deneyssel işlem sürecinin sonunda, deney grubunun motor gelişim ve sosyal becerileri puanlarında anlamlı derecede bir ielrleme olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise bu becerilerde öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde 8 haftalık deneyssel işlem sürecinde deney grubundaki çocukların oyun temelli hareket eğitim programındaki etkinlikler süresince attıkları adım sayısının, kontrol grubundaki çocukların sınıf içi etkinliklerde attıkları adım sayısına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın ise anlamlı olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca deney grubundaki çocukların açık alandaki, etkinlikler boyunca attıkları adım sayısının, sınıf içinde gerçekleştirilen aynı etkinliklerde attıkları adım sayısından da anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında da hareketli oyun aktivitelerinin çocukların adım sayılarında bir artış sağladığı bulunmuştur. Açık alanda gerçekleştirilen hareketli oyun aktivitelerinin sınıf içinde gerçekleştirilen oyun aktivitelerine göre çocukların adım sayılarında daha fazla bir artış sağladığı belirlenmiştir. Bu durumun açık alanların çocuklara özgürce hareket etme fırsatı sunması, iç mekânlara göre daha geniş bir alanı kapsamı gibi özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak hareketli oyun aktivitelerinin sınıf içinde de gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Çalışmada sınıf içinde gerçekleştirilen hareketli aktivitelerin kontrol grubuna göre deney grubundaki çocukların adım sayıları üzerinde önemli bir artış sağladığı ortaya konulmaktadır. Çalışma kapsamında sontestler uygulandıktan dört hafta sonra deney grubundaki çocuklara izleme testi uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki çocukların kazandıkları becerilerin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Öneriler: Çalışma kapsamında okul öncesi dönemdeki çocukların sedanter aktivitelere harcadıkları sürenin yüksek olduğu, fiziksel aktivitelerle ilgilenme sıklık ve sürelerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocuklarda sedanter yaşam biçiminin önlenmesi, çocukların fiziksel aktivitelerinin ve hareket becerilerinin desteklenmesi amacıyla yaşamın ilk yıllarından itibaren çeşitli uygulamaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Çocukların fiziksel aktivitelerini destekleyici eğitim programlarının ya da çeşitli egzersizlerin farklı kurum ve kuruluşlar işbirliğiyle uygun eğitim, sağlık ve spor merkezlerinde her yaş grubundaki çocuklar için düzenli olarak uygulanması önerilmektedir. Yapılan çalışmada hazırlanan oyun temelli hareket eğitim programı hem açık alanda hem de sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada sadece açık alanlarda değil aynı zamanda bu tür etkinliklere sınıf içinde de yer verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışı sürecinde hareket aktivitelerine daha fazla yer vermeleri; bu etkinliklerin planlanması ve uygulanması sürecinde açık alanları ve sınıf içi ortamları dengeli bir şekilde kullanmaları önerilmektedir. Öğretmenler konuya ilişkin okul-aile işbirliğini sağlamak ve ailelerin farkındalığını artırmak amacıyla hareketli aktivitelere ilişkin aile katılımı çalışmalarını artırabilir. Ayrıca aile bültenleri hazırlanarak bu konuda ailelere rehber olunabilir. Çalışmada çocukların özellikle de ekran temelli aktivitelerle vakit geçirmesi süresi oldukça yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda çocukların ekran temelli aktivitelere harcadıkları sürenin azaltılması gerekmektedir. Bu nedenle evde bulunan teknolojik araç sayısının ve kullanım süresinin azaltılması, bunun yerine çocuk ile geçirilen nitelikli zaman süresinin artırılması önerilmektedir. Aileler erken yıllardan itibaren çocuklarının kendilerine ait cep telefonları, tablet/bilgisayar gibi teknolojik araçlarının bulunmamasına dikkat etmeli, ayrıca çocuklarının kendi araçlarıyla vakit geçirmeleri konusunda da çeşitli önlemler almalıdır. Çalışma kapsamında çalışma grubundaki çocukların düzenli olarak devam ettiği fiziksel aktiviteyi gerektirecek herhangi bir faaliyete katılmadıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda ebeveynlere çocuklarını fiziksel aktiviteyi gerektirecek çeşitli kurslara katılmaları için teşvik etmeleri önerilmektedir.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Agostini, F., Minelli, M. & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Front Psychol.* 12(9), 1911-1922.
- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama

- alışkanlıklarının değerlendirilmesi [Evaluation of computer game playing habits of children at pre-school education levels and their families]. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66–71. doi:10.5222/j.child.2012.066.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Validity and reliability study of kindergarten and kindergarten behavior scale]. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 4(1), 173-198.
- Aminian, S. & Hinckson, E. A. (2012). Examining the validity of the ActivPAL monitor in measuring posture and ambulatory movement in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-9. doi: 10.1186/1479-5868-9-119.
- Aral, N. & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik araç kullanımının incelenmesi [Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view]. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 317–348. doi:10.15805/addicta.2018.5.2.0054.
- Aygün Polat, E. (2017). Adölesanlarda Fiziksel Aktivite Anketi' nin Türkçe Versiyonu, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak, S. & Bayrak Ayaş, E. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun ve cimlastik dersinin çocuğun motor gelişimine etkisi [The effects of pre-school education game and gymnastic course to children's engine development]. *The Journal of Academic Social Science*, 6(77), 601-608. doi:10.16992/ASOS.14128.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. doi:10.1016/j.pbj.2017.03.003.
- Bravata, D. M., Smith-Spangler, C., Sundaram, V., Gienger, A. L., Lin, N., Lewis, R. et al. (2007). Using pedometers to increase physical activity and improve health: a systematic review. *Jama*, 298(19), 2296-2304. doi:10.1001/jama.298.19.2296.
- Briseno, G. G. & Smith, J. D. (2014). Pedometer accuracy in persons using lower-limb prostheses. *JPO Journal of Prosthetics and Orthotics*, 26(2), 87-92. doi:10.1097/JPO.0000000000000024.
- Bulca, Y., Bilgin, E. & Demirhan, G. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Pedometre İle Değerlendirilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 31(1), 1-8.
- Can, S., Arslan, E. & Ersöz, G. (2014). Güncel bakış açısı ile fiziksel aktivite [Current perspectives on physical activity]. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-10. doi:10.1501/Sporm_00000000248.
- Cengiz, T. & Doğaş, S. (2015). İlköğretim çağındaki çocukların açık yeşil alan kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi: Çanakkale örneği. *Journal of Tekirdağ Agricultural Faculty*, 12(2), 57-66.
- Chantrell, G. (2015). Challenges, as perceived by teachers, to learning outdoors. (Unpublished master dissertation). Vancouver Island University, Canada.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2011). Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context. *Journal of Sports Sciences*, 29(7), 649-660. doi: 10.1080/02640414.2010.551540.
- Çakmak, A. & Koç, K. (2015). Anaokulu Çocuklarının Televizyon, Kitap, Bilgisayar ve Oyuncaklarla Geçirdikleri Zamanın Niteliğinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 513- 534.
- Çelebi, C., Bayazit, B., Tuncil, O. S. & Yılmaz, O. (2018). Okul öncesi dönemde hareket eğitim çalışmalarının motor gelişime etkisi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor, Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 29, 162-176.
- Çelik, A. & Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi [Sports and child development]. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478. doi:10.9761/JASSS_454.
- Deli, E., Bakle, I. & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 5-18. doi:10.1177/1476718X06059785.
- Derer, A. & Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Motor Yeterlik Düzeylerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım, Yaş, Cinsiyet ve Beden Kütle İndeksi İlişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(4), 196–204. doi: 10.17644/sbd.344697.
- Duman, G. (2013). Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Önemi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 20, 1-9.
- Dwyer, G. M., Higgs, J., Hardy, L. L. & Baur, L. A. (2008). What do parents and preschool staff tell us about young children's physical activity: a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 1-11. doi: 10.1186/1479-5868-5-66.
- Ertekin, Y. H. (2018). Orta-yüksek yoğunluktaki fiziksel aktiviteyi ölçen üç eksenli (3D) sensör destekli pedometre kullanımının vücut kompozisyonuna etkisi: Randomize kontrollü çalışma. *Konuralp Medical Journal*, 10(1), 1-6. doi:10.18521/ktd.394699.
- Gagen, L. M. & Getchell, N. (2006). Using 'constraints' to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 227-232. doi: 10.1007/s10643-006-0135-6.

- Harnois-Leblanc, S., Sylvestre, M. P., Van Hulst, A., Barnett, T. A., Mathieu, M. È., Mesidor, M. et al., (2023). Estimating causal effects of physical activity and sedentary behaviours on the development of type 2 diabetes in at-risk children from childhood to late adolescence: an analysis of the QUALITY cohort. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 7(1), 37-46.
- Hestbek, L., Andersen, S. T., Skovgaard, T., Olesen, L. G., Elmose, M., Bleses, D. et al. (2017). Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial, nested in a cohort study. *Trials*, 18(1) 1-11. doi:10.1186/s13063-017-2143-9.
- Hidding, L. M., Altenburg T. M., Mokink, L.B., Terwee, C. B. & Chinapaw, M. J. M (2017). Systematic review of childhood sedentary behavior questionnaires: what do we know and what is next? *Sports Medicine*, 47(4), 677-699. doi:10.1007/s40279-016-0610-1.
- Hills, A. P., King, N. A. & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports medicine*, 37(6), 533-545.
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D. & Trost, S. G. (2010). Correlates of sedentary behaviours in preschool children: a review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-10.
- Hui, J. & Wang, T. (2004). A study on gross motor skills of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32-43. doi:10.1080/02568540409595052.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karakullukçu Özkan, A. (2015). Kırıkkale Üniversitesi Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin Pedometre İle Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karaman, B. & Süel, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişim üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 529-539.
- Koçan, N. (2012). Çocuk oyun alanlarının yeterliliği üzerine bir araştırma: Uşak kenti Kemalöz mahallesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 28(4), 315-321.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *KKEFD*, 16, 324-342.
- Kuru Turaşlı (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. Gelengül Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükbiş, H. F. & Eskiler, E. (2022). İşbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği; Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 79-98.
- Livonen, S., Sääkslahti, A. & Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four-to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181(3), 335-343. doi:10.1080/03004430903387461.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M. & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports medicine*, 40(12), 1019-1035. doi: 10.2165/11536850-000000000-00000.
- McClintic, S. & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. doi:10.1080/10901027.2014.997844.
- Mendoza, L., Horta, P., Espinoza, J., Aguilera, M., Balmaceda, N., Castro, A. et al. (2015). Pedometers to enhance physical activity in COPD: A randomised controlled trial. *European Respiratory Journal*, 45(2), 347-354. doi:10.1183/09031936.00084514.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 0-72 Ay Motor Gelişim. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. Retrieved from <http://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/pdf/fizikselgelisim.pdf>
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development*, 28(5), 525-540.
- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M. & Cecilian, A. (2019). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*, 189(6), 867-882.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Özdiçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. doi:10.15805/addicta.2018.5.2.0051.
- Orhan, R. & Ayan, S. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi [The importance of physical activity and sports in child development]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.

- Özkan, B. (2017). Anne görüşlerine göre 5-6 yaş çocukların bilgisayar/tablet kullanım düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54), 390-399. doi:10.16992/ASOS.12893.
- Öztürk, E. & Alpay, C. B. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocuklarda egzersiz programının vücut kompozisyonu ve esnekliğe etkisi. *GERMENİCA Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Palmer, K. K., Chinn, K. M. & Robinson, L. E. (2019). The effect of the CHAMP intervention on fundamental motor skills and outdoor physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 98-105. doi:10.1016/j.jshs.2018.12.003.
- Pate, R. R., O'Neill, J. R. & Lobelo, F. (2008). The evolving definition of "sedentary". *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 36(4), 173-178. doi:10.1097/jes.0b013e3181877d1a.
- Purtaş, Ö. & Duman, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hareket etkinliği parkurlarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(10), 1366-1372. doi:10.26449/sssj.152.
- Rajović, R., Berić, D., Bratić, M., Živković, M. & Stojiljković, N. (2016). Effects of an "NTC" exercise program on the development of motor skills in preschool children. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 14(3), 315-329. doi:10.22190/FUPES1603315R
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191. doi:10.1016/j.ecresq.2010.07.003
- Ruiz-Esteban, C., Terry Andrés, J., Méndez, I. & Morales, Á. (2020). Analysis of motor intervention program on the development of gross motor skills in preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1-12. doi:10.3390%2Fijerph17134891
- Savaşhan, Ç., Erdal, M., Sarı, O. & Aydoğan, Ü. (2015). İlkokul çağındaki çocuklarda obezite görülme sıklığı ve risk faktörleri. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 19(1), 14-21. doi: 10.17942/sted.551556
- Stone, M. R. & Faulkner, G. E. (2014). Outdoor play in children: Associations with objectively-measured physical activity, sedentary behavior and weight status. *Preventive Medicine*, 65, 122-127. doi:10.1016/j.ypmed.2014.05.008
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737. doi: 10.1016/j.jpeds.2005.01.055
- Sun, S. H., Zhu, Y. C., Shih, C. L., Lin, C. H. & Wu, S. K. (2010). Development and initial validation of the preschooler gross motor quality scale. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1187-1196. doi: 10.1016/j.ridd.2010.08.002
- Taşbilek Yoncalık, M. (2016). Öğretmen adaylarının fiziksel aktivite seviyelerinin belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 40-50.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2014a). Türkiye beslenme ve sağlık araştırması raporu 2010 Ankara: Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Sağlık Bakanlığı, Yayın No: 931.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2014b). Türkiye fiziksel aktivite rehberi-Çocuk ve ergenlerde fiziksel aktivite. Ankara: Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 940.
- Tepeli, K. (2007). *Büyük kas becerilerini ölçme testi (BüKBÖT)'nin Türkiye standardizasyonu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thivel, D., Tremblay, A., Genin, P. M., Panahi, S., Rivière, D. & Duclos, M. (2018). Physical activity, inactivity, and sedentary behaviors: definitions and implications in occupational health. *Frontiers in public health*, 6(288), 1-5. doi:10.3389/fpubh.2018.00288
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., & Fumagalli, G. (2016). Motor skill development in Italian pre-school children induced by structured activities in a specific playground. *PLoS ONE*, 11(7), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0160244
- Trawick-Smith, J. (2014). The physical play and motor development of young children: A review of literature and implications for practice. Retrieved from <https://www.easternct.edu/center-for-early-childhood-education/about-us/publications-documents/benefits-of-play-lit-review.pdf>
- Tremblay, M.S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C. et al. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 1-22. doi:10.1186/1479-5868-8-98.
- Tucker, P. (2008) The Physical Activity Levels of Preschool-Aged Children: A Systematic Review. *Early Childhood*

Research Quarterly, 23(4), 547–558.

- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E. et al. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392.
- Ulutaş, A., Demir, E., & Yayan, E. H. (2017). Motor gelişim eğitim Ppgramının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1523-1538. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338846.
- Ward, D. S., Vaughn, A., McWilliams, C., & Hales, D. (2010). Interventions for increasing physical activity at child care. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 526-534. doi:10.1249/mss.0b013e3181cea406.
- World Health Organization [WHO] (2010). Global recommendations on physical activity for health. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;sequence=1
- World Health Organization [WHO] (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Health Organization [WHO] (2020). WHO guidelines on physical activity an sedentary behaviour. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Yarımkaya, E. & Ulucan, H. (2015). Çocuklarda Hareket Eğitimi Programının Motor Gelişim Üzerine Etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(1), 37-48.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. & Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*, 2017, 1-17.

Attitudes of Higher Education Students Towards Nuclear Power Plant¹

Assoc. Prof. Dr. Süleyman Akçay
Süleyman Demirel University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0651-6425
suleymanakcay@sdu.edu.tr

Betül Şavklıyıldız (M.A.)
Süleyman Demirel University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8458-6824
betulsavkliyldz@gmail.com

Abstract

The energy source of developed countries comes mainly from fossil fuels. The use of fossil fuels causes many environmental problems. In this research, the attitudes of higher education students towards nuclear power plants and their changes according to various variables were examined. The study was carried out using the survey method, one of the quantitative research designs. "Attitude Scale Towards Nuclear Power Plants" was used as a data collection tool. The scale considers the attitude towards nuclear power plants in two dimensions: "positive" and "negative" attitude. In the study, data was collected from 519 higher education students (undergraduate, master's, doctoral) with different demographic characteristics across Turkey. As a result of the research, it was determined that the attitudes of male participants towards nuclear power plants differed significantly. While men have a significantly higher average in the positive attitude dimension, they have a significantly lower average in the negative attitude dimension. There is no significant difference between the attitudes of higher education students towards nuclear power plants according to their education levels and age variables. Attitudes towards nuclear power plants do not differ statistically significantly depending on the location where the university is located. There is a statistically significant difference only in the second dimension (negative attitude) in terms of the attitudes of higher education students who are members of scientific journals towards nuclear power plants compared to those who are not. This difference is in favor of those who subscribe to scientific journals. In terms of the interest towards energy issues variable, a statistically significant difference was found between the groups in the second (negative attitude) dimension of the scale. This significant difference is in favor of those who are interested in energy issues. Finally, the study was concluded with discussions and suggestions within the framework of the relevant literature.

Keywords: Higher Education, Energy, Attitude, Nuclear energy



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 172-186

Research Article

Received: 2023-08-23
Accepted: 2023-12-06

Suggested Citation

Akçay, S. & Şavklıyıldız, B. (2023). Attitudes of higher education students towards nuclear power plant, *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 172-186. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1348658>

¹ It was produced from the master's thesis of the second author, which was carried out under the supervision of the first author.

Extended Abstract

Problem: Energy has become one of the most important needs of individuals in today's world. Additionally, the economic growth and development of countries are compared with their energy consumption (Farhani and Ben Rejeb, 2012). Increasing energy use has enabled economic growth to increase and needs to be met quickly. This has put the world in a vicious circle in terms of energy demand (Yalçın, 2022). The energy source of developed and developing countries is mainly based on fossil fuels (Ali and Seraj, 2022; Khan, Khan and Rehan, 2020; Rani et al., 2023). This rate is 82% according to 2022 data (Statistical Review of World Energy, 2023). However, high carbon dioxide emissions occur as a result of burning fossil fuels. The increase in the amount of carbon dioxide in the atmosphere has been quite dramatic since the industrial revolution. This brings with it many problems, especially global warming and climate change. The main problems are the decrease in biodiversity, the increase in floods and hurricanes, aridification, desertification, rise in sea water level and inability to access sufficient drinking water (Satır Reyhan and Reyhan, 2016).

Nuclear energy does not release greenhouse gases into the atmosphere. However, it is included in the category of non-renewable energy resources due to the limited raw material and radioactive waste problems (Harmanda, 2020; Harunoğulları, 2019). Despite this, nuclear energy is an important alternative among the energy sources that can meet the world's increasing energy needs without emitting greenhouse gases (Bodzin, 2012; Lee and Yang, 2013). Later, in the 1950s, first today's Russia and then the USA put their nuclear reactors into operation (Ege, 2019). Despite some concerns, nuclear energy is still an important alternative, especially because it provides high amounts of energy and produces zero carbon emissions (Gülsoy and Topal, 2018). In summary, it is a significant deficiency for a developing country like Turkey not to care about nuclear energy (Demirbağ, 2013; Sultansoy, 2017). Nuclear technology is used in developed countries for research and development purposes in disciplines such as scientific research, military, medicine and agriculture, as well as electricity production. Having this technology also provides serious benefits to countries on a global scale (Harunoğulları, 2019).

In the literature, attitudes towards nuclear energy in Turkey are discussed among teacher candidates (Ateş and Saraçoğlu, 2013; Erkol and Gül, 2020; Karagöz, 2007; Özdemir, 2014; Özdemir and Çobanoğlu, 2008) and teachers (Atila, 2004; Gürbüzkol and Bakırcı, 2020; Sürmeli, Duru and Duru, 2017; Tekgöz and Yalman, 2020), undergraduate students (Şenyuva and Bodur, 2016) and high school students (Ayvaci and Bakırcı, 2012; Gökmen et al., 2010). However, this research contributes to the literature by covering students from all levels of higher education (undergraduate, master's, doctorate). In addition, the fact that it addresses attitudes towards nuclear power plants in both positive and negative dimensions adds originality to the study.

As a result, this research examined the attitudes of higher education students on nuclear power plants, which is a socioscientific theme (Yenilmez Türkoğlu and Öztürk, 2019), and how they change according to some variables. The main problem statement of the study: "What are the attitudes of higher education students towards nuclear power plants?" It is in the form.

The sub-problems are as follows: Attitudes of higher education students towards nuclear power plants;

1. Gender,
2. Age,
3. Education levels,
4. The location variable of the university they study at,
5. The variable of the residential area where they spent most of their lives (at least five years) before university education,
6. Whether or not you are a regular member of scientific journals,
7. Does it show a significant difference depending on the variable of interest in energy issues?

Method: The study was carried out with the survey method, one of the quantitative research methods. The purpose of using this method is to gather information about a phenomenon or situation, about value judgments and abilities of a group, taking into account certain characteristics (Fraenkel & Wallen, 2006). In the study, the "Attitude Scale Towards Nuclear Power Plant" developed by Üner, Kan, and Akkuş

(2017) for pre-service science teachers was used. The scale includes 21 items. The scale, which consists of two factors, was arranged in a 5-point Likert type. These are "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Strongly Disagree". The scale consists of 9 positive items and 12 negative items. Üner, Kan, and Akkuş (2017) found the Cronbach alpha reliability coefficient of the scale to be 0.94. In this study, it was obtained as 0.95. Since it is anticipated that it will be difficult to collect face-to-face data due to the current Covid 19 epidemic, data has been collected electronically.

Findings: A statistically significant difference was found between higher education students' attitudes towards nuclear power plants in terms of gender variable. This difference is in favor of male participants in terms of both dimensions (Table 3). This difference in favor of men can be explained by the fact that they attach more importance to the need for energy as a necessity of daily life and their more pragmatist perspective on nuclear energy. Similarly, Ateş and Saraçoğlu (2013) reported that male teacher candidates' views on nuclear energy were more positive than female participants. Again, Sürmeli, Duru and Duru (2017) and Özdemir and Çobanoğlu (2008) found that men have a more positive opinion about the installation of nuclear power plants in our country than women. It has been argued that women's high affective attitudes towards the environment cause them to have negative attitudes about the installation of nuclear power plants. Similarly, Özdemir (2014) concluded that female teacher candidates have more negative attitudes towards nuclear power plants. In general, it has been argued that this situation can be explained by women's higher instinct to protect natural habitats. Differently, Şenyuva and Bodur (2016) found that undergraduate students' views on nuclear energy did not differ according to gender.

There is no significant difference according to the age variable in terms of both positive and negative attitudes towards the nuclear power plant (Table 4). Similarly, Yavuz and Yüce (2017) reported that there was no significant relationship between age and nuclear risk perception and social acceptance levels. However, Odonkor and Adams (2020) stated that although the participants aged 18 and over (adult) had a low level of awareness, 51% of them had a more positive attitude towards nuclear energy.

There is no significant difference between higher education students' attitudes towards nuclear energy according to their education level (Table 5). This shows that students' education levels do not have a significant effect on their attitudes towards nuclear power plants. The possible reason for this may be that during the learning process, approaches that enable questioning and more complex thinking, such as argumentation, that can change the detailed and stereotypical perception of nuclear energy, are not encountered. As a matter of fact, Eş and Varol (2019) reported that theology students, who did not receive any information about nuclear energy during their undergraduate education, had more positive attitudes about nuclear power plants compared to science teaching students who received at least partial information about nuclear energy during their undergraduate education.

It is seen that attitudes towards nuclear power plants do not differ statistically significantly according to the settlement where the university is located (Table 6). Similarly, there is no significant difference in the attitudes of higher education students towards nuclear power plants according to the settlement they previously lived in, in terms of both dimensions (Table 7). These results may be due to the fact that the individuals in the sample come from similar environments in terms of encountering important environmental problems and that they associate environmental problems that are not actually related to the nuclear power plant with the nuclear power plant. Supporting our argument, Özdemir and Çobanoğlu (2008) reported that the opinions of participants in the Marmara region, where there is no nuclear power plant nearby, regarding nuclear energy were more negative than those in other regions. Ateş and Saraçoğlu (2013) concluded that the views of students living in big cities towards nuclear energy are more positive than those living in rural areas. Hao et al. (2019) reported that individuals living close to the nuclear power plant exhibited more negative attitudes compared to those farther away.

There is a statistically significant difference only in the second dimension (negative attitude) in terms of the attitudes of higher education students who are members of scientific journals towards nuclear power plants compared to those who are not (Table 8). This difference is in favor of those who subscribe to scientific journals. Similarly, a statistically significant difference was found between the groups in the second (negative attitude) dimension of the scale in terms of the variable interest in energy issues. This significant difference is in favor of those who are interested in energy issues (Table 9). This

result can be explained as the wealth of information brought by membership in scientific journals and interest in energy issues has broken the negative attitude towards nuclear power plants. However, the lack of a significant difference in positive attitudes may be due to the fact that nuclear accident news in the media is associated with environmental problems that are not related to nuclear. Another possible reason is that alternative and safer nuclear energy sources (such as the use of Thorium in fission or fusion technology) are not discussed descriptively in the subsequent publications. Similarly, Çepni and Geçit (2020) determined a significant difference between teacher candidates' attitudes towards socioscientific issues in favor of those who follow scientific publications. Sürmeli et al. (2017) reported that the majority of teachers had moderate knowledge about nuclear energy and that most of the information was provided through media (internet, television, newspaper). Dikmenli, Öztürk Demirbaş and Gafa (2019) found that social media is a very important factor in forming opinions about nuclear power plants. Tekgöz and Yalman (2020) determined that science teachers in the Mersin-Gülnar-Akkuyu region have serious reservations about the nuclear power plant, and although teachers trust scientific publications, they obtain the least information from scientific publications. Arikawa, Cao, and Matsumoto (2014) reported that those who use energy more recklessly in their daily lives view nuclear energy more positively.

Suggestions: Considering the research results, it would be beneficial to discuss the possible effects of today's nuclear power plants on environmental problems, as well as their advantages such as zero carbon dioxide emissions and high energy production, especially in textbooks and other scientific sources. In addition, it may be suggested that cleaner nuclear energy technologies such as Thorium-fueled fission or fusion technology rather than classical nuclear energy (Uranium origin) be included in these publications. This stereotypical view of nuclear energy can be broken. It may also be suggested that existing and possible nuclear energy technologies be discussed in more detail through public service announcements in the media. This can improve society's well-rounded perspective on nuclear power plants. Additionally, it may be beneficial to include examples of argumentation activities based on nuclear power plants and renewable energy sources in textbooks. It may be recommended to conduct scientific studies to reveal the relationship between higher education students' attitudes towards nuclear energy issues and different variables (inquisitive thinking, critical thinking, creative thinking, problem solving, etc.). An important limitation of this study is that data was collected with a quantitative data source. In future scientific research, a richer study can be conducted using qualitative data sources such as structured or semi-structured interviews in addition to quantitative scales. Additionally, students' perceptions and attitudes towards nuclear energy and power plants can be examined on different samples. Finally, the relationship between people's energy use and their attitudes towards nuclear energy and power plants in our country can be investigated.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Nükleer Santrale Yönelik Tutumları ²

Doç. Dr. Süleyman Akçay

Süleyman Demirel Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-0651-6425

suleymanakcay@sdu.edu.tr

Betül Şavklıyıldız (Y.L.)

Süleyman Demirel Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-8458-6824

betulsavkliyldz@gmail.com

Özet

Enerji, günümüz dünyasında bireylerin en önemli gereksinimlerinin başında yerini almıştır. Ayrıca ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınması enerji tüketimleriyle doğrudan ilişkilidir. Gelişmiş ülkelerin enerji kaynağı ağırlıklı biçimde fosil yakıtlardan gelmektedir. Fosil yakıtların kullanımı ise birçok çevre sorununa neden olmaktadır. Bu sorunlar arasında yüksek karbondioksit salınımı büyük önem taşımaktadır. Yüksek karbondioksit salınımının bir sonucu olarak ortaya çıkan küresel ısınma, dünyada sürdürülebilir bir yaşamı ciddi anlamda tehdit etmektedir. Nükleer enerji ise atmosfere sera gazı salınımı yapmaz. Muhtemelen bu sebeple gelişmiş ülkeler hala nükleer santrallerini korumaktadırlar. Bu çalışmada, yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve çeşitli değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Nükleer Santrale Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek nükleer santrallere karşı tutumu "olumlu" ve "olumsuz" tutum olarak iki boyutta ele almaktadır. Ölçek, beşli likert tipte 21 madde içermektedir. Araştırmada Türkiye genelinde farklı demografik özelliklere sahip 519 yükseköğretim öğrencisinden (lisans, yüksek lisans, doktora) veri toplanmıştır. Bunlardan 287'si lisans, 180'i yüksek lisans ve 52'si doktora öğrencisidir. Araştırma sonucunda erkek katılımcıların nükleer santrallere yönelik tutumlarının her iki boyuttada anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Olumlu tutum boyutunda erkekler anlamlı biçimde yüksek ortalamaya sahipken olumsuz tutum boyutunda anlamlı biçimde düşük ortalamaya sahiptir. Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim düzeylerine ve yaş değişkenine göre nükleer santrale yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Üniversitenin bulunduğu yerleşim birimine göre nükleer santrale yönelik tutumlar istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bilimsel dergilere üye olan yükseköğretim öğrencilerinin olmayanlara göre nükleer santrale yönelik tutumları açısından sadece ikinci boyutta (olumsuz tutum) istatistiksel anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark bilimsel dergilere üye olanlar lehinedir. Enerji konularına karşı ilgi değişkeni açısından gruplar arasında ölçeğin ikinci (olumsuz tutum) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark enerji konularına karşı ilgisi olanlar lehinedir. Son olarak çalışma ilgili literatür çerçevesinde tartışma ve öneriler ile sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Enerji, Tutum, Nükleer enerji



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 172-186

Araştırma Makalesi

176

Gönderim: 2023-08-23

Kabul: 2023-12-06

Önerilen Atıf

Akçay, S. & Şavklıyıldız, B. (2023). Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutumları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 172-186. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1348658>

² Birinci yazar danışmanlığında yürütülen ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Enerji, günümüz dünyasında bireylerin en önemli gereksinimlerinin başında yerini almıştır. Ayrıca ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınması enerji tüketimleriyle kıyaslanmaktadır (Farhani ve Ben Rejeb, 2012). Enerji kullanımının artması ekonomik büyümenin artmasını ve ihtiyaçların hızlı bir şekilde karşılanmasını sağlamıştır. Bu ise enerji talebi açısından dünyayı bir kısır döngüye sokmuştur (Yalçın, 2022). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin enerji kaynağı ağırlıklı biçimde fosil yakıtlara dayalıdır (Ali ve Seraj, 2022; Khan, Khan ve Rehan, 2020; Rani ve diğerleri, 2023). Bu oran 2022 verilerine göre %82 dir (Dünya Enerjisinin İstatistiksel İncelemesi, 2023). Ancak fosil yakıtların yanması sonucu yüksek karbondioksit salınımı gerçekleşmektedir. Atmosferdeki var olan karbondioksit oranının yükselmesi sanayi devriminden bu yana oldukça dramatik olmuştur. Bu, başta küresel ısınma ve iklim değişikliği olmak üzere pekçok sorunu beraberinde getirmektedir. Sorunların başlıcaları biyoçeşitliliğin azalması, sel ve kasırgaların artması, kuraklaşma, çölleşme, deniz suyu seviyesinin yükselmesi ve yeterli içme suyuna ulaşamamadır (Satır Reyhan ve Reyhan, 2016).

Fosil yakıtların atmosfere fazladan saldırdığı karbondioksitin kendi etkisi dışında türev etkisi de vardır. Bu gaz dünyanın ortalama sıcaklığını arttırarak, kutuplardaki buzla kaplı toprakların (altı metan yatağı olan) üzerindeki buzun erimesine yol açar ve metan gazının çıkışına önemli oranda aracılık eder (Sinn, 2016). Bu da küresel ısınmayla mücadelede karbondioksit salınımını sınırlamayı daha kritik hale getirmektedir. Sera gazları olan karbondioksit ve metanın yol açtığı küresel ısınma yukarıda bahsedilenler haricinde okyanus suyu sıcaklıklarını da arttırmaktadır. Bu da oksijen çözünürlüğünü azaltır. Düşük oksijen varlığında hücresel solunumla üretilen karbondioksit bu suyun asitlenmesine yol açar (Satır Reyhan ve Reyhan, 2016).

Nükleer enerji atmosfere sera gazı salınımı yapmaz. Ancak hammaddesinin sınırlı oluşundan ve radyoaktif atık sorunlarından dolayı yenilenemeyen enerji kaynakları kategorisi içerisinde yer almaktadır (Harmanda, 2020; Harunoğulları, 2019). Buna rağmen dünyada artan enerji ihtiyacını sera gazı salınımı yapmadan karşılayabilecek enerji kaynakları içinde nükleer enerji önemli bir alternatif olmaktadır (Bodzin, 2012; Lee ve Yang, 2013). Nükleer enerjinin keşfi ikinci dünya savaşında atom bombasının gelişimi sürecinde gerçekleşmiştir. Devamında 1950'li yıllarda ilk önce bugünkü Rusya ve sonrasında ABD nükleer reaktörlerini faaliyete geçirmişlerdir (Ege, 2019).

Nükleer santrallerde oluşabilecek muhtemel kazaların etkilerinin ölümcül boyutta sonuçlarının olması ve askeri amaçlarla kullanımı gibi unsurlar toplumların nükleer enerjiye bakışlarını etkilemektedir (Gülsoy ve Topal, 2018). Türkiye açısından eski Sovyetler birliğindeki Çernobil nükleer güç santrali kazası ve yakın tarihte Japonya'nın Fukuşima bölgesinde yaşanan kaza, nükleer enerjiye dair haksız ve olumsuz bir imaj oluşmasına sebep olmuştur (Demirbağ, 2013). Bir takım endişelerin olmasına rağmen özellikle yüksek miktarda enerji sağlaması ve sıfır karbon salınımı dolayısıyla nükleer enerji hala önemli bir alternatiftir (Gülsoy ve Topal, 2018). Ayrıca Uranyum yakıtlı reaktörlere nazaran çok daha güvenli olan Toryum yakıtlı nükleer santral teknolojileri, gelecek açısından nükleer enerjiyi daha cazip hale getirmektedir (Demirbağ, 2013; Sultansoy, 2017).

Bu bağlamda gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülke sınıfına girmesi için nükleer enerji önemli bir kaynaktır (Wang ve diğerleri, 2019). Nitekim ABD, Fransa ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerin yakın geçmişte yaşanan nükleer kazalara rağmen nükleer enerjiden vazgeçmemesinin altında bu enerjinin hala önemli bir potansiyel olması ve sera gazı salınımının olmaması yatmaktadır (Küçük, Güven ve Aycan, 2015). Özetle Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkenin nükleer enerjiyi önemsememesi önemli bir eksiklik sayılır (Demirbağ, 2013; Sultansoy, 2017). Nükleer teknoloji gelişmiş ülkelerde elektrik üretiminin yanında bilimsel araştırmalar, askeri, tıp ve tarım gibi disiplinlerde araştırma geliştirme amaçlı kullanılmaktadır. Bu teknolojiye sahip olmak da ülkelere küresel ölçekte ciddi artılar sağlamaktadır (Harunoğulları, 2019).

Bir ülkenin kısa veya uzun vadeli enerji politikaları ise toplumun ekonomik ve sosyokültürel tabanından etkilenir. Ek olarak ülkelerin enerji politikası oluşturmada ve değiştirmesinde toplumu oluşturan özellikle eğitilmiş bireylerin etkisi yadsınmaz (Xu ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda bir ülkede farklı enerji kaynaklarına yönelme toplumu oluşturan bireylerin beklenti, tutum ve davranışlarından etkilenmektedir (Karagöz, 2007). Özetle Türkiye'nin kalkınma hedeflerine ulaşması için nükleer enerjinin bugün birçok ülkedekinden daha yüksek bir sosyal bilgi ve tutum düzeyine ulaşması gerekli

görülmektedir (Güllü ve Güngül, 2019; Harmanda, 2020; Mert ve Küp Aylıkçı, 2020). Ancak bu sayede nükleer enerjiye tek yönlü ve basmakalıp değil çok yönlü ve ülke gerçekleri doğrultusunda bir bakış açısı geliştirilebilir (Harmanda, 2020). Ayrıca nükleer teknoloji üzerine bir ülkenin yatırım yapması onun sosyal kabul edilebilirliği ve ona karşı halkın tutumu gibi değişkenlere de bağlıdır (Yang ve diğerleri, 2022). Toplum içerisinde eğitim almış bireylerin nükleer enerjiyle ilgili politik kararlarda oldukça önemli roller oynayacağı da bilinmektedir (Odonkor ve Adams, 2020). Dolayısıyla Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede nükleer santraller üzerine yükseköğretim öğrencilerinin tutumları önemli bir araştırma konudur.

Literatürde Türkiye’de nükleer enerjiye dair tutumlar öğretmen adayları (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Erkol ve Gül, 2020; Karagöz, 2007; Özdemir, 2014; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008) öğretmenler (Atila, 2004; Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020; Sürmeli, Duru ve Duru, 2017; Tekgöz ve Yalman, 2020), lisans öğrencileri (Şenyuva ve Bodur, 2016) ve lise öğrencileri (Ayvaci ve Bakırcı, 2012; Gökmen ve diğerleri, 2010) üzerinde incelenmiştir. Ancak bu araştırma yükseköğretimin tüm kademelerinden (lisans, yüksek lisans, doktora) öğrencileri konu edinmesi açısından literatüre katkı sunmaktadır. Ayrıca nükleer santrallere dair tutumları hem olumlu hem de olumsuz boyutta ele alması çalışmaya özgünlük katmaktadır.

Nükleer enerji sosyobilimsel bir konu olup herkesin hakkında konuşabileceği ve tartışabileceği bir alandır (Sevim ve Ayvaci, 2020). Sosyobilimsel konular hakkında karar verme ve tutum geliştirme süreçlerinde günümüz bilim çevrelerinin isteği öncelikle bireylerin bilimsel veriler ışığında, çok yönlü ve basmakalıptan uzak yaklaşımlar sergilemeleridir (Birdsall, 2022; Li ve Guo, 2021). Bu noktalardan hareketle, farklı yükseköğretim kademelerindeki öğrencilerin nükleer santral hakkındaki tutumlarını belirlemek bu kademelerdeki eğitimin bilim okuryazarlığı açısından etkisini ortaya koymada ipuçları verecektir. Bunun da araştırmanın literatüre bir diğer katkısı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada sosyobilimsel bir tema olan nükleer santraller (Yenilmez Türkoğlu ve Öztürk, 2019) üzerine yükseköğretim öğrencilerinin tutumlarının ne olduğu ve bazı değişkenlere göre nasıl değiştiği irdelenmiştir. Çalışmanın ana problem cümlesi: “Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutumları nasıldır?” şeklindedir.

Alt problemler ise şunlardır: Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutumları;

1. Cinsiyete,
2. Yaş değişkenine,
3. Öğrenim düzeylerine,
4. Öğrenim gördükleri üniversitenin yerleşim birimi değişkenine,
5. Üniversite eğitiminden önce yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri (en az beş yıl) yerleşim birimi değişkenine,
6. Bilimsel dergilere düzenli üye olup/olmama durumuna,
7. Enerji konularına karşı ilgi değişkenine,

bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasıdaki amaç bir olgu veya duruma ilişkin, bir grubun belirli özelliklerini göz önüne alarak değer yargıları ve yetenekleri hakkında bilgi toplamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni 2020/21 eğitim öğretim döneminde lisans ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerdir. Çalışma evreni ise pandemi dolayısı ile verilerin toplandığı elektronik ortamlarda ulaşım sağlanabilen öğrenciler ve araştırmacının aynı platformlarda bulunduğu öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, bu evrenden uygun örneklem yöntemi ile seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemi kullanan araştırmacı, araştırma için gereksinim duyduğu çalışma grubuna ulaşmak için en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemi oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum ve örnek üzerine çalışır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2018).

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	328	63,2%
	Erkek	191	36,8%
Yaş	18-20	93	18,0%
	21-23	105	20,2%
	24 ve üzeri	321	61,8%
Öğrenim düzeyi	Lisans	287	55,3%
	Yüksek lisans	180	34,7%
	Doktora	52	10%
Üniversitenin bulunduğu yerleşim birimi	İl	477	91,9%
	İlçe	42	8,1%
Üniversite eğitiminizden önce yaşamınızın büyük kısmını geçirdiğiniz yerleşim birimi	İl	334	64,3%
	İlçe	144	27,8%
	Köy	41	7,9%
Bilimsel dergilere düzenli üyelik olma durumu	Var	148	28,5%
	Yok	371	71,5%
Enerji konularına karşı ilgi	Var	317	61,1%
	Yok	202	38,9%
Toplam		519	100,00

3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Üner, Kan ve Akkuş'un (2017) öğretmen adayları için geliştirdiği "Nükleer Santrale Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 21 madde içermektedir. İki faktörden oluşan ölçek 5'li Likert tipte düzenlenmiştir. Bunlar "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Ölçek 9 olumlu maddeden ve 12 olumsuz anlam içeren maddeden oluşmaktadır.

4. Veri Toplama Süreci

Yaşanılan Covid 19 salgını dolayısıyla yüz yüze veri toplamanın zor olacağı öngörüldüğünden dolayı elektronik ortamda veri toplanmıştır. Bu nedenle ilk olarak 5 yüksek lisans öğrencisi ve danışman akademisyen 60 dakikalık bir toplantı yapmıştır. Bu toplantıda kullanılan ölçek üzerinde etkisi olabilecek bağımsız değişkenler tartışılmış ve belirlenmiştir. Veriler Google formlara aktarılan ölçek ile elde edilmiştir. Son olarak bu forma kısa bir link alınmıştır. Elde edilen kısa link sosyal ağlarda ve diğer dijital ortamlarda (email, twitter, facebook vb.) paylaşılarak veriler elde edilmiştir. Ancak uygulama sonrasındaki analizlerde açık uçlu biçimde sorulan yaş değişkeni sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Buradaki amaç değişken grupları arasındaki homojenliği sağlayarak parametrik testlerin varsayımını karşılamak olmuştur.

5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Ölçek 560 yükseköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ancak 41 katılımcının bazı soruları cevaplamaması ve/veya üst üste aynı seçenekleri işaretlemiş olması sebebiyle 519 katılımcıdan elde edilen veri değerlendirmeye alınmıştır. Üner, Kan ve Akkuş (2017) ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısını .94 bulmuştur. Bu araştırmada ise .95 olarak elde edilmiştir.

Araştırmada parametrik testlerden bağımsız örneklem t-Testi ve One-Way ANOVA kullanılmıştır. Parametrik testlerin ön koşulu olan verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenirken çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık değerleri +/- 1 aralığında elde edilmiştir. Bu da verilerin normal dağılım sergilediğini gösterir (Leech, Barrett ve Morgan, 2013: 43). İki'den fazla grubun iki bağımlı değişkeninin (olumlu ve olumsuz tutum) ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemeye Tek yönlü MANOVA kullanılması birinci tip hata oranını yükseltmemek açısından denenmiştir. Ancak Tek yönlü MANOVA'nın güvenilir sonuçlar verebilmesi açısından gerekli olan kuşullardan olan bağımlı değişkenlere ait hata varyansları homejendir (Can, 2014: 193) koşulu sağlanmadığından Tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA'nın hata payını düşürmek için ise Bonferroni düzeltmesi yapılarak iki bağımlı değişken

varlığından dolayı anlamlı farklılığı gösteren p değeri $0,05/2=0,025$ olarak kabul edilmiştir. ANOVA testinde anlamlı farklılık olması durumunda gruplardaki örneklem sayıları arasında kayda değer farklar olduğu için (Can, 2014: 152) Scheffe testi uygulanarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

6. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu araştırma için 15.04.2020 tarihinde Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından 52573 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde problem cümlelerinin sırasına göre elde edilen bulgular sunulmaktadır.

1. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeyleri

Tablo 2 de yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeyleri verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların ölçekten elde ettikleri ortalama puanlar

Tutum	N	$\bar{X}$	SS
Olumlu tutum	519	3,31	0,98
Olumsuz tutum	519	3,78	0,89

Tablo 2'ye göre katılımcılar olumlu tutum boyutunda minimum 1, maksimum 5 puan alınabilecek ölçekten olumlu tutum boyutunda 3,31 ortalama elde etmişlerdir. Burada alınan puanın yüksekliği olumlu tutumu desteklemektedir. Olumsuz tutum boyutunda ise 3,78 ortalama gözükmemektedir. Bu boyuttaki ortalamanın düşmesi olumlu tutumu desteklemektedir.

180

1.1. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farkı

Tablo 3'te yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeninin t-testi analiz sonuçları

Tutum	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	η^2
Olumlu tutum	Kız	328	3,20	0,934	-3,64	517	,000*	,02
	Erkek	191	3,52	1,043				
Olumsuz tutum	Kız	328	3,97	0,734	5,87	517	,000*	,06
	Erkek	191	3,47	1,040				

* $p < 0,025$

Tablo 3'de nükleer santrale yönelik tutum ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından nükleer santrale yönelik tutum ölçeğine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.000 < 0.025$). Bu anlamlı farklılık her iki boyutta da erkek katılımcılar lehinedir. Bu da erkeklerin nükleer santrale karşı olumlu tutumlarının anlamlı biçimde kızlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca erkeklerin nükleer santrale karşı olumsuz tutumları anlamlı biçimde kızlardan düşüktür.

1.2. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin yaşlarına göre farkı

Tablo 4'te yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin yaşlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 4. Yaş grupları değişkeni için tek yönlü Anova analizi sonuçları

Tutum	Yaş		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Olumlu Tutum	18-20	Gruplar Arası	2,504	2	1,252	1,284	0,278
	21-23	Grup İçi	502,979	516	0,975		
	24 ve üzeri	Toplam	505,483	518			
Olumsuz Tutum	18-20	Gruplar Arası	2,878	93	1,439	1,812	0,164
	21-23	Grup İçi	409,767	105	0,794		
	24 ve üzeri	Toplam	412,646	321			

* p < 0,025

Tablo 4'te nükleer santrale yönelik tutum ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü Anova analizinin sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

1.3. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farkı

Tablo 5'de yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 5. Eğitim düzeyi değişkeni için tek yönlü Anova analizi sonuçları

Tutum	Öğrenim Düzeyi		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Olumlu Tutum	1. Lisans	Gruplar Arası	2,504	2	1,252	1,122	0,327
	2. Yüksek lisans	Grup İçi	503,295	516	0,975		
	3. Doktora	Toplam	505,483	518			
Olumsuz Tutum	1. Lisans	Gruplar Arası	5,003	93	1,439	33,167	0,043
	2. Yüksek lisans	Grup İçi	407,643	105	0,794		
	3. Doktora	Toplam	412,646	321			

* p < 0,025

Tablo 5'deki verilere bakıldığında yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim düzeyine göre nükleer enerjiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu da öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin nükleer santrallere karşı tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

1.4. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin üniversitelerinin yerleşim yeri göre farkı

Tablo 6'da yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin üniversitelerinin yerleşim yeri göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 6. Eğitimin verildiği üniversitenin yerleşim yeri değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Tutum	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	η^2
Olumlu tutum	İl	477	3,32	0,979	0,558	517	,577	,00
	İlçe	42	3,23	1,082				
Olumsuz tutum	İl	477	3,78	0,889	0,066	517	,947	,00
	İlçe	42	3,77	0,933				

* p < 0,025

Tablo 6'da nükleer santrale yönelik tutumun üniversitenin bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre t-test analizi sonuçları verilmiştir. Üniversitenin bulunduğu yerleşim birimi açısından nükleer santrale yönelik tutumların her iki boyut (olumlu-olumsuz) açısından da anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir.

1.5. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim yerlerine göre farkı

Tablo 7’de yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim yerlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine ilişkin tek yönlü Anova analizi sonuçları

Tutum	Grup		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Olumlu Tutum	İl	Gruplar Arası	3,408	2	1,704	1,751	0,175
	İlçe	Grup İçi	502,075	516	0,973		
	Köy	Toplam	505,483	518			
Olumsuz Tutum	İl	Gruplar Arası	1,133	2	0,567	0,710	0,492
	İlçe	Grup İçi	411,513	516	0,798		
	Köy	Toplam	412,646	518			

* p<0,025

Tablo 7’ye göre yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumları, üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, üniversite eğitimi öncesinde yaşanan yerleşim yeri, öğrencilerin nükleer santrale yönelik tutumlarında önemli bir değişiklik yapmamaktadır.

1.6. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin bilimsel dergilere düzenli üyeliklerine göre farkı

Tablo 8’de yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin bilimsel dergilere düzenli üyeliklerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 8. Bilimsel dergilere düzenli üyeliğe ilişkin t-testi analiz sonuçları

Tutum	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	η^2
Olumlu tutum	Var	148	3,28	1,106	-0,522	517	0,602	,00
	Yok	371	3,33	0,937				
Olumsuz tutum	Var	148	3,60	1,100	-2,967	517	0,003*	,02
	Yok	371	3,86	0,784				

* p<0,025

Tablo 8’de bilimsel dergilere üye olan üniversite öğrencilerinin üye olmayanlara göre olumlu tutum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak bilimsel dergilere üye olan yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumsuz tutumları üye olmayanlara göre anlamlı biçimde daha düşüktür. Dolayısıyla olumsuz tutum boyutu açısından bilimsel dergilere üye olanlar lehine bir durum söz konusudur.

1.7. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik tutum düzeylerinin enerji konularına ilgilerine göre farkı

Tablo 9’da yükseköğretim öğrencilerinin nükleer santrale yönelik olumlu ve olumsuz tutum düzeylerinin bilimsel dergilere düzenli üyeliklerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Tablo 9. Enerji konularına ilgi değişkeni için t-testi analizi sonuçları

Tutum	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	η^2
Olumlu tutum	Var	317	3,39	1,096	2,196	517	0,029	,01
	Yok	202	3,20	0,775				
Olumsuz tutum	Var	317	3,69	0,994	-2,874	517	0,004*	,02
	Yok	202	3,92	0,683				

* p<0,025

Tablo 9’da nükleer santrale yönelik tutumların enerji konularına karşı ilgi değişkenine göre bağımsız t-test sonuçları verilmiştir. Yükseköğretim öğrencilerinin enerji konularına karşı ilgi değişkeni açısından nükleer santrale yönelik tutumları arasında olumsuz tutum boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark enerji konularına karşı ilgili olanlar lehinedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından nükleer santrale yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark her iki boyut açısından erkek katılımcılar lehinedir (Tablo 3). Erkekler lehine bulunan bu farkın günlük hayat gerekliliklerinden enerjiye ihtiyacı daha fazla önemsemeleri ve nükleer enerjiye daha pragmatist bakış açılarıyla açıklanabilir. Benzer biçimde [Ateş ve Saraçoğlu \(2013\)](#) erkek öğretmen adaylarının nükleer enerjiye yönelik görüşlerinin kadın katılımcılara oranla daha olumlu olduğunu rapor etmiştir. Yine [Sürmeli, Duru ve Duru \(2017\)](#) ve [Özdemir ve Çobanoğlu \(2008\)](#) erkeklerin ülkemizde nükleer santral kurulumu hakkında kadınlara kıyasla daha olumlu görüş sergilediklerini tespit etmiştir. Kadınların çevreye karşı duyuşsal tutumlarının yüksek olmasının nükleer santral kurulumu hakkında olumsuz tutum sergilemelerine sebep olduğu savunulmuştur. Benzer biçimde [Özdemir \(2014\)](#) de kadın öğretmen adaylarının nükleer santrallere karşı daha olumsuz tutum sergilediği sonucuna varmıştır. Genel olarak bu durumun kadınların doğal yaşam alanlarını koruma içgüdüsünün daha yüksek olması ile açıklanabileceği savunulmuştur. Farklı olarak [Şenyuva ve Bodur \(2016\)](#) tarafından lisans öğrencilerinin nükleer enerjiye yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Nükleer santrale yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 4). Benzer biçimde [Yavuz ve Yüce \(2017\)](#) de yaş ile nükleer risk algısı ve sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmiştir. Fakat [Odonkor ve Adams \(2020\)](#) 18 yaş altı ve üstü olarak ayırdığı katılımcılardan 18 yaş ve üstü (yetişkin) katılımcıların düşük farkındalık düzeyine sahip olmalarına rağmen bunların %51'inin nükleer enerjiye karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ifade etmiştir.

Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim düzeyine göre nükleer enerjiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 5). Bu da öğrencilerin eğitim düzeylerinin onların nükleer santrallere dair tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bunun muhtemel sebebi öğrenim süreçlerinde nükleer enerjiye yönelik detaylı ve basmakalıp algıyı değiştirebilecek argümantasyon gibi sorgulayıcı ve daha karmaşık düşünmeyi sağlayan yaklaşımlarla karşılaşmaması olabilir. Nitekim [Eş ve Varol \(2019\)](#) nükleer santraller hakkında lisans eğitim süreçlerinde nükleer enerji üzerine hiçbir bilgi almayan ilahiyat öğrencilerinin, lisans eğitim süreçlerinde kısmen de olsa nükleer enerjiye dair bilgi edinen fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğunu rapor etmiştir.

Üniversitenin bulunduğu yerleşim birimine göre nükleer santrale yönelik tutumların istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 6). Benzer biçimde yükseköğretim öğrencilerinin daha önce yaşadıkları yerleşim birimine göre nükleer santrale yönelik tutumları arasında her iki boyut açısından da anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 7). Bu sonuçlar örneklemdaki bireylerin önemli çevre sorunlarıyla karşılaşma açısından benzer çevrelerden gelmeleriyle ve aslında nükleer santral ile ilişkili olmayan çevre sorunlarını nükleer santral ile ilişkilendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu argümanımızı desterler biçimde [Özdemir ve Çobanoğlu \(2008\)](#) yakınlarında nükleer santral bulunmayan Marmara bölgesindeki katılımcıların nükleer enerji ile ilgili görüşlerinin diğer bölgelerdekilere göre daha olumsuz olduğunu rapor etmiştir. [Ateş ve Saraçoğlu \(2013\)](#) ise büyük şehirde yaşayanlar öğrencilerin nükleer enerjiye yönelik görüşlerinin kırsalda yaşayanlara kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. [Hao ve diğerleri \(2019\)](#) ise nükleer santrale yakın oturan bireylerin uzaktakilere kıyasla daha olumsuz tutum sergilediklerini rapor etmiştir.

Bilimsel dergilere üye olan yükseköğretim öğrencilerinin olmayanlara göre nükleer santrale yönelik tutumları açısından sadece ikinci boyutta (olumsuz tutum) istatistiksel anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 8). Bu fark bilimsel dergilere üye olanlar lehinedir. Benzer biçimde enerji konularına karşı ilgi değişkeni açısından gruplar arasında ölçeğin ikinci (olumsuz tutum) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark enerji konularına karşı ilgisi olanlar lehinedir (Tablo 9). Bu sonuçlar bilimsel dergilere üyeliğin ve enerji konularına ilginin getirdiği bilgi zenginliğinin nükleer santrallere karşı olumsuz tutumu kırdığı şeklinde açıklanabilir. Ancak olumlu tutumda anlamlı bir farkın görülmemesi medyadaki nükleer kaza haberlerinin aslında nükleer ile ilgisi olmayan çevre sorunlarıyla ilişkilendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer muhtemel sebep alternatif ve daha güvenli nükleer enerji kaynaklarının (ör. fizyonda Toryum kullanımı veya füzyon teknolojisi gibi) takip edilen yayınlarda

açıklayıcı biçimde ele alınmamasıdır. Benzer biçimde Çepni ve Geçit (2020) öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin tutumları arasında bilimsel yayın takip edenler lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Sürmeli ve diğerleri (2017) ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun nükleer enerji hakkında orta düzeyde bilgiye sahip olduğunu ve en fazla basın yayından (internet, televizyon, gazete) bilgi sağlandığını rapor etmiştir. Dikmenli, Öztürk Demirbaş ve Gafa (2019) nükleer santrallere ilişkin görüşlerin oluşmasında sosyal medyanın çok önemli etken olduğunu saptamıştır. Tekgöz ve Yalman (2020) Mersin-Gülnar-Akkuyu bölgesinde bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer santrale karşı ciddi çekincelerinin olduğunu ve öğretmenlerin bilimsel yayınlara güvenmelerine rağmen en az bilgiyi bilimsel yayınlardan edindiklerini belirlemiştir. Arikawa, Cao ve Matsumoto (2014) ise enerjiyi günlük hayatlarında daha hoyratça kullananların nükleer enerjiye daha olumlu baktığını rapor etmiştir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında günümüz nükleer enerji santrallerinin çevre problemlerine olası etkileri yanında sıfır karbondioksit salınımı ve yüksek enerji eldesi gibi artılarının da başta ders kitapları ve diğer bilimsel kaynaklarda ele alınması fayda sağlayacaktır. Ayrıca klasik nükleer enerjiden (Uranyum kökenli) ziyade Toryum yakıtlı fisyon veya füzyon teknolojisi gibi daha temiz nükleer enerji teknolojilerinin bu yayınlarda yer alması önerilebilir. Bu nükleer enerjiye karşı basmakalıp bakış açısı kırılabilir. Yine var olan ve olası nükleer enerji teknolojilerinin medyada kamu spotu benzeri yayınlarla daha detaylı ele alınması önerilebilir. Bu, toplumun nükleer santrallere çok yönlü bakış açısını geliştirebilir. Ek olarak nükleer santraller ve yenilenebilir enerji kaynakları üzerinden argümantasyon etkinliği örneklerinin ders kitaplarında yer alması fayda sağlayabilir. Yükseköğretim öğrencilerinin nükleer enerji konularına yönelik tutumlarının farklı değişkenlerle (sorgulayıcı düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) ilişkisini ortaya koymaya yönelik bilimsel çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu çalışmanın önemli bir sınırlılığı nicel bir veri kaynağı ile veri toplanmasıdır. Gelecekteki bilimsel araştırmalarda nicel ölçeklere ek olarak yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi nitel veri kaynakları kullanılarak daha zengin bir çalışma yürütülebilir. İlaveten öğrencilerin nükleer enerji ve santrallere dair algı ve tutumları farklı örneklemeler üzerinde incelenebilir. Son olarak ülkemizde kişilerin enerji kullanım durumları ile nükleer enerji ve santrallere karşı tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ali, M., & Seraj, M. (2022). Nexus between energy consumption and carbon dioxide emission: Evidence from 10 highest fossil fuel and 10 highest renewable energy-using economies. *Environmental Science and Pollution Research*, 29(58), 87901-87922. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-21900-9>
- Arikawa, H., Cao, Y., & Matsumoto, S. (2014). Attitudes toward nuclear power and energy-saving behavior among Japanese households. *Energy Research & Social Science*, 2, 12-20. DOI: 10.1016/j.erss.2014.04.002
- Ateş, H. & Saraçoğlu, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gözünden nükleer enerji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 175-193.
- Atila, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin nükleer konulardaki bilgi birikimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ayvacı, H. S., & Bakırcı, H. (2012). Determining the opinions of students from different grades about nuclear energy. *Energy Education Science and Technology Part b-Social and Educational Studies*, 4(3), 1253-1268.
- Birdsall, S. (2022). Socioscientific issues, scientific literacy, and citizenship: Assembling the puzzle pieces. In Hsu, Y. S., R. Tytler, & P. J. White (Eds.) *Innovative approaches to socioscientific issues and sustainability education: linking research to practice* (pp. 235-250). Singapore: Springer.
- Bodzin, A. (2012). Investigating urban eighth-grade students' knowledge of energy resources. *International Journal of Science Education*, 34, 1255-1275. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.661483>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, Z., & Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 133-154. <https://doi.org/10.32003/igge.732782>
- Demirbaş, A. İ. (2013). *Yerel bir kaynağımız olarak toryum madeninin nükleer enerji üretiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi ve fizibilite analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul,

Türkiye.

- Dikmenli, Y., Öztürk Demirbaş, Ç., & Gafa, İ. (2019). Öğretim elemanlarının Türkiye'de nükleer enerjiye yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 254-272. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.014>
- Dünya Enerjisinin İstatistiksel İncelemesi (2023). *Statistical review of world energy*. <https://www.energyinst.org/statistical-review/resources-and-data-downloads> adresinden 08 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ege, A. (2019). *Nükleer enerji: Atomdan elektriğe sağlıktan silaha*. Ankara: Hece Yayınları.
- Erkol, M. & Gül, Ş. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-21.
- Eş, H. & Varol, V. (2019). Fen bilgisi öğretmenliği ve ilahiyat öğrencilerinin nükleer santral sosyo-bilimsel konusuyla ilgili informal argümanları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 437-454. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.533013>
- Farhani, S., & Ben Rejeb, J. (2012). Link between economic growth and energy consumption in over 90 countries. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business (IJCRB)*, 3(11), 282-297.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gökmen, A., Atik, A. D., Ekici, G., Çimen, O., & Altunsoy, S. (2010). Analysis of high school students' opinions on the benefits and harms of nuclear energy in terms of environmental values. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2350-2356.
- Güllü, M. & Güngül, M. (2019). Türkiye'de nükleer enerjiye geçişin ekonomi ve çevre üzerindeki etkisi: ABD, Fransa ve Japonya örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 466-483.
- Gülsoy, A. & Topal, M. H. (2018). Değerlerin, risk algısının ve nükleer farkındalığın nükleer santrallerin sosyal kabulü üzerindeki etkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 423-444.
- Gürbüzkol, R. & Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 870-893. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751857>
- Hao, Y., Guo, Y., Tian, B., & Shao, Y. (2019). What affects college students' acceptance of nuclear energy? evidence from china. *Journal of Cleaner Production*, 222, 746-759. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.040>
- Harmanda, B. G. (2020). *Türkiye ve nükleer enerji: güvenlik odaklı strateji tercihi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Harunoğulları, M. (2019). Nükleer enerji ve geleceği, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(1), 110-145, <https://doi.org/10.33688/aucbd.554906>
- Karagöz, C. (2007). *Kimya öğretmen adaylarının nükleer enerjiye karşı ilgi ve tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Khan, M. K., Khan, M. I., & Rehan, M. (2020). The relationship between energy consumption, economic growth and carbon dioxide emissions in Pakistan. *Financial Innovation*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40854-019-0162-0>
- Küçük, H., Güven, G., & Aycan, H. Ş. (2015). Developing a holistic measurement on nuclear issues for preservice science teachers. *Journal of Turkish Science Education*, 12, 85-98.
- Lee, L. S., & Yang, H. C. (2013). *Technology teachers attitudes toward nuclear energy and their implications for technology education. paper presented at the pupils' attitude towards technology (PATT). technology education for the future*. Paper presented at the meeting of the 27th A Play on Sustainability Conference, Christchurch, New Zealand.
- Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. A. (2013). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Li, Y., & Guo, M. (2021). Scientific literacy in communicating science and socio-scientific issues: prospects and challenges. *Frontiers in Psychology*, 12, 758000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758000>
- Mert, S. O. & Küp Aylıkçı, N. (2020). Nükleer enerji santrallerinin Türkiye turizmi üzerine etkisinin Dünya örnekleri üzerinden incelenmesi. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 4(2), 135-142. <https://doi.org/10.30625/ijctr.760536>
- Odonkor, S. T. & Adams, S. (2020). An assessment of public knowledge, perception and acceptance of nuclear energy in Ghana. *Journal of Cleaner Production*, 269, 122279. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122279>
- Özdemir, N. & Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Özdemir, N. (2014). Sosyo bilimsel esaslar çerçevesinde sosyo bilimsel konuları tartışma tutumları nasıl etkiler?

- Nükleer santraller. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). 1197-1214.
- Rani, T., Wang, F., Rauf, F., Ain, Q. U., & Ali, H. (2023). Linking personal remittance and fossil fuels energy consumption to environmental degradation: evidence from all SAARC countries. *Environment, Development and Sustainability*, 25(8), 8447-8468. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02407-2>
- Satır Reyhan, A. & Reyhan, H. (2016). Küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları, çözümleri üzerine yeni değerlendirmeler. *Memleket Siyaset Yönetim*, 11(26), 1-24.
- Sevim, S. & Ayvaci, H. Ş. (2020). Öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konulardaki inançları: nükleer enerji. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(1), 25-39.
- Sinn, H. W. (2016). *Yeşil paradoks: küresel ısınmaya arz yanlı yaklaşım*. (Çev. M. E. Dinçer). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sultansoy, S. (2017). Yeşil nükleer enerji: Toryum. R. Akkaş (Ed.), *Trans pasifik ortaklığı, Asya ülkeleri ve Türkiye* (ss. 33-44). İstanbul: Tasam Yayınları.
- Sürmeli, H., Duru, N. & Duru, R. (2017). Nükleer enerji ve nükleer santraller konusuna yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 293-319. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356156>
- Şenyuva, E., & Bodur, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin nükleer santrallere ilişkin görüşleri ile çevre okuryazarlık düzeyleri ilişkisi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 19-37.
- Tekgöz, S. T., & Yalman, F. E. (2020). Nükleer santraller hakkında fen bilgisi öğretmenlerinin görüşü: akkuyu örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-158. <https://doi.org/10.21666/muefd.706847>
- Üner, S., Kan, A. ve Akkuş, H. (2017). Nükleer santrale yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4, 33-48.
- Wang, Q., Su, M., Li, R., & Ponce, P. (2019). The effects of energy prices, urbanization and economic growth on energy consumption per capita in 186 countries. *Journal of Cleaner Production*, 225, 1017-1032. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.008>
- Xu, X., Wei, Z., Ji, Q., Wang, C., & Gao, G. (2019). Global renewable energy development: influencing factors, trend predictions and countermeasures. *Resources Policy*, 63, 101470. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.008>
- Yalçın, M. (2022). *Fosil yakıt tüketimi, yenilenebilir enerji ve ekonomik büyüme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.
- Yang, J., Wang, J., Zhang, X., Shen, C., & Shao, Z. (2022). How Social Impressions Affect Public Acceptance of Nuclear Energy: A Case Study in China. *Sustainability*, 14(18), 11190. <https://doi.org/10.3390/su141811190>
- Yavuz, Ö., & Yüce, M. R. (2017). Nükleer risk algısı ve sosyal kabul arasındaki ilişki: acil yardım ve afet yönetimi bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Hastane Öncesi Dergisi*, 2, 11-22.
- Yenilmez Türkoğlu, A., & Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 127-137.

Investigation of Life Satisfaction and Social Comparison Levels of Parents of Children with Special Needs¹

Zekeriya Boztaş (Teacher- PhD Stud.)

Ministry of National Education-Türkiye

ORCID: 0009-0004-7815-2941

zekiboz1983@gmail.com

Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Sakarya University-Türkiye

ORCID: 0000-0001-7973-0484

otutkun@sakarya.edu.tr

Abstract

Having child is crucial for parents. Parents who have expectations for their children experience both exciting and challenging experiences in this process. Parents of children with special needs experience in a more anxious and vulnerable way as the stress load is greater. Their quality of life and life satisfaction will be enhanced by the psychological, social-emotional and economic support they receive. Life satisfaction, is related to individuals' enjoyment of life and well-being, can be related to how much the individual likes himself/herself. Based on these concepts, the aim of the study is to examine the relationship between life satisfaction and social comparison levels of parents with children with special needs. Relational screening method, one of the descriptive research methods, was used in the study. The population of the study consists of 13350 parents and the sample consists of 618 parents. In the study, Satisfaction with Life Scale and Social Comparison Scale were used as data collection tools. For data analysis, Cronbach Alpha coefficients and normality distributions were calculated for reliability control. Independent sample t test, ANOVA, Pearson Correlation tests were used to analyze the data. The findings of the research are as follows: 1- Parents' life satisfaction was determined as medium level, and their social comparison level was determined as above average. 2- There is a significant relationship between parents' life satisfaction and social comparison levels. 3- Life satisfaction and social comparison levels of parents do not differ with the variables of gender, age and gender of the child. 4- Parents' life satisfaction and social comparison levels differ according to educational status, marital status, employment status and perceived income level variables. Based on the results of the study, suggestions were made to researchers, experts and educators for future studies. In addition, suggestions have been put forward that local governments and non-governmental organizations can carry out activities such as improving the living conditions of parents, increasing their quality, supporting their economic situation, providing social assistance, getting a job, and providing additional income.

Keywords: Special education, Parent, Child with special needs, Satisfaction with life, Social comparison



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 187-206

Research Article

Received: 2023-09-12

Accepted: 2023-11-26

Suggested Citation

Boztaş, Z. & Tutkun Ö.F. (2023). Investigation of life satisfaction and social comparison levels of parents of children with special needs, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 187-206. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1358972>

¹ This article was produced from the master thesis conducted by the first author under the supervision of the second author at Sakarya University Institute of Educational Sciences.

Extended Abstract

Problem: The individual is defined as a social, biological, psychological and cultural being (Sönmez, 1994). People who come into a society and culture with certain characteristics need education as a member of society and as an individual (Gül, 2004). Education is the state of bringing about desired behavioural changes by focusing on students through the learning process (Sönmez, 1986). According to Durkheim, education is an action carried by adults in order to acquire social life skills (Başaran, 1994). In every society, the development of children is influenced by the institutions and organizations of that society. Family is the most effective structure, apart from school, on the child's education, which ensures the continuity of society (Toprakçı, 2017).

The family, the smallest social structure, is a fundamental unit where individuals are born, grow up or spend majority of their lives (Cavkaytar, 2018). Raising children is a challenging yet fulfilling responsibility for parents, who find happiness in nurturing their children (Angeles 2010). Regardless of typical or at-risk developmental needs, children require a supportive family environment that offers them opportunities, protection and long-term stability (Cavkaytar, 2018). Families aspire to have a child with traits that conform to societal norms. Nonetheless, having a baby with special needs shatters these optimistic aspirations, leading to profound emotional distress and anxiety (Balat & Şahsuvaroğlu, 2015). A child with special needs is reliant on family members to fulfill their fundamental necessities. This connection between parent and child which begins with fulfilling needs, endures throughout the individual's lifetime with the development of social and emotional investment (Bricker & Waddell, 2002). In this process parents may encounter challenges and obstacles as they come to terms with and adjust to their changed circumstances (Kartal, 2019).

The demanding procedures faced by parents of children with special needs demonstrate their necessity for assistance. The assistance they receive additionally enhance their relationship with their child. The relationship between parents and their children is a constant, fluid, bilateral two-way structure (Mukaddes, Sari, & Tanidir, 2022). The parent-child relationship's extent impacts the social-emotional and adaptive skills and psychological adjustment of the child with special needs (Carrasco, Delgado, & Holgado-Tello, 2019). Positive parent-child relationships and the healthy family involvement during childhood support the child's social-emotional and academic experiences (Knopik, Błuszczak, Oszwa, & Maksymiuk, 2020). With the effective use of special education services, it is advantageous to strengthen and integrate the adaptation skills of children with special needs into society. Leading an integrated life is a crucial objective and a lifelong pursuit for individuals with special needs (Demir, 2018).

From the parent empowerment perspective, this study aims to make objective evaluations of current variables for parents of children with special needs. The study seeks to provide support and empower parents as well as pave the way for studies that contribute to their overall well-being and self-perception. The primary aim is to identify the relationship between parents' life satisfaction and social comparison levels. To achieve this, study will examine the following sub-problems:

1. Does the life satisfaction of parents vary based on gender, age, the gender of their child, educational status, marital status, employment status, or perceived income level?
2. Does the social comparison level of parents differ based on their gender, age, the gender of their child, educational status, marital status, employment status, or perceived income level?

Method: In this study, correlational analysis, one of the relational survey methods, was used. These are studies in which the relationship between two or more variables is analysed without any manipulation of these variables (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). The sample consisted of 618 parents, comprising 453 (73.3%) females and 165 (26.7%) males. There were 21 (3.4) individuals aged 25 years and under, 174 (28.2) individuals aged 26-36 years, 325 (52.6) individuals aged 36-46 years, and 98 (15.9) individuals aged over 46 years old.

Satisfaction with Life Scale and Social Comparison Scale were used as data collection tools in the study. The Satisfaction with Life Scale was initially developed by Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985). The scale was subsequently adapted into Turkish by Dağlı and Baysal (2016). The Turkish version of the Social Comparison Scale was adapted by Şahin and Şahin (1992) as well as Şahin and Durak (1994).

In the study, parents were recruited to participate voluntarily. Permissions were acquired from relevant official institutions for the usage of scales in the study. and 618 fully completed forms were analysed. The reliability coefficients were initially examined during data analysis, followed by the examination of skewness kurtosis values to assess normal distribution. Upon confirming the data's normality, parametric tests were used.

Findings: The present study, establishes highly significant, positive correlation between life satisfaction and social comparison level ($r(618) = .765, p = .001$). The social comparison level of parents increased in the event of an increase in life satisfaction. Parents' life satisfaction was found to be moderate, and social comparison level was found to be above average. Furthermore, life satisfaction and social comparison levels of parents did not differ with the variables of gender, age and gender of the child.

In the study, parents' life satisfaction differed with the educational status variable ($F=24.5, p=.001$). The life satisfaction of university graduates was higher than that of high school, secondary school and primary school graduates. Parents' life satisfaction of the parents differed with the marital status variable ($[616] = 7.29; p < .05$). Life satisfaction of married parents was found to be higher than divorced parents. The life satisfaction of the parents differed with the job status variable ($F=30.122, p = .001$). The life satisfaction of the parents who had a job was found to be higher than the parents who did not have a job. In addition, life satisfaction of parents differed according to perceived income level ($F=116.02, p=.001$). Life satisfaction of parents who perceived high income level was found to be better than medium and low levels.

In the study, the social comparison level of the parents was found to differ according to their educational status ($F= 35.052, p = .001$). The social comparison level of parents who graduated from university was higher than that of those who graduated from high school, secondary school, and primary school. Additionally, their social comparison level varied according to marital status ($[616] = 7.29; p < .05$), with married parents exhibiting a higher level of social comparison than divorced parents. The social comparison level of the parents differed varied with the employment status variable ($F=30.122, p = .001$). Parents who held a job had a higher social comparison level than those who did not. Furthermore, the social comparison level of the parents differed based on the perceived income level ($F=100.74, p=.001$). The social comparison level of parents who perceived their income level as high was superior to those who perceived their income level as medium or low.

Conclusion and Suggestions: As a result, it was seen that life satisfaction and social comparison levels of parents affect each other. When individuals engage in social comparison, they also reach the result of life satisfaction. It is thought that individuals whose awareness increases with the increase in education level and who can develop their parenting skills better will increase their life satisfaction. It is thought that individuals whose awareness increases with the increase in education level and who can develop their parenting skills better will increase their life satisfaction. In the present study, the life satisfaction and social comparison levels of married parents were found to be higher than divorced parents. From this point of view, it is thought that providing relationship counseling and psychological support to parents of children with special needs during the marriage process will increase the life satisfaction of these individuals. Based on the study in which perceived income level was found to be important in terms of life satisfaction and social comparison, it is thought that when the income level of these individuals increases, they will be able to respond better to the needs of their children and the quality of life of the individual will increase.

Researchers can conduct this study with a larger sample size in different settlements and conduct intercultural comparative research on the services provided to parents. In addition, family education programmes can be organized for parents to improve their parenting skills and projects can be developed to improve their educational status. Projects that will improve the income status of parents and facilitate their job acquisition can be addressed by public, private, and non-governmental organizations.

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi²

Zekeriya Boztaş (Öğretmen- Dokt. Öğr.)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye

ORCID: 0009-0004-7815-2941

zekiboz1983@gmail.com

Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Sakarya Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-7973-0484

otutkun@sakarya.edu.tr

Özet

Çocuk sahibi olmak aileler için kritik öneme sahiptir. Çocuğu için beklentileri olan ebeveynler bu süreçte hem heyecanlı hem de zorlu deneyimler yaşar. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler ise bu süreci stres yükü daha fazla olduğundan daha kaygılı ve kırılabilir biçimde deneyimler. Bu bireylerin alacağı psikolojik, sosyal-duygusal ve ekonomik destek yaşam kalitelerini arttıracak ve yaşam memnuniyetlerini yükseltecektir. Bireylerin yaşam memnuniyetleri ve iyi olma halleriyle bağlantılı yaşam doyumu bireyin kendini ne kadar sevdiği ile ilişkilenebilmektedir. Bu kavramlardan hareketle çalışmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, yaşam doyumları ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 13350 ebeveyn, örnekleme ise 618 ebeveyn olmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Yaşam Doyum Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizine başlarken güvenirlik kontrolü amacıyla Cronbach Alpha katsayıları ve normallik dağılımları hesaplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan bulgular şunlardır: 1- Ebeveynlerin yaşam doyumu orta düzey olarak, sosyal karşılaştırma düzeyi ise ortanın üzerinde belirlenmiştir. 2- Ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. 3- Ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyleri, cinsiyet, yaş ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri ile farklılaşmamaktadır. 4- Ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyleri, eğitim durumu, medeni durum, iş durumu ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırmanın sonuçları üzerinden gelecekte yapılacak çalışmalara dönük araştırmacılara, uzmanlara ve eğitimcilere önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yerel yönetim ve sivil toplum örgütlerinin, ebeveynlerin yaşam koşullarını iyileştirecek, niteliğini arttıracak, ekonomik durumunu destekleyecek, sosyal yardım, iş edinme, ek gelir sağlama gibi çalışmaları yapabileceği önerileri ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Ebeveyn, Özel gereksinimli çocuk, Yaşam doyumu, Sosyal karşılaştırma



**E-Uluslararası
Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 187-206

Araştırma Makalesi

190

Gönderim: 2023-09-12

Kabul: 2023-11-26

Önerilen Atıf

Boztaş, Z. ve Tutkun, Ö. F. (2023). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 187-206. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1358972>

² Bu makale, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Birey toplumsal, biyolojik, psikolojik ve kültürel bir varlık olarak ifade edilir (Sönmez, 1994). Bireylerin oluşturduğu toplum, ortak bir birikimden hareketle ortak bir geleceği uyumlu bir biçimde paylaşmayı amaçlayan insanlardan oluşan yapı olarak ifade edilebilir (Ganioğlu ve Toprakçı, 2023). Birtakım özelliklere sahip bir yapıyla toplum ve kültür içine gelen insanın eğitime ihtiyacı vardır (Gül, 2004). Eğitim, öğrenciler üzerinde öğrenme süreci ile yoğunlaşarak, istendik davranış değişikliği meydana getirme halidir (Sönmez, 1986). Durkheim'e göre ise eğitim, toplumsal yaşam becerileri kazandırmak için yetişkinler tarafından uygulanan bir eylemdir (Başaran, 1994). Her toplumda, çocukların büyümesini o toplumdaki kurum ve kuruluşlar etkiler. Aile, toplumun devamlılığını sağlayan çocuğun eğitimi üzerinde okul haricinde en etkili yapıdır (Toprakçı, 2017).

Tarihsel geçmişi çok eskilere dayanan, birey ve toplum için önemini muhafaza eden aile, toplum için en önemli kurumların başında gelir (Sönmez ve Aksan, 2019). Ailenin insan uygarlığı ile başladığı, onun kadar eski olduğu söylenebilir (Cavkaytar, 2018). Aynı zamanda, aile var olan kurumların en eskisi olduğu gibi, tek doğal olanıdır (Rousseau, 1946). Çocuk sahibi olmak ve çocuklarıyla ilgili hayaller kurmak, ailelerin hayatlarına anlam katma yollarından birisidir (Aydın, 2019). Çocuk yetiştirmek, aileler için mutluluk kaynağıdır ancak zor bir görevdir (Angeles 2010). Aileler, toplumun beklentilerini karşılayabilecek özelliklere sahip bir çocuk hayal eder. Fakat özel gereksinimli bir bebeğe sahip olmak, ailenin tüm bu olumlu hayallerini yıkar, yoğun duygusal yıkıntı ve kaygı yaşamasına sebep olur (Balat ve Şahsuvaroğlu, 2015).

Ailenin, neredeyse her coğrafyada ve kültürde, yerine getirdiği ortak işlevler vardır. Bunlar, temel olarak, eğitim, üreme, ekonomi ve cinsellik başlıkları olarak ele alınabilir (Murdock, 1949). Özel gereksinimli çocuğu olan ailenin, bu işlevlerinde aksamalar olmaktadır. Çünkü aile için kronik bir sağlık sorunu ya da yetersizliği bulunan bir çocuğa sahip olmak, tipik gelişen bir çocuğa sahip olmaktan daha zorlu ve çözülmesi güç bir süreç içerir. Özel gereksinimli çocuk, temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında, aile fertlerine bağımlı biçimde dünyaya gelir. Ebeveyn ile çocuk arasında ihtiyaç ile ilişkili başlayan bu bağımlı olma hali, sosyal ve duygusal ilginin de kurulmasıyla hayat boyu sürer (Bricker ve Waddell, 2002). Bu süreç içindeki ebeveynler durumu kabul etmekte ve yeni hale uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler (Kartal, 2019).

Ailede yetersizliği olan bir çocuğun oluşu, ailenin sistemini olumsuz etkileyerek, bütünlüğüne ve yapısına önemli zararlar verebilir. Araştırmalar, (Kalhori, Ziapour, Kianipour ve Foroughinia, 2017; Yazar, Akdam, Çarpan, Topal, Şenol ve Tekin 2021; Fairthorne, Jacoby, Bourke, Klerk, ve Leonard, 2016), özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin, normal gelişen çocukların ebeveynlerine göre, zaman yönetimi, ekonomik durum, deneyimlenen duygular, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama gibi alanlarda daha fazla yetersizlik hissettiklerini ve stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli çocukların tıbbi bakım gereksinimleri, iletişim problemlerinin giderilmesi, fiziksel düzenlemelerinin yapılması ve özel ekipmanlarının edinilmesi, aileye ekstra yük getirmektedir (Turnbull ve Turnbull, 1995). Ekonomik olarak aileye zorluk yaşatan bu tür yüklerin yanında, psikolojik, zihinsel ve sosyal yükler de, ebeveynler için risk oluşturur ve bu durum ailenin çözülme ihtimalini artırır. Bu ebeveynlerin, aile bütünlüğü ve sağlığı noktasında, güçlendirici ek uzman desteğine ihtiyaçları vardır (Shivers ve Resor, 2020). Diğer yandan, özel gereksinimli bir çocuk yetiştiren ebeveynler, utanç veya suçluluk hissedebilirler. Bunlara ek olarak, çocuğun bakımı, çocuğun eğitimi ve iş yaşamları ile ilgili kararlar alırken zorlanabilirler. Bu da ebeveynlerin ruhsal ve bedensel sağlıklarını etkilemektedir (Reichman, Corman ve Noonan, 2007). Çocuğunu merkeze alan ve sosyal açıdan sınırlanan bu ebeveynler, anksiyete, stres, depresyon ve duygusal çöküntüler yaşamaktadırlar (Roach, Ormond ve Barratt, 1999). Bu durum, ebeveynlerin yaşam kalitesini düşürmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yaşam kalitesini, bireylerin yaşam algısının, değerlerinin, hedeflerinin, standartlarının ve bireysel ilgilerinin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesi olarak açıklamaktadır (World Health Organization, 1997). Bu bağlamda, riskli durumda olan özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin alacağı zihinsel, fiziksel ve sosyal desteğin, onların yaşam kalitesini arttıracığı açıktır (Lu, Yang, Skora, Wang, Cai, Sun ve Li, 2015).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, yaşam boyu süren zorluğa karşı uyum durumu sosyal karşılaştırma süreci ile ortaya konabilmektedir. Sosyal karşılaştırmanın insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Sosyal karşılaştırma, kişinin bazı nitelikler açısından kendi bakış açısını, diğerlerinin tutumlarıyla

kiyaslaması ve bunların sonunda kendi ile ilgili bir değerlendirme yapma hali olarak ifade edilmektedir (Gilbert, Giesler ve Morris 1995; Festinger, 1954). Yaşamında sosyal karşılaştırmayı sık yapan birey, var oluşu ile ilgili bilişsel algıya sahip olmasının yanında, bu kavram ile kendini güçlendirip zorlu koşullara adapte olur (Buunk ve Gibbons, 2007).

Sosyal karşılaştırma kavramı alanyazında ilk olarak 1950' lerde Leon Festinger tarafından ele alınmıştır. Festinger (1954)' e göre sosyal karşılaştırma, insanların kendisi ile ilgili inançlarını ve görüşlerini başkalarıyla yaptığı kıyaslamalarla değerlendirmesidir. Bu eylem aynı zamanda dürtüseldir. Bireyler kendi görüş ve yetenekleri için objektif bir ölçüt bulamadıkları zaman değerlendirme için başkaları ile karşılaştırma yolunu seçer. Kişiler için sosyal hayat, inançları ve algıları üzerinde etkilidir. Bunun için kendine dair fikir edinmede başkalarını ölçüt alır (Taylor, Neter ve Wayment, 1995). Sonuçta sosyal karşılaştırma, kişinin çalıştığı yerde, aile ve okul ortamında kendi ile ilgili geri bildirim almasında bir araç görevi görmektedir.

Bireyin kendi ile ilgili düşüncelerinin birikimi olan benlik kavramı, sosyal karşılaştırma ile ilişkilidir. Sosyal karşılaştırma yolu ile bireyin kendi hakkındaki inanışlarının bütüncül hali onun benlik algısıdır (Wills, 1981). Benlik, sosyal algının biçimlemesine sebep olan şemalardan meydana gelir (Green ve Sedikides, 2001). Bu şemalar, zihinsel-duygusal yapıların parçasıdır. Bu yapılar sayesinde, bilgilerin çağırılması, düzenlenmesi gerçekleşir ve değerlendirme yapılır. Böylece, bireyin davranışlarının neticesinde ortaya çıkan algı, kendi ile ilgili tutumlarla ilişkili hale gelir (Markus, 1977). Sosyal karşılaştırmalar, benlik algısını iyi ya da kötü yönde etkiler. Bireyin, kendini sevme düzeyi, kendini önemseme biçimi ve var oluşunu ne kadar iyi gördüğü, kendilik değeri ile ilişkilidir (Plotnik, 2009). Sosyal karşılaştırma yolu ile bireyin ortaya koyduğu yüksek ve düşük düzeyde benlik, kendilik değeri ile de açıklanabilir. Kendilik değeri yüksek düzeyde olan bireyler, neşeli, mutlu ve uyumludur. Aynı zamanda bu kişilerin sağlıklı sosyal ilişkileri olur. Kendilik değeri düşük düzeyde olan bireylerde ise, anksiyete, stresli haller, depresyon, anti sosyal durumlar ve uyum sorunları görülür (Baumestier, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003).

Sosyal karşılaştırma yoluyla kendilik değerlendirmesi yapan bireyin benlik yapısı yaşam doyumu ile ilişkilidir (Kwan, Bond ve Singelis, 1997). İlk kez, 1961 yılında, Neugarten tarafından ortaya konan yaşam doyumu, kişinin kendisinin belirlediği ölçütler ile yaşamına ilişkin algısıdır (Veenhoven, 1991). Kişinin kendini ne kadar sevdiği ile ilişkili olan yaşam doyumu, bireyin öznel bir değerlendirme yolu ile bilişsel ve sosyal açıdan yaptığı değerlendirme ile ifade edilir (Diener, 1984). Kişinin yaşamının geneli hakkındaki duygularını yansıtır ve mutluluğunun ölçümü olarak kabul edilir (Veenhoven, 1995). Yaşam doyumu, insanların zihinsel sağlığını ve sosyal ilişkilerinin biçimini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bireyin yaşamdan duyduğu memnuniyet, hayatının belli bir anını değil, onun psikolojik iyi olma halini, mutluluğunu, motivasyonunu ve sağlıklı yaşlanmasını içeren bir bütünselliği betimler (Onur, 1997). Bireyin iyi olma hali, mutluluk ve yaşam doyumu ile bağlantılıdır. Mutluluk kavramı, sosyal yaşam içerisinde çok sık kullanılır. Alanyazında, psikologların, yaşam memnuniyeti ve öznel iyi oluş kavramlarını, bir bakıma mutluluk olarak da ifade ettikleri çalışmalarda yer almaktadır (Yetim, 1991). Öznel iyi oluş ile bireyin kendilik değeri ilişkilidir (Çiççi ve Kumcağız, 2023). İyi olma hali üzerine yapılan araştırmalarda, sosyal desteğin stresi olumlu bağlamda etkilediği ortaya konmuştur (Kunkel, 1981). Yaşam memnuniyeti için bireylerin kendini değerli hissetmeleri önemlidir. Destekleyici aile ve sosyal destek, iş meşguliyeti, benlik memnuniyeti, dini veya manevi yaşam, boş zamanın değerlendirilmesi ve sağlıklı olma hali, çoğu insanın yaşam memnuniyet durumunu etkileyen temel bileşenlerdir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Sosyal karşılaştırma düzeyi olumlu olan bireylerin yaşam doyumları daha yüksek olmaktadır. Özellikle kişinin aşağı yönlü yaptığı kıyaslamalarda kendini olumlu yorumlaması yaşam doyumunu arttırmaktadır (Frieswijk, Buunk, Steverink ve Slaets, 2004). Alan yazında, sosyal karşılaştırma yolu ile kendisi hakkında olumlu algıya sahip bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu ve bu bireylerin daha mutlu olduklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Caprara, Steca, Gerbino, Paciello & Vecchio, 2006; Chow, 2005; Fordyce, 1983; Garcia, Rosenberg, Erlandsson & Siddiqui, 2010; Tkach & Lyubomirsky, 2006).

Alanyazında (Satılmış, 2020; Kiani, Mohammadi, HasanZadeh, MohsenLoo ve PoorRahmani, 2022; Fereidouini, Kamyab, Dehghan, Khiyali, Ziapour, Mehedi ve Togholi 2021), özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin yaşam kalitesi ve doyumlarının, tipik gelişen çocuğu olan ebeveynlere göre, daha

düşük olduğu ortaya konmuştur. Fakat alanyazında, sosyal karşılaştırma kavramını, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler örnekleminde inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çerçevede, bu çalışmanın alanyazına, ailelere, öğretmen ve yöneticilere, eğitim bilimine ve özel gereksinimli bireyler üzerine politika üretenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin iyi olma haline katkı sunacak veriler sunmaktadır. Çalışma bulgularının araştırmacıları dezavantajlı gruptaki bireylerle ilgili yeni araştırmalara yönlendireceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere verilecek, sosyal, ekonomik, lojistik, eğitsel ve psikolojik destek, ailenin ihtiyaçlarını karşılayabilmesini kolaylaştıracak ve onları güçlendirecektir. Bunun da, ailenin yaşam memnuniyetini ve benlik algısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmanın temel amacı, ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu temel araştırma problemi doğrultusunda, araştırmanın alt problemleri olarak, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyleri; cinsiyet, yaş, çocuğun cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durum, iş durumu, algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ele alınmıştır.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemleri iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki değişimin biçimini, derecesini ortaya koymayı hedefleyen araştırma desenleridir. Bu tür çalışmada, ilişki tespit edilecek değişkenler, tek taramada bulunduğu gibi, farklı farklı sembol halinde de ifade edilir. Fakat bu sembol verme biçimi (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözüm yapmaya imkan vermelidir (Karasar, 2005). Bu çalışmada, ilişkisel tarama yöntemlerinden korelasyonel analiz çalışılmıştır. Bu biçim, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlerle herhangi bir işlem yapılmadan incelemelerin yapıldığı çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). İnsan eylemlerinin tanımlanması kolay değildir. Korelasyonel araştırmalar, bu tür davranışların ilişkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu ilişkileri ortaya koyması daha üst seviyede araştırmaların yapılmasının önünü açmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018).

2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, İzmir’de, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından takip edilen 13350 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, bu ebeveynlerden kolay ulaşılabilir seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen, 618 ebeveyn oluşturmaktadır. Seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinin başat özelliği, örneklemini temsil kabiliyetinin yüksek düzeyde olmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Ebeveynlere ait çalışma grubu bilgileri Çizelge 1’de verilmektedir.

Çizelge 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	453	73,3
	Erkek	165	26,7
Medeni Durum	Evli	542	87,7
	Boşanmış/ayrı	76	12,3
Yaş	25 ve altı	21	3,4
	26-36 Yaş	174	28,2
	36-46 Yaş	325	52,6
	46 ve üstü	98	15,9
Eğitim Düzeyi	İlkokul	177	28,6
	Ortaokul	177	28,6
	Lise	188	30,4
	Üniversite	76	12,3

3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Kişisel bilgi formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda, katılımcılara ait cinsiyet, yaş, çocuğun cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durum, iş durumu ve algılanan gelir düzeyini ortaya koyan veriler mevcuttur.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Yaşam doyumu ölçeği, ilk olarak, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, daha sonra, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması Diyarbakır il merkezinde görevli 200 ilkökul öğretmeni ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı yapılan uyarlama çalışmasında 0.88, test- tekrar test güvenirliği ise 0.97 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla yapılan faktör analizlerinde açılımlayıcı faktör analizi sonucu 0.869 çıkmıştır. Maddelerin hata varyanslarına bakıldığında 1. madde için 0,32; 2.madde için 0,34; 3. madde için 0,22; 4. madde için 0,47 ve 5. madde için ise 0,60 düzeyinde tespit edilmiştir. Bu değerler istenilen seviyededir. Hata varyanslarına ilişkin bu sonuçların düşük olması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca yapılan uyum indekslerinde NFI değeri 0,99; NNFI değeri 1,00; CFI değeri 1,00; SRMR değeri ise 0,019 olarak belirlenmiştir. Bu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bir faktör yapısının iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Şimşek, 2007). Ölçek tek faktörlü 5'li likert tarzında, 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Ölçekte ters kodlanacak herhangi bir madde yoktur. Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin tespit edilen Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği: Sosyal karşılaştırma ölçeği ilk olarak Allan ve Gilbert (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin kendini başkalarıyla karşılaştırdığında nasıl gördüğünü ortaya koyan ölçeğin, Şahin ve Şahin (1992) ve Şahin ve Durak (1994) tarafından Türkçe uyarlanması ve geliştirilmesi yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz iki kutuplu 18 maddeden oluşan ölçek, 6'lı likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 108 puandır. Alınacak yüksek puanlar, iyi olumlu benlik algısı, düşük puanlar ise olumsuz benlik algısı olarak yorumlanmaktadır. 501 banka çalışanı örneklemini ile yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.89 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçüt bağıntılı geçerlilik çalışmasında ölçeğin Beck Depresyon Ölçeği ile korelasyonunun -.19 ($p < .001$) olduğu ve depresyonu düşük ve yüksek grupları iyi bir şekilde ayırt edebildiği de belirtilmiştir. (Şahin ve Durak, 1994). Yapı geçerliği çalışmasında ise Beck Depresyon Envanterinden 9 altı ve üstü puanları sosyal karşılaştırma ölçeğine göre ayırtılabildiği ($p < .001$) tespit edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.80 puan ve üzerinde olan ölçek yüksek güvenirlikte kabul edilir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018).

4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmadaki ölçeklerin uygulanması ve ebeveynlerle gönüllülük esasıyla çalışabilmek için, öncelikle gerekli resmi kurumlardan izinler alınmıştır. Daha sonra sağlıklı verilerin alınması için, Rehberlik Araştırma Merkezleri, özel eğitim okulları ziyaret edilmiş ve ölçeklerin uygulanma biçimi, formları ebeveynlere ulaştıran öğretmenlere anlatılmıştır. Formlar uygulandıktan sonra kurumlardan alınmış ve eksik doldurulan formlar ayıklandıktan sonra, 618 tane tam doldurulmuş form analize tabi tutulmuştur. Verilerin analiz işlemi yapılırken, önce güvenirlik katsayıları incelenmiş ve normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir.

Çizelge 2. Verilerin normallik analizi bulguları

	$\bar{X}$	Standart Sapma	Standart Hata	Çarpıklık İstatistik	Std. Hata	Basıklık İstatistik	Std. Hata
Yaşam Doyumu	15.3	4.03	0.162	-.143	.098	-.628	.196
Sosyal Karşılaştırma Düzeyi	83.6	13.8	0.557	-.190	.098	-.714	.196

Çizelge 2 incelendiğinde, yaşam doyum düzeyi çarpıklık değeri -.143, basıklık değeri -.628 ve sosyal karşılaştırma düzeyi çarpıklık değeri -.190, basıklık değeri -.714 olarak tespit edilmiştir. Basıklık

ve çarpıklık katsayılarının ± 1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020).

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için, Pearson Momentler Katsayısı, demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için de ANOVA ve t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın bulguları aşağıda ele alınmıştır.

1. Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Belirlenmesi

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerine ilişkin bilgiler çizelge 3 ve çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Ebeveynlerin yaşam doyum düzeyi bulguları

	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.	Değer
Yaşam Doyum Düzeyi	3.06	.80	1.00	5.00	Orta Düzeyde Katılıyorum

Çizelge 3 incelendiğinde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler yaşam doyum düzeylerini ($\bar{x}=3.06$) orta düzeyde algılamaktadır.

Çizelge 4. Ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyi bulguları

	N	$\bar{X}$	ss	Min.	Maks.	sd
Sosyal Karşılaştırma	618	83.6	13.8	41	108	.55

195

Çizelge 4 incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyi ortalamalarının ($\bar{X}$) 83,6, standart sapmalarının (ss) 13,8 ve standart hatalarının (sd) 0,55 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan en yüksek puan 108 iken, en düşük puan 41'dir. Ölçekten alınan ortalama puanların bir standart sapma üstü 97,4'e ve bir standart sapma altı 69,8'e denk gelmektedir. Katılımcıların ortalama puanları 83,6 puan ile orta üstü düzeyde sosyal karşılaştırma düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

2. Yaşam Doyumu ile Sosyal Karşılaştırma Düzeyi Arasındaki İlişki

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişki çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişki

	Yaşam Doyumu Düzeyi	Sosyal Karşılaştırma Düzeyi
Yaşam Doyum Düzeyi	1	0.765**
Sosyal Karşılaştırma Düzeyi	0.765**	1

** (p<0.01)

Çizelge 5 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasında ($r(618) = .765$, $p = .001$) pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

3. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin cinsiyet göre farklılaşp farklılaşmadığı, çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Ebeveynlerin cinsiyete göre t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yaşam Doyumu	K	453	15.2	4.03	-1.07	616	.284
	E	165	15.6	4.03			
Sosyal Karşılaştırma	K	453	83.3	13.87	-0.825	616	.410
	E	165	84.3	13.84			

Çizelge 6 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ile ([616]= -1.07; $p > .05$) sosyal karşılaştırma düzeylerinin ([616] = -0.825; $p > .05$), cinsiyete göre, anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

4. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı, çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Ebeveynlerin yaşına göre ANOVA sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
YD	25 ve altı	21	14.1	4.2	Gruplar arası	95.39	3	31.7	1.96	.118
	26-36	174	15.8	4	Grup içi	9943.87	614	16.1		
	36-46	325	15	3.5	Toplam	10039.27	617			
	46 ve üstü	98	15.5	3.5						
	Toplam	618	15.3	4						
SK	25 ve altı	21	78.4	13.8	Gruplar arası	1010.5	3	336	1.76	.154
	26-36	174	84.8	13.6	Grup içi	1174.1	614	191		
	36-46	325	83	14.1	Toplam	1184.6	617			
	46 ve üstü	98	84.4	13						
	Toplam	618	83.6	13.8						

kt: kareler toplamı, ko: kareler ortalaması, YD: Yaşam Doyumu, SK: Sosyal Karşılaştırma

196

Çizelge 7 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ($F=1.96$; $p > .05$) ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ($F=1.760$; $p > .05$), yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığı, çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Çocuğun cinsiyetine göre t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yaşam Doyumu	K	242	15.2	4.05	-.476	616	.634
	E	376	15.3	4.02			
Sosyal Karşılaştırma	K	242	84.6	12.9	1.417	616	.157
	E	376	82.9	14.4			

Çizelge 8 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ([616]= -0.476; $p > .05$) ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ([616] = 1.417; $p > .05$), çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

6. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı, çizelge 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Ebeveynlerin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	V.K	KT	sd	KO	F	P	Anlam
YD	İlkokul	177	14.0	3.7	Gruplar arası	1076.7	3	358.9			I-III,IV
	Ortaokul	177	14.6	4	Grup içi	8962.5	614	14.5	24.5	.001**	II-III,IV
	Lise	188	16	4	Toplam	10039.2	617				III-II,I
	Üniversite	76	18.1	2.9							IV-I,II,III
	Toplam	618	15.3	4							
SK	İlkokul	177	77.7	12.4	Gruplar arası	17327.2	3	5775			I-II,III,IV
	Ortaokul	177	81.8	13.3	Grup içi	101174.1	614	164	35.0	.001**	II-III,IV
	Lise	188	86.4	13.8	Toplam	1184.6	617				III-II,I
	Üniversite	76	94.5	9.6							IV-I,II,III
	Toplam	618	83.6	13.8							

**p<.05, I: İlkokul, II: Ortaokul, III: Lise, IV: Üniversite, YD: Yaşam Doyumu, SK: Sosyal Karşılaştırma, G.A: Gruplar arası, V.K: Varyansın Kaynağı

Çizelge 9 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ($F=24.5$, $p=.001$) ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ($F= 35.052$, $p= .001$) eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Yaşam doyum düzeyinin lise mezunu ($X=16$) ve üniversite mezunu ($X=18.1$) ebeveynlerde anlamlı olarak, ilkökul mezunu ebeveynlerden ($X=14$) ve ortaokul mezunu ebeveynlerden ($X=14.6$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, üniversite mezunu ebeveynlerin ($X=18.1$) yaşam doyum düzeyinin, anlamlı şekilde lise mezunu ($X=16$), ortaokul mezunu ($X=14.6$) ve ilkökul mezunu ($X=14$) ebeveynlerinden yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, üniversite mezunu ebeveynlerin ($X=94.5$) sosyal karşılaştırma düzeylerinin, lise mezunu ($X=86.4$), ortaokul mezunu ($X=81.8$) ve ilkökul mezunu ($X=77.7$) ebeveynlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, lise mezunu ebeveynlerin ($X=86.4$) sosyal karşılaştırma düzeylerinin, ortaokul mezunu ($X=81.8$) ve ilkökul mezunu ($X=77.7$) ebeveynlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı, çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Ebeveynlerin medeni duruma göre t testi sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yaşam Doyumu	Evli	542	15.7	3.9	7.29	616	.001**
	Boşanmış	76	12.2	3.5			
Sosyal Karşılaştırma	Evli	542	84.8	13.5	6.29	616	.001**
	Boşanmış	76	74.5	12.7			

**p<.05

Çizelge 10 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ($[616]= 7.29$; $p< .05$) ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ($[616]= 6.29$; $p<.05$), medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Evli ebeveynlerin yaşam doyum düzeyleri ($X=15.7$), boşanmış ebeveynlerden ($X=12.2$) ve evli ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyleri ($X=84.8$), boşanmış ebeveynlerden ($X=74.5$) anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir.

8. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İş Durumuna Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin iş durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Ebeveynlerin iş durumuna göre ANOVA sonuçları

	İş Durumu	N	$\bar{X}$	ss	V.K	KT	sd	KO	F	P	Anlam
YD	T.Z.Ç	247	16.7	4	Gruplar arası	895.6	2	447.8			
	Çalışmıyorum	356	14.3	3.6	Grup içi	9143.6	615	14.8	30.122	.001**	I-II
	Yarı Zam.	15	15	5.2	Toplam	10039.2	617				
	Toplam	618	15.3	4							
SK	T.Z.Ç	247	88.8	13.5	Gruplar arası	11835.3	2	5917.6			
	Çalışmıyorum	356	79.8	12.7	Grup içi	106666.2	615	173.4	34.119	.001**	I-II
	Yarı Zam.	15	85.7	16.9	Toplam	118501.6	617				
	Toplam	618	83.6	13.8							

**p<.05, I: Tam Zamanlı Çalışıyorum, II: Çalışmıyorum, III: Yarı Zamanlı, YD: Yaşam Doyumu, SK: Sosyal Karşılaştırma, V.K: Varyansın Kaynağı, G.A: Gruplar arası T. Z. Ç: Tam Zamanlı Çalışıyorum

Çizelge 11 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ($F=30.122$, $p=.001$) ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ($F=34.119$, $p=.001$), iş durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Tam zamanlı Çalışan ebeveynlerin yaşam doyum düzeyleri ($X=16.7$), çalışmayan ebeveynlerden ($X=14.3$) ve tam zamanlı çalışan ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyleri ($X=88.8$), çalışmayan ebeveynlerden ($X=79.8$) anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir.

9. Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Algılanan Gelir Düzeyine Göre Farklılaşması

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin algılanan gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Ebeveynlerin algılanan gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	V.K	KT	sd	KO	F	P	Anlam
YD	Düşük	247	12.6	3.2	Gruplar arası	2750	2	1375.1			
	Orta	356	15.8	3.7	Grup içi	7289	615	11.8	116.02	.001**	I-II-III
	Yüksek	15	19.4	2.4	Toplam	10039.2	617				
	Toplam	618	15.3	4							
SK	Düşük	187	74.9	11.4	Gruplar arası	29242.1	2	14621			
	Orta	353	85.2	12.9	Grup içi	89259.4	615	145.13	100.74	.001**	I-II-III
	Yüksek	78	97.1	9.03	Toplam	118501.6	617				
	Toplam	618	83.6	13.8							

** $p < .05$, I: Düşük, II: Orta, III: Yüksek, YD: Yaşam Doyumu, SK: Sosyal Karşılaştırma, V.K: Varyansın Kaynağı, G.A: Gruplar arası

Çizelge 12 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam doyumu ($F=116.02$, $p=.001$) ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ($F=100.74$, $p=.001$) algılanan gelir düzeyine göre, anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Gelir düzeyini yüksek düzeyde bulan ebeveynlerin ($X=19.4$) yaşam doyum düzeyleri, gelirini orta düzeyde ($X=15.8$) ve düşük düzeyde ($X=12.6$) bulan ebeveynlerden; gelirini orta düzeyde bulan ($X=15.8$) ebeveynlerin yaşam doyum düzeyleri de, düşük düzeyde bulan ($X=12.6$) ebeveynlerden anlamlı olarak yüksektir. Diğer yandan, gelir düzeyini yüksek düzeyde bulan ebeveynlerin ($X=97.1$) sosyal karşılaştırma düzeyleri, gelirini orta düzeyde ($X=85.2$) ve düşük düzeyde ($X=74.9$) bulan ebeveynlerden; gelirini orta düzeyde bulan ($X=85.2$) ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyi de düşük düzeyde bulan ($X=74.9$) ebeveynlerden anlamlı olarak yüksektir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, çocuğun cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durum, iş durumu ve algılanan gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın temel problemi olan ebeveynlerin yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iki değişken arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çerçevede, ebeveynlerin yaşam doyumu arttıkça sosyal karşılaştırma düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyi ilişkisini, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveyn örneklemine ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın alanyazına önemli katkı getireceği düşünülmektedir. Farklı örneklem grubunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin (Taş, 2011), öğrencilerin (Çetin, 2021; Öztürk, 2016) ve bireylerin (Olivos, Olivos-Jara ve Browne, 2021; Frieswijk, vd., 2004; Miller, Zivnuska ve Kacmar, 2019) sosyal karşılaştırma düzeyleri ile yaşam doyumları arasında, pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, mevcut çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Yaşam doyumunda, kişinin sahip oldukları ile yaşamdaki beklentilerini kıyaslayıp bir değerlendirmeye gitmesi (Özer ve Karabulut, 2003), sosyal karşılaştırma yapılırken, bireyin benlik değerini (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014) ortaya koyan motivasyonla uyumaktadır. Buradan hareketle, incelenen çalışmalarda da, yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırmanın ilişkili çıkmasının doğal olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, bireyler yaşam doyumlarının düzeyine karar verirken, yaptıkları sosyal karşılaştırmalar sonucunda elde ettikleri verileri kullanmaktadırlar. Mevcut çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyleri belirlenirken bu bireylerin kendi ile ilgili tutumlarını ortaya koyması ve bu durumun yaşam

memnuniyeti ile ilişkili olmasından dolayı yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde çıktığı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunun orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin (Selvi, 2022; Çattık, 2015; Yavuz ve Şafak, 2021) yaşam doyum düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, mevcut çalışma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyi ortanın üstünde olarak tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin sosyal karşılaştırma düzeylerinin (İbili, 2020; Baş, 2022) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle yurtdışı alanyazınında sosyal karşılaştırma kavramı düzey belirleme dışında farklı değişkenlerle ilişki olarak ele alınmıştır (Olivos, vd. 2021; Miller, vd. 2019, Lee, 2022; Morry, Chee, Penniston ve Sucharyna, 2019).

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığıdır. Bunun nedeni hem annenin hem de babanın çocuklarına yönelik duygusal sorumluluğu birbirlerine yakın düzeyde hissetmeleri olabilir. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin (Selvi, 2022; Kasımoğlu, 2017; Deniz, Dilmaç ve Arıca, 2009; Çattık, 2015; Hisoğlu, 2018; Can, 2015; Salas, Rodriguez, Urbeta ve Cuadrado, 2017) cinsiyetlerinin, yaşam doyumları üzerinde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Fakat, alanyazındaki bazı araştırmalarda (Addabbo, Sarti ve Scuell, 2016; Avşaroğlu ve Güleş, 2019), annelerin yaşam doyumlarının, babalardan daha düşük olduğunu ortaya koyan sonuçlar yer almaktadır. Gray (2003)'e göre bunun nedeni, annelerin çocuklarının özbakım ve gelişiminde daha fazla rol alıp bir işte çalışmamaları, boş vakitlerinin babalara göre daha az olmasıdır. Diğer yandan alanyazında, sosyal karşılaştırma düzeyi ve cinsiyet ilişkisini, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler örnekleminde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın, farklı örneklem gruplarında yapılan araştırmalar incelendiğinde, (Taş, 2011; Çetinkaya, 2004; Yılmaz, 2010; Özteke 2011; Sağlam, 2023; Timler, McIntyre, Rose ve Hands, 2019) cinsiyetin sosyal karşılaştırma üzerinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin (Kasımoğlu, 2017; Yıldız, 2015; İnce ve Tüfekçi, 2015; Çam, 2021; Satılmış, 2020) yaşlarının, yaşam doyumları üzerinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Ülgüt (2019) ve Arslan (2017) çalışmalarında, otizm tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin yaşlarının, sosyal karşılaştırma düzeyleri ile farklılaşmadığını bulmuşlardır. Mendes, Crespo, Maroco, Buunk ve Austin (2019) ise tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin yaşlarının, sosyal karşılaştırma düzeyleri üzerinde farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar, mevcut çalışmayı destekler biçimdedir. Buna karşın, mevcut çalışma ile uyuşmayan araştırma bulguları da (Yıldırım, 2020; Acar, 2009; Callan, Kim ve Mathews, 2015) alanyazında yer almaktadır. Bu gruptaki ebeveynlerin ve bireylerin yaş aralığının geniş ya da dar tutulması, sosyo-ekonomik düzeyi ve örneklem sayısı gibi etkenlerin farklı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni ebeveynlerin çocuklarını cinsiyet farkı gözetmeksizin evlatları olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında, özel gereksinimli çocukların cinsiyetlerinin, ebeveynlerin yaşam doyum düzeyleri ile farklılaşmadığını (Selvi, 2022; Gebeyehu, Sahile ve Ayalew, 2019; Can, 2015; Güleş, 2017; Yavuz ve Şafak, 2021; Hisoğlu, 2018) ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu sonuçlar, mevcut çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca, tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin (Özcan, 2012) sosyal karşılaştırma düzeyinin çocuğun cinsiyeti ile farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, Shek, (2005) araştırmasında ebeveynlerin benlik algısını ortaya koyarken çocuğun cinsiyeti ile farklılaştığını belirlemiştir.

Bu araştırma kapsamında, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyi de artmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynlerin (Akarsu, 2014; Yıldız, 2015; Can, 2015; Gürsoy, 2021; Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009; Selvi, 2022) yaşam doyumlarının eğitim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışma ile uyuşmaktadır. Buna karşın bazı araştırmalarda, ebeveynlerin (Kasımoğlu, 2017; Güleş, 2017; Özşenel, 2017; Hisoğlu, 2018; Satılmış, 2020; Anart, 2021) yaşam doyumlarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumunun (Ülgüt, 2019; Kart, 2021) sosyal karşılaştırma düzeyleri ile farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum mevcut çalışma ile uyuşmamaktadır. Buna karşın (Arslan, 2017; Twenge ve Campbell, 2008; Marsh ve Yeung, 1997) eğitim durumunun sosyal karşılaştırma düzeyi ile farklılaştığını belirten çalışmalar tespit edilmiştir. Bu durum mevcut çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. İncelenen araştırmaların örneklem sayısı, tipik gelişen çocukların ebeveynleri ile karşılaştırmalı yapılması, mezuniyet durum aralıklarının geniş tutulması gibi etkenlerin, farklı sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Çalışmada, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin, medeni durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Evli olan ebeveynlerin, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyleri, boşanmış olan ebeveynlere göre daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında, ebeveynlerin medeni durumlarının yaşam doyumu ile farklılaştığını (Banjare, Dwivedi ve Pradhan, 2015; Kasımoğlu, 2017; Softa, Öztürk, Sonkaya ve Düşünceli, 2016; Çetinkaya, 2004) belirten araştırmalar mevcuttur. Bu bulgular, mevcut çalışma sonuçları ile uyuşmaktadır. Eşler arasında oluşan güvenli ve yakın ilişkinin, sosyal desteği sağlaması evli kişilerin yaşam doyumunun daha fazla olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Öte yandan, alanyazında, ebeveynlerin medeni durumları ile yaşam doyumu arasında ilişki olmadığını (Selvi, 2022; Anart, 2021; Satılmış, 2020) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda örneklem sayısı, sadece annelerle çalışılması ve tipik gelişen çocukların ebeveynleri ile karşılaştırılması yapılması gibi etkenlerin, farklı sonuçlar elde edilmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin medeni durum ve sosyal karşılaştırma düzeyi ilişkisini inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Arslan (2017) araştırmasında, otizm tanılı çocuğa sahip annelerin, sosyal karşılaştırma düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin, iş durumu değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışan ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyleri, çalışmayan ebeveynlere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, ebeveynlerin (Selvi, 2022), (Akarsu, 2014), yaşam doyumlarının iş durumları ile farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Öte yandan, Can (2015) araştırmasında, çalışmayan annelerin yaşam doyumlarının, çalışan annelere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Kasımoğlu (2017), Anart (2021) ve Satılmış (2020) yaptıkları çalışmalarda, ebeveynlerin yaşam doyumlarının, iş durumları ile farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, mevcut çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde, iş durumu ve sosyal karşılaştırma düzeyi ilişkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin, algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ekonomik gelir algısı iyi düzeyde olan ebeveynlerin yaşam doyum düzeyi daha yüksek olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Kasımoğlu (2017), Selvi (2022), Akarsu (2014), Anart (2021), Yıldırım (2020) ve Acar (2009) çalışmalarında, ebeveynlerin yaşam doyumlarının algılanan gelir düzeyi ile farklılaştığını belirtmişlerdir. Gelir algısı yüksek olanların, yaşam doyumları daha iyi düzeyde bulunmuştur. Kart (2021) ise, yaptığı araştırmada, tipik gelişen çocuklara sahip annelerin gelir algısının, sosyal karşılaştırma düzeyi ile farklılaştığını tespit etmiştir. Gelir algısı iyi düzeyde olan ebeveynlerin sosyal karşılaştırma düzeyleri gelir algısı kötü düzeyde olanlara göre daha yüksek tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Özel gereksinimli çocuğun bakımı uzun dönemli süreci kapsar. Çoğu zaman çocuğun bakımından dolayı ebeveynlerden birisi işini bırakır ve aile finansal açıdan daha kırılgan bir yapıya dönüşür. Çünkü özel gereksinimli çocuğun eğitim ve sağlık masrafları artarak devam eder (Ivanišević, Siliskovic, Ombla, Tokic ve Brown, 2023). Bütün bunların sonucunda, ailenin finansal açıdan güçlü oluşunun yaşam doyumunu yükselteceği düşünülmektedir. Bu çalışma sonuçları da bu yaklaşımı destekler niteliktedir.

Yukarıda verilen bulgular ve bunlarla ilgili tartışmalar temelinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerini arttırmak için ve gelecekte yapılacak çalışmalara dönük şu öneriler sunulabilir:

- Ebeveynleri destekleyecek, çok yönlü bir aile eğitim programı hazırlanabilir ve bu program rehberlik araştırma merkezleri ve özel eğitim okullarında uygulanabilir.

- Bu ebeveynleri, eğitsel ve psikolojik açıdan desteklemenin yanında, onların sosyalizasyonunu destekleyecek ve ekonomik durumunu güçlendirecek uygulamalar yapılabilir.
- Algılanan gelir düzeyinin önemli bulunduğu mevcut çalışmadan hareketle, kamu, yerel yönetim ve sivil toplum örgütlerinin, ebeveynlerin yaşam koşullarını iyileştirecek, niteliğini arttıracak, ekonomik durumunu destekleyecek, sosyal yardım, iş edinme, ek gelir sağlama gibi çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, eğitim durumu değişkeni önemli bulunduğundan, ebeveynlerin mevcut eğitim durumunu yükseltecek uzaktan eğitimi de kapsayacak eğitim projeleri uygulanabilir.
- Benzer araştırmalar, farklı yerleşim yerlerinde ve farklı yetersizlik türleri açısından da ebeveynlerin yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerini incelemek üzere yapılabilir.
- Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere sunulan hizmetlere ilişkin kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acar, M. (2009). *Zihinsel ve fiziksel özürlü çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Addabbo, T., Sarti, E. & Sciulli, D. (2016). Disability and life satisfaction in Italy. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 925-954. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9412-0>
- Akandere, M., Acar, M. & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61799/924411>
- Akarsu, Ö. (2014). *Zihinsel yetersiz çocukların aile yükü, özbakım becerileri, annelerinin yaşam doyumu ve etkileyen faktörler* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Allan, S. & Gilbert, P. (1991). A Social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293-299. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00086-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00086-L)
- Anart, F. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk anneleri ile normal gelişim gösteren çocuk annelerinin yaşam doyumu ve benlik saygısı açısından karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Angeles, L. (2010). Children and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 11, 523-538.
<https://doi.org/10.1007/s10902-009-9168-z>
- Arslan, S. F. (2017). Otizmlili çocuğa sahip ailelerin gelecek tasarımları ve benlik algısı [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Avşaroğlu, S. & Güleş, E. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 365-376.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.2960>
- Aydın, A. (2019). The relationship of parents of children with special needs with the psychological bases of meaning and self-perceptions in life. *Trakya Journal of Education*, 9(3), 487-505.
- Balat, U. G. & Şahsuvaroğlu, T. (2015). Farklı gelişim gösteren çocukların eğitimine aile katılımı. İçinde A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* (ss. 45-81). Nobel Yayınları.
- Banjare, P., Dwivedi, R. & Pradhan, J. (2015). Factors associated with the life satisfaction amongst the rural elderly in odisha, india. *Health and Quality Of Life Outcomes*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0398-y>
- Baş, M. (2022). *Kurum bakımından reşit olarak ayrılan bireylerin adil dünya inancı ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş* (4. baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bornstein, H.M., Hendricks, C., Hahn, S. C., Haynes, M.O., Painter, M.K. & Tamis-LeMonda S.C. (2003). Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: A

- multivariate ecological analysis. *Science and Practise*, 3(4), 285-326, https://doi.org/10.1207/s15327922par0304_2
- Bricker, D. & Waddell, M. (2002). *Assesment, evaluation and programming system for infants and children* (3th ed.). Paul H. Publishing.
- Buunk, A. P. & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: the end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 3–21. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.09.007>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Callan, M., Kim, H. & Mathews W.J. (2015). Age differences in social comparison tendency and personal relative deprivation. *Personality and Individual Differences*, 87, 196-199. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.003>
- Can G., F. (2015). *Engelli çocuğu olan ve olmayan ebeveynlerin evlilik uyumu yaşam doyumu ve etkileyen faktörler* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1), 30-43. <https://doi.org/10.1017/s1121189x00002013>
- Carrasco M.A, Delgado B. & Holgado-Tello F.P. (2019). Parental acceptance and children's psychological adjustment: The moderating effects of interpersonal power and prestige acrossage. *Plus One*, 14(4), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215325>
- Cavkaytar, A. (2018). Toplum ve aile. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss. 1-17). Vize Yayıncılık.
- Chow, H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-7526-0>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th. Ed.). Routledge Publishing.
- Çam, Z. (2021). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin aile yaşam kaliteleri ebeveynlik stresi ve evlilik yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çattık, M. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetin, Ş. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinde farkındalık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ile sosyal karşılaştırmanın aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetinkaya, H. (2004). *Beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşması* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çifçi, S. & Kumcağız, H. (2023). The relationship between fear of missing out and subjective well-being in adolescent: The mediating role of social comparison and loneliness, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (2), 83-101. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1187412>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Demir, Ş. (2018). Okul öncesi bütünleştirmede destek uygulamalarına giriş. İçinde H. Bakkaoğlu ve B. Sucuoğlu (Ed.), *Okul öncesinde bütünleştirmeyi harekete geçirme* (ss. 1-20). Nobel Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B. & Arıcak, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk- sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968. <http://www.insanbilimleri.com>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

- Diener, E., Emmons R., Larsen R. & Griffin S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 164-171. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Fairthorne, J., Jacoby, P., Bourke, J., Klerk, N. & Leonard, H. (2016). Onset of maternal psychiatric disorders after the birth of a child with autism spectrum disorder: a retrospective cohort study. *Autism*, 20(1), 37-44. <https://doi.org/10.1177/1362361314566048>
- Fereidouni Z., Kamyab A.H., Dehghan A., Khiyali Z., Ziapour A., Mehedi N. & Togholi R. (2021). Comparative study on the quality of life and resilience of mothers with disabled and neurotypically developing children in Iran. *Heliyon*, 7(6), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07285>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483-498. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.483>
- Frieswijk, N., Buunk, B.P., Steverink, N. & Slaets, J.P.J (2004). The interpretation of social comparison and its relation to life satisfaction among elderly people: Does frailty make a difference? *The Journals of Gerontology*, 59(5), 250-257. <https://doi.org/10.1093/geronb/59.5.P250>
- Ganioğlu, S. & Toprakçı, E. (2023). 11. Kalkınma planı, 2022 yıllık program ve MEB 2019-2023 stratejik planı'nın eğitim alanı açısından uyumunun incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 3(2), 23-42. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.113>
- Garcia, D., Rosenberg, P., Erlandsson A., & Siddiqui, A. (2010). On lions and adolescents: Affective temperaments and the influence of negative stimuli on memory. *Journal of Happiness Studies*, 11, 477-495. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9153-6>
- Gebeyehu, F., Sahile, A. & Ayalew, M. (2019). Burden, social support, and life satisfaction among caregivers of children with intellectual disability. *International Quarterly of Community Health Education*, 39(3), 147-153. <https://doi.org/10.1177/0272684X18819974>
- Gilbert, D. T., Giesler, R. B., & Morris, K. A. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 227-236. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.227>
- Green, J. D. & Sedikides, C. (2001). When do self-schemas shape social perception? The role of descriptive ambiguity. *Motivation and Emotion*, 25(1), 67-83. <https://doi.org/10.1023/A:1010611922816>
- Gray, D. E. (2003). Gender and coping: The parents of children with high functioning autism. *Social Science & Medicine*, 56(3), 631-642. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00059-x](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00059-x)
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 223-236. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/108/223.pdf>
- Güleş, E. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gürsoy, A. (2021). Otizmli çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerinin yaşam doyumu, evlilik doyumu ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hisoğlu, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ebeveynlerinde algılanan sosyal destek ve problem çözüme becerilerinin yaşam doyumuna etkisi [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- İbili, A. (2020). 14-15 Yaş öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Martı Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- İnce Z. E. & Tüfekçi F.G. (2015). Engelli çocuğu olan ebeveynlerde evlilik uyumu ve yaşam doyumunun değerlendirilmesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 102-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumussagbil/issue/23835/253927>
- Ivanišević, N. M., Slišković A, Ombla J, Tokić A & Brown T. (2023). Life satisfaction in employed mothers of children with disabilities: The importance of personal, family, work, and society characteristics. *Societies*, 13(8), 177. <https://doi.org/10.3390/soc13080177>
- Kağıtçıbaşı Ç. & Cemalcılar Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (16. Baskı). Evrim Yayınevi.
- Kalhor, R.P., Ziapour, A., Kianipour, N. & Foroughinia, A. (2017). A study of the relationship between lifestyle and happiness of students at Kermanshah University. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*. 10(4), 1004-1009. <https://doi.org/10.4103/atmph.atmph31017>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Nobel Yayınları.

- Kart, H. (2021). *Annelerin kendilik algısı ile ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkide kaygının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Ayvansaray Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kartal, S. M. (2019). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin aileleri. İçinde M.A. Melekoğlu ve S.M. Kartal (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (ss. 219-236). Eğitim Matbaacılık.
- Kasımoğlu, N. (2017). *Zihinsel engeli olan çocukların ebeveynlerinde içselleştirilmiş stigma, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kiani, A., Mohammadi G., HasanZadeh M., MohsenLoo F. & PoorRahmani P. (2022). Comparison of life satisfaction and hoping in mothers of children with special learning disabilities, autism spectrum disorders and normal. *Journal of Family Relations Studies*, 2(5), 49-56. <https://doi.org/10.22098/jhrs.2022.10720.1055>
- Knopik, T., Błaszczak, A., Osza, U. & Maksymiuk, R. (2020). Assisting strategies of the parents of students with special educational needs in the emergency remote learning in Poland. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 19(14), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148783>
- Kunkel D. (1981). Age and the correlates of life satisfaction: Are the elderly different? [Yüksek lisans tezi, Teksas Üniversitesi]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/16963/31295002608593.pdf;sequence=1>
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1038-1051. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.5.1038>
- Lee, J. K. (2022). The effects of social comparison orientation on psychological well-being in social networking sites: Serial mediation of perceived social support and self-esteem. *Current Psychology*, 41(9), 6247-6259. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01114-3>
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q., & Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.05.003>
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information about the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41>
- Mendes, T., Crespo, C., Maroco, J., Buunk, A. & Austin, J. (2019). Social comparison in parents of children with chronic conditions: Results from the portuguese version of the iowa-netherlands comparison orientation measure. *Psychology, Community & Health*, 8(1), 72-84. <https://doi.org/10.5964/pch.v8i1.285>
- Miller, B.K., Zivnuska, S. & Kacmar, M.K. (2019). Self-perception and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 139, 321-325. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.003>
- Morry, M. M., Chee, K. C., Penniston, T. L., & Sucharyna, T. A. (2019). Relationship social comparisons: Comparison interpretations and attributions as predictors of relationship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(4), 1069-1097. <https://doi.org/10.1177/0265407518755018>
- Mukaddes, M.N, Sarı, T.O. & Tanıdır, C. (2022). *Ebeveyn eğitim programı, otizm ve gelişimsel aksamalı çocuklar için*. Simurg Art Yayınları.
- Murdock, G.P. (1949). *Social structure*. MacMillan.
- Olivos, F., Olivos-Jara, P. & Browne, M. (2021). Asymmetric social comparison and life satisfaction in social networks. *Journal of Happiness Studies*, 22, 363-384. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00234-8>
- Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi -Yetişkinlik, yaşlılık ve ölüm*. İmge Kitabevi.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi* [Doktora tezi, İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özer, M. & Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Turkish Journal of Geriatrics*, 6(2), 72-74. http://geriatri.dergisi.org/uploads/pdf/pdf_TJG_146.pdf
- Özşenel, E. (2017). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ve olmayan ailelerin evliliklerinde problem çözme becerilerinin ve evlilik yaşam doyumlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özteke H. İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Öztürk, S. (2016). *15-18 yaş grubu öğrencilerinin mizah tarzlarının ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin, yaşam doyumlarına ve kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Plotnik, R., (2009). *Psikolojiye giriş*. Kaknüs Psikoloji.
- Reichman, N. E., Corman, H., & Noonan, K. (2007). Impact of child disability on the family. *Maternal and Child Health Journal*, 12, 679–683. <https://doi.org/10.1007/s10995-007-0307-z>
- Roach, M. A., Ormond, G. I., & Barratt, M. S. (1999). Mothers and fathers of children with Down Syndrome: Parental stress and involvement in children. *American Journal of Mental Retardation*, 104, 422-436.
<https://doi.org/10.1352/0895-8017>
- Rousseau, J.J. (1946). *Toplum sözleşmesi*. (Çev. Günyol, V.) Kültür Yayınları.
- Sağlam, A. (2023). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi-oluşun sosyal medya kullanımı, sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul düzeyleri açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Salas, B.L, Rodriguez, V.Y, Urbiet, C.T & Cuadrado, E. (2017). The role of coping strategies and self-efficacy as predictors of life satisfaction in a sample of parents of children with autism spectrum disorder. *Psicothema*, 29(1), 55-60. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.96>
- Satılmış, S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinde psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Selvi, E. (2022). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumu yaşam kalitesi ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Shek, D. T. L. (2005). Paternal and maternal influences on the psychological well-being, substance abuse, and delinquency of Chinese adolescents experiencing economic disadvantage. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 219-234. <https://doi.org/10.1002/jclp.20057>
- Shivers, M.C. & Resor, J. (2020). Health and Life Satisfaction Among Parents of Children with Physical Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 719–733. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09716-x>
- Softa K. H., Öztürk A, Sonkaya C. & Düşünceli H. (2016). Zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların aile yükü ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 5, 37-54.
<http://hdl.handle.net/11772/1214>
- Sönmez, V. (1986). Türkiye’de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 49-63.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7836/103177>
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayınları.
- Sönmez, A.Ö. & Aksan, G. (2019). *Aile kurumuna farklı bakışlar*. Çizgi Kitabevi.
- Şahin, N.H. & Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 44-56. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319940000m000311.pdf>
- Şahin, N.H. ve Şahin, N. (1992, Haziran). Adolescent guilt, shame and depression in relation to sociotropy and autonomy. World Congress of Cognitive Therapy. Kanada, Toronto.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve usrel uygulamaları)*. Ekinoks Yayıncılık.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Yayınları.
- Taylor, S. E., Neter, E. & Wayment, H. A. (1995). Self-evaluation processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1278–1287. <https://doi.org/10.1177/01461672952112005>
- Timler A., McIntyre F., Rose E. & Hands B. (2019). Exploring the influence of self-perceptions on the relationship between motor competence and identity in adolescents. *PLoS One*, 14(11).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224653>
- Tkach, C. & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-4754-1>

- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1995). *Families, professionals, and exceptionality*. Merrill Publishing.
- Twenge, M. J. & Campbell, K.W. (2008). Increases in positive self-views among high school students: birth-cohort changes in anticipated performance, self-satisfaction, self-liking, and self-competence. *Psychological Science*, 19(11), 1082. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02204.x>
- Uzunsakal, E. & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuusbdt/issue/38311/399621>
- Ülgüt Ö. (2019). *Otizm tanısı almış çocuklara sahip ana-babalar ile normal gelişim gösteren çocuklara sahip ana-babalarda benlik algısı, evlilik uyumu ve psikolojik sağlamlık* [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/BF00292648>
- Veenhoven, R. (1995). *Developments in satisfaction research*. *Social Indicators Research*, 37(1), 1-46. <https://doi.org/10.1007/BF00300268>
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- World Health Organization (WHO). (1997). Division of mental health and prevention of substance abuse. WHOQOL: measuring quality of life. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63482>
- Yarar, F., Akdam, M., Çarpan, İ., Topal, S., Şenol, H. & Tekin, F. (2021). Impact of having a disabled child on mothers' anxiety, depression and quality of life levels. *Pamukkale Medical Journal*, 14(1), 223-232. <https://doi.org/10.31362/patd.758161>
- Yavuz, M. & Şafak, P. (2021). Otizm spektrum bozukluğu, zihin ve çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1273-1294. <https://doi.org/10.17152/gefad.891230>
- Yetim Ü. (1991). Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, M. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların annelerinin psikolojik sıkıntı, travma sonrası gelişim ve yaşam doyumu düzeyleri ile ilgili değişkenler* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldız C. (2015). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Determining the Curriculum Literacy Levels of Prospective Teachers

Assist.Prof.Dr. Aysemin Duran

Istanbul Okan University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4873-1120

aysemin.duran@okan.edu.tr

Abstract

This research, which aims to determine the curriculum literacy levels of prospective teachers, was conducted at the faculty of education of a foundation university in the 2021-2022 academic year. Curriculum literacy defines characterizing the recognition, designing and evaluating the elements of the curriculum. In line with the purpose of the research, it was determined that the curriculum literacy levels of prospective teachers and whether this level differed according to gender and department variables. The research was designed with a survey research, the criterion sampling method was preferred in sample selection, and the study was conducted with 245 senior students. The data of the research were obtained through Google Forms with the "Curriculum Literacy" scale. Data analysis was done using t-test and ANOVA test on SPSS 24.0 package version. As a result of the research, the curriculum literacy of prospective teachers was found to be at a high level. While the curriculum literacy levels of prospective teachers did not differ significantly according to their gender, it was determined that there were differences according to their departments. Significant differences were found between the curriculum literacy levels of students studying in the Guidance and Psychological Counseling, Special Education and Preschool Teaching departments. Another finding is that the average score of prospective teachers in the writing sub-dimension of curriculum literacy are low. Since the writing sub-dimension refers to designing elements of a curriculum, analyzing the relationships between elements, developing materials, and developing evaluation tools, it has been revealed that prospective teachers need improvement in this regard. Particularly in the Curriculum Development and Teaching Principles and Methods in Education courses, the importance of curriculum literacy can be emphasized so that prospective teachers can get to know a curriculum with all its elements and internalize the curriculum structure by making various applications.

Keywords: Education, Curriculum, Prospective teachers, Curriculum literacy



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 207-218

Research Article

Received: 2023-09-22

Accepted: 2023-11-14

Suggested Citation

Duran, A. (2023). Determining the curriculum literacy levels of prospective teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 207-218. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1364685>

Extended Abstract

Problem: From past to present, states have been implementing their policies regarding the future generations they want to raise through education and reflecting their views on the type of individuals they want to raise, in the mission and vision sections of their education programs. Various qualifications and competencies that future generations are expected to have been included as general and specific objectives of the programs. In this context, educational programs form the basis of education and training and show the framework in which these activities will be carried out. Curriculums enable individuals to acquire the desired characteristics through organized activities. It is expected that the curriculum should provide all the experiences needed to achieve the learning goals. However, the ability of curriculums to produce effective and successful results depends on the positive interaction of some elements with each other. Teachers as implementers of the curriculum, students as recipients of the curriculum, and the quality of the curriculum itself mutually influence and are affected by each other in the educational process. Among these elements, the first thing that comes to mind when looking at what is expected and requested from the teacher is the ability to understand and implement the curriculum. While this situation requires the teacher to have various skills, it also requires her/him to follow the current changes and developments and accurately reflect them in the curriculum she/he implements.

A curriculum has four elements: objectives, content, learning experiences and assessment (Demirel, 2004). For teachers to effectively implement curriculum, they must understand and assimilate the structures and interactions of these four elements (Posner, 2004). As a matter of fact, curriculum literacy skills include "being able to write objectives appropriate to the student's level, determining the relationship of content to objectives, designing learning-teaching processes, and making measurement-evaluation appropriate to the objectives." (Bolat, 2017). Curriculum literacy is defined in the literature as having knowledge about curriculum, being able to critically examine the curriculums and adapt them in accordance with environmental conditions (Erdem and Eğmir, 2018; Keskin and Korkmaz, 2017).

When the studies on curriculum literacy in the literature are examined, there are studies aiming to determine the perceptions of pre-service teachers (Adem, 2023; Aslan and Gürlen, 2019; Atlı, Kara and Mirzeoğlu, 2021; Çetinkaya and Tabak, 2019; Demir, Yücesoy and Serttaş, 2020; Demir and Toraman, 2021; Erdem and Eğmir, 2018; Gömleksiz and Erdem, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana, Aşçı, Zorlu Kana and Elkıran, 2018; Kızılaslan Tunçer and Şahin, 2019; Korucuk and Özlü, 2023; Sarica, 2020; Sarıgöz and Bolat, 2018; Sarıgöz, 2021; Süral and Dedeali, 2018; Şahin and Aşkın Tekkol, 2023; Türe, 2023; Ustabulut, 2021) and teachers (Berkant and Mansuroğlu, 2023; Boncuk, 2021; Saracaloğlu and Gündüz Çetin, 2023; Yılmaz and Kahramanoğlu, 2021) towards curriculum literacy and studies examining various variables in their relationship with curriculum literacy.

Since there is no study examining the curriculum literacy of prospective teachers studying at a foundation university, it was thought that this study would contribute to the field. In this regard, the aim of the research is to determine the curriculum literacy levels of teacher candidates studying at a foundation university. The sub-objectives created in line with the general purpose are as follows:

- 1) What is the curriculum literacy level of prospective teachers?
- 2) Does the curriculum literacy of prospective teachers differ significantly depending on a) their gender and department?

Method: In this research, survey design, one of the quantitative research models, was adopted. The research was conducted at the faculty of education of a foundation university in the fall and spring semester of the 2021-2022 academic year. Criterion sampling method was used in sample selection, and the criterion was that the students had the knowledge sufficiency to answer the items in the curriculum literacy scale. For this reason, students are required to have taken courses such as Introduction to Educational Science, Teaching Principles and Methods, Measurement and Evaluation from Educational Sciences courses. Considering this criterion, the study was conducted only with prospective teachers studying in the 4th grade, considering that they had taken all the courses, and data was received from 245 volunteers.

The data of the research was obtained with the "Curriculum Literacy" scale developed by Bolat (2017). The curriculum literacy scale consists of two factors: "reading" and "writing". In this study, Cronbach's Alpha reliability coefficient for the whole scale was calculated as 0.97, for the reading factor as 0.94, and for the writing factor as 0.94.

Findings: It was seen that prospective teachers received an average score of $\bar{X} = 3.94$ from the reading sub-dimension, $\bar{X} = 3.78$ from the writing sub-dimension and $\bar{X} = 3.86$ from the entire scale. According to these findings, it is seen that teacher candidates received the highest scores from the reading sub-dimension. While prospective teachers mostly agreed on the views 'I can check the suitability of the content to the student level ($\bar{X}=4.15$)', 'I can choose content appropriate to the target ($\bar{X}=4.17$)', 'I can understand what the target behavior wants ($\bar{X}=4.13$)', the least They agreed on the views 'I can prepare a measurement tool suitable for the target ($\bar{X}=3.53$)', 'I can write an evaluation criterion suitable for the target ($\bar{X}=3.58$)', 'I can write appropriate horizontal targets for the course/subject area ($\bar{X}=3.60$)'. There was no significant difference in the scores received by teacher candidates from the sub-dimensions of the program literacy scale or the entire scale according to their gender. No significant difference was found in the reading sub-dimension of reading curriculum literacy according to the departments in which prospective teachers studied ($F(3-241) = 1.83, p = .14 > .05$). When the findings regarding the writing sub-dimension of curriculum literacy were examined, significant differences were found according to the departments in which the teacher candidates studied ($F(3-241) = 2.64, p = .05$). According to the ANOVA results, LSD test was performed in order to reveal which sections there were differences, since the variances were homogeneous.

The findings obtained in line with the data of the research showed that the curriculum literacy skills of the teacher candidates in terms of understanding, designing and evaluating the elements of a curriculum are at a high level. When the findings regarding the sub-dimensions of the scale were examined, the average scores in the reading sub-dimension were found to be at the highest level. However, it was revealed that they considered themselves partially sufficient in the processes of writing goals, designing measurement tools appropriate to the goals, and evaluating the goals. This finding, which emerged in the relevant study conducted with senior prospective teachers who have taken almost all of the professional knowledge courses, shows that the prospective teachers feel competent in knowing the program elements, but they do not find their skills sufficient in the evaluation process where they come up with an original design or receive feedback, which is one of the most important elements of the education process.

Suggestions: When the results obtained within the scope of the research were evaluated in general, it was revealed that the curriculum literacy of the senior prospective teachers studying at a foundation university faculty of education was at a high level, while there was no significant difference according to gender, but there were differences according to the department. Studies to eliminate the deficiencies regarding "the low level of proficiency of teacher candidates in the 'writing' dimension", which emerged as a common finding with other research, can be addressed in Teaching Principles and Methods and Curriculum Development in Education courses.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysemin Duran
İstanbul Okan Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4873-1120
aysemin.duran@okan.edu.tr

Özet

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Eğitim programı okuryazarlığı, eğitim programının öğelerini tanımayı, tasarlamayı ve değerlendirmeyi ifade etmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma, tarama araştırması deseniyle tasarlanmış olup, örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve son sınıfta öğrenim gören gönüllü 245 öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Eğitim Programı Okuryazarlığı" ölçeği ile Google Forms üzerinden alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 24.0 paket sürümü üzerinde t-testi ve ANOVA testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre program okuryazarlık düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken, bölümlerine göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim ve Okul Öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bir başka dikkat çekici bulgu da, öğretmen adaylarının program okuryazarlığının yazma alt boyutundaki ortalama puanların düşük düzeyde olmasıdır. Yazma alt boyutu bir eğitim programının hedef- içerik- eğitim durumları- değerlendirme gibi öğelerini tasarlamayı, öğeler arasındaki ilişkileri analiz etmeyi, materyal geliştirmeyi, hedeflere uygun değerlendirme araçları geliştirmeyi ifade ettiği için bu hususta öğretmen adaylarının gelişmeye ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle eğitim fakültesinde yürütülen derslerden Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinde, program okuryazarlığının önemi üzerinde durularak, öğretmen adaylarının bir öğretim programını tüm unsurlarıyla tanımaları, çeşitli uygulamalar yaparak program yapısını içselleştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca program geliştirmenin sürekli bir döngü halinde devam etmesi sebebiyle, mesleğini yapmakta olan öğretmenlere de çeşitli hizmet içi eğitimler sayesinde program okuryazarlığının önemi vurgulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim programı, Öğretmen adayları, Program okuryazarlığı,



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 207-218

210

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-09-22
Kabul: 2023-11-14

Önerilen Atıf

Duran, A. (2023). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 207-218. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1364685>

GİRİŞ

Devletler geçmişten günümüze yetiştirmek istedikleri gelecek nesillere ilişkin politikalarını, eğitimle uygulamakta ve nasıl bir birey yetiştirmek istediklerine ilişkin görüşlerini eğitim programlarının misyon ve vizyon bölümlerinde yansıtmaktadırlar. Gelecek nesillerin sahip olması beklenen çeşitli nitelik ve yeterlilikler, programların genel ve özel amaçları olarak yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim programları, eğitim ve öğretimin temelini oluşturmakta ve bu etkinliklerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermektedir.

Eğitim programları, bireylere kazandırılmak istenilen özelliklerin düzenlenmiş etkinlikler yoluyla kazandırılmasını sağlamaktadır. Eğitim programı farklı araştırmacılar tarafından; "bireylerin yeteneklerini ortaya çıkartabilmek için gerekli olan planlı veya plansız yaşantılar düzeneği" (Bobbitt, 1924), "öğrencilerin okul rehberliğinde okul içinde deneyimledikleri yaşantıların tümü" (Caswell ve Campbell, 1935), "eğitsel hedeflere ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrenci öğrenmelerinin bütünü" (Saylor, Alexander ve Lewis, 1982), "hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi" (Posner, 2004), "bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler" (Ertürk, 1979) şeklinde tanımlanmıştır. Aslında her bir tanımın araştırmacıların eğitim programına ilişkin kuramları perspektifinden etkilenmesi suretiyle farklılaşması doğaldır (Türe, 2023). Ancak hepsinin ortak noktası olarak, eğitim programının öğrenme hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duyulan tüm yaşantıları sağlaması gerektiği gerçeği de ortadadır. Bununla birlikte geliştirilen eğitim programlarının etkili ve başarılı sonuçlar ortaya koyabilmesi bazı öğelerin birbiriyle olumlu etkileşimine bağlıdır. Programların uygulayıcısı olarak öğretmenler, programın alıcısı olan öğrenciler ve başlı başına eğitim programının niteliği karşılıklı olarak eğitim sürecinde birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Bu öğelerden, öğretmenden beklenen ve istenenlere bakıldığında ilk olarak eğitim programını anlayabilmesi ve uygulayabilmesi gelmektedir. Bu durum, öğretmenin çeşitli becerilere sahip olmasını gerektirmekle birlikte, mevcut değişme ve gelişmeleri takip etmesi, uyguladığı programa doğru bir biçimde yansıtmasını da gerektirmektedir. Bu sürecin sağlıklı olması da öğretmenlerin bir eğitim programı okur-yazarı olmasıyla mümkün olabilecektir (Bolat, 2017; Kızılaslan Tunçer ve Şahin, 2019). Genel olarak bakıldığında; okur-yazarlık becerileri, kişinin günlük yaşamında iletişim kurabilmesi, bilgiye erişebilmesi ve bilgi üretebilmesi için önemlidir. Okuma ve yazma becerileri, kişinin bilgi edinme, düşüncelerini ifade etme, düşünme yeteneğini geliştirme, öğrenme sürecine katılma ve toplumda etkili bir şekilde iletişim kurma gibi pek çok farklı alanda kullanılır. Bu beceri, bir bireyin eğitim, iş dünyası, kişisel gelişim ve toplumsal katılım alanlarında başarılı olabilmesi için temel bir gerekliliktir (Altun, 2005; Bruce, 1995; Street, 2003). Eğitim programı okur-yazarlığı ise bir eğitim programı veya öğretim süreci aracılığıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişmiş olmasını ifade etmektedir (Bolat, 2017).

Bir eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmeden oluşan dört ögesi vardır (Demirel, 2004). Öğretmenlerin öğretim programlarını etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için bu dört öğenin yapılarını ve karşılıklı etkileşimlerini anlaması, özümsemesi ve tüm unsurlara hakim olması gerekmektedir (Posner, 2004). Nitekim eğitim programı okur-yazarlığı becerileri arasında "Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme, içeriğin hedeflerle ilişkisini tespit edebilme, öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme, hedeflere uygun ölçme-değerlendirme yapabilme" yer almaktadır (Bolat, 2017). Program okuryazarlığı alanyazında, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma, programları eleştirel bir gözle inceleyip çevresel şartlara uygun olarak uyarlayabilme (Erdem ve Eğmir, 2018; Keskin ve Korkmaz, 2017) olarak tanımlanmıştır. Ornstein ve Hunkins (2004) de öğretmenlerin görev yaptıkları okul bölgesinin özelliklerini iyi tanımalarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koymalarını ve bu doğrultuda programın öğelerini seçme, uygulama ve değerlendirmelerini önermişlerdir. Bu nedenle, eğitim programı okuryazarlığı, bir bireyin eğitim sürecindeki başarısını etkileyebilir ve onun eğitimden elde ettiği faydaları belirleyebilir. Akyıldız'a (2020) göre, program okuryazarlığı kavramını bilgi ve beceri olarak iki boyutta incelemek uygun olacaktır. Bilgi boyutu, programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgileri; beceri boyutu ise programın uygulanması ile ilgili eğitim durumlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili becerileri betimlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından yayımlanan öğretmenlik mesleği yeterlikleri ve göstergelerine bakıldığında da program okuryazarlığı ile ilişkili maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu yeterliklerden

bazıları (MEB, 2017:11); “alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir, eğitim ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlar ve ölçme, değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır” şeklindedir.

Alanyazında program okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin program okuryazarlığına yönelik algılarının belirlenmesini amaçlayan çalışmalar (Adem, 2023; Aslan ve Gürlen, 2019; Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Demir, Yücesoy ve Serttaş, 2020; Erdem ve Eğmir, 2018; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran, 2018; Kızılaslan Tunçer ve Şahin, 2019; Korucuk ve Özlü, 2023; Sarıca, 2020; Sarıgöz ve Bolat, 2018; Sarıgöz, 2021; Süral ve Dedebe, 2018; Şahin ve Aşkın Tekkol, 2023; Ustabulut, 2021) ile program okuryazarlığı ile ilişkisine bakılan çeşitli değişkenlerin olduğu çalışmalar (Berkant ve Mansuroğlu, 2023; Boncuk, 2021; Işıkgöz, 2022; Saracaloğlu ve Gündüz Çetin, 2023; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021) yer almaktadır. Çalışmaların yürütüldüğü kurumlar ve kişiler incelendiğinde, devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bir vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın amacı vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi, “Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ne düzeydedir? Bu düzey cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

1- Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama deseni benimsenmiştir. Tarama araştırmaları, araştırma yapılan grubun özelliklerini ölçmek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Merriam ve Tisdell, 2016).

2- Evren-Örneklem

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup, ölçüt olarak öğrencilerin program okuryazarlığı ölçeğinde yer alan maddeleri cevaplandırabilecek bilgi yeterliliğine sahip olması göz önüne alınmıştır. Bu sebeple; öğrencilerin Eğitim Bilimleri derslerinden Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme gibi dersleri almış olmaları gerekmektedir. Fakülte'deki bölümler, ilgili dersleri farklı yarıyılarda almaktadır. Bu ölçüt göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın tüm dersleri almış olan 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmesine karar verilmiş ve toplam 281 öğretmen adayından gönüllü olan 245 kişiden veri toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 1. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin dağılım

Gruplar		N	%
Cinsiyet	Kadın	201	82
	Erkek	44	18
Öğrenim gördükleri bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	68	28
	İngilizce Öğretmenliği	82	33
	Okul Öncesi Öğretmenliği	79	32
	Özel Eğitim Öğretmenliği	16	7
Toplam		245	100

3- Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı” ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek uygulamasından önce, ölçeği geliştiren yazardan e-posta yoluyla izin alınmış ve sonrasında uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek Google Forms’a yüklenmiş ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin cevaplandırılma süresi yaklaşık 5-7 dakikadır. Ölçek maddelerine cevap vermeden önce katılımcıların ‘Kişisel Bilgiler’ olarak cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm sorularını işaretlemeleri gerekmektedir.

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği “okuma” ve “yazma” olarak 2 faktörden oluşmaktadır. Okuma alt faktöründe 15, yazma alt faktöründe 14 olmak üzere toplamda 29 maddesi bulunmaktadır. Ölçek ‘Hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, oldukça katılıyorum ve tamamen katılıyorum’ şeklinde beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Bolat (2017) tarafından ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,94, okuma faktörüne ilişkin 0,88 ve yazma faktörüne ilişkin 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,97, okuma faktörüne ilişkin 0,94 ve yazma faktörüne ilişkin olarak da 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin uyum indeksleri, ölçek geliştirme aşamasında, ($X^2 = 657.80$; $p < 0.05$; $sd = 376$; $RMSEA = 0.059$; $SRMR = 0.052$; $NFI = 0.94$; $NNFI = 0.97$; $CFI = 0.97$; $IFI = 0.97$; $GFI = 0.83$; $AGFI = 0.80$) olarak hesaplanmıştır (Bolat, 2017). Bu çalışmada, hesaplanan uyum indeksleri ise ($X^2 = 1213.537$; $p < 0.05$; $sd = 372$; $X^2/sd = 3.262$; $RMSEA = 0.09$; $SRMR = 0.05$; $RMR = 0.044$; $NFI = 0.804$; $CFI = 0.85$; $IFI = 0.85$) şeklindedir. İlgili çalışmada da uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005).

Elde edilen verilerin analizine başlarken öncelikle normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım (Çarpıklık=-0.687, standart hatası= 0,156 Basıklık= 0.213, standart hatası= 0.310) gösterdiği belirlendikten sonra ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA’nın anlamlı çıktığı analizlerdeki ikili karşılaştırmalarda ise Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, alt amaçlar doğrultusunda sunulmaktadır. Aşağıda ilk alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

1- Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Verilerden elde edilen bulgular aşağıda Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	245	3.94	0.63
Yazma	245	3.78	0.80
Toplam	245	3.86	0.68

Çizelge 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okuma alt boyutundan $\bar{X} = 3.94$, yazma alt boyutundan $\bar{X} = 3.78$ ortalama puan ve ölçeğin tümünden $\bar{X} = 3.86$ ortalama puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının okuma alt boyutundan en yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Ölçeğin tüm maddelerine ilişkin öğretmen adaylarının ortalama puanlarını gösteren bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur. Çizelge 3’e bakılarak anlaşılabileceği üzere, öğretmen adayları en çok sırasıyla olmak üzere, ‘Hedefe uygun içerik seçebilirim’ ($\bar{X}=4.17$), ‘İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim’ ($\bar{X}=4.15$), ‘Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim’ ($\bar{X} = 4.13$) ve Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim’ ($\bar{X}=4.01$) görüşlerinde birleşmektedirler.

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının ölçek maddelerine ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	3.92	0.86
2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	4.15	0.81
3. Hedefe uygun içerik seçebilirim.	4.17	0.78
4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	4.11	0.79
5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	3.95	0.82
6. Ölçme araçlarını okuyabilirim.	3.74	0.97
7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	3.72	0.90
8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	4.13	0.80
9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	3.88	0.89
10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	3.92	0.92
11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	3.84	0.91
12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	3.82	0.82
13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	4.01	0.81
14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	3.79	0.90
15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	3.94	0.83
16. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	3.70	1.00
17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	3.53	1.00
18. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	3.77	1.00
19. Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	3.58	0.99
20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	3.87	0.99
21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	3.93	0.91
22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	3.77	0.98
23. Hedefe uygun soru yazabilirim.	3.89	0.95
24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3.79	0.98
25. Hedefe uygun içerik yazabilirim.	3.85	0.93
26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3.77	0.91
27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	3.86	0.92
28. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	3.60	0.93
29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	3.96	0.99

Çizelge 3'ten anlaşıldığı üzere, öğretmen adayları en çok 'İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim' ($\bar{X}=4.15$), 'Hedefe uygun içerik seçebilirim' ($\bar{X}=4.17$), 'Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim' ($\bar{X}=4.13$) görüşlerinde birleşirken en az ise 'Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim' ($\bar{X}=3.53$), 'Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim' ($\bar{X}=3.58$), 'Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim' ($\bar{X}=3.60$) görüşlerinde birleşmişlerdir.

2- Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre program okuryazarlık düzeylerinin birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Değişkenlere ilişkin bulgular ayrı alt başlıklar biçiminde sunulmuştur.

2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre program okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre program okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmıştır. Çizelge 4'te ilgili bulgular sunulmuştur.

Çizelge 4. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre program okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Okuma	Kadın	201	3.94	0.65	243	-0.59	0.95
	Erkek	44	3.94	0.56			
Yazma	Kadın	201	3.76	0.82	243	-0.71	0.47
	Erkek	44	3.86	0.69			
Toplam	Kadın	201	3.85	0.70		-0.42	0.67
	Erkek	44	3.90	0.61			

Çizelge 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının program okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından veya ölçeğin tamamından aldıkları puanlarda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yalnızca, erkek öğretmen adaylarının yazma alt boyutu ortalama puanları ($\bar{X} = 3.86$) kadın öğretmen adaylarından ($\bar{X} = 3.76$) daha yüksek olarak bulunmuştur.

2.2. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre program okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre program okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Çizelge 5'te ilgili bulgular sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre program okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	Gruplar arası	497.839	3	165.946	1.833	.142	
	Gruplar içi	21817.402	241	90.529			
	Toplam	22315.241	244				
Yazma	Gruplar arası	981.518	3	327.173	2.649	.050	Özel Eğitim_RPD
	Gruplar içi	29763.682	241	123.501			
	Toplam	30745.200	244				

Çizelge 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre program okuryazarlığının okuma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F(3-241) = 1.83, p = .14 > .05$). Program okuryazarlığının yazma alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklara rastlanmıştır ($F(3-241) = 2.64, p = .05$). ANOVA sonuçlarına göre, hangi bölümler arasında fark olduğunu ortaya koymak ve hangi testin uygulanacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda yazma alt boyutu Levene istatistiği (3.211) için p değeri .02 olarak bulunmuştur. Varyansların homojenliği sağlanamadığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi tercih edilerek karşılaştırma yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 3.38$) ve Özel Eğitim ($\bar{X} = 6.86$) bölümleri arasında ($p = 0.03 < .05$ anlamlı farklılığa rastlanmıştır).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, bir vakıf üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme göre de incelenmiştir.

Araştırmanın verileri doğrultusunda ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının bir öğretim programının öğelerini anlama, tasarlama, değerlendirmeye ilişkin olarak program okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalardan [Aslan ve Gürlen \(2019\)](#), [Şahin ve Aşkın-Tekkol \(2023\)](#), [Korucuk ve Özlü \(2023\)](#) de araştırmalarında program okuryazarlık düzeylerini yüksek olarak bulmuşlardır. [Erdem ve Eğmir \(2018\)](#), [Süral ve Dedebali \(2018\)](#), [Çetinkaya ve Tabak \(2019\)](#) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını yeterli düzeyde bulmuşlardır. Çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması katılımcıların kişisel farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada yüksek düzeyde program okuryazarlığı sonucuna ulaşılması ise, çalışmadaki öğretmen adaylarının son sınıf öğrencilerinden oluşmasından kaynaklı düşünülebilir. [Süral ve Dedebali \(2018\)](#) ile [Çetinkaya ve Tabak \(2019\)](#) da çalışmalarında, 4.sınıf öğrencileri lehine program okuryazarlık düzeyleri sonucuna ulaşmışlardır. Mesleğe başlamalarına az bir süre kalmış olan aday öğretmenlerin kendilerini program okuryazarlığında yeterli görmeleri de ayrıca önemli bir husustur. [Erdem ve Eğmir \(2018\)](#) de çalışmalarında bu durumu önemli bir sonuç olarak nitelendirmişlerdir. [Brown'a \(2009\)](#) göre de öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesi, mesleki yaşantıları başlayınca gelişecek bir durumdur.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okuma alt boyutundaki ortalama puanlar en yüksek düzeyde bulunmuştur. Okuma alt boyutunda yer alan maddeler, bir öğretim programının hedef-içerik-eğitim durumları-değerlendirme öğelerini seçebilme, bu öğelere ilişkin olan materyalleri tespit edebilme ile ilgilidir. Yazma boyutunda yer alan maddeler ise hedef yazma, etkinlikler ve ölçme

aracı tasarlama ile ilgilidir. Yine ölçekteki maddelerden en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip olanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının içerik tasarlama, içeriği öğrenci seviyesine göre değerlendirme süreçlerinde kendilerini oldukça yeterli gördükleri, ancak hedef yazma, hedeflere uygun ölçme aracı tasarlama ve hedefleri değerlendirme süreçlerinde kendilerini kısmen yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Meslek bilgisi derslerinin neredeyse tamamını almış olan son sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ilgili çalışmada ortaya çıkan bu bulgu öğretmen adaylarının program öğelerini tanıma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ancak özgün bir tasarım ortaya koyma veya eğitim sürecinin en önemli öğelerinden olan dönütlerin verildiği değerlendirme sürecinde becerilerini yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Erdem ve Eğmir (2018), Çetinkaya ve Tabak (2019), Şahin ve Aşkın Tekkol (2023) çalışmalarında ilgili araştırmayla benzer sonuçlara ulaşarak öğretmen adaylarının yazma alt boyutunda okuma alt boyutuna göre daha düşük puanlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Erdem ve Eğmir (2018) "okuma" boyutunun eğitim programının öğelerini anlama ve yorumlama, "yazma" boyutunun ise tasarlama ve uygulamaya dönük becerileri içerdiğini belirtmişlerdir. Diğer çalışmalarla ortak sonuç olarak ifade edilebilecek olan durum, öğretmen adaylarının uygulama konusunda kendilerini yetersiz gördükleri hususudur. Son sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının her ne kadar tüm meslek bilgisi derslerini almış olmaları, öğretmenlik uygulaması dersi için MEB'e bağlı okullara gidiyor olmaları gibi yeterlikleri olsa da henüz kendilerini öğrenci olarak görmeleri ve bağımsız karar verici olmadıkları için bir öğretim programını tam anlamıyla uygulama konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları düşünülebilir. Bir başka açıdan, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri için uygulama derslerinde öğretim üyelerinin ve danışman öğretmenlerinin destek olması ve bolca dönüt vermeleri yerinde olacaktır. Darling- Hammond (2006) da, öğretim elemanlarının öğrencilere uygulamalarına ilişkin dönütler vererek rehberlik etmelerini tavsiye etmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer şekilde Karakuş (2016), Erdem ve Eğmir (2018), Aslan ve Gürten (2019), Kızılaslan Tunçer ve Şahin (2019), Şahin ve Aşkın Tekkol (2023) ile Sarıca (2021) cinsiyete göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Aygün (2019), Kahramanoğlu (2019) ile Korucuk ve Özlü (2023) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının farklı cinsiyetler lehine olmak üzere program okuryazarlık düzeylerinin birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Farklı çalışmalarda farklı bulgulara rastlanmasının sebebi yine katılımcı gruptaki bireysel farklılıklar olarak düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre program okuryazarlıkları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri ile Özel Eğitim öğretmenliği ve Okul Öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında farklılıklar görülmüştür. Erdem ve Eğmir (2018) ile Çetinkaya ve Tabak (2019), araştırmalarında bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Kızılaslan Tunçer ve Şahin (2019) ise araştırmalarında öğrenim gördükleri bölüme göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamışlardır. Farklı araştırmalarda, farklı sonuçların çıkması, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre program okuryazarlıklarının birbirinden net bir şekilde farklılaşmadığı yani öğrenim görülen bölümün program okuryazarlığına net bir etkisinin olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, bir vakıf üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları yüksek düzeyde bulunurken, cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanmadığı bölüme göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma, vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüş olup, alanyazına katkı sağladığı düşünülen bir çalışma olmuştur. Bununla birlikte; araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmanın verileri ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Okuryazarlık düzeylerinin daha derinlemesine ortaya çıkarılabilmesi amacıyla öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri yapılabilir.
- Diğer araştırmalarla ortak bulgu olarak ortaya çıkan "öğretmen adaylarının 'yazma' boyutunda yeterliklerinin düşük düzeyde olması" üzerine eksikliklerini giderici çalışmalar, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Eğitimde Program Geliştirme derslerinde ele alınabilir.

- Program okuyazarı olmanın öneminin içselleştirilebilmesi için Eğitimde Program Geliştirme dersi seçmeli derslerden çıkarılıp zorunlu ders haline gelebilir.
- Program geliştirmenin dirik bir süreç olması göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra da hizmet içi eğitimlerle program okuyazarı olmalarının önemi vurgulanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuyazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4 (1), 14-20. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1267978>
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuyazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19 (73), 315-322.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuyazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, S. ve Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuyazarlık düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 171-186, <https://doi.org/0.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Atlı, K., Kara, Ö. & Mirzeoğlu, A.D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuyazarlık düzeylerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 281-299.
- Aygün, H. E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuyazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9 (2), 203-220.
- Berkant, H. G. & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1104843>
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Riverside Press.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuyazarlığı kavramı ve eğitim programı okuyazarlığı ölçeği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18),121-138.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuyazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Bruce, C. S. (1995). Information literacy: A framework for higher education, *The Australian Library Journal*, 44(3), 158-170.
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom* (pp.37-56). Routledge.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. Cincinnati American Book Co.
- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Demir, E., & Toraman, C. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, B. , Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2021). Öğretmen adaylarının program okuyazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 05 (01), 28-37.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdem, C., & Eğinir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 20(2), 123-138.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Güneş-Şinigo, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Işıkgöz, M. E. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlık düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (31), 21-37. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.62595>

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 233-245.
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları, *Turkish Studies*, 11(19), 491-510.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kızılaslan Tunçer, B. & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd Ed.)*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Korucuk, M. & Özlü, M. (2019). Spor eğitimi alan öğrencilerin eğitim programı okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 456-475. DOI: <https://doi.org/10.38021/asbid.1257305>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Dördüncü baskı). USA: Jossey-Bass
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_12/11115355.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues*, Vivar: Pearson Education.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Saracaloğlu, A. S. ve Gündüz Çetin, İ. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Sarıgöz, O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim programı ve okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Social Science Development Journal*, 25(6), 273-284. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.393>
- Sarıgöz, O. & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110.
- Saylor, J.G. & Alexander, W.M. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt-Saunders.
- Street, B. (2003). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1-15.
- Süral, S., & Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Şahin, A. İ., & Tekkol, İ. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 1-12.
- Tuncer, B. K., & Şahin, C. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260.
- Türe, E. (2023). Öğretmen adaylarının eğitim programı kuramları yönelimlerini ayırtıran değişkenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 526-550. Erişim: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/3431459>
- Ustabulut, M.Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1235-1243. <http://dx.doi.org/10.18069/firsbed.941957>
- Yılmaz, G. & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.

Stakeholder Opinions on Transported Education

Kezban Gazioğulları (Teacher-M.A.)
Ministry of National Education -Türkiye
ORCID: 0000-0003-0359-6033
yrgnckzbn@gmail.com

Prof.Dr. Hasan Demirtaş
İnönü University -Türkiye
ORCID:0000-0003-4159-8937
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to investigate the problems experienced in primary and secondary schools with transported education in terms of all stakeholders. In this study, which was conducted to reveal the problems experienced by students, teachers, administrators, parents and bus drivers, who are the stakeholders of education, a qualitative research based on determining the situation was made and a multiple case design was used. Semi-structured interview forms prepared by the researchers were used in the study. Various questions were asked to stakeholders regarding transported education. The participants of the research consist of teachers, school administrators, students, parents and bus drivers in the official primary and secondary schools, which are within the scope of transportation under the Directorate of National Education in Battalgazi, Malatya in 2021-2022 academic year. Data were collected using purposeful sampling method from a total of 34 people, including 4 administrators, 10 teachers, 11 students, 7 parents and 2 drivers. In the research, it was determined that parents and students were satisfied with transported education even though they had some difficulties; It has been determined that some of the teachers and administrators support transported education, and some do not support it because they think it is difficult for students. Teachers and administrators stated that transported education brings extra workload and responsibility. The drivers, on the other hand, stated that they had the most difficulties in terms of wages and improvements. Based on the findings of the study, it has been suggested that improvements in personnel rights for teachers and administrators working in schools where transported education is provided, improvements in school facilities for better school functioning, wage increases for drivers, and transport arrangements for students and parents be made.

Keywords: Education, Primary school, Middle school, Transported education, Stakeholder opinions



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 219-235

Research Article

Received: 2023-10-06

Accepted: 2023-12-10

Suggested Citation

Gazioğulları, K. & Demirtaş, H. (2023). Stakeholder opinions on transported education, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 219-235. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1372155>

Extended Abstract

Problem: The purpose of this research is to determine the problems experienced by administrators, teachers, students, parents and bus drivers working in primary and secondary schools that provide transported education. In the literature review, it is seen that many studies have been carried out on transported education. However, there are not many studies on transported education in Malatya province. It is possible that the problems of transported education may differ according to the characteristics of the region (geographical, cultural, etc.). For this reason, some schools in the primary and secondary schools in the Battalgazi district of Malatya were discussed and the problems experienced in this region related to transported education were tried to be determined and it was aimed to offer solutions. Students, teachers, administrators, parents and bus drivers, who are the stakeholders of bussed education, have different problems related to transported education. In order for the system to operate more effectively, this research is crucial to understanding the issues with transported education from the viewpoint of all stakeholders, to thoroughly evaluating them, and to developing solutions.

Method: In this study, which was carried out in order to reveal the problems experienced by students, teachers, administrators, parents and bus drivers, who are the stakeholders of transported education, a qualitative research based on case study was made. A case study is a qualitative research method in which one or several situations, whose boundaries are drawn in a certain time, are examined in depth with data collection tools such as observations, interviews, documents, reports (Creswell, 2013). It focuses on how the place or people are affected by the situation and how they affect the situation (Tellis, 1997, cited in Yurdabakan& Tektaş, 2013). In the study, holistic multiple case study design was used since opinions were taken from students, teachers, parents, administrators and bus drivers who were affected by the transported education situation.

The research group of the study consists of students and their parents, bus drivers providing transportation services as well as teachers and administrators working in official primary and middle schools providing transported education in Battalgazi district of Malatya province during the 2021-2022 academic year. Data were collected through purposive sampling method from a total of 34 individuals, including 4 administrators and 10 teachers working in one primary school and one middle school providing transported education in the Battalgazi district, 11 students receiving transported education, 7 parents of students, and 2 bus drivers.

Semi-structured interview forms prepared by the researchers were used in the study. For the determination of demographic characteristics; three questions were asked to students, drivers and parents; 5 questions were asked to teachers and administrators. 7 questions were asked to each of the teachers, administrators and students, 4 questions to the drivers and 8 questions to the parents about the transported education application. Depending on the status of the interview, probing questions were also asked during the interview.

The validity and reliability studies in the research consist of five stages. First of all, before the semi-structured interview forms were created, a literature review was conducted and studies on the subject were revealed. Semi-structured interview forms prepared after the literature review were presented to the expert opinion, and after the feedback they were prepared and made ready for use. Afterwards, a pilot application was made and the data collection tool was finalized by evaluating whether the questions were understood by the respondents.

Findings: Looking at the results obtained from the research, there are positive and negative results of transported education. According to the results, there are negative consequences such as the fact that pre-school education is not within the scope of transported education, transported education brings a surplus workload on teachers and administrators, and there is no parent participation in school activities and parent meetings (Kaya, 2017; Yurdabakan, 2013; Arı, 2003; Bilek, 2012 ; Şimşek, 2017; Altunsaray, 1996; Kabaş, 2006; Karakütük, 1996; Kefeli, 2005; Küçükoğlu, 2001; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yalçın, 2006; Yeşilyurt, et al., 2007; Yılmaz, 1998) . Sezer and others (2018) stated that, in the interviews for family guidance, it is very difficult to be able to contact with the parents of transported students. Transported education creates a workload for teachers and administrators but does not provide an extra income. The

common point in the studies in literature is that transported education has extra responsibilities (Şimşek & Büyükkıdık, 2017; Bilek & Kale, 2012; Çavuşoğlu & Dönmez, 2018).

In transported education system, it has been determined that negative conditions such as headache, nausea, insomnia and fatigue are observed in the students who come by bus. It can be said that these negativities will make it difficult for the students to adapt to the lessons. According to the data obtained from the research, transported education carries the risk of accidents, there is no suitable transportation in school buses. Çavuşoğlu and Dönmez (2018) pointed out in their research that the school services carry more students than their capacity.

It has been observed that the schools do not have sufficient physical conditions for transported education. In the researches, it was stated that most of the transported education schools do not have a cafeteria (Yeşilyurt, 2007; Cincioğlu et al. 2014; Çetinkaya and Üzümcü, 2021). Teachers and administrators stated that they had problems in communicating with drivers. In their research, Cincioğlu et al. (2014) mentioned that the education level of the school service drivers is insufficient, the drivers in the tender and the drivers doing the transportation work are different, and therefore the desired result cannot be obtained even if training is provided.

Transported education restricts students' participation in extracurricular activities. According to Jimerson (2007) and Howley & Howley (2001), the time spent in the transport vehicle reduces the variety and duration of the child's participation in out-of-school activities, causing devastating effects on his social life. According to Ramage & Howley (2005), transporting a student negatively affects his homework, rest and sleep.

In the research, it has been determined that it is more advantageous to study in single grade classes rather than in multi grade classes. In the research conducted by Altunsaray (1996); He stated that despite the shortcomings of transported education, students develop positive behaviors, and students who receive education in single grade classes rather than multi grade classes benefit from education better. Kaya (2010) stated that the transported education system was implemented in order to provide education in a single grade classroom instead of a multi grade classroom in order to provide higher quality education to students. In the study, carried out by Büyükkaragöz et al. (1995), it was seen that teachers, administrators and parents expressed opinions that transported education increases student achievement.

Suggestions:

1. Material and moral opportunities can be provided to teachers and administrators in order to ensure school-family cooperation.
2. The adaptation process can be applied for students transported by bus.
3. Encouraging practices such as additional service points, extra additional courses, and extra points that can be used for the appointment of school administrators can be introduced to teachers and administrators working in the transported schools.
4. For kindergarten students who are not in the scope of transportation, service can be provided or kindergarten classes can be opened in villages.
5. Service opportunities may be provided for students to participate in courses and other extracurricular activities.

Taşınmalı Eğitim Uygulamasına İlişkin Paydaş Görüşleri

Kezban Gazioğulları (Öğretmen-Y.L.)

Millî Eğitim Bakanlığı -Türkiye

ORCID: 0000-0003-0359-6033

yrgnckzbn@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü Üniversitesi -Türkiye

ORCID: 0000-0003-4159-8937

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, taşınmalı eğitim yapan ilkökul ve ortaokullarda yaşanan sıkıntıları tüm paydaşlar açısından araştırmaktır. Taşınmalı eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve servis şoförlerinin taşınmalı eğitimle ilgili yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada durum belirlemeye dayalı nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Demografik özelliklerin tespiti için öğrenci, şoför ve velilere 3; öğretmen ve idarecilere 5 soru sorulmuştur. Taşınmalı eğitim uygulamasıyla ilgili öğretmen, idareci ve öğrencilere 7'şer soru, şoförlere 4 soru, velilere 8 soru yöneltilmiştir. Araştırmamanın katılımcıları 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi İlçesindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı taşıma kapsamında olan resmi ilkökul ve ortaokullardaki öğretmen, okul idarecisi, öğrenci, veli ve servis şoförlerinden oluşmaktadır. Bu okullar içinden Battalgazi ilçesinde taşınmalı eğitim yapan bir ilkökul ve bir ortaokulda görev yapan 4 idareci ve 10 öğretmen, taşınmalı eğitim alan 11 öğrenci, öğrencisi taşınmalı eğitim alan 7 veli, 2 şoför olmak üzere toplam 34 kişiden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada veli ve öğrencilerin- bazı sıkıntılar yaşasalar da- taşınmalı eğitimden memnun oldukları görülmüştür. Öğretmen ve idarecilerden bazıları taşınmalı eğitimi desteklerken, bazılarının ise öğrenci için zor olduğunu düşündüklerinden taşınmalı eğitimi desteklemedikleri belirlenmiştir. Öğretmen ve idareciler taşınmalı eğitimin ekstra iş yükü ve sorumluluk getirdiğini dile getirmiştir. Şoförler ise en çok ücret ve iyileştirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, taşınmalı eğitimin yapıldığı okullarda çalışan öğretmen ve idareciler için özlük haklarında iyileştirmeler, okulun daha iyi işlemesi için okulun imkânlarının iyileştirilmesi, şoförler için ücret iyileştirmeleri, öğrenciler ve veliler için servislerde düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İlkokul, Ortaokul, Taşınmalı eğitim, Paydaş görüşleri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 219-235

Araştırma Makalesi

222

Gönderim: 2023-10-06

Kabul: 2023-12-10

Önerilen Atıf

Gazioğulları, K. ve Demirtaş, H. (2023). Taşınmalı eğitim uygulamasına ilişkin paydaş görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (6), 219-235. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1372155>

GİRİŞ

Ülkeler gelişmiş ve nitelikli bir toplum oluşturabilmek için çeşitli yollara başvururlar. Bunların en önemlilerinden biri eğitimidir. Çağdaş toplumlarda eğitim devletin sorumluluğu altındadır. Bireylerin eğitiminde anaokulundan doktora eğitimine kadar uzanan bir eğitim süreci bulunmaktadır. Anaokulu ve ilköğretim çağı eğitimleri bireyler için temel bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu temel bilgi ve becerilerin öğretimi, zorunlu eğitimin başlamasında bir adım niteliğindedir (Toprakçı, 2010). Türkiye’de eğitimin yaygınlaştırılması Osmanlı Devleti zamanına dayanmaktadır. II. Mahmut döneminde yayınlanan fermanla ilköğretimin parasız ve zorunlu olması gündeme gelmiştir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra 1924 Anayasasında ilköğretimin zorunlu ve parasız olarak 7-14 yaş arasındaki çocukları kapsamı yer almış (Akyüz 2001), 1982 Anayasasında da “tüm kız ve erkek vatandaşlar için” hükmü de eklenmiştir (Toprakçı, 2010).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre ilköğretim; 6-14 yaş aralığındaki kız ve erkek bütün çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır şeklindedir ancak uzun bir zaman zorunlu eğitim sekiz yıl değil beş yıl olarak uygulanmıştır (Taşkiran, 2010). Beş yıllık zorunlu eğitim ile çocukların dünya şartlarına uygun ve yeterli eğitim almaları pek mümkün olmadığından “Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı”nda yer alan sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim 1997–1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ise (4+4+4 eğitim sistemi ile) on iki yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir.

Devletler vatandaşlarına iyi bir eğitim vermek ve bütün vatandaşlarının eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmalarını sağlamak için çeşitli çalışmalar yaparlar. İhtiyacı olan öğrenciler için yatılı ve pansiyonlu (YİBO, PİO) okul uygulamaları, uzun yıllar devam eden birleştirilmiş sınıflı ilköğretim uygulamalarının yanında taşınmalı eğitim bu amaçla uygulanmaya başlayan çalışmalardandır (Bilek & Kale, 2012). Özellikle kırsal bölgelerde uygulanmakta olan birleştirilmiş sınıflardaki eğitimi Çınar (2004) kırsal bölgelerde öğrenci sayısının çok az olması ya da yeterli öğretmen ve dersliğin bulunmamasından kaynaklı, farklı yaşta ve farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin tek bir sınıfta toplanarak eğitim alması olarak tanımlamıştır. Türkiye’de taşınmalı eğitim; uzak, dağınık ve nüfusu az olan köylerde öğrenci sayılarının az olması nedeniyle, yaşadığı köyde eğitime ulaşamayan öğrencilerin eğitim görebilmeleri için doğmuştur. Taşınmalı eğitim nedir? Eğitim hakkından yoksun kalması olası olan ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri ile özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin, sabahleyin evlerinden servisler ile alınması, merkezi konumdaki bir okula götürülmesi, orada 7-8 saat eğitim görmesi ve sonrasında servislere binerek, kendi köylerine-evlerine dönmeleridir (Tuzcu, 2021, 114). Ülkemizde küçük ve dağınık yerleşme fazla olduğu için sekiz yıllık zorunlu eğitimi her yerde uygulayabilmek pek olağan değildir. Bunun için az nüfuslu yerlerdeki öğrencilerin de eğitim görebilmesi, fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi için taşınmalı eğitim bir başka çözüm yolu olmuştur (Taşkiran, 2010).

Taşınmalı eğitim, Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliğinde şöyle ifade edilmiştir: “İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günübirlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaktır.” (MEB, 2000).. Güler (2002) taşınmalı eğitimin amaçlarını sıralarken birleştirilmiş sınıf uygulamasına son vermek, okulu kapanmış yerlerdeki çocuklar için eğitim imkânı ve taşınan öğrencilere daha kaliteli eğitim sunmak olarak sıralamıştır. İlköğretimin yaygınlaştırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması taşınmalı eğitim uygulamasının amaçları arasındadır (Baş, 2001). Eğitim hakkı, eğitimde genellik ve eşitlik ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliği toplumdaki bütün bireylerin devletin sunduğu eğitim ortam, olanak ve fırsatlarından eşit bir biçimde faydalanabilmesini (İnan ve Demir, 2018; Tabak, 2019) tesis eden eğitim ilkelerindendir (Toprakçı, 2017). Yatılı okulların bir dezavantajı olarak çocukların hafta içi ailelerini görebilmeleri, çocuğun yalnızlık hissi yaşamamasının önüne geçmesi sebebiyle taşınmalı eğitim daha çok tercih edilir olmuştur (Kurt ve Sezek, 2018).

Taşınmalı eğitim 1989-1990 yılında Kırıkkale ve Kocaeli’nde pilot uygulama olarak başlamış, pilot uygulamadan verim alınması üzerine 1990-1991 eğitim öğretim yılında yaygınlaştırılarak “Taşınmalı İlköğretim Uygulaması” başlatılmıştır (Ari, 2003). Uygulamaya Çankırı, Antalya, Konya, Van, Balıkesir, Çanakkale, Eskişehir, Kırklareli ve Kocaeli illerinden 77 merkez dâhil edilmiştir (Büyükkaragöz, 1995, 40-42). Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilince taşınmalı eğitim uygulaması daha çok

yaygınlaşmıştır (Yurdabakan ve Tektaş, 2013; Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, 2007). Karakütük (1996) taşımali eğitime geçilmesinin nedenlerini eğitimin yaygınlaştırılması, yerleşim birimlerinin dağınık olması, iç göçler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, maliyetin azaltılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması şeklinde ifade etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü taşımali eğitim uygulamalarıyla öğrencilerin müstakil sınıflarda kendi yaşlılarıyla daha iyi eğitim aldıklarını, okuma-yazmayı daha kısa sürede öğrendiklerini, Türkçeyi daha güzel kullandıklarını belirtmiştir. Taşımali eğitim gören öğrencilerin okula ilk başladıkları zamanlarda utangaçlık gözlenirse de kısa bir süre sonra bu davranışların azaldığı okula uyum sağladıkları, arkadaşlarıyla grup çalışmalarına rahatlıkla katıldıkları görülmüştür. Okullara sağlanan öğretmen, okul personeli, okulun elektrik, su faturaları konularında; okulun araç-gereç, bakım-onarımı konusunda taşımali eğitimin tasarruf sağladığı görülmüştür (Taşımali İlköğretim Uygulamaları, 2005).

Taşımali eğitim yalnız Türkiye’de değil farklı ülkelerde de uygulanmaktadır. Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitimi için “Taşımali Eğitim Uygulaması” kullanılmaktadır (Kennedy, 1990’dan akt., Meydan, 2004, 255–265). Amerika Birleşik Devletleri’nde, Filipinler’de (Toprakçı, 2010) ve Avustralya’nın Orta Queensland bölgesinde (Fowler, 1979’dan akt., Küçükoğlu, 2001, 71) taşımali eğitim uygulamalarına rastlanmaktadır. Yapılan alan yazın taramasında taşımali eğitimle ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Aktaş, 2022; Cesur, 2021; Şahban, 2016; Gürbey, Vd., 2020; Özdemir, 2023; Mengi, 2019; Üstün, Bayar ve Keskin, 2020; Aslan, 2023). Ancak Malatya ili özelinde taşımali eğitimle ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Taşımali eğitimin sorunlarının yapıldığı bölgenin özelliklerine (coğrafi, kültürel vb.) göre farklılıklar gösterebilmesi mümkündür. Bu sebeple Malatya ili Battalgazi ilçesindeki ilkokul ve ortaokullardaki taşımali eğitim yapan bazı okullar ele alınarak taşımali eğitimle ilgili bu bölgede yaşanan sıkıntılar belirlenmeye çalışılmış ve çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Taşımali eğitimin paydaşı olan öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve servis şoförlerinin yaşadıkları farklı sorunlar bulunmaktadır. Taşımali eğitimle ilgili sorunları paydaşların her birinin kendi penceresinden nasıl gördüğünü bir bütün olarak ortaya koyabilmek, her yönüyle değerlendirebilmek ve sistemin daha iyi işlemesi için sorunların çözümüne katkı üretebilmek için bu araştırma önem arz etmektedir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Taşımali eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve servis şoförlerinin taşımali eğitimle ilgili yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada durum çalışmasına dayalı nitel bir araştırma yapılmıştır. Durum çalışması; belli bir zaman içinde sınırları çizilmiş bir veya birkaç durumun gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Durum çalışmasında ele alınan durumla ilgili olay, yer ya da kişiler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınır; olay yer ya da kişilerin durumdan nasıl etkilendikleri ve durumu nasıl etkiledikleri üzerinde durulur (Tellis, 1997, Akt. Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Yapılan çalışmada taşımali eğitim durumundan etkilenen öğrenci, öğretmen, veli, yönetici ve servis şoförlerinden görüş alındığından bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

2. Çalışma Grupları/Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi İlçesindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı taşıma kapsamında olan resmi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenler, idareciler, öğrenciler, veliler ve servis şoförlerinden oluşmaktadır. Bu okullar içinden Battalgazi ilçesinde taşımali eğitim yapan bir ilkokul ve bir ortaokulda görev yapan 4 idareci ve 10 öğretmen, taşımali eğitim alan 11 öğrenci, öğrencisi taşımali eğitim alan 7 veli, 2 şoför olmak üzere toplam 34 kişiden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlama isimleri kullanılmıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde, okul idarecileri İ1, İ2, İ3... şeklinde, öğrenciler A1, A2, A3... şeklinde, veliler V1, V2, V3... şeklinde, şoförler Ş1, Ş2 şeklinde kodlanmıştır. Aşağıda Tablo 1, 2, 3 ve 4’te araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. İdareci ve öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcı Kodu	Görevi	Branşı	Cinsiyeti	Yaşı	Kıdemi (Yıl)	Taşımalı okulda çalışma süresi (Yıl)
İ1	Mdr. Yd.	Türkçe	Erkek	34	11	6
İ2	Mdr. Yd.	Sınıf Öğrt.	Erkek	36	15	9
İ3	Müdür	Sosyal Bilgiler	Erkek	30	8	4
İ4	Müdür	Sınıf Öğrt.	Erkek	53	26	7
Ö1	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	Erkek	52	23	10
Ö2	Öğretmen	Rehber Öğrt.	Erkek	32	9	5
Ö3	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	Kadın	42	16	2
Ö4	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	Kadın	38	10	9
Ö5	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	Erkek	42	22	2
Ö6	Öğretmen	Okul Öncesi	Kadın	36	13	4
Ö7	Öğretmen	Bilişim Teknolojileri	Erkek	43	15	6
Ö8	Öğretmen	Fen Bilimleri	Erkek	38	16	16
Ö9	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	Kadın	44	16	5
Ö10	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	Erkek	38	14	2

Tablo 2. Öğrencilerin demografik özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı
A1	Kız	12	8
A2	Kız	9	3
A3	Kız	8	2
A4	Kız	9	3
A5	Kız	9	3
A6	Kız	14	8
A7	Kız	9	3
A8	Kız	7	1
A9	Erkek	13	7
A10	Erkek	12	7
A11	Erkek	11	5

Tablo 3. Velilere ait demografik özellikler

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Taşımalı Eğitim Alan Öğrenci Sayısı
V1	Erkek	36	1
V2	Erkek	44	3
V3	Erkek	40	3
V4	Erkek	37	3
V5	Erkek	32	2
V6	Erkek	42	4
V7	Erkek	42	3

Tablo 4. Şoförlere ait demografik özellikler

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Servis Şoförlüğü Süresi(Yıl)
Ş1	Erkek	26	1
Ş2	Erkek	43	15

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Demografik özelliklerin tespiti için öğrenci, şoför ve velilere 3; öğretmen ve idarecilere 5 soru sorulmuştur. Taşımalı eğitim uygulamasıyla ilgili öğretmen, idareci ve öğrencilere 7'şer soru, şoförlere 4 soru, velilere 8 soru yöneltilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılardan araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair onam formu alınmış, katılımcıyla sorular paylaşılmış, görüşme sorularını inceleyen katılımcının onayı ile görüşmeye başlanmıştır. Görüşme için katılımcılardan randevu alınmış olup, katılımcının onayı ile görüşmede ses

kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtları katılımcılara dinletilmiş ve görüşme esnasında sorulara verdiği cevaplar inceltirilmiş ve yeniden onayları alınmıştır.

4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları beş aşamada toplanabilir. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar ortaya çıkarılmıştır. Literatür taramasından sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşüne sunulmuş ve dönütlerden sonra düzenlenerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Daha sonra pilot uygulama yapılmış ve soruların yanıtlayıcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilerek veri toplama aracına son hali verilmiştir. Görüşme formunun uygulanmasından sonra görüşmede elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, araştırmacıların ortak görüşleri bulgulara yansıtılmıştır. Bu araştırmayı yapan iki araştırmacının biri üç yıldır taşımali eğitim yapılan bir okulda müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Diğer araştırmacı ise uzun yıllar eğitim sisteminde öğretmen ve müfettiş olarak çalışmış, daha sonra akademiye geçerek eğitim yönetimi alanında akademisyen olarak çalışmaya devam etmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar bu araştırmayı yürütebilecek yetkinliktedirler.

5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmış, yani analiz çeşitlemesi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken katılımcılardan elde edilen verilerden temalar ve kategoriler oluşturulmuş ve görüşmelerden alıntılar yapılarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Veriler analiz edilip yorumlanırken kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat edilmiş, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

BULGULAR

1. Taşımali Eğitimin Neden Olduğu Olumsuz Durumlar

Taşımali eğitimin neden olduğu olumsuz durumlar okul idarecileri, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri temelinde Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Taşımali eğitimin olumsuz yanlarına ilişkin yönetici öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	n
Taşımali Eğitimin Olumsuz Yanları	Eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etki	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, V1, V4, V6, A1, A9, A10, A11	15
	Taşımali öğrencilerde oluşan olumsuz durumlar	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, V1, V2, V3, V4, V7, A2, A4, A5, A7, A9, A10, A11	23
	Fazla iş yükü	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	14
	Servislerde uygun taşıma yapılmaması	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, V2, V6, V7, A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11	27
	Öğrenci güvenliği	İ1, İ2, İ3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, V1	8
	Şoförle iletişim	İ1, İ2, İ3, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10	7
	Anasınıfı eğitimi	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	12
	Ders dışı kurs ve etkinlikler	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, A1, A2, A3, A5, A6, A10	27

Tablo 5'te taşımali eğitimin neden olduğu olumsuz durumlara ilişkin görüşler incelendiğinde taşımali eğitimin; eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz etkilerinin olduğu öğrencilerin sabah erken kalkmaları, her gün yolculuk yapmaları gibi sebeplerle okula yorgun geldikleri görülmüştür. Katılımcılar servislerde uygun taşıma yapılmadığını ve öğrencilerin servisle gelmesinin kaza riski taşıdığını dile getirmiştir. Bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda verilmiştir.

"Çocuk zaten derse yorgun geliyor derse zaten 1-0 yenik başlıyor bu da başarıyı kesinlikle etkiler." (Ö10)

"Uykusuzluk yaşıyorum, dersimi etkiliyor. Mesela sabah ilk iki ders bazı konuları anlamıyorum çünkü uykusuz oluyorum." (A10)

"Benim kendi çocuğum eve geldiğinde başım ağrıyor, yoruldum diyor. Okuldan gelmiş biliyorum ki en çok serviste yoruluyor." (V1)

"Servis birleştirme sorunumuz var bu konuda sürekli verilerden şikâyet alıyoruz. Okulun önünden öğrencileri servislere bindiriyoruz sonra servislerin birleştirildiğine dair şikayetler alıyoruz." (İ1)

"Anne baba olarak kaza riskinden korkuyoruz acaba servis geldi mi diye saatini takip ediyoruz." (V1)

Katılımcıların tamamı taşınmalı eğitimin öğretmen ve idarecilerin iş yükünü artırdığını, ekstra sorumlulukları olduğu halde öğretmen ve idarecilere bir artışının olmadığını dile getirmiştir. Bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur.

"Nöbetçi öğretmen öğrenciyi servise bindirecekse önce taşımayla gelen bütün öğrencileri tanınması gerekir. Bir çocuk bile okulda kalsa sorumlusu bu öğretmendir. Öğretmen ve idareci açısından stres oluşturduğunu, yük getirdiğini ancak bir getirisinin olmadığını söyleyebilirim." (Ö6)

Öğretmen ve idarecilerin yarısı şoförlerle iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını, şoförlerin eğitim seviyesinin yetersiz kaldığını; veli ve öğrencilerin ise şoförlerle iletişim konusunda sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur.

"Servis şoförleri en az lise mezunu olmalıdır. İlişkilerde seviye düşüklüğü görebiliyoruz." (İ1)

"Servis şoförleri ile ilgili hiçbir sıkıntı yaşamadım. Tanıdık diye mi, akrabalık var diye mi hiçbir sıkıntı yaşamadık." (V1)

"Şoförlerle bir sıkıntı yaşamıyoruz bizimle gayet iyi iletişim kuruyor servisçimiz." (A6)

Katılımcılar anasınıfı eğitiminin taşınmalı eğitim kapsamında olmadığını, bu yüzden köydeki öğrencilerin anasınıfı eğitiminden mahrum kaldığını belirtirken, taşınmalı eğitimin ders dışı etkinliklere katılımı kısıtladığını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Normalde yasak olmasına rağmen çocuğun başarısı için anasınıfı öğrencisini şoförün servise almasını sağlayabiliyorduk." (İ2)

"Köyde olan, anasınıfı eğitimi için gelemeyen öğrenciler birinci sınıfta diğerlerine göre biraz daha geride olurlar. Gönül ister ki o çocuklar da anasınıfına gelebilsin." (Ö5)

"Sene başında anket yapılıyor kursa katılacak mısınız diye taşıma ile gelen çocukların tek düşündüğü ben eve nasıl döneceğim oluyor." (Ö2)

"Ders dışı bütün etkinliklere katılamıyorum sadece etütlere gidiyorum, öbürlerine pek imkân olmuyor." (A6)

2. Taşınmalı Eğitim Gören Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar

İlçe merkezinde ikamet eden öğrencilerle taşınmalı gelen öğrenciler arasında farklılıklara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerle taşınmalı gelen öğrencilerin farklılıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	n
Öğrenci Farklılıkları	Veli ilgisi ve katılımı	İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Öğrenci başarısı, disiplini	İ1, İ2, İ4, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	İmkanlar	İ1, İ2, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	12

Tablo 6'da ilçe merkezindeki öğrencilerle taşınmalı gelen öğrenciler arasındaki farklılıklara ilişkin görüşler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun veli ilgisi ve katılımı; öğrenci başarısı, disiplini ve imkânları açısından farklılık olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur.

"Veli toplantısı yapıyoruz veli gelemiyor ya da biz veli ziyaretine gideceğiz köydekine gidemiyoruz." (Ö10)

"Ahlak bakımından yetiştirilme bakımından köydeki öğrencilerimizden daha memnunuz. Disiplin sorunu yaşamıyoruz. Çünkü köydekilerin daha oturmuş düzenleri var." (İ1)

"Köyden gelen öğrencilerin imkânları biraz daha sınırlı bunu pandemi sürecinde çok net görmüştük."
(Ö8)

3. Taşımali Eğitimin Yapıldığı Okulun Fiziki Şartlarının Taşımali Eğitime Uygunluğuna

Taşımali eğitim yapılan okulun fiziki şartlarının taşımali eğitim için uygunluğuna dair okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görüşleri Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların okulların fiziki açıdan taşımali eğitime uygunluğuna ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	n
Okulların Fiziki	Uygundur	İ1, İ3, İ4, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, V2, V3, V5, V7, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11	25
Koşullarının Uygunluğu	Uygun değildir	İ1, İ2, Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, V1	7

Tablo 7'deki okulların fiziki durumunun taşımali eğitim açısından uygunluğuna ilişkin görüşler incelendiğinde katılımcılar servisler için öğrenci indirme ve bindirme alanlarının olmamasının fiziki bir yetersizlik olduğunu dile getirmiş, yemekhane koşullarının yemek yemeye elverişli olmadığından söz etmişlerdir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur.

"Yemekhanemiz var her türlü imkânımız var ama okulumuzun bahçesi büyük olmasına rağmen okul servislerini okul bahçesine alamıyoruz servisler için ayrılmış bir alan yok." (İ1)

"Çok uygun değil bence. İnisiyatif kullanılarak sınıf bozulup yemekhane yapılmış daha modern daha güzel bir yemekhanenin olması daha iyi olur." (V1)

"Yemek yediğimiz yer uygun bir sıkıntı yaşamıyoruz, yemekler güzel oluyor." (A8)

4. Taşımali Eğitimin Olumlu Yanları

Taşımali eğitimin olumlu yanlarına ilişkin okul yöneticileri, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların taşımali eğitimin olumlu yanlarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	n
Müstakil sınıfta eğitim	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, A1, A2, A4, A5, A6, A10, A11	27
Sosyal çevre ve sosyal gelişim	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, V1, V2, V5, V7, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11	27
Daha ekonomik	İ1, İ2, İ3, İ4, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9	9
Servis ve yemek imkânı	İ1, İ3, İ4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, V1, V2, V3, V5, V6, V7, A1, A2, A3, A6, A8, A9	21

Tablo 8'de yer alan taşımali eğitimin olumlu yanlarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun öğrencilerin müstakil sınıflarda eğitim almasının ve sosyal ilişkilerinin gelişmesinin, taşımali eğitimin daha ekonomik olmasının, taşımali eğitimde servis ve yemek imkânı sağlanmasının olumlu olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur.

"Birleştirilmiş sınıflarda aynı sınıf içinde birden fazla sınıf vardır, çocuklar sürekli aynı ortamı paylaşır. Taşımada ise öyle değil, bireysel sınıflar var. Birleştirilmiş sınıfa göre taşımali eğitim daha avantajlı." (Ö1)

"Çocuğun annesinden babasından uzakta kalması yerine taşımali eğitim zor da olsa bunun daha tercih edilebilir olduğunu düşünüyorum." (Ö2)

"Taşımali eğitimin özellikle köy çocuklarının sosyal gelişiminin üzerinde çok ciddi etkili olduğunu düşünüyorum." (İ1)

"Bence ekonomik olarak verimli ama bunun içinden dediğim gibi yemek olayının çıkarılması gerekiyor." (İ2)

"Yemekhaneye iniyoruz, devlet yemek veriyor, kitapları ücretsiz veriyor." (A1)

5. Taşımali Eğitim İçin Okullara Verilen Destek Yeterliliği

Taşımali eğitim için okullara verilen desteğin yeterliliğine ilişkin okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların taşımali eğitim için devlet tarafından okullara verilen destek konusundaki görüşleri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	n
Okula Destek	Verilen destek yeterli	İ3, Ö2, Ö3, Ö5, V2, V3, V5	7
	Verilen destek yeterli değil	İ1, İ2, İ4, Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, V1, V4, V6, V7	14

Tablo 9’da taşımali eğitim için devletin okullara verdiği desteğin yeterliliği konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde, verilen desteğin yetersiz olduğu yönünde görüş belirten katılımcılar, okulların dönüşümü için gerekli şartların sağlanmadığını, planlama ve iyileştirme yapılmadığını dile getirmişlerdir. Veliler ise yemek, servis ve denetimi, köy okullarının açılması açısından verilen desteği değerlendirmişlerdir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur.

“Veliye verilen servis desteği ve yemek desteği bence yeterli daha ne olmasını bekleyebiliriz ki.” (V5)

“18 kişilik servise 35-40 kişi biniyor, sorsan ayakta kimse yok çocuklar oturuyorlar ama sıkışıyorlar. Devletten beklediğimiz destek, öğrencilerin daha rahat gidip gelmesi için denetim anlamında bir destek.” (V7)

“Okulları iyileştirme, taşımali eğitim için uygun hale getirme noktasında bir destek yok.” (Ö10)

6. Taşımali Eğitimde Servis Şoförlerinin Yaşadığı Sorunlar

Taşımali eğitimde servis şoförlerinin yaşadığı sorunlara ilişkin katılımcı şoförlerin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Şoförlerin taşımali eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	n
Şoförlerin Yaşadığı Sorunlar	Veli istekleri	Ş1, Ş2	2
	İhaleyi alan firma	Ş2	1
	Kurallara uyma	Ş1, Ş2	2
	Güzergâh	Ş1, Ş2	2
	Ücrette iyileştirme	Ş1, Ş2	2

Taşımali eğitim için öğrenci taşımacılığı yaparken şoförlerin karşılaştığı sorunlar incelendiğinde, şoförlerin velilerin özel isteklerinden, ihaleyi alan firmadan, oluşan zamlar sonrası ücrette iyileştirme yapılmamasından ve bazı yerlerde güzergâhın taşıma için elverişli olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Şoförlerin yaşadığı sorunlar konusunda katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla aşağıda verilmiştir.

“Kimi velilerimiz öğrencisini kapıdan almamızı istiyor, taşımali eğitimde belirli güzergâhlar var bu güzergâhların dışına çıkamıyoruz. Her öğrenci için kapıya gidersek öğrencileri 2-3 saate toplayamayız.” (Ş1)

“Firma ile ilgili sıkıntılar var, onu hiç söylemeyin. Paramızı alamıyoruz, parayı bu hafta vereceğiz diyor 2 hafta atlatıyor.” (Ş2)

“Duruma göre davrandığımız oluyor. Öğrenci azsa tek serviste birleştirip getiriyoruz öğrencileri.” (Ş1)

“Uygun ama bazı yerlerde stabilize yollar var bizim alan kırsal bahçelerin içine de giriyoruz.” (Ş2)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda katılımcıların yarısı kadarının taşımali eğitimin, eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitiminin taşımali eğitim kapsamının dışında bırakılması olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan taşımali eğitimin öğretmen ve idarecilere artı iş yükü getirmesi, okul etkinliklerine ve veli toplantılarına veli katılımının olmaması gibi olumsuz sonuçları bulunmaktadır (Kaya, 2017; Yurdabakan, 2013; Arı, 2003; Bilek, 2012; Şimşek 2017; Altunsaray, 1996; Kabaş, 2006; Karakütük, 1996; Kefeli, 2005; Küçükdoğan, 2001; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yalçın, 2006; Yeşilyurt, Vd., 2007; Yılmaz, 1998). Eğitim öğretim faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesinin nedenleri arasında öğrencilerin yolculuk yapması, erken uyanması, uykusuzluk

yaşamaları sıralanabilir. Uslu (2017) ya göre ise taşımaları öğrencilerde psikolojik ya da fiziksel rahatsızlıklar görülebilmektedir. Bu olumsuzlukların öğrencilerin dersleri algılamasında güçlük yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Şimşek ve Büyükkıdık (2017) araştırmalarında, öğrencilerin erken kalkmak zorunda olduklarını bu yüzden uykusuz kaldıklarını, kahvaltı yapmadan evden çıktıklarını dile getirmişlerdir. Gürbey, Ezberci Çevik ve Şahin, (2020) yaptıkları araştırmalarında taşımaları öğrencilerin yolda çok zaman kaybettiklerini ve evde ders çalışmak için yeterli sürelerinin kalmadığını dile getirmişlerdir.

Öğretmen ve okul idarecilerinin görüşlerine göre taşımaları eğitimin iş yükü oluşturmalarına rağmen bir getirisinin olmadığı ifade edilmiştir. Taşımaları eğitimin oluşturduğu iş yükü konusunda alan yazındaki araştırmalarda ortak nokta taşımaları eğitimin fazladan sorumluluklarının olduğudur (Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Bilek ve Kale, 2012; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018). Taşımaları okulların yöneticilerinin iş yükünü artırdığını ortaya koyan benzer araştırmalar (Küçük, 2010; Uraslu, 2017; Sarpkaya ve Dal, 2020) bulunmaktadır. Yanbakar, Bulut, Mart ve Yavuz, (2023) araştırmalarında servislerin zamanında gelmemesi ve öğrencileri zamanında almaması, öğrencileri taşıırken acele etmeleri, serviste yardımcı personelin olmaması gibi olumsuz sonuçlar elde etmişlerdir.

Servislerin uygun taşıma yapmaması konusunda katılımcıların çoğu, ilkököl ve ortaokölün öğrencilerinin ya da farklı köylere ait 2 servisin tek serviste taşınmasından bahsetmiştir. Çavuşoğlu ve Dönmez (2018) araştırmalarında servislerin kapasitesinden fazla öğrenci taşıdığına dikkat çekmişlerdir. Yurdabakan ve Tektaş (2013) araştırmalarında servislerin başka taşıma işine yetişmek için öğrencileri ders saatinden daha önce okula getirdiklerini, serviste öğrencilerin ayakta kaldıklarını, yer kapmaya çalıştıklarını ve kimi zaman bu durumun kavgaya neden olduğunu ifade etmiştir. Jimerson (2007), Howley & Howley (2001) ve Hackett (2007)' e göre taşıma aracında geçen süre, çocuğun okul harici etkinliklere katılım çeşitliliği ve süresini azaltarak onun sosyal yaşamı üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencinin taşınmasının, onun ödevlerini, dinlenmesini ve uyumasını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Ramage & Howley 2005; Spence, 2000). Bu konuda Elagöz (2022) de yolculuk sürelerinin uzun olmasını ve servis şoförlerinin uygun taşıma yapmamasını öğrencilerin başarısını düşüren olumsuz etmenler olarak ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre taşımaları eğitim aynı zamanda kaza riskini de taşımakta ve öğrencilerin güvenliği konusunda tehdit oluşturmaktadır. Yurdabakan ve Tektaş (2013) ile Toprakçı (2010) da çalışmalarında kaza riskinden bahsetmiş ve öğrencilerin yol güvenliğini dile getirmiştir. Ozan (2015) kış aylarında taşımaları öğrencilerin soğuktan olumsuz etkilendiğini ve kar yağışının yoğun olduğu zamanlarda ise taşımaları öğrencilerin eğitimlerinin aksadığını dile getirmiştir. Benzer biçimde Zars (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Amerika'daki taşımaları eğitim uygulaması ve taşımaları eğitim alan öğrencilerin akademik yönden nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yolculuk için uzun zaman harcadığına, sosyal etkinliklere katılamadıklarına, obeziteye yatkın olduklarına değinilmiştir. Champ (2002) tarafından yapılan araştırmada taşıma maliyeti, kış şartlarında öğrencilerin taşınması için gerekli olan yol açma çalışmaları, ailelerin taşımaları eğitime bakışı ve servis araçlarında emniyet kemerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Homleyden tarafından yapılan çalışmada ise 26 taşımaları öğrenci ailesiyle görüşülmüş; servislerin durumu, uzun süren yolculuklar ve bu yolculukların ne kadar güvenli olduğu üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın bir başka sonuç olarak küçük yaştaki çocukların yaşı büyük olan çocukların baskılarına maruz kaldığı ve bu durumun küçük çocukları rahatsız ettiği görülmüştür (Homleyden Vd., 2005'den akt., Gülmez, 2020). Henderson (2009) tarafından yapılan çalışmada taşımaları öğrencilerin okul servisleri ve servis dışındaki davranışları, okul başarısı ile taşımaları olma arasındaki ilişki ve taşımalarının güvenliği konuları ele alınmıştır. Bu araştırmanın bir başka sonucu olarak taşımaları eğitim kapsamındaki öğrencilerin disiplin açısından sorunlara neden oldukları, öğrencilerin servislerdeki olumsuz davranışlarını okulda da gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şoförlerle iletişim konusunda öğretmen ve idareciler sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Cincioğlu, Öztürk ve Demir (2014) araştırmalarında servis şoförlerinin eğitim seviyesinin yetersiz olduğundan, ihaledeki şoför ile taşıma işini yapan şoförlerin farklı olduğundan ve bu yüzden eğitim verilse bile istenen sonucun alınamayacağından bahsetmişlerdir. Veli ve öğrenciler ise iletişim konusunda bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Cincioğlu Vd., (2014) bu durumu şoförlerin öğrenci ve velilerle akrabalık ya da komşuluk ilişkilerinin olmasından kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin ve özellikle anasınıfı düzeyinin taşımaları eğitim kapsamı dışında bırakılması

köyde yaşayan okul öncesi çağındaki öğrenciler için mağduriyet oluşturmaktadır. Ana sınıfı eğitimi almak isteyen öğrencilerin gayri resmi olarak servise binmelerine göz yumulmaktadır. Ana sınıfı eğitimi alamayan öğrencilerin kendini ifade etme, ders başarısı gibi konularda anasınıfı eğitimi alanlara göre biraz daha geri kaldığı sonucuna varılmıştır.

Taşımalı eğitimin ders dışı kurs ve etkinlikleri olumsuz etkilediği, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders dışı etkinliklere katılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. [Kaya \(2017\)](#) araştırmasında, taşımalı eğitimde öğrencilerin ders dışındaki sosyal etkinliklere de katılmak istediklerini ancak kurslara kalan öğrencileri servisin bekleme yükümlülüğünün olmadığını dile getirmiştir. [Kaya \(2006\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırmada taşımalı eğitim alan öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmak istedikleri ancak servisle gitmeleri gerektiği için katılamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. [Özer, Doğan ve Çetin \(2022\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarına katılmak isteyen taşımalı öğrenci velilerinin öğrencilerinin ulaşım ve yemek konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirdikleri görülmüştür.

Araştırmanın bir başka sonucu olarak taşımalı gelen öğrencilerin velilerinin bulundukları köylerin okula uzak olmasından ve uğraştıkları tarım, hayvancılık gibi işlerin yoğunluğundan dolayı veli toplantılarına katılmadıkları, öğretmenlerle yeterince görüşmedikleri ortaya çıkmıştır. [Elçiçek ve Kaplan \(2012\)](#) araştırmalarında öğrencilerin ikamet ettikleri köylerin uzak olmasından kaynaklı, velilerle öğretmenlerin görüşmelerinin zor olduğunu dile getirmiştir. [Sezer, Çırak ve Yıldırım \(2018\)](#) aile rehberliği için yapılan görüşmelerde taşımalı öğrenci velilerine ulaşmanın oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir. [Sarpkaya ve Dal \(2020\)](#) araştırmalarında taşımalı öğrenci velileriyle okul iş birliğinin zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Oysa okul-aile iş birliği çok önemlidir ([Epstein & Conners, 1992](#)). Birçok araştırma okul- aile ilişkilerinin iyi olmasının öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır ([Anderson & Minke, 2007; Edwards, 1991; Griffith, 1996; Halsey, 2005; Herman & Yeh, 1983; Hong & Ho, 2005; Stewart, 2008](#)),

Bu araştırmada köyden gelen öğrencilerle ilçe merkezindeki öğrencilerin imkanlar açısından farklı oldukları görülmüştür. Köydeki öğrencilerin bulunduğu ortamın daha doğal olduğu, kendilerinin üretici konumunda oldukları ve köy yaşamı hakkında daha bilgili oldukları saptanmıştır. İmkân bakımından eksik oldukları nokta ise istedikleri her şeye hemen ulaşamamalarıdır. Özellikle pandemi sürecinde yaşadıkları internet ve altyapı sorunlarını yaşadıkları imkansızlıklar olarak değerlendirebilir. [Öztürk \(2021\)](#) araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde taşımalı öğrencilerin internet bağlantısı ve altyapı yetersizliğine dayalı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. [Can \(2022\)](#) araştırmasında merkezdeki öğrencilerle taşımalı gelen öğrencilerin imkanlarının aynı olmadığına, bu durumun öğrenciler arasında bazı olumsuz durumlara neden olduğuna değinmiştir. [Neyişçi ve Konucuk \(2022\)](#) taşımalı öğrencilerin pandemi döneminde özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin anne babalarının cep telefonlarıyla internet erişimi sağlamaya çalıştıklarını ve internet kullanım aşımı yaptıklarında ise öğrencilerin kesinti yaşadıklarını ifade etmiştir.

Taşımalı eğitim için okulların fiziki yapısının uygun olduğu görüşü ağırlıkta olmakla beraber öğretmen ve idarecilerin fiziki açıdan uygun görmeme nedeni, servisler için öğrenci bindirme alanlarının eksikliği, okulların kendi imkanlarıyla sınıfları yemekhaneye dönüştürmesi ve gerekli hijyen şartlarının uygun olmaması şeklindedir. Buna göre taşımalı eğitime geçen okulların önceden dönüşümünün yapılmadığı, taşımalı eğitime hazır hale getirilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Okullar resmîyetle taşımalı eğitime geçirilmiş, uygulamada ise kaderine terk edilmiştir. Nitekim yapılan araştırmalarda taşımalı okulların birçoğunda yemekhane bulunmadığı ifade edilmiştir. ([Yeşilyurt, 2007; Cincioğlu vd., 2014; Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; Işık ve Maya, 2003; Özgün, 2007](#)). [Yurdabakan ve Tektaş \(2013\)](#) araştırmasında öğrencileri mağdur edecek durumların engellenmesi için sıkı denetimlerin yapılmasının önemine değinmiştir. [Çelik \(2019\)](#) yöneticilerin çok fazla yaptırım gücü olmasa da uygulamalar esnasında risklerin azaltılması için denetimin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre katılımcıların çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmek yerine müstakil sınıflarda eğitim görmeyi daha avantajlı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. [Kaya \(2010\)](#) öğrencilere daha kaliteli eğitim vermek için birleştirilmiş sınıf yerine müstakil sınıfta eğitim vermek amacıyla taşımalı eğitim sisteminin uygulandığını dile getirmiştir. [Büyükkaragöz ve Şahin \(1995\)](#) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen, idareci ve velilerin taşımalı eğitimin öğrenci başarısını artırdığı yönünde görüş ifade ettikleri görülmüştür. [İyibaş \(2017\)](#) taşımalı eğitimin okullaşma oranını artırdığından bahsetmiştir. [Uslu \(2017\)](#) araştırmasında taşımalı eğitimin okullaşma oranını

artırdığına ve birleştirilmiş sınıf oranını düşürdüğüne değinmiş ayrıca taşımali eğitim ile köylerde kalan öğretmenlerin azaldığını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada katılımcıların bazılarının görüşlerine göre taşımali eğitimin öğrencilerin sosyal gelişimini desteklediği, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. İlk başta bir uyum süreci gerektirse de yeni arkadaşlıklar kurma, toplum içinde kendine yer bulma açısından öğrencileri desteklediğini söyleyebiliriz. [Yurdabakan ve Tektaş \(2013\)](#) araştırmalarında taşımali eğitim alan öğrencilerin ilk günlerde uyumsuzluk ve çekingenlik gösterdiğini ama kısa sürede çevreye uyum sağladıklarını, kendilerine olan güvenlerinin arttığını, okul ve toplum kurallarına uymaya dikkat ettiklerini ifade etmiştir. [Şan \(2012\)](#) taşımali öğrencilerin başlarda uyum sorunu yaşasalar da zaman içinde alıştıklarını ifade etmiştir. [Altunsaray \(1996\)](#)'ın yaptığı araştırmada; taşımali eğitimin eksiklerine rağmen öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirdiğini, birleştirilmiş sınıf yerine müstakil sınıflarda eğitim alan öğrencilerin eğitimden daha iyi faydalandığını dile getirmiştir.

Taşımali gelen öğrencilere yemek ve servis imkânı sağlanması uygulamasından veli ve öğrencilerin memnun olduğu öğretmen ve idarecilerin ise uygulama ile ilgili sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Yemek ve servis imkânı sağlanmasının ise devlet tarafından verilen önemli bir destek olarak kabul edildiği ancak yemek israfı, yemek dağıtımı, yemekhanenin uygunluk durumu, personel yetersizliği okul idaresi için sıkıntı yaratmaktadır. [Küçüköğlü \(2001\)](#) araştırmasında taşımali okullara yeterli personelin verilmemesinin yemek dağıtımı ve sonrasındaki temizlik için sıkıntı yarattığını ifade etmiştir.

Taşıma yapan şoförlerin, velilerin öğrencilerini daha yakından almaları ve daha yakına bırakmalarını istemelerinden kaynaklı sorun yaşadıkları görülmüştür. Şoför ile veli arasında bu durum çözülmediğinde sorunun idareye taşındığı belirlenmiştir. Araştırmada firmaların zamanında şoförlere ücretlerini ödemediği görülmüştür. Taşıma yapılan yol güzergâhının taşımaya uygun olmayan durum ve koşulların olduğu ifade edilmiştir. [Yıldırım \(1991\)](#) dağınık yerleşmenin, iklimin ve ulaşımın taşımali eğitim üzerindeki etkilerinden söz etmiş, iklim ve ulaşım şartlarının dikkate alınarak planlamaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada diğer paydaşların da şoförlerin kendi ifadelerinde de kurallara uygun taşıma yapılmadığı sonucuna varılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ülke genelinde yaşanan zamlar sonrası akaryakıt fiyatlarının da fazlasıyla yükseldiği, ihale yapılan zamandaki fiyatların çok aşağıda kaldığı buna rağmen şoförler için ekonomik bir iyileştirme yapılmadığı da dile getirilen bir sorun olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre okul-aile iş birliğini sağlamak için öğretmen ve idarecilere maddi ve manevi imkânlar sağlanabilir. Taşımali gelen öğrencilerin okula ve çevreye daha çabuk alışması için uyum ve oryantasyon çalışmaları yapılabilir. Taşıma statüsü verilen okullar yemekhane ve diğer bina donanımları açısından dönüştürülerek taşıma için uygun hale getirilebilir. Servislerle ilgili yaşanan sıkıntılar için servislerin denetimleri ve okul idarelerinin bu konudaki yetkileri artırılabilir. Taşımali okulların maddi ihtiyaçları için devlet bütçesinden ödenek ayrılabilir. Taşımali okulda çalışan öğretmen ve idarecilere ek hizmet puanı, fazladan ek ders, yönetici yer değişikliğinde kullanılabilecek ekstra puan gibi özendirici uygulamalar yapılabilir. Servislerde yardımcı personel bulundurulabilir. Taşımali okullara hem bayan hem erkek yardımcı personel verilebilir. Öğrencilerin kurs ve diğer ders dışı faaliyetlere katılabilmeleri için servis imkânı sağlanabilir. Taşıma kapsamında olmayan anasınıfı öğrencileri için köylerde ana sınıfları açılabilir. Taşımali okul yoğunluğu coğrafi merkezlerine kampüs okullar yapılabilir. Aynı anda taşımali eğitim yapılan farklı bölgelerde ve okullarda yaşanan sorunları belirlemeye dönük nicel çalışmalar yapılabilir.

Etik Beyan

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. 01.08.2022/ 18)

Teşekkür

Birinci yazar çocukları Yavuz Alp ve Selim Eren'e, eşine ve desteğini hiç esirgemeyen danışman hocasına sonsuz teşekkürlerini sunar.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, A. M. (2022). Öğretmenlerin taşımali eğitim uygulaması hakkındaki görüşleri.
- Akyüz, Y. (1997) Türk Eğitim Tarihi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No:1
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Altunsaray, A. (1996). Taşımali ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi: Balıkesir örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 101-115.
- Aslan, C. (2023). Taşımali eğitim sisteminde yemek hizmeti standartlar dahilinde en düşük maliyetle sağlanması ile ilgili bir çalışma: Bilecik Örneği.
- Baş, M. (2001). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasında taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarının sorunları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.2000.
- Bilek, E., Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *GEFAD / GUJGEF*, 609-632.
- Büyükkaragöz, S., Şahin, H. (1995). Taşımali ilköğretim uygulamaları. *Eğitimve Bilim*, 19, 16-39.
- Can, M. C. (2022, Ocak). Köy okullarında yaşanan sorunlar ve taşımali eğitime yönelik veli, öğretmen ve yönetici görüşleri. Denizli, Güney ve Buldan, Türkiye.
- Cesur, A. (2021). Fırsat Eşitliği Temelinde Taşımali Eğitim Uygulaması: Kızılırmak İlçesi Örneği. 9. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi-Bildiriler Kitabı-IV, 125-137.
- Champ, J. (2002). The Cold and Bumpy Ride: Busing to School in Rural Saskatchewan during the 1950s. Prepared for Saskatchewan Western Development Mudiom's "Winning the Prairie Gamble" 2005 Exhibit.
- Cincioğlu, M., Öztürk, M., Demir, H. (2014). Birecik'te taşımali eğitim uygulamalarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 211-229.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çeviri Ed. M. Bütün, S. B. Demir), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çavuşoğlu, D., Dönmez, B. (2018). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre Pazarcık'ta taşımali eğitim uygulaması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 646-675.
- Çelik, F.O. (2019). Taşımali eğitim veren ilkokullarda ve ortaokullarda risk ve risk yönetimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çetinkaya, M., Üzümcü, M. (2021). Taşımali eğitim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1-16.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 31-45
- Edwards, M. M. (1991). Building conditions, parental involvement and student achievement in the DC public school system. Unpublished master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Elagöz, Z. (2022). Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin eğitim öğretim motivasyonlarını artırıcı çalışmalarının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 7(39), 766-776.
- Elçiçek, Z., Kaplan, U. (2021). Taşımali eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 202-219.
- Epstein, J. L., & Conners, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), 177-187.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of educational research*, 90(1), 33-41.
- Güleryüz, H. (2002). Taşımali Eğitim. Ankara: Öğretmen Dünyası
- Gülmez, E. (2020). İlkokullarda taşımali eğitim uygulamasına yönelik görüşler. *Milli Eğitim*, 437-461.
- Gürbey, S., Çevik, E. E., & Şahin, A. (2020). İlköğretimde yerleşik, taşımali ve yatılı bölge okullarında eğitim ve bu eğitimin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerine etkisi: Yahyalı ilçesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 445-459.
- Hackett, M. W. (2007). Exploring the relationship between recreational sports employment and academic success. *Recreational Sports Journal*, 31(1), 69-74.
- Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57-69.

- Henderson, B. B. (2009). The School Bus: A Neglected Children's Environment. *Journal of Rural Community Psychology*, 12(1), 1-11.
- Herman, J. L., & Yeh, J. P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Howley, A. & Howley, C. (2001). Rural school bussing. Eric Digest. <http://www.ericdigests.org/2002-3/busing.htm>. (Erişim tarihi 20.04.2021)
- Jimerson, L. (2007).
- Işık, H. ve Maya, İ., "Taşımali ilköğretim uygulaması ve bu uygulamaya son verilmesiyle ilgili veli görüşleri", Kastamonu Eğitim Dergisi, c.1 1, s.2, 2003, 285-296.
- İnan, M., ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 337-359.
- İyibaş, M. A. (2017). Taşımali eğitim: Öğretmen ve öğrenci görüşleri (Master's thesis, Mardin Artuklu Üniversitesi).
- Kabaş, N. (2006). Taşımali İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar: Bolu İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karakütük, M. (1996). Taşımali ilköğretim ve sorunları: Sincan ilçesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Ç. N. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 105-116.
- Kaya, İ. (2010). Taşımali eğitimin yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kaya, N. Ç. (2017). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2).
- Kefeli, S. (2005). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Normal, Yatılı ve Taşımali İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Mudurnu İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurt, U., & Sezek, F. (2018). Investigation of students education life expectancy and physical space satisfaction from gender in regional boarding middle schools. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Faculty*, 37, 157-171.
- Küçük, A. (2010). Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray İli Örneği). Unpublished doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçükoğlu, A. (2001). İlköğretimde taşımali ilköğretim uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali Eğitim: Bursa İli Örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Mengi, A., (2019). Özel Eğitim Okullarında Taşımali Eğitim İle İlgili Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi: Van İli Örneği. *ISPEC Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi* (pp.22-25). Siirt, Turkey
- Meydan, A. (2004). Taşımali ilköğretim uygulaması. S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, (16- 17-18), 255-266.
- MEB (2000). Taşımali İlköğretim Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 24021, 15 Nisan. Erişim: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaog_ogrt_s%C3%BCres_i_bak_deger.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). "Taşımali ilköğretim uygulamaları" <http://meb.gov.tr/iogm.gov.tr>, (9.2.2010).
- Neyişçi, N., & Konucuk, E. (2022). Covid-19 sürecinde taşımali eğitim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History School*, 15(LX), 3182-3199.
- Ozan, Ö. (2015). Kırsal eğitim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi: Eskişehir taşımali ilköğretim uygulaması örneği (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Özer, B., Doğan, S., Çetini İ. (2022) Taşımali eğitim veren devlet ortaokullarında destekleme ve yetiştirme kursları. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, vol.33, no.33, 176-196.
- Özdemir, H. (2023). Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *International Journal of Progression and Development in Education* (ijpade), 1(1), 44-61.
- Özgün, A. (2007) İstanbul'da taşımali eğitimin okul-veli-öğrenci açısından olumlu ve olumsuz etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. K. (2021). Covid-19 salgını sürecinde taşımali öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (Pandemi Özel Sayısı), 3892-3917.
- Ramage, R. & Howley, A. (2005). Parents' perceptions of the rural school busride. *The Rural Educator*, 27(1), 15-20.

- Sarpkaya, P. Y., & Sinem, D. A. L. (2020). Difficulties of transported education application: A case study. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 83-118.
- Sezer, Ö., Çırak, Y., Yıldırım, O. (2018). Yatılı ve taşınmalı eğitim veren bir okuldaki öğrenci sorunları ve sunulan okul psikolojik danışmanlık hizmetleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1-30.
- Slowmotion: Traveling by schoolbus in consolidated districts in West Virginia. Rural School and Community Trust. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499440.pdf> (Erişim tarihi 01.08.2021).
- Spence, B. (2000). Long school bus rides: Stealing the joy of childhood. Retrieved April, 5 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441640.pdf>.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and urban society*, 40(2), 179-204.
- Şahban, B. (2016). Taşınmalı eğitim sistemine ilişkin veli görüşleri (Merkezefendi ilçesi Göveçlik mahallesi örneği).
- Şan, A. (2012). İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, A., Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınmalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 15-34.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: Roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Taşkıran, B. (2010). Taşınmalı eğitim merkezlerinde öğrenci başarısının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Toprakçı, E. (2010). The reality of primary schools and basic education in Turkey. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1) , 1-17 . Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8011/105215>
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Yayınları.
- Tuzcu, G. (2021) Eğitim Ekonomisi, Pegem A Yayını, Ankara.
- Uraslu, T. (2017). Identify the problems that the principles of mobile primary schools encounter. *International Journal of Leadership Training*, 1(1), 40-43.
- Uslu, Ö. (2017). İlköğretimde taşınmalı eğitim uygulaması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Üstün, A., Bayar, A., Keskin, M. (2020). Taşınmalı eğitim uygulamalarında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Mecitözü Örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*
- Yalçın, K. Y. (2006). Yerleşik ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden Eğitimi ve sporun önemi Kütahya ili örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yanbakar, E., Bulut, D., Mart, M., & Yavuz, R. (2023). Taşınmalı eğitim yapılan ilköğretim ve ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 3(1), 1-27.
- Yangın, E. (1991). Taşınmalı ilköğretim uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, (107).
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A., Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşınmalı eğitim araştırması Van il merkez örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 197-213.
- Yıldırım, İ. (1991). İlköğretim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve taşınmalı ilköğretim uygulamasında Diyarbakır örneği. İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, E. (1998). Taşınmalı İlköğretim Uygulaması: Kırşehir İli Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yurdabakan, İ., Tektaş, M. (2013). Taşınmalı ilköğretim öğrencilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 511-527.
- Zars, B. (1998). Long rides, tough hides: Enduring long school busrides. Retrieved March 15, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432419.pdf>.

The Relationship Between Teachers' Organizational Commitment Levels and Organizational Cynicism Perceptions¹

Ahmet Çillik (Teacher- M.A.)

Ministry of National Education-Türkiye

ORCID: 0009-0003-3893-3420

ahmetcillik20@hotmail.com

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok

Izmir Democracy University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-2569-0576

turkaytok@gmail.com

Abstract

The main purpose of the study is to examine the relationship between teachers' organisational commitment levels and their perceptions of organisational cynicism. 1644 teachers working in public secondary education institutions in Denizli province constitute the population of the study and 323 teachers constitute the sample. Disproportionate cluster sampling method was used to determine the sample. Data were collected through "Organisational Commitment Scale" and Organisational Cynicism Scale". In order to measure the organisational commitment level of the teachers, the Organisational Commitment Scale consisting of 18 items developed by Allen and Meyer (1990) and adapted into Turkish by Wasti (2000) was used. In order to measure the cynicism level of teachers, the Organisational Cynicism Scale developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999), adapted into Turkish by Kalağan (2009) and consisting of 13 items was used. Descriptive statistics, Independent Sample t Test, One-Way Analysis of Variance were used to analyse the data. Pearson Correlation test was applied to determine the relationship between teachers' organisational commitment levels and organisational cynicism perceptions. When the findings of the study are examined, it is seen that teachers' level of organisational commitment is "medium" and their perception of organisational cynicism is "low". In the sub-dimensions of organisational commitment, emotional commitment was the highest and continuance commitment was the lowest. Teachers' views on organisational commitment differ in the dimension of continuance commitment according to the branch variable, and in the general organisational commitment and emotional and normative commitment dimensions according to the type of school they work in. Regarding organisational cynicism, the highest perception is in the cognitive dimension and the lowest perception is in the affective dimension. Teachers' perceptions of organisational cynicism differ in the cognitive cynicism dimension according to gender and age variables, in the overall organisational cynicism and cognitive cynicism dimension according to branch variables, and in the overall organisational cynicism and all dimensions according to the type of school they work in. The relationship between organisational commitment and organisational cynicism is negative and moderate.

Keywords: Organisational commitment, Organisational cynicism, Teacher, Secondary school



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp. 236-251

Research Article

Received: 2023-11-17

Accepted: 2023-12-19

Suggested Citation

Çillik, A. & Tok, T. N. (2023). The Relationship between teachers' organizational commitment levels and organizational cynicism perceptions, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 236-251. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1392086>

¹ This article was produced from the master thesis conducted by the first author under the supervision of the second author at İzmir Democracy University, Institute of Social Sciences.

Extended Abstract

Problem: It will not be enough for organizations whose aim is to maintain their existence, especially as social systems, to give importance only to physical features (Akıncı Vural and Coşkun, 2007). For this reason, research has focused on the human factor, which is understood to be important in terms of organization and management. To maximize the benefit obtained from this factor, it is very important and valuable to ensure that employees embrace the goals of the organization and increase their organizational commitment.

Organizational commitment is generally defined as the employees' adoption of the organization's goals and values, their performance to achieve the goals of the organization and their strong desire to maintain their permanence (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Employees who are committed to their organization are more compatible and have more job satisfaction than normal employees and keep their production power high. They create less cost to their organizations by working with sincere commitment and sense of responsibility. By determining the direction, strength and priority order of their work, they want to work with internal influence and act decisively to stay in the organization (Balci, 2003).

At the point where the goals of the employees are integrated with the goals of the organization, the concept of organizational commitment emerges, whereas the concept of cynicism, which reduces productivity, emerges when there are some negative feelings and thoughts against the organization. According to Akman (2013), cynicism represents an idea current that is attributed to individuals who do not like easily, are dissatisfied with the situation, are constantly complaining in events, think of their own interests and constantly harbor negative ideas in their minds. Cynical employees are differentiated from other employees because of their characteristics such as endless complaints, showing arrogant behavior towards the organization and their colleagues, constantly making pessimistic sentences, giving up immediately when they cannot succeed, and thinking that they are deceived by their organizations.

Organizational cynicism has an important place in educational organizations as it manifests itself in most organizations. Among the factors that cause teachers to experience organizational cynicism; the belief that honesty is not perceived as an approved top value in schools, the belief that they are not given the feeling that they are valuable, unsubstantiated rumors, unfair practices in the reward system, and the inability to manage organizational change well (Helvacı & Çetin, 2012). Organizational commitment and organizational cynicism have the power to significantly affect the level of achievement of organizational goals. Therefore, organizational commitment is accepted as a result of organizational cynicism. Because the commitment of employees who have negative feelings towards the organization, they are in decreases (Kalağan, 2009).

Achieving the goals and objectives of school organizations within the education system is undoubtedly possible only if teachers, who are the building blocks of these organizations, are highly motivated, dedicated to the organization, happy to be in the school where they work and have high levels of commitment. Teachers' feelings and thoughts towards their schools have a significant impact on the effectiveness, efficiency, quality and the degree of achievement of educational goals of educational institutions. For this reason, teachers' commitment to their schools and their cynical behaviors towards their schools emerge as important factors in achieving the goals and objectives of the school.

When the studies conducted in Turkey and abroad are examined, it is seen that the number of studies examining the relationship between organizational commitment level and organizational cynicism perception is not very high. Most of the studies abroad are conducted in the private sector. Most of the studies in Turkey were conducted on school administrators and teachers working in primary or secondary schools. Unlike these studies, this study aims to examine the relationship between organizational commitment levels and organizational cynicism perceptions of teachers working in public secondary education institutions in Denizli province. In this sense, it is hoped that the study will make a contribution to the field.

Method: In the study, the relational survey model was preferred to examine the relationship between teachers' organizational commitment and cynicism levels. In the relational survey model, which aims to

find the existence and/or degree of change between two or more variables, the relationships between variables are examined in two aspects as correlation type and comparison type (Karasar, 2011). The population of the study consists of 1644 teachers working in public secondary education institutions in Denizli province and 323 teachers constitute the sample. The Organizational Commitment Scale developed by Allen and Meyer (1990) and adapted into Turkish by Wasti (2000) was used to measure the organizational commitment level of teachers, and the organizational cynicism scale developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted into Turkish by Kalağan (2009) was used to measure organizational cynicism levels. A five-point Likert-type scale was used in the study. In order to determine the statistical techniques to be used in the study, it was first examined whether the data showed normal distribution. According to the results obtained, it was determined that the data showed normal distribution and analyzes were made with the help of parametric tests. Descriptive statistics were used to analyze the distribution of demographic variables of the teachers participating in the study. Independent Samples T-test was used to test the significance of the difference between variables containing two unrelated types, and One-Way Analysis of Variance was used for comparative analysis according to variables containing more than two unrelated types. If the results of one-way analysis of variance were significant, Tukey HSD was used to determine the source of the significant difference between which groups. Pearson Correlation Analysis was used to predict the relationship between teachers' organizational cynicism and organizational commitment.

Findings and Discussion: Teachers' organizational commitment ($\bar{x}$ =3.08), continuance ($\bar{x}$ =2.73) and normative commitment ($\bar{x}$ =2.88) are at medium level. Emotional commitment is at a high level ($\bar{x}$ =3.59). Similar results were found in studies conducted by Eğribayun (2013), Sevgin (2015), Kolay (2012), Balçık (2018), Bozkurt and Yurt (2013), Boylu, Pelit and Güçer (2007), Özel (2009), Tok (2007). According to Brown (2003), the most desired situation in the literature regarding the importance of these dimensions is that employees should first have high affective commitment, then normative commitment and finally continuance commitment (as cited in Boylu, Pelit, & Güçer, 2007). The results obtained support these findings.

No significant difference was found between teachers' organizational commitment levels and emotional commitment, continuance commitment, normative commitment sub-dimensions and overall organizational commitment according to gender, age, education level, seniority and working time in the institution. However, while there was no significant difference in the emotional and normative commitment sub-dimensions of organizational commitment levels according to the branches of the teachers, a significant difference was found in the continuance commitment sub-dimension. It is seen that the mean of vocational course teachers ($\bar{x}$ =2.87) is higher than that of culture course teachers ($\bar{x}$ =2.68). Accordingly, it can be said that vocational course teachers show more commitment in the continuance commitment sub-dimension.

It was observed that teachers experienced low level cynicism ($\bar{x}$ =2.31). They also experience low levels of cynicism in affective cynicism ($\bar{x}$ =1.84) and behavioral cynicism ($\bar{x}$ =2.42) dimensions of organizational cynicism. Their cognitive cynicism scores ($\bar{x}$ =2.61) are slightly high. The results of the research are consistent with the results of other studies in the literature. In the studies conducted by Çevik (2018), Güzeller and Kalağan (2008), Helvacı and Çetin (2012), Kalağan (2009), Kılıç (2011), Kılıç (2013) and Şirin (2011) in educational institutions, teachers' cynicism perceptions are at low levels. The low level of organizational cynicism in teachers can be explained by the fact that teaching is a profession that requires sacrifice and devotion. It is desirable to have teachers with low levels of organizational cynicism for schools to achieve their goals. Teachers' organizational cynicism levels do not show a significant difference according to the variables of education level, professional seniority and working time in the institution. While there was no significant difference between affective cynicism, behavioral cynicism sub-dimensions and organizational cynicism in general according to the gender of the teachers, a significant difference was found in the cognitive cynicism sub-dimension ($p<.05$). It was found that female teachers ($\bar{x}$ =2.71) had a higher level of cynicism than male teachers ($\bar{x}$ =2.50). No significant difference was found between the affective cynicism, behavioral cynicism sub-dimensions and organizational cynicism in general according to the age variable of teachers' organizational cynicism levels ($p<.05$). In the cognitive cynicism sub-dimension, where significant differences emerged, a

significant difference was determined between teachers aged 40 and below and teachers aged 51 and above.

No significant difference was found in affective and behavioral cynicism sub-dimensions according to teachers' branches ($p>.05$). In the cognitive cynicism sub-dimension and in the overall organizational cynicism scale, a significant difference was found between the branches of the teachers and their organizational cynicism levels ($p<.05$). At the level of cognitive cynicism, the averages of vocational course teachers were $\bar{X}=2.79$ and culture course teachers were $\bar{X}=2.54$; in the overall organizational cynicism scale, the averages of vocational course teachers were $\bar{X}=2.45$ and culture course teachers were $\bar{X}=2.27$.

A negative and moderate relationship was found between teachers' organizational commitment and organizational cynicism ($r=-.406$, $p<.01$) (Table 5). In other words, when teachers' organizational commitment levels increase, their organizational cynicism levels decrease. This result supports the literature. Kılıç (2011), Fındık and Eryeşil (2012), Özcan (2013), Ahmadi (2014), Yavuz and Beduk (2016), Kılıçoğlu (2018), Wanous et al. (2000), Turner and Valentine (2001), Johnson and O'Leary-Kelly (2003), Nafei (2013) also found a negative relationship between organizational cynicism and organizational commitment.

Suggestions: The reasons underlying the high continuance commitment of vocational course teachers can be investigated, and social activities can be organized where all administrators and teachers can come together to increase their emotional commitment and enable them to communicate better with each other. To keep the cynicism level of teachers at the lowest level, the factors that cause cynicism can be identified and eliminated completely. To reduce the level of cynicism of young teachers, adaptation studies can be carried out and the goals of the organization can be adopted through different tasks. School administrators can be given trainings that can provide coaching and counseling to these teachers. To reduce the cynicism level of vocational course teachers, their duties and responsibilities can be reduced a little more and studies can be carried out to improve their working conditions.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki²

Ahmet Çillik (Öğretmen- Y.L.)

Milli Eğitim Bakanlığı -Türkiye

ORCID: 0009-0003-3893-3420

ahmetcillik20@hotmail.com

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok

İzmir Demokrasi Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-2569-0576

turkaytok@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasında ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Denizli ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1644 öğretmen araştırmanın evrenini, 323 öğretmen ise örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Örgütsel Sinizm Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilmiş, Wasti (2000) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış 18 maddeden oluşan Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin sinizm düzeylerini ölçmek için ise Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Kalağan (2009) tarafından yapılan ve 13 maddeden oluşan örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistikler, t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık düzeyi "orta", örgütsel sinizm algısı "düşük" düzeydedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarında duygusal bağlılık en yüksek, devam bağlılığı en düşük olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, branş değişkenine göre devam bağlılığı boyutunda, görev yaptığı okul türü değişkenine göre örgütsel bağlılığın geneli ile duygusal ve normatif bağlılık boyutlarında farklılık göstermektedir. Örgütsel sinizme ilişkin ise en yüksek algı bilişsel boyutta, en düşük algı ise duygusal boyuttadır. Öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algıları, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre bilişsel sinizm boyutunda, branş değişkenine göre örgütsel sinizm geneli ve bilişsel sinizm boyutunda, görev yaptığı okul türü değişkenine göre örgütsel sinizm geneli ve tüm boyutlarda farklılaşmaktadır. Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki, negatif yönlü ve orta düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, Örgütsel sinizm, Öğretmen, Ortaokul



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 236-
251

Araştırma Makalesi

240

Gönderim: 2023-11-17

Kabul: 2023-12-19

Önerilen Atıf

Çillik, A. ve Tok, T. N. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (6), 236-251. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1392086>

² Bu makale, İzmir Demokrasi, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İnsan geçmişten bugüne değin incelendiğinde, insanın var olduğu her yerde bir değişim ve gelişim sözü konusu olmuştur. Bu değişim ve gelişimin en net hissedildiği yerlerden birisi de kuşkusuz insanların içerisinde yer aldığı örgütlerdir. Çünkü örgütler insanlarla var olan yapılardır. Bu nedenle bir örgütün başarı yolculuğu çalışan faktörü ile doğrudan ilişkili olduğu için çalışmalar ve yatırımlar bu yönde çoğalmakta ve çeşitlenmektedir.

Akinci Vural ve Coşkun (2007), örgütlerin genel amacının varlıklarını devam ettirmek olduğunu, örgütlerin sosyal birer sistem olarak görülmeye başladığından beri yapı, strateji ve teknoloji gibi maddeye dayalı öğelerle sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle araştırmalar örgüt ve yönetim bakımından önemi anlaşılan insan faktörü üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu faktörden sağlanan faydanın en üst düzeyde olabilmesi için, çalışanın örgüte ait amaçlara sahip çıkmasının sağlanması ve örgütsel bağlılığının artırılması oldukça önemli ve değerlidir.

Örgütsel bağlılık genel anlamda; çalışanların örgütün amaç ve değerleri benimsemesi, örgüte ait amaçları gerçekleştirebilmek adına performans sergilemesi ve kalıcılığını sürdürmeye şiddetli bir istek duyması olarak tanımlanmaktadır (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Örgütsel bağlılık, örgüt çalışanlarının çalıştıkları kuruma karşı duydukları büyük ve önemli bir güçtür (Nartgün ve Menep, 2010). Örgütüne bağlı olan işgörenler normal çalışanlara göre daha uyumlu ve daha fazla işdoymuna sahip olup, üretme gücünü yüksek tutar. İçten bağlılık ve sorumluluk duygusu ile çalışarak örgütlerine daha az maliyet oluştururlar. Kendileri işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyerek içsel etki ile işe geçmek ister ve örgütte kalmak için kararlı davranırlar. Bu şekilde de örgütün amaçlarına ulaşması için emek, bilgi vb. ile katılım ve yarar sağlayarak, örgütün etkililiği için önkoşul ve güvence göstergesi olurlar (Balci, 2003). Ayrıca, örgütsel bağlılığa sahip olan çalışanlarda motivasyon, verimlilik, kararlara katılma ve örgütte devam etme isteği üst düzeydedir; başka bir işe geçme ve devamsızlık isteği daha azdır (İnce ve Gül, 2005). Örgüte yüksek bağlılık gösteren kişilerin, üzerine düşen görevleri icra etmede ve örgütün belirlediği amaçlara ulaşmasında daha çok gayret ettikleri ilgili çalışmalarda görülmektedir. Bu çalışanların örgütleri ile olumlu bir bağ kurduğu ve bulundukları örgütte daha uzun süre kalmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Bayram, 2005).

Çalışanların amaçları ile örgütün amaçları örtüştüğü durumlarda çalışanların örgütsel bağlılığının arttığı görülmektedir. Ancak çalışanlar, örgüt aleyhine olumsuz bir takım duygu ve düşüncelere sahipse, verimliliği düşüren sinizm olgusu ortaya çıkmaktadır. Akman (2013), çalışanların gerektiği kadar önemsenmediklerini düşündüklerinde, örgütlerine karşı olumsuz duygular beslemeye başlayacağını belirtmektedir. Bu olumsuz duygulara genel olarak sinizm adı verilmektedir. Sinizm; kolay kolay beğenmeyen, durumdan memnun olmayan, olaylar içerisinde sürekli şikâyetçi olan, kendi çıkarını düşünen ve kafasında devamlı negatif fikirler barındıran bireylere mâl edilen bir fikir akımını temsil eder. Sinik çalışanlar diğer çalışanlardan; bitmeyen şikâyetleri, örgütü ve çalışma arkadaşlarına kibirli davranışlar göstermeleri, devamlı karamsar cümleler kurmaları, başarı gösteremeyince hemen pes etmeleri, örgütleri tarafından kandırıldıkları düşüncesine girmeleri gibi özellikleri nedeni ile ayrılmaktadırlar.

Örgütsel sinizm, çoğu örgütte kendini gösterdiği gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşamasına sebep olan etmenler arasında; okullarda dürüstlüğü onaylanan bir üst değer olarak algılanmayışı, onlara değerli oldukları hissi verilmediği yönündeki inanç, dayanaksız söylentiler, ödül sistemindeki adaletsiz uygulamalar, örgütsel değişimin iyi yönetilememesi gösterilebilir (Helvacı ve Çetin, 2012). Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm, örgütün amaçlarını gerçekleştirme seviyelerini ciddi ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle örgütsel bağlılık, örgütsel sinizmden doğan bir sonuç olarak kabul edilmektedir. Çünkü içinde bulundukları örgüte karşı olumsuz duygulara kapılan çalışanların örgüte olan bağlılığı azalmaktadır (Kalağan, 2009).

Örgütlerde olumlu bir etki yaratan örgütsel bağlılığın aksine sinizm kavramı, örgütlerde oluşturduğu olumsuz etkinin yanında örgütsel bağlılıkta etkisi olan sadakat, örgütün değerleriyle bütünleşmeyi ve çalışanların örgüte olan güven duygusunu azaltmaktadır (Abraham, 2000). Bireylerin, örgütlerinin dürüst olmadığı fikrine kapıldıkları zaman ortaya çıkan sinizm (Özler, Atalay ve Şahin, 2010), örgüte yönelik aşışılama ve öfke gibi olumsuz tepkileri de içinde barındırmaktadır (Fındık ve Eryesil,

2012). Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm bir örgütün hedeflerini gerçekleştirmesinde oldukça önemli ve değerli bir etkiye sahiptir. Örgütsel bağlılık zaman zaman örgütsel sinizmin ortaya çıkardığı bir sonuç şeklinde de değerlendirilmektedir (Kalağan, 2009). Wanous, Reichers ve Austin (2000), örgüt ile çalışan arasındaki değiş tokuş ilişkisinde çalışanların, örgütlerine karşı sahip oldukları becerilerini ve yeteneklerini işaret etmekte ve sonuçta örgüt tarafından onların beklentilerinin karşılandığını belirtmektedirler. Örgütlerin içerisinde yeteneklerini sergilemeleri engellenen ya da yüksek beklentileri karşılamayan bireyler ise sinik tutum içerisine girip, örgüte karşı daha az bağlılık hissetmektedirler (Kılıç, 2011).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan okul örgütlerinin amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi, şüphesiz ki bu örgütlerin yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerin motivasyonu yüksek, kendini örgüte adanmış, çalıştığı okulda olmaktan mutluluk duyan ve bağlılıkları yüksek birey olmaları ile mümkündür. Öğretmenlerin okullarına yönelik sahip olduğu duygu ve düşünceler, eğitim kurumlarının eğitimsel iş ve işlemlerin etkililiğini, verimliliğini, niteliğini ve hedeflerine ulaşma derecesini ciddi oranda etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin okullarına bağlılığı ve okullarına yönelik gelişen sinik davranışları, okulun amaç ve hedeflere ulaşmasındaki önemli etkenler olarak ortaya çıkarlar. Bu etkenler dikkate alınarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları ve aralarındaki ilişki düzeyinin saptanması, bunun sonucunda örgütsel bağlılık seviyelerini arttıracak, örgütsel sinizm algı seviyelerini düşürecek önerilerin sunulması nedeni ile bu çalışma önem arz etmektedir.

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, örgütsel bağlılık düzeyi ve örgütsel sinizm algısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sayısının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yurt dışındaki araştırmaların çoğunluğu özel sektör alanında yapılan çalışmalardır (Abraham, 2000; Barnes, 2010; Brandes, Dharwadkar ve Dean, 1999; Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003; Nafei ve Kaifi, 2013; Pitre, 2004; Turner ve Valentine, 2001; Wanous, Reichers ve Austin, 2000; Yasin ve Khalid, 2015). Türkiye’de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm daha çok farklı değişkenlerle ele alınarak çalışılmıştır (Ağıroğlu Bakır ve Aslan, 2015; Battal ve Demirtaş, 2021; Çağlar ve Çınar, 2021; Gedik ve Üstüner, 2017; Karadaş ve Akın, 2023; Polat, Işıktaş ve Erten Tatlı, 2022; Tok, 2013; San ve Tok, 2017; Kurban ve Tok, 2019; Tok ve Karaoğlu, 2023; Tok ve Doğan, 2019; Tok ve Bölükbaşıoğlu, 2012; Dönmez ve Tok, 2015). Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmin ilişkilendirildiği çalışmaların büyük çoğunluğunun ise ilkökul veya ortaokulda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yapıldığı (Atmaca, 2014; Çakar, 2017; Çanak, 2014; Ergen, 2015; Kılıç, 2011; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Yüksel, 2015; Yüksel ve Şahin, 2017) ayrıca üniversite çalışanları ile de çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Ahmadi, 2014; Kaygın, Yılmaz, Güllüce ve Salik, 2017; Okan, 2018; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012). Bu çalışmada ise eğitim-öğretim işleyiş ve uygulamalarının birbirinden farklı olduğu ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ele alınmış olup; özellikle nitelikli okullar diye tabir edilen, öğrenci profili akademik anlamda daha iyi olan ve daha az disiplin sorunlarının yaşandığı okullarda çalışan öğretmenler ile öğrenci profili akademik olarak daha düşük olan, disiplinsiz davranışların daha fazla görüldüğü okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile sinizm algıları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu anlamıyla çalışmanın alana bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Denizli ili merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıldır? Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri nasıldır? Öğretmenlerin sinizm düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini bulmayı hedefleyen ilişkisel tarama modelinde değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olarak iki açıdan incelenmektedir (Karasar, 2011).

2. Evren ve Örneklem

Denizli ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1644 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklemin belirlenmesinde oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı, elemanlar yerine kümelerindir (Karasar, 2011). Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için geliştirilen formül dikkate alınarak evreni temsil eden örneklem belirlenmiştir (Balci, 2001). Yapılan hesaplama sonucunda % 95 doğruluk düzeyi ve % 5 tolerans gösterilebilir hata oranı için örneklem büyüklüğü 312 olarak hesaplanmış, 323 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örneklem grubunu oluşturan toplam 323 öğretmenin 163'ü (%50.5) kadın ve 160'ı (%49.5) erkektir. Öğretmenlerin 112'si (%34.7) 40 yaş ve aşağısında, 156'sı (%48.3) 41-50 yaş aralığında ve 55'i (%17) ise 51 ve yukarısı yaş aralığına sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (274 kişi, %84.8) lisans mezunu olup, öğretmenlerin 89'u (%27.6) 1 ile 15 yıl arası, 90'ı (%27.9) 16 ile 20 yıl arası ve 144'ü (%44.6) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Kurumdaki çalışma süresi 1-5 yıl olan 165 (%51.1), 6-10 yıl olan 95 (%29.4), 11 yıl ve üstü olan 63 (%19.5) katılımcı olduğu; ayrıca, 238'inin (%73.7) kültür dersi öğretmeni, 85'inin (%26.3) de meslek dersi öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında, en fazla 165 (%51.1) katılımcı ile mesleki ve teknik anadolu lisesi, sonra 79'ar (%24.5) katılımcı ile anadolu lisesi ve fen, sosyal bilimler ve güzel sanatlar lisesi oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilmiş, Wasti (2000) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış 18 maddeden oluşan Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık şeklinde üç alt boyutta ele almaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999). Wasti (2000) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı duygusal bağlılık için .78, normatif bağlılık için .80, devamlılık bağlılığı için .60 bulunmuştur. Ölçek, 5'li Likert skalasına göre tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan 4 madde olumsuz (olumsuz ifadeler ters kodlanarak analiz yapılmıştır); bunun dışındaki 14 maddenin tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin sinizm düzeylerini ölçmek için Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Kalağan (2009) tarafından yapılan ve 13 maddeden oluşan örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel sinizm ölçeğinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayılarını sırasıyla .86, .80 ve .78 olarak hesaplamıştır (Kalağan, 2009). Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Çalışmaya katılanların ölçekten yüksek puan elde etmesi, örgütsel sinizm düzeylerinin yüksek olduğunu, düşük puan elde etmesi ise düşük sinizm seviyesini göstermektedir. Araştırmada kullanılan her iki veri toplama aracında da 5'li (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) likert tipi ölçek kullanılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak istatistiksel teknikleri belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre örneklem grubundan elde edilen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Örgütsel bağlılık toplamı (OOB) ve alt boyutları

ile örgütsel sinizm toplamı (OOS) ve alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -.747 ile +.845 arasında değiştiği görülmektedir. Rosenthal ve Rosnow'a (2008) göre bir dağılımın normal olabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 değerleri arasında olması gerekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup, parametrik testler yardımıyla analizler yapılmıştır. Ayrıca analizlerde gruplar arası farklılığın anlamlılık kontrolü için hata payı .05 olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerinin dağılımının incelenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. İlişkisiz iki türü içeren değişkenleri arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için Bağımsız Örneklemeler t- testi, ikiden fazla ilişkisiz türü içeren değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalı analiz için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları anlamlı ise anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde Tukey HSD kullanılmıştır. Levene testi sonucu .05'den büyük ise Post Hoc testlerinden Tukey testi, .05'den küçük ise Games-Howell testi kullanılır (Field, 2005). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi yordamak amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında .70 ile 1.00 arası yüksek, .69 ile .30 arası orta ve .29 ile .00 arası ise düşük ilişki olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular alt problemlere uygun olarak ele alınmış, tablolar halinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Örgütsel Bağlılığın Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu alt bölümde "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıldır? Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?" sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ($\bar{X}$ =3.08), alt boyutlardan devam ($\bar{X}$ =2.73) ve normatif bağlılıklarının ($\bar{X}$ =2.88) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Duygusal bağlılıkları ise yüksek ($\bar{X}$ =3.59) düzeydedir (Tablo 1). Eğriboyun (2013), Sevgin (2015), Kolay (2012), Konan, Çetin ve Bozanoğlu (2017), Balçık (2018), Bozkurt ve Yurt (2013), Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Özel (2009), Tok (2007) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Brown'a (2003) göre, alanyazında bu boyutların önem derecesine ilişkin en çok istenilen durum, çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağlılık, daha sonra normatif bağlılık ve son olarak da devam bağlılığının olmasıdır (akt. Boylu, Pelit ve Güçer, 2007). Elde edilen sonuçlar bu bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin katılım düzeyleri

	Ortalama	Std. Sapma	Katılım Düzeyi
Duygusal Bağlılık	3.64	.81	Katılıyorum
Devam Bağlılığı	2.73	.64	Orta düzeyde katılıyorum
Normatif Bağlılık	2.88	.77	Orta düzeyde katılıyorum
Örgütsel Bağlılık (Toplam Puan)	3.08	.55	Orta düzeyde katılıyorum

Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları hariç, örgütsel bağlılıklarının ve diğer alt boyutlarda orta düzeyde bağlılık göstermesinin, öğretmenlik mesleğinin önemli ve kutsal bir meslek olmasına rağmen, devlet ve toplum tarafından yeterince değer gösterilmemesi, uygulanan yanlış politikalar, alınan ücretin ve kariyer seçeneklerinin yeterli olmaması; ayrıca Arslan ve Toprakçı'nın (2021) belirttiği gibi öğretmenlerin son zamanlarda şiddete maruz kalmaları; daha da kötüsü bu şiddet türünün daha çok fiziksel şiddet olması (Bodur ve Toprakçı, 2021), öğretmenlerin okullarına karşı yüksek düzeyde bağlılık duymamalarına sebep olabilir.

Öğretmenlerin duygusal bağlılığı en yüksek düzeyde, devam bağlılığının da en düşük düzeyde çıkması sevindirici bir bulgudur. Celep'in (1996) yapmış olduğu çalışmada, aralarında güçlü arkadaşlıkların olduğu, görev yaptığı okulun bir parçası olmaktan mutluluk duyan öğretmenlerin

adanmışlık (bağlılık) düzeylerinin yüksek bulunması da bu sonucu desteklemektedir. Çünkü duygusal bağlılık bir kurum için istenilen bir bağlılık türüdür. Duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmen, örgütü ile özdeşleşmiştir ve örgütün bir üyesi olmaktan keyif duymaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Çalıştığı kuruma duygusal olarak bağlı olan bir öğretmen kurumu için her türlü özveride bulunur, kurumun sorunlarını kendi sorunu gibi görür, kurumun amaçlarına ulaşması yönünde kendilerinden beklenen performansın üstünde çaba gösterir. Oysa devam bağlılığı olan bir öğretmen, maddi kayıplar yaşayabileceği düşüncesi nedeniyle zorunluluktan öğretmenlik yapar. Daha iyi ve getirisi daha fazla bir iş olanağı bulunduğu zaman ayrılma düşüncesi ile çalışır, dolayısıyla kendini yeterince işine vermez.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve kurumdaki çalışma süreleri değişkenine göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutları ve örgütsel bağlılığın geneli arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Ancak öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin duygusal ve normatif bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmez iken; devam bağlılığı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p = .018$; $p < .05$). Meslek dersi öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{x} = 2.87$), kültür dersi öğretmenlerine göre ($\bar{x} = 2.68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre meslek dersi öğretmenlerinin devam bağlılığı alt boyutunda daha fazla bağlılık gösterdiği söylenebilir.

2. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları ve Bu Algıların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde "Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri nasıldır? Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?" sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin düşük düzeyde ($\bar{x} = 2.31$) sinizm yaşadıkları görülmüştür. Örgütsel sinizmin alt boyutlarından duyuşsal sinizm ($\bar{x} = 1.84$) ve davranışsal sinizm ($\bar{x} = 2.42$) boyutlarında da düşük düzeyde siniklik yaşamaktadırlar. Bilişsel sinizm puanları ($\bar{x} = 2.61$) ise biraz yüksek düzeydedir (Tablo 2). Araştırma sonuçları alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Çevik (2018), Güzeller ve Kalağan (2008), Helvacı ve Çetin (2012), Kalağan (2009), Kılıç (2011), Kılıç (2013), Konan ve Culha (2017) ve Şirin (2011) tarafından eğitim kurumlarında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sinizm algıları düşük düzeydedir. Öğretmenlerde örgütsel sinizm düzeyinin düşük çıkması, öğretmenliğin fedakârlık ve özveri gerektiren bir meslek olması ile açıklanabilir. Okulların hedeflerine ulaşabilmesinde örgütsel sinizm düzeyi düşük olan öğretmenlerin olması istenilen bir durumdur. Ters bir durum ise, bir başka deyişle sinizm düzeyi yüksek olan öğretmenlerin varlığı, okulların ulaşmak istediği hedeflere ulaşmasının önündeki en büyük engellerdendir. Çünkü örgütsel sinizm algısının yüksek olması öğretmenlerin okullarına karşı olumsuz davranışlar sergilemesine, okuldaki iş ve işleyişleri sürekli eleştirmesine neden olmaktadır. Bu durum da okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine, veriminin azalmasına ve okuldan uzaklaşmasına sebep olabilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve alt boyutlarına ilişkin katılım düzeyleri

	Ortalama	Standart Sapma	Katılım Düzeyi
Bilişsel Sinizm	2.61	.82	Kısmen Katılıyorum
Duyuşsal Sinizm	1.84	.76	Katılmıyorum
Davranışsal Sinizm	2.42	.81	Katılmıyorum
Örgütsel Sinizm (Toplam Puan)	2.31	.68	Katılmıyorum

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri öğrenim durumu, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duyuşsal sinizm, davranışsal sinizm alt boyutları ve örgütsel sinizm geneli arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken; bilişsel sinizm alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.71$), erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 2.50$) göre daha yüksek düzeyde sinizm yaşadıkları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmının erkek olması ve kadın öğretmenlerin okul içerisinde herhangi bir sendikaya veya siyasi düşünceye çok fazla katılım göstermek istememeleri sebebiyle kadın öğretmenler okul yönetiminin sergilemiş olduğu davranışlara farklı tepkiler verebilmektedir. Bunun sonucunda okul yönetiminin eşit davranmadığını, söyledikleriyle yaptıklarının

birbirini tutmadığını, ödüllendirme sisteminin adaletli olmadığını düşünüyor, bu nedenle daha fazla sinik tutum sergiliyor olabilirler.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaş değişkenine göre duyuşsal sinizm, davranışsal sinizm alt boyutları ve örgütsel sinizm geneli arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı bilişsel sinizm alt boyutunda yaşı 40 ve aşağısı olan öğretmenler ile yaşı 51 ve üstü olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında yaşı 40 ve aşağısı olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.74$), yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 2.41$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuca göre yaş ile sinizm düzeyi arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş olup, 40 ve altı yaşa sahip öğretmenlerin daha yüksek sinizm düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Diğer deyişle genç yaştaki çalışanların örgütsel sinizmi daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumun çalışma hayatına yeni başlamış olan kişilerin tecrübesiz olmasından, işleyişi çok fazla bilmemelerinden, örgüte uyum sağlamakta zorlanmalarından ve beklentilerini yüksek tutup ulaşamadığı takdirde hayal kırıklığına uğramalarından kaynakladığı söylenebilir. Yaş ilerledikçe bürokratik sosyalleşmeye uğrayarak daha fazla bilinç kazanmakta, beklentileri değişmekte, örgüte daha fazla uyum sağlamakta ve bunlara bağlı olarak sinizm düzeylerinde azalma görülmekte olabilir. Sinizmin kaynaklarından biri olarak görülebilecek yönetici ve çalışma arkadaşları desteğini konu edinen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Kıdemi yüksek öğretmenlerin yönetici ve çalışma arkadaşları desteği algıları da yüksek bulunmuştur (Konan ve Aslan, 2019; Konan ve Gür Demir, 2019; Konan ve Yılmaz Algan, 2019).

Öğretmenlerin branşlarına göre duyuşsal ve davranışsal sinizm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bilişsel sinizm alt boyutunda ve örgütsel sinizm ölçeğinin genelinde, öğretmenlerin branşları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Bilişsel sinizm düzeyinde meslek dersi öğretmenlerinin ortalamaları $\bar{x} = 2.79$, kültür dersi öğretmenlerinin ise $\bar{x} = 2.54$; örgütsel sinizmin genelinde meslek dersi öğretmenlerinin ortalamaları $\bar{x} = 2.45$, kültür dersi öğretmenlerinin ise $\bar{x} = 2.27$ olduğu görülmektedir. Buna göre meslek dersi öğretmenlerinin bilişsel sinizm alt boyutunda ve örgütsel sinizm genelinde sinizm düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında ($r = -.406$, $p < .01$) negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Tablo 3). Bu bulguya göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttığında örgütsel sinizm düzeyleri azalmaktadır; diğer bir anlatımla öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arttığında örgütsel bağlılık düzeyleri azalmaktadır. Bu sonuç alanyazını destekler niteliktedir. Kılıç (2011), Fındık ve Eryeşil (2012), Özcan (2013), Ahmadi (2014), Yavuz ve Beduk (2016), Kılıçoğlu (2018), Wanous ve diğerleri (2000), Turner ve Valentine (2001), Johnson ve O’Leary-Kelly (2003), Nafei’nin (2013) örgütsel sinizm düzeyi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında da negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Yüksek sinizm algısına sahip çalışanlar düşük örgütsel bağlılık göstermekte, verimlilikleri düşmekte ve daha az üretken olmaktadır. Çalıştığı örgütüne karşı olumsuz tutuma sahip bu çalışanlar en sonunda da örgütten ayrılma eğilimi göstermektedirler (Akman 2010; Bashir ve Nasir 2013; akt. Yasin ve Khalid, 2015; Mirvis ve Kanter, 1986).

Örgütsel bağlılığın alt boyutları ile örgütsel sinizmin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal bağlılık ile bilişsel ($r = -.431$, $p < .01$), duyuşsal ($r = -.506$, $p < .01$) ve davranışsal ($r = -.389$, $p < .01$) sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 3). Buna göre öğretmenlerin duygusal bağlılığı arttıkça bilişsel, duyuşsal, davranışsal sinizm düzeyleri azalmaktadır.

En yüksek ilişkinin duygusal bağlılık ile duyuşsal sinizm arasında olduğu görülmektedir. Devam bağlılığı ile bilişsel sinizm arasında ($r = .147$, $p < .01$) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Devam bağlılığı arttıkça bilişsel sinizm düzeyi de artmaktadır (Tablo 3). Devam bağlılığında bireyler, örgütten ayrılmasının maliyetinin yüksek olacağı düşüncesiyle mecburi olarak örgütte kalmayı sürdürürler. İstemediği halde, başka iş bulamadığından dolayı ya da terfi, sağlık, ailevi,

emeklilik, vb. gibi zorlayıcı nedenlerden ötürü örgütlerinde kalmaya devam eden bireyler kolaylıkla örgütsel sinizm gösterebilirler. Bu gibi beklentiler nedeniyle bağlılık gösteren öğretmenlerin, okulun hedef, uygulama ve politikalarını kabullenmesi daha zordur.

Normatif bağlılık ile bilişsel ($r=-.433$, $p<.01$), duyuşsal ($r=-.343$, $p<.01$) ve davranışsal ($r=-.319$, $p<.01$) sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Tablo 3). Buna göre öğretmenlerin normatif bağlılığı arttıkça bilişsel, duyuşsal, davranışsal sinizm düzeyleri de azalmaktadır.

En yüksek ilişkinin normatif bağlılık ile bilişsel sinizm arasında olduğu tespit edilmiştir. Normatif bağlılığı arttıkça bilişsel, duyuşsal, davranışsal sinizm düzeyleri de azalmaktadır. Toplam örgütsel bağlılık düzeyi ile örgütsel sinizmin alt boyutlarından bilişsel sinizm ($r=-0.357$, $p<.01$), duyuşsal sinizm ($r=-.375$, $p<.01$) ve davranışsal sinizm ($r=-.303$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Toplam sinizm düzeyi ile örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ($r=-0.517$, $p<.01$) ve normatif bağlılık ($r=-.436$, $p<.01$) arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin korelasyon analizi ile incelenmesi

	Duygusal	Devam	Normatif	Örgütsel Bağlılık
Bilişsel	-.431**	.147**	-.433**	-.357**
	.000	.008	.000	.000
Duyuşsal	-.506**	.087	-.343**	-.375**
	.000	.120	.000	.000
Davranışsal	-.389**	.094	-.319**	-.303**
	.000	.093	.000	.000
Örgütsel Sinizm	-.517**	.133*	-.436**	-.406**
	.000	.017	.000	.000

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

Okulların başarılı olması ve hedeflerine ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılık göstermeleri gerekmektedir. Ancak örgütsel bağlılığı yüksek bireyler yeterli performans ve verimlilik göstermekte, örgüt için adeta canını dişine takarak çalışmaktadır. Çalıştığı okula karşı olumsuz düşünce içerisinde olan, okulunu eleştiren, okuluna güven duymayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık göstermeleri zordur. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olması örgüte olan bağlılıklarını azalttığı ve bu sebeple ikisi arasında negatif ilişki olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık düzeylerinin ve alt boyutlardan devam ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu, diğer alt boyutlardan duygusal bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kıdem ve kurumdaki çalışma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin duygusal ve normatif bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamışken; devam bağlılığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Meslek dersi öğretmenlerinin devam bağlılıkları kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. O nedenle meslek dersi öğretmenlerinin devam bağlılıklarının yüksek olmasının altında yatan nedenler araştırılabilir, duygusal bağlılıklarının artırılması için tüm yönetici ve öğretmenlerin bir araya gelebileceği sosyal faaliyetler düzenlenerek birbirleriyle daha iyi iletişim kurmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine bakıldığında düşük düzeyde sinizm yaşadıkları görülmüştür. Örgütsel sinizmin alt boyutlarından duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm boyutlarında da siniklik düzeylerinin düşük olduğu, bilişsel sinizm boyutunda ise kısmen siniklik yaşadıkları saptanmıştır. Örgütsel sinizm düzeyinin düşük düzeyde çıkması okullar açısından olumludur. Öğretmenlerin sinizm düzeyini en alt seviyede tutmak için sinizmi ortaya çıkaran faktörler belirlenip ve ortadan tamamen kaldırılabilir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mesleki kıdemi, kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine

göre ise duyuşsal sinizm, davranışsal sinizm alt boyutları ve genel örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış iken; bilişsel sinizm alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Kadın öğretmenlerin siniklik düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre duyuşsal ve davranışsal sinizm alt boyutları ve toplam örgütsel sinizm arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış; ancak bilişsel sinizm alt boyutunda 40 ve aşağı yaşıta olan öğretmenlerin, yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksek sinizm düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Görüldüğü gibi genç öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri yüksek bulunmuştur. Genç öğretmenlerin siniklik düzeylerini azaltabilmek için uyum çalışması yapılabilir, örgütün amaçları farklı görevlerle benimsetilebilir. Okul yöneticilerine bu öğretmenlere koçluk, danışmanlık sağlayabilecek eğitimler verilebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre duyuşsal ve davranışsal sinizm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilişsel sinizm alt boyutunda ve örgütsel sinizm ölçeğinin genelinde, meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde siniklik yaşadıkları anlaşılmıştır. Meslek dersi öğretmenlerinin siniklik düzeyini düşürmek için görev ve sorumluluk alanları biraz daha azaltılıp, çalışma koşullarını iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri azalmaktadır. Alt boyutlar arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları arttıkça bilişsel, duyuşsal, davranışsal sinizm düzeyleri azalmakta, devam bağlılığı arttıkça bilişsel sinizm düzeyi artmaktadır. Örgütsel bağlılık düzeyi ile örgütsel sinizmin alt boyutlarından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Genel sinizm düzeyi ile örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma Denizli İlinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizme yönelik görüşleri ile sınırlıdır.

1. Araştırmacılar resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeyleri açısından karşılaştırabilirler.
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ve sinizm algılarının; iş doyumu ve yöneticilerin liderlik davranışları ile ilişkisi araştırılabilir.
3. Özellikle meslek liselerinde çalışan öğretmenlerde sinik davranışlarına neden olan etkenlerin belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılmasına yönelik nitel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Ahmadî, F. (2014). *Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Atatürk Üniversitesi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ağiroğlu Bakır, D., & Aslan, Y. (2015). Paylaşılan Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi / The Effect of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 56-71. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.38888>.
- Akinci Vural, Z. B. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü: İletişim, liderlik, motivasyon, bağlılık ve performans açısından değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen N. J., & Meyer J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal Of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Arslan, F., & Toprakçı, E. (2021). Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 1-21. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/pedagogji/article/view/10/toprakci-arslan>
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Barnes, L. L. (2010). *The effects of organizational cynicism on community colleges: Exploring concepts from positive psychology*. Unpublished doctoral dissertation. Claremont University.
- Battal, B., & Demirtaş, H. (2021). Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 49-67. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.934584>
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen örgütsel bağlılık ölçeği. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28, 7-15.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59(50), 125-139.
- Bodur, N. ve Toprakçı, E. (2021). Basının gözüyle öğretmene yönelik şiddet. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 1-19. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1708995>
- Boylu, Y., Pelit E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does Organizational Cynicism Matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153.
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (1996). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, Ç., & Çınar, H. (2021). Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 157-170. <https://doi.org/10.19160/ijer.831956>
- Çakar, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde örgütsel sinizmin etkisi: Burdur ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Çanak, M. (2014). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çevik, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Şütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Dönmez, E. Ve Tok, T. N. (2015). Akademisyenlerin Genel Sinizm ve Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Araştırılması. *II nd International Eurasian Educational Research Congress*. Hacettepe University. (8-10 Jun 2015) Ankara.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012). Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Iron & Steel Symposium*, Karabük, 1250-1255.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. London: Sage Publication Firestone, W. A., & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Meta Analiz Çalışması / Correlation between Organizational Commitment and Job Satisfaction in Educational Organizations: A Meta Analysis. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Güzeller, C. ve Kalağan, G. (2008). *Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi*. 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1475-1497.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık* (1. Baskı).

- Johnson, J. L., & O'Leary-Kelly, A.M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not All social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627- 647. doi: 10.1002/job.207
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadaş, H., & Akin, M. A. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi / Examining Teachers' Organizational Happiness and Organizational Commitment. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 289-309. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1247022>
- Kaygın, E., Yılmaz, T., Güllüce, A. Ç. ve Salık, N. (2017). A research for determining the relationship between the organizational cynicism and the organizational commitment. *Management and Organizational Studies*, 4(1), 1-9. doi:10.5430/mos.v4n1p1.
- Kılıç, M. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Keçiören ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu, A. (2018). *Öğretmenlerde örgütsel değişim sinizmi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konan, N., Çetin, R.B. ve Bozanoğlu, B. (2017). The relation between teachers' burnout and organizational commitment, R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy ve V. Kotsevaa (Ed.), *Current Trends in Educational Sciences* (ss. 407-416). Sofia/Bulgaria: St. Kliment Ohridski University Press
- Konan, N. ve Aslan, H. (2019, 3-4 Mayıs). İlkokul öğretmenlerinin yönetici ve çalışma arkadaşı desteği algısı, *Kaşgarlı Mahmut 2. Uluslararası Dil ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, s. 145-152, Malatya.
- Konan, N. ve Culha, A. (2017). Örgüt sağlığı ve sinizm ilişkisi, E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek ve F.G. Yılmaz (Ed.) *Eğitime Farklı Bakış*, (ss. 4-14). Ankara: EYUDER.
- Konan, N. ve Gür Demir, S. (2019, 3-4 Mayıs). Lise öğretmenlerinin yönetici ve çalışma arkadaşı desteği algısı, *Kaşgarlı Mahmut 2. Uluslararası Dil ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, s. 48-53, Malatya.
- Konan, N. ve Yılmaz Algan, D. (2019, 3-4 Mayıs). Ortaokul öğretmenlerinin yönetici ve çalışma arkadaşı desteği algısı, *Kaşgarlı Mahmut 2. Uluslararası Dil ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, s. 40-47, Malatya.
- Kurban, C., & Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1729-1745. doi:10.24106/kefdergi.3275
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resources Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mirvis, P. H., & Kanter, D. L. (1991). Beyond Demography: A Psychographic Profile of The Workforce. *Human Resource Management*, 30(1), 45-68.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Nafei, A. A. & Kaifi B. A. (2013). The impact of organizational cynicism on organizational commitment: an applied study on teaching hospitals in Egypt wageeh. *European Journal of Business and Management*, 5(12), 131-147.
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 289-316.
- Okan, F. (2018). *Akademisyenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Okçu, V., Şahin, H. M. ve Şahin, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport (Intjcs)*, 3(4), 298-313.
- Özcan, F. (2013). *Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özel, T. (2009). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyi: İstanbul ili vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlere yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Özler, D. E., Atalay, C.G. ve Şahin, M.D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır?, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Pitre, J. L. (2004). *Organizational cynicism at the United States Naval Academy: An exploratory study*. Unpublished master's dissertation. Naval Postgraduate School Monterey.
- Polat, M. A., Işıktaş, E., & Erten Tatlı, C. (2022). The Role of Organizational Cynicism and Covid-19 Anxiety in Predictions of School Counselors and Teachers' Technostress / Okul Psikolojik Danışmanları ve Öğretmenlerin Teknostres Tahminlerinde Örgütsel Sinizm ve Covid-19 Kaygısının Rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 1-13. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1116970>
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis* (3. Baskı). NY. Macgraw-Hill Companies.
- San, B. Ç. ve Tok, T. N. (2017). The relationship between teachers' work engagement and organizational commitment [Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 26, 355-370. EISSN: 2147-6985 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/411958>.
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi – Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, T. N. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları*. Ankara: TEM-SEN.
- Tok, T. N. (2013). Teachers' job satisfaction and organizational commitment in Turkey (Türkiye'deki öğretmenlerin işdoyumu ve örgütsel bağlılıkları). *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 4(2), 250-265. ISSN 2229-600X [http://www.scienceandnature.org/IJEMS-Vol4\(2\)-Apr2013/IJEMS_V4\(2\)2013-26.pdf](http://www.scienceandnature.org/IJEMS-Vol4(2)-Apr2013/IJEMS_V4(2)2013-26.pdf)
- Tok, T. N. ve Bölükbaşıoğlu, K. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Tutumlarına Yönelik Görüşleri. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. Muğla Üniversitesi-TEMSEN. (31 Mayıs-02 Haziran 2012). Muğla.
- Tok, T. N. ve Doğan, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Genel Sinizm ve Sosyal Kaytarma Davranışlarına İlişkin Algıları, 6th International Eurasian Educational Research Congress, (19-21 Jun 2019), Ankara University in Ankara, Turkey. Erişim: https://www.researchgate.net/profile/Ferdane-Cimen-2/publication/337006860_EJERCongress_2019_Abstracts/links/5dbfd990a6fdcc212800aca2/EJERCongress-2019-Abstracts.pdf
- Tok, T. N. ve Karaoğlu, Ö. (2023). Öğretmenlerin Okulun Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizme Etkisi. *International Journal of Social Sciences*. 7(31). 423-449. ISSN: 2548-0685. DOI 10.52096/usbd.7.31.23
- Turner, J. H., & Valentine, S. R. (2001). Cynicism as a Fundamental Dimension of Moral Decision-Making: A Scale Development. *Journal of Business Ethics*, 34(2), 123-136. doi:10.1023/A:1012268705059
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (2000). Cynicism about organizational change: Measurement, antecedents, and correlates. *Group & Organization Management*, 25(2), 132-153. <https://doi.org/10.1177/1059601100252003>
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizi. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, 401- 410.
- Yasin, T. & Khalid, S. (2015). Organizational cynicism, work related quality of life and organizational commitment in employees. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*. 9(2), 568-582.
- Yavuz, A. ve Beduk, A. (2016). Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: bir kamu bankasının konya şubelerinde örnek uygulama. *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der.*, 35, 301-313.
- Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, H. ve Şahin, S. (2017). The relationship between organizational cynicism and organizational commitment. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 289-211. doi: 10.5281/zenodo.823305.

Analysis of Information Technologies Teachers' General Self-Efficacy and Coding Self-Efficacy Perceptions in Distance Education¹

Nur Güngördü (M.A.)

Mimar Sinan Fine Art University –Türkiye

ORCID:0000-0001-9670-8297

nur_gungordu@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Bülent Onur Turan

Mimar Sinan Fine Art University –Türkiye

ORCID: 0000-0003-0531-874X

bulent.onur.turan@msgsu.edu.tr

Abstract

Distance education has been recognized as an important method for a long time. However, its significance has become even more pronounced following the Covid-19 pandemic. Consequently, investigating the levels of self-efficacy perception among teachers during remote education has become a crucial topic. The aim of this study is to explore the relationship between the overall self-efficacy and self-efficacy perception in programming that includes coding activities among IT teachers after the use of remote education. Additionally, other objectives include determining the differences in general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities among participating teachers based on their gender, age, seniority, school type, and the number of programming-related courses they have taken. A descriptive survey model was employed to examine the coding self-efficacy perception of IT teachers in this study. The data were collected through responses to scales from 58 IT teachers. Demographic information, including gender, age, seniority, school type, and the number of courses taken, was gathered using a created form. Altun and Mazman's (2012) Self-efficacy Perception Scale in Programming and Yıldırım and İlhan's (2010) General Self-efficacy Scale were utilized to measure teachers' general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities, respectively. The data collected through Google Forms were analyzed using SPSS, and the research findings were obtained. According to the findings, teachers' gender did not have a statistically significant effect on their general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities. The teachers' age did not show a statistically significant effect on their general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities. The seniority of teachers did not have a statistically significant effect on their general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities. The school type where teachers worked did not demonstrate a statistically significant effect on their general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities. The number of programming-related courses taken by teachers did not have a statistically significant effect on their general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities.

Keywords: Distance education, Programming, Coding, Self-efficacy, Information technologies teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 6, pp.252-268

Research Article

Received: 2023-01-23

Accepted: 2023-12-28

Suggested Citation

Güngördü, N. & Turan, B. O. (2023). Analysis of information technologies teachers' general self-efficacy and coding self-efficacy perceptions in distance education, *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 252-268. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1240787>

¹This article was produced from the master's thesis of the first author, which was carried out under the supervision of the second author.

Extended Abstract

Problem: While distance education is an activity carried out independently of the location and offers some conveniences, it also includes teaching, learning, managing education, etc. It can also contain many difficulties or problems (Toprakçı, Hepsöğütü and Toprakçı, 2021; Şimşek and Toprakçı, 2023). These difficulties and problems result in changes in the understanding and methods of everyone involved in the school, especially teachers (Toprakçı and Ersoy, 2008). The topics discussed in articles published in the field of education regarding the pandemic in Turkey generally include "education problems" (Çifçi and Ersoy, 2021). Many of these problems consist of studies conducted in the field of education and technology, and they generally seem to focus on the adaptation of technology to education (Ersoy and Kavaklıoğlu, 2020). Investigating the effects of the distance education process on branch-based teachers, considering the restrictions brought by the pandemic, as well as the technology and internet infrastructure status in their region, their possession of a personal computer, their competence in using computers, their self-efficacy perceptions towards distance education, their attitudes and their general emotional state during the pandemic process. It appears as a necessary issue. One of these teacher branches is information technology teachers, as instructors of learning contents that embody the concepts of computer, communication and software.

Self-efficacy is related to the individual's ability to overcome the situations he encounters, the actions he needs to do to cope, and his judgments and thoughts about how well he can do them (Bandura, 1977a, 1997). The self-efficacy of those who take part in the learning and teaching process can be effective in their success (Tuncer and Tanaş, 2011). An individual with a developed sense of self-efficacy tries to solve the problems he encounters instead of avoiding them. They define the emotional performance he has gained and can use in difficult situations as self-control skills (Aşkar and Umay, 2001). Based on this, perception of coding self-efficacy can be defined as a person's judgments about himself/herself in coding activities. When these concepts are combined, it may be important to investigate the educator's self-efficacy perception level in coding activities carried out with distance education. There are many different factors why Information Technologies teachers use coding activities in their lessons and are successful in these activities. First of all, it is expected that teachers have sufficient knowledge about coding and feel competent, that is, their self-efficacy perception towards coding is high. Based on this, the general self-efficacy perceptions of Information Technologies teachers and their self-efficacy perceptions in the coding activities they carried out on distance education platforms were investigated, as the courses were taught via distance education during today's pandemic period.

The fact that no research has been found in the literature that studies teacher/educator distance education and coding self-efficacy together reveals the importance of this research. On this basis; "What is the relationship between the general self-efficacy perception of Information Technologies teachers and the self-efficacy perception levels of programming (comprehensive coding activities) in distance education? Does this relationship differ according to the variables of gender, age, seniority, type of institution and number of courses taken on programming?" answers to such questions were sought.

Method: This study examines the general self-efficacy and self-efficacy perceptions in programming that includes coding activities of IT teachers who have experienced remote education. The research design employed a descriptive survey model. Descriptive survey is considered a moderately quantitative method (Guzzo et al., 1987; King & He, 2005). The data for the study were collected from 58 IT teachers who conducted educational activities in different schools. The General Self-Efficacy Scale and the Programming-Related Self-Efficacy Perception Scale were combined and adapted to an online format. Google Forms was used for this purpose. Participants in the study were sent an online questionnaire to collect data. The questionnaire included the General Self-Efficacy Scale to measure general self-efficacy perception and the Programming-Related Self-Efficacy Perception Scale to measure self-efficacy perception in programming that includes coding activities. Both scales were adapted from valid and reliable scales used in the literature. Data analysis was conducted using descriptive statistics. The collected data were evaluated through correlation analysis to examine the relationship between teachers' general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities. Additionally, appropriate statistical methods such as t-tests or analysis of variance (ANOVA) were employed to assess the impact of variables such as gender, age, seniority, and institution

type on general self-efficacy and programming-related self-efficacy perceptions. In conclusion, this study investigates the relationship between the general self-efficacy perception and self-efficacy perception in programming that includes coding activities among IT teachers who have experienced remote education, as well as explores the influence of various factors on these perceptions.

Findings: According to the findings obtained from the participating teachers, the sub-factors of the general self-efficacy scale were labeled as (1) Getting Started, (2) Persistence, (3) Sustaining Effort-Perseverance, and the sub-factors of the programming-related self-efficacy scale were labeled as (4) Basic Programming Skills (BPS) and (5) Advanced Programming Skills (APS). The results of the correlation analysis are as follows:

1-2: 0.63	1-3: 0.36	1-4: 0.38	1-5: 0.49
2-3: 0.30	2-4: 0.37	2-5: 0.52	3-4: 0.13
3-5: 0.34	4-5: 0.65		

Based on these findings, it was determined that there is a moderate and positive relationship between the sub-factors of getting started and persistence and the sub-factor of complex programming tasks. However, weak or weak-moderate relationships were observed among the other sub-factors. A strong and positive relationship was identified between the sub-factors of getting started and persistence of the general self-efficacy scale and the sub-factors of simple programming tasks and complex programming of the programming-related self-efficacy scale.

Regarding the results obtained for the variables:

- There was no statistically significant difference in the scores of the sub-factors based on the teachers' gender.
- There was no statistically significant difference in the scores of the sub-factors based on the teachers' age.
- There was no statistically significant difference in the scores of the sub-factors based on the teachers' seniority.
- There was no statistically significant difference in the scores of the sub-factors based on the type of institution where the teachers work.
- There was no statistically significant difference in the scores of the sub-factors based on the number of programming-related courses taken by the teachers.

Discussion: This study examines the relationship between general self-efficacy perceptions and programming-related self-efficacy perceptions among Information Technology teachers. Overall, a low-level positive relationship was determined among the teachers. However, analyses conducted on the sub-factors revealed different variations. It was observed that teachers exhibited high self-efficacy perceptions in the sub-factors of initiation, perseverance, and persistence, particularly in the context of distance education. The impact of variables such as gender, age, seniority, and type of institution on general self-efficacy and programming-related self-efficacy perceptions was examined. According to the research findings, these variables did not create statistically significant differences in teachers' perceptions. However, the literature review yields different results (Hartell et al., 2014). Therefore, further research is recommended to explore the factors influencing teachers' self-efficacy perceptions. Additionally, the findings indicate that teachers' general self-efficacy levels and programming-related self-efficacy perceptions do not differ significantly based on factors such as gender, age, seniority, and type of institution. This suggests that teachers have similar levels of self-efficacy perceptions regardless of these characteristics. In conclusion, this study investigates the relationship between Information Technology teachers' general self-efficacy perceptions and programming-related self-efficacy perceptions, as well as the potential influence of various factors on these perceptions. The results indicate that teachers generally have similar levels of self-efficacy and higher programming-related self-efficacy perceptions in the context of distance education. However, further comprehensive research is needed.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Genel Özyeterlilikleri ile Uzaktan Eğitimde Kodlama Özyeterlilik Algılarının Analizi²

Nur Güngördü (Y.L.)

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-Türkiye
ORCID:0000-0001-9670-8297
nur_gungordu@hotmail.com

Doç. Dr. Bülent Onur Turan

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0003-0531-874X
bulent.onur.turan@msgsu.edu.tr

Özet

Uzaktan eğitim uzun zamandır önemli bir yöntem olarak biliyordu, fakat Covid-19 salgını sonrasında önemi her zamankinden fazla hale geldi. Bu sebeple öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasındaki öz yeterlilik algı düzeylerinin araştırılması gereken bir konu haline gelmiştir. Çalışmanın amacı, BT öğretmenlerinin uzaktan eğitim kullanımı sonrasındaki genel öz yeterlilik algıları ve kodlama etkinliklerindeki öz yeterlilik algıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ve uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerindeki öz yeterlilik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne ve programlama ile ilgili aldıkları ders sayısına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek diğer amaçlardır. Çalışmada BT öğretmenlerinin kodlama öz yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri 58 Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenin ölçeklere verdiği cevaplar ile oluşturulmuştur. Oluşturulan form ile öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okul türü ve alınan ders sayısı verileri toplanmıştır. Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve kodlama etkinlikleri kapsamlı programlama öz yeterlik algılarının ölçülmesi için Altun ve Mazman'ın (2012) Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği ile Yıldırım ve İlhan'ın (2010) Genel öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Google Form aracı ile toplanan veriler sonrasında SPSS ile analiz edilerek araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin cinsiyetlerinin genel öz yeterlik ve kodlama öz yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin yaşlarının genel öz yeterlik ve kodlama öz yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin kıdemlerinin genel öz yeterlik ve kodlama öz yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türünün genel öz yeterlik ve kodlama öz yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin aldıkları ders sayısının genel öz yeterlik ve kodlama öz yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Programlama, Kodlama, Öz yeterlilik, Bilişim teknolojileri öğretmeni



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 6, ss. 252-268

Araştırma Makalesi

255

Gönderim: 2023-01-23
Kabul: 2023-12-28

Önerilen Atıf

Güngördü, N. ve Turan, B. O. (2023). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel özyeterlilikleri ile uzaktan eğitimde kodlama özyeterlilik algılarının analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 252-268. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1240787>

² Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik gelişmeler sadece bireylerin hayatını etkilemekle kalmamış, aynı zamanda, eğitimden, sağlığına, güvenliğinden ekonomisine, ulaştırmasından iletişimine toplumsal yaşamın bütün alanlarında da etkili olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Eğitimin gerçekleştirilme yeri olarak okullar bütün öğeleri bazında bu gelişmelerden payına düşeni almakta ve her bir öge için hiçbir şey eskisi gibi olmamaktadır. Bir yandan eğitim-okul yöneticileri, diğer yandan öğretmen-personel, öğretme yöntemi-program ve önemli iki öge olarak öğrenci-velinin rolü giderek daha fazla ve hızlı değişmektedir (Toprakçı, 2005, 2006, 2006a). Söz konusu değişim, özellikle eğitimin yapılış biçiminde olmak üzere uzaktan eğitim-öğretim ve teknolojik gelişmeyi ivmelendirecek bir kapsamda da kodlama/programlama eğitimi alanlarında yoğunlaşmış gözükmektedir.

Uzaktan eğitim, iletişim teknolojileri ve posta ile bireylerin farklı mekân ve zamanlarda eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri eğitim uygulamasıdır (Karakaya ve Aksoy, 2005; İşman, 2008; Moore ve Kearsley, 2005; Toprakçı, 2017). Uzaktan eğitim-öğretimin başlangıcı 1700 (Holmberg, 1995; Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012) ve Türkiye'deki tarihi ise 1900 (Alkan, 1996; Kaya ve Odabaşı, 1996; Demir, 2014; Arat ve Bakan, 2011; Bozkurt, 2017) ortalarına kadar gitmektedir. İnternetin yaygınlaşması uzaktan eğitime önemli katkılar sağlamış, öğrencilere dersleri istedikleri saatlerde izleme ve diledikleri kadar tekrar etme olanağı sunmuş, böylece okul sınırları içerisinde öğrenmeyi her yerde ve her zaman ulaşılabilir (Ersoy, 2016) hale getirmiştir. Uzaktan eğitimin önemi 2019 yılı sonlarında başlayıp, 2020 yılı başlarında küresel bir salgın halini alan Covid-19 virüsü yayılımı ile artmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin her kademesinde uzaktan eğitim uygulanmaya başlanmıştır (Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021). Politikacıların ve onların paydaşlarının beklentisi, Covid-19 salgını döneminde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, evlerde ya da okullarda, uygun maliyet ile akıllı telefon, tablet ve bilgisayarın kullanımının artmış olması ile birlikte bu yönde devam ettirilmesi şeklinde olmaktadır (Mulenga & Marban, 2020), mobil cihazların ve iletişim altyapılarının yaygınlaşması ile birlikte internete her yerden ve her zaman erişebilmek, interneti hayatın önemli bir parçası haline getirerek (Ersoy, 2022) bu beklentinin karşılanabilmesine olanak sağlamıştır. Eğitim sektörü, toplumu ve yaşam alanlarını etkileyen teknoloji gelişimi ile, bir değerler değişimine uğramıştır. Bu bağlamda bakıldığında, 16 Mart 2020 tarihinde okulların kapatılıp yüz yüze eğitimin iptal edilmesi ile öğretmen ve öğrencilerin, eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında teknoloji kullanımını arttırmak ve teknoloji ile daha fazla muhatap olmak zorunda kalmışlardır (Yavuz ve Toprakçı, 2021). Pandemi ile bütün öğretmen ve akademisyenler, uzaktan eğitime uygun şekilde, öğretim materyali ve içerikleri hazırlama, hazırlanan içerikleri sunma ve öğretme ile bunları dağıtma yöntemlerini öğrenmek ve kullanmaya başlamışlardır (Toprakçı ve Hepsöğütü, 2022). Öğrenciler de benzer şekilde uzaktan eğitim ile öğrenmeyi öğrenmek zorunda kalmışlardır. Covid-19 pandemisi uzaktan eğitimde, dijital cihazların, çevrimiçi kaynakların, çevrimiçi öğrenme ortamlarını e-öğrenme etkinliklerin daha verimli kullanımında bir tetikleyici ve hızlandırıcı olmuştur (Mulenga ve Marban, 2020). Bu hızlı değişim, eğitimin farklı bir nitelik kazanmasına neden olabilecek gelişmelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişimde mevcut teknolojik altyapının önemi de büyüktür (Ersoy, 2020). Angoletto ve Queiroz (2020) Covid-19 ve Eğitimdeki Zorluklar isimli çalışmalarında, dijitalleşmenin mantığının basit olmadığını, acil durum kullanımları şeklinde özümseyen öğrenme teknolojilerinin bir çıkış noktası olduğunu vurgulamışlardır. Buradan yola çıkarak söylenebilir ki, uzaktan eğitim mekândan bağımsız şekilde gerçekleştirilen bir etkinlik olarak ve bazı kolaylıklar sunarken, kapsamında öğretim, öğrenme, eğitimi yönetmek vb. birçok zorluk ya da sorunları da barındırabilmektedir (Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021; Şimşek ve Toprakçı, 2023). Bu zorluk ve sorunlar başta öğretmenler olmak üzere okul ile ilgili herkesin anlayış ve metodunda değişikliklere gitmesi sonucunu doğurmaktadır (Toprakçı ve Ersoy, 2008). Türkiye'de pandemi ile ilgili eğitim alanında yayınlanan makalelerde ele alınan konular genellikle "eğitim sorunlarını" içermektedir (Çifçi ve Ersoy, 2021). Bu sorunların birçoğu ise eğitim ve teknoloji alanında yapılan çalışmalardan oluşmaktadır ve genellikle teknolojinin eğitime uyarlanması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Ersoy ve Kavaklıoğlu, 2020). Öğretmenlerin pandeminin getirdiği kısıtlamaların yanı sıra, bulundukları bölgedeki teknoloji ve internet alt yapısı durumu, kişisel bilgisayara sahip olmaları, bilgisayar kullanma yetkinliği, uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik algıları, tutumları, pandemi sürecindeki genel duygu durumları düşünüldüğünde uzaktan eğitim sürecinin branş bazlı öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğretmen branşlarından biri de bilgisayar, iletişim ve

yazılım kavramları ile somutlaşan öğrenme içerikleri öğreticileri olarak bilişim teknolojileri öğretmenleridir.

Bir yazılım programının ilk adımı kodlamadır. Elektronik araç gereçlerin, belirlenmiş görevleri yapabilmesi, onlar için tasarlanmış amaçlara hizmet edebilmesi için programlanmaları yani kodlanmaları gereklidir. Bu amaç veya hizmet için hazırlanmış, kendine özgü sözcük ve sembollerin birleşmesi ile meydana gelen bu komutlar bütününe programlama dili denmektedir (Akpınar, Y., & Altun, Y., 2014). Bu kodlama dillerinin her birinde kendisine has deyim ve kuralları etrafında, belirlenmiş amaca uygun olacak şekilde komutlar oluşturularak çalıştırılır. Bu komutların yazılmasına ait sürece kodlama, ortaya çıkan ürüne ise program veya uygulama denmektedir (Kalelioğlu, 2015; Kılıç, 2019; Ersoy ve diğ., 2011; Aytekin ve diğ., 2018). Günümüze bakıldığında programlama/kodlamayı öğrenmeyi basitleştirmek, daha eğlenceli ve anlaşılır hale getirmek ve yeni başlayanlar için eğlenceli kılmak için Metin tabanlı kodlama (Mladenovic ve diğ., 2018; Kelleher ve Pausch, 2005), proje tabanlı, bulut tabanlı veya oyun tabanlı kodlama ve blok tabanlı kodlama ortamları (Byrne ve Lyons, 2001; Erol, 2015; Genç ve Karakuş, 2011; Lahtinen ve diğ., 2005; Kinnunen ve Malmi, 2008; Saygıner, 2017) gibi metotlar kullanılmaktadır. Türkiye’de MEB’e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde kodlama öğretiminin verildiği dersler “ilkokul 1-4. sınıfların Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi, ortaokul 5-6. sınıfların Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi, ortaöğretim Bilgisayar Bilimi Dersi Kur 1-2” şeklindedir.

Kodlama ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin kodlama öğrenmesinin aynı zamanda öğrencilerin okul ve derslere olan istekliliğinin arttırdığı (Altun ve Akpınar, 2014), problemlere farklı bakış açısı ile bakabilme (Yükseltürk ve Altıok, 2015), yaratıcı düşünme (Fesakis ve Serafeim, 2009) ve analiz yapabilme (Saeli ve diğ., 2011) becerileri kazandığı bulgulanmıştır. Dünyayı saran pandemi sonrası uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmesi ile kodlama eğitimleri de uzaktan eğitim platformlarına taşınmıştır. Kodlama için yapılan uzaktan eğitim teknikleri ve platformları hem öğrenci hem de öğretmen için oldukça yeni deneyimler olması sebebiyle konular hakkında fazla bir çalışma bulunamamıştır. Bilişim Teknolojileri öğretmenleri mesleki olarak, teknolojik araçlar ile yapılan eğitim etkinliklerini diğer branş öğretmenlerinden daha fazla kullanıyor olmasına rağmen uzaktan eğitim yöntem, teknik ve platformlarını kullanma konularında diğer branş öğretmenleri ile aynı tecrübeye sahiplerdir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri de pandemi dönemi süresince yaşanan benzer zorluk ve kısıtlamaları yaşayabilmektedirler. Bu sebeptir ki, öğretmenlerin uzaktan eğitim öz yeterlilik algılarının pandemi süreci uzaktan eğitim etkinliklerinde rol aldığı düşünülmektedir.

Özyeterlilik bireyin karşılaştığı durumların üstesinden gelebilmesi, başa çıkabilmesi için yapması gereken fiilleri, ne kadar iyi yapabildikleri ile ilgili yargı ve düşünceleri ile alakalıdır (Bandura, 1977a, 1997). Öğrenme ve öğretme sürecinde rol alan kimselerin özyeterlilikleri onların başarısında etkili olabilir (Tuncer ve Tanaş, 2011). Öz yeterlilik algısı gelişmiş bir birey karşılaştığı sorunlardan kaçmak yerine bunları çözmeye çalışır, kazandığı ve zor durumlarda kullanabileceği duygusal performansını oto-kontrol becerisi şeklinde tanımlamışlardır (Aşkar ve Umay, 2001). Buradan yola çıkarak kodlama öz yeterlilik algısı, kişinin kodlama etkinliklerinde kendisine ilişkin yargıları şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu kavramlar birleştirildiğinde, eğitimcinin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen kodlama etkinliklerinde, eğitimcinin öz yeterlilik algı düzeyinin araştırılması önemli olabilir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde kodlama etkinliklerini kullanmaları ve bu etkinliklerde başarılı olmalarında pek çok farklı etken bulunmaktadır. Öncelikli olarak öğretmenlerin kodlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve kendilerini yeterli hissetmeleri, yani kodlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının yüksek olmaları beklenmektedir. Buradan yola çıkarak, günümüz pandemi sürecinde derslerin uzaktan eğitim ile yapılması sebebiyle Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ve uzaktan eğitim platformlarında yaptıkları kodlama etkinliklerindeki öz yeterlilik algıları araştırılmıştır.

Alanyazın taramasında, pandemi sürecine girilmesi öncesinde ve sonrasında uzaktan eğitim ile ilgili oldukça fazla bilimsel araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan birinde elde edilen sonuca göre Uzaktan eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı sorunlar arasında öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile iletişim kopuklukları, dikkat eksiklikleri, etkili bir ölçme ve değerlendirme sürecinin olmaması, ödev kontrolünün zorluğu, ders kazanımlarının tam olarak aktarılamaması, uzun süreli ekran maruziyeti ve pandemi kaynaklı endişeler ve korkular bulunmaktadır (Kavruk ve Demirtaş, 2021) Fakat bu akademik çalışmalar arasında uzaktan eğitim ve özyeterlilik kavramlarını birlikte

barındıran sınırlı sayıda makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları, [Özdirek ve Cicereli \(2021\)](#), [Akgün \(2015\)](#), [Yıldız ve Seferoğlu \(2020\)](#)'dir. Ve bunların da daha çok öğrenci denekli olduğu görülmüştür. [Ersay ve Gürgeç \(2021\)](#) eğitim teknolojileri araştırmaları üzerine yaptığı çalışmasında Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar özellikle öğretmenlerin teknolojik tutumları ve yeterlilikleri üzerine odaklanırken, eğitim ortamında teknoloji kullanımını ele alan araştırmalar daha çok uzaktan eğitim ve teknoloji entegrasyonu konularında yoğunlaştığını belirtmektedir.

Alanyazında öğretmen/eğitimci uzaktan eğitim ve kodlama özyeterliliğini birlikte çalışan bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu temelde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Problem: Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitimde yapılan programlama (kodlama etkinlikleri kapsamlı) özyeterlilik algı düzeyleri ve ilişkisi nasıldır?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algılarında kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algılarında çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algılarında programlama ile ilgili alınan ders sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma; bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitimde yapılan kodlama etkinliklerindeki özyeterlilik algı düzeyleri ve ilişkisinin incelenmesini kapsadığından, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modelidir ([Büyükoztürk vd., 2012](#)). Bu araştırma türü neden ile sonuç arasındaki ilişkinin kurulamadığı ve veriler üzerinde çıkarımda bulunulamadığı ya da kısmen yapılabildiği çalışma modelidir ([Erkuş, 2009](#)).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri eğitim-öğretim faaliyetlerini farklı okullarda gerçekleştiren 58 Bilişim Teknolojileri öğretmeninden toplanmıştır. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine ait demografik özellikler incelendiğinde öğretmenlerin %55,2'sinin kadın (n=32), %44,8'inin ise erkek (n=26) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri incelendiğinde %51,7'sinin 35 yaş ve altı ve 10 yıl ve altı kıdeme (n=30), %48,3'ünün ise 35 yaş üstü ve 10 yıl üstü kıdeme (n=28) görülmektedir. Kurum türü değişkenine ait bilgiler incelendiğinde ise araştırma grubunun %72,8'inin devlet okulunda (n=42), %27,6'sının ise özel okulda (n=16) görevli oldukları görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin programlamaya ilişkin aldıkları dersler incelendiğinde %37,9'unun 1-4 ders (n=22), %29,3'ünün 5-8 ders (n=17) ve %32,8'inin ise 9 ve üstü ders (n=19) aldıkları görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları olarak, [Altun ve Mazman'ın \(2012\)](#) Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği ile [Yıldırım ve İlhan'ın \(2010\)](#) Genel öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Programlamaya İlişkin Özyeterlilik Algısı Ölçeği birleştirilerek çevrimiçi ortama uygun hale getirilmiştir. Bunun için Google Form aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılmaları amacıyla Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine form linki iletilmiştir. Yeterli veri elde edilmesinden sonra veriler SPSS ortamına aktarılmıştır. Araştırmada kullanılan genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeklerinin alt faktörlerine ait Cronbach alfa ve bileşik güvenirlik katsayısı şöyledir: Genel Özyeterlilik: Başlama 0,84

– 0,88; Yılmama 0,72 – 0,82 ve Sürdürme Çabası-Israr 0,54 – 0,68 şeklinde iken Programlamaya İlişkin Özyeterlilik: Basit Programlama Görevleri (BPG) 0,96 – 0,88 ve Karmaşık Programlama Görevleri (KPG) 0,95 – 0,96 şeklindedir. İlgili literatürde, 0,70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları “Güvenilir” olarak kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006). Bu durumda, Genel Özyeterlilik Ölçeğinin Sürdürme Çabası-Israr alt ölçeği dışındaki diğer iki alt ölçeği ve Programlamaya İlişkin Özyeterlilik Ölçeğinin her iki alt ölçeği hem Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hem de bileşik güvenilirlik katsayısı bakımından güvenilir olarak kabul edilmektedir. Genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası-ısrar alt ölçeğinin değerlerine bakıldığında, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının belirlenen sınırın altında kaldığı tespit edilmiştir. Madde sayısı ile doğru orantılı olarak artış gösterme eğiliminde olan bu güvenilirlik değerinin tek başına hatalı sonuç verme ihtimali göz önünde bulundurularak faktör yüklerinin ve hata varyansının temel alındığı birleşik güvenilirlik indeksleri de tabloda sunulmuştur. İlgili alt ölçeğin bileşik güvenilirlik katsayısı bakımından daha iyi sonuç elde ettiği, sınıra değerine yakın bir değer elde ettiği görülmektedir.

Verilerin Analizi

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik düzeylerinin ve ilgili davranışları etkileyen değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada ilk olarak Bilişim Teknoloji öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ve programlamaya ilişkin Yeterlilik alt faktörlerinden elde edilen puanlara ait betimsel değerler incelenmiştir. Çalışmanın bir diğer aşamasında genel Yeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik alt faktörlerine ait puanlar cinsiyet, yaş, kıdem, kurum türü ve programlamaya ilişkin alınan ders sayısı alt düzeylerine göre ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalara geçilmeden önce ilgili alt faktörlerde değişkenlerin göstermiş olduğu dağılımların normalliği incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında ilgili puan dağılımların normalliğine karar vermede Kolmogorov-Smirnov (K-S), Shapiro Wilks (S-W) testleri (Bryman ve Cramer, 2001), basıklık-çarpıklık katsayılarının (-2,+2) aralığında olup olmama durumu (George ve Mallery, 2011) ve son olarak ise ilgili alt düzeylere ait puan dağılımların basıklık- çarpıklık katsayılarından elde edilen Z değerlerinin (-1.96,+1.96) aralığında olup olmadığı incelenmiştir (Howitt ve Cramer, 1997). Tüm bu yöntemlerden ilgili ölçütlere sahip olan alt gruplar normal dağılım, bu ölçütlerden en az bir tanesini sağlamayan alt gruplar ise normal olmayan dağılımlar gösterdikleri varsayılmıştır. Buna göre; Programlamaya İlişkin Özyeterlilik/ Basit Programlama Görevleri (BPG) bütün değişkenler için Mann Whitney U ve veya Kruskal Wallis H Testi; Programlamaya İlişkin Özyeterlilik/ Karmaşık Programlama Görevleri (KPG) Kurum Türü için Mann Whitney U Testi diğer değişkenler için normal dağılım testleri kullanılmıştır. Genel Özyeterlilik /Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası- Israr için normal dağılım testleri kullanılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik alt faktörleri arası korelasyon katsayıları incelenmiştir. Söz konusu ölçek puanlarının dağılımlarının normal olması sebebiyle ilişki katsayısının belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

1- Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Genel Özyeterlilik ve Programlamaya İlişkin Özyeterlilikleri

Genel özyeterlilik alt faktörleri başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve programlamaya ilişkin özyeterlilik alt faktörleri ile basit programlama görevleri (BPG), karmaşık programlama görevlerine (KPG) ait alt betimsel değerler Çizelge 1 de gösterilmiştir.

Çizelge-1. Genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik alt faktörlerinden elde edilen betimsel istatistikler (n=58).

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Uzaktan eğitim	Başlama	2,00	5,00	3,97	0,72
	Yılmama	2,40	5,00	4,06	0,59
	Sürdürme Çabası-Israr	2,00	5,00	3,76	0,76
Programlama (Kodlama)	Basit Programlama Görevleri	1,00	7,00	6,55	1,22
	Karmaşık Programlama Görevleri	1,00	7,00	4,95	1,51

Çizelge 1’de öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeklerinin alt faktörlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, 5’li Likert tipi derecelendirme özelliğine sahip olan genel özyeterlilik ölçeğinde öğretmenler 2 ile 5 arasında puanlar almış, öğretmenlerin puan ortalaması başlama alt faktöründe 3,97; yılmama alt faktöründe 4,06 ve sürdürme çabası-ısrar alt faktöründe 3,76 olarak hesaplanmıştır. Puanlardaki artışın ilgili alt faktördeki özyeterlilik algısının yüksekliğine işaret ettiği bu ölçekte, öğretmenlerin puan ortalamalarına göre en yüksek özyeterlilik algısı Yılmama alt faktöründe gerçekleşmiştir. Bu alt faktörü başlama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörleri izlemiştir. Aritmetik ortalamalarından da görüleceği gibi öğretmenleri özyeterlilik algılarının alt bir alt faktörde yüksek olduğu söylenebilir. 7’li Likert tipi derecelendirme özelliğine sahip olan programlama ilişkin özyeterlilik ölçeğinde ise öğretmenler 1 ile 7 arasında puan almış, öğretmenlerin standardize edilmiş puan ortalamaları basit programlama görevleri alt faktöründe 6,55; karmaşık programlama görevleri alt faktöründe 4,95 olarak hesaplanmıştır. İlgili ortalamalara bakıldığında, öğretmenleri basit programlama görevlerine ilişkin Yeterlilik algıları karmaşık programlama görevlerine yönelik Yeterlilik algılarına oranla daha yüksektir. Öğretmenlerin karmaşık programlama görevlerine yönelik Yeterlilik algılarının ise orta düzeyde olduğu, yüksek bir orana sahip olmadığı söylenebilir.

2- Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik ve Programlamaya İlişkin Özyeterliliklerinin Cinsiyete Göre Durumu

Öğretmenlerin başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve KPG alt faktörlerinden elde ettiği puanların cinsiyete göre karşılaştırmasına ait bağımsız örneklem t test sonuçları Çizelge 2 de, basit programlama görevleri alt faktöründen elde ettiği puanların cinsiyete göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U test sonuçları Çizelge 2 de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Genel özyeterlilik ve KPG alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Uzaktan eğitim	Başlama	Kadın	32	3,89	0,75	56	0,92	0,363
		Erkek	26	4,06	0,69			
	Yılmama	Kadın	32	3,94	0,66	56	1,82	0,074
		Erkek	26	4,22	0,46			
	Sürdürme Çabası- İsrar	Kadın	32	3,83	0,78	56	0,82	0,415
		Erkek	26	3,67	0,75			
Programlama (Kodlama)	KPG	Kadın	32	4,70	1,43	56	1,43	0,159
		Erkek	26	5,26	1,58			

Çizelge 2 de öğretmenlerin genel öz yeterlilik ölçeğinin başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörlerine ait puanları ile programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin karmaşık programlama görevleri alt faktörüne ait puanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırma sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin başlama [$t(56) = 0,92$; $p > 0,05$], yılmama [$t(56) = 1,82$; $p > 0,05$], sürdürme çabası- ısrar [$t(56) = 0,82$; $p > 0,05$] ve karmaşık programlama görevleri [$t(56) = 1,43$; $p > 0,05$] alt faktörlerindeki puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin cinsiyetlerinin ilgili alt faktörlerindeki puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Çizelge 3 Programlamaya İlişkin BPG alt faktör Yeterlilik puanlarının cinsiyete göre u-testi sonuçları.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Programlama (Kodlama)	BPG	Kadın	32	27,88	892,0	364,00	0,291
		Erkek	26	31,50	819,0		

Çizelge 3 de öğretmenlerin programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin basit programlama görevleri alt faktörüne ait puanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin basit programlama görevleri alt faktöründeki puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($U=364,00$; $p > 0,05$).

3- Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik ve Programlamaya İlişkin Özyeterliliklerinin Yaşlara Göre Durumu

Öğretmenlerin başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve karmaşık programlama görevleri (KPG) alt faktörlerinden elde ettiği puanların yaşa göre karşılaştırmasına ait bağımsız örneklem t test sonuçları Çizelge 4 de, basit programlama görevleri alt faktöründen elde edilen puanların yaşa göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U test sonuçları Çizelge 5 de gösterilmiştir.

Çizelge 4 Genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin yeterlilik ölçeklerinin (KPG) yaş değişkenine göre t testi sonuçları.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Uzaktan eğitim	Başlama	35 yaş ve altı	30	3,97	0,71	56	0,07	0,859
		35 yaş üstü	28	3,96	0,75			
	Yılmama	35 yaş ve altı	30	4,09	0,66	56	0,42	0,680
		35 yaş üstü	28	4,03	0,51			
	Sürdürme Çabası-ısrar	35 yaş ve altı	30	3,69	0,77	56	0,72	0,477
		35 yaş üstü	28	3,83	0,77			
Programlama (Kodlama)	KPG	35 yaş ve altı	30	4,99	1,46	56	0,82	0,824
		35 yaş üstü	28	4,90	1,59			

Çizelge 4 de öğretmenlerin genel özyeterlilik ölçeğinin başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörlerine ait puanları ile programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin karmaşık programlama görevleri alt faktörüne ait puanlarının yaşlarına göre karşılaştırma sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin başlama [t (56) = 0,07; p>0,05], yılmama [t (56) = 0,42; p>0,05], sürdürme çabası-ısrar [t (56) = 0,72; p>0,05] ve karmaşık programlama görevleri [t (56) = 0,82; p>0,05] alt faktörlerindeki puanları yaş kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yaşlarının ilgili alt faktörlerindeki puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Çizelge 5 Basit programlama görevleri (BPG) alt faktör puanlarının yaşa göre u-testi sonuçları

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Programlama (Kodlama)	BPG	35 yaş ve altı	30	26,47	794,0	329,0	0,66
		35 yaş üstü	28	32,75	917,0		

Çizelge 5'te öğretmenlerin programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin basit programlama görevleri alt faktörüne ait puanlarının yaşlarına göre karşılaştırma sonuçları sunulmaktadır. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin basit programlama görevleri alt faktöründeki puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir (U=329,00; p>0,05).

4- Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik ve Programlamaya İlişkin Özyeterliliklerinin Kıdeme Göre Durumu

Öğretmenlerin başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve karmaşık programlama görevleri (KPG) alt faktörlerinden elde ettiği puanların kıdeme göre karşılaştırmasına ait bağımsız örneklem t test sonuçları Çizelge 6'da basit programlama görevleri alt faktöründen elde edilen puanların kıdeme göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U test sonuçları Çizelge 7 de gösterilmiştir.

Çizelge 6 Genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin yeterlilik ölçeklerinin (KPG) kıdem değişkenine göre t testi sonuçları

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Uzaktan eğitim	Başlama	10 yıl ve altı	30	4,04	0,74	56	0,76	0,453
		10 yıl üstü	28	3,89	0,71			
	Yılmama	10 yıl ve altı	30	4,12	0,67	56	0,77	0,444
		10 yıl üstü	28	4,00	0,50			
	Sürdürme Çabası-ısrar	10 yıl ve altı	30	3,74	0,70	56	0,15	0,885
		10 yıl üstü	28	3,77	0,84			
Programlama (Kodlama)	KPG	10 yıl ve altı	30	5,01	1,51	56	0,31	0,758
		10 yıl üstü	28	4,89	1,54			

Çizelge 6'da öğretmenlerin genel özyeterlilik ölçeğinin başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörlerine ait puanları ile programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin karmaşık programlama görevleri alt faktörüne ait puanlarının kıdemlerine göre karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin başlama [$t(56) = 0,76; p > 0,05$], yılmama [$t(56) = 0,77; p > 0,05$], sürdürme çabası-ısrar [$t(56) = 0,15; p > 0,05$] ve karmaşık programlama görevleri [$t(56) = 0,31; p > 0,05$] alt faktörlerindeki puanları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin kıdemlerinin ilgili alt faktörlerindeki puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Çizelge 7 BPG alt faktör puanlarının kıdeme göre u-testi sonuçları

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Programlama (Kodlama)	BPG	10 yıl ve altı	30	26,47	794,0	329,0	0,066
		10 yıl üstü	28	32,75	917,0		

Çizelge 7'de öğretmenlerin programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin basit programlama görevleri alt faktörüne ait puanlarının kıdemlerine göre karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin basit programlama görevleri alt faktöründeki puanları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($U=329,00; p > 0,05$).

5- Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik ve Programlamaya İlişkin Özyeterliliklerinin Kurum Türüne Göre Durumu

Öğretmenlerin başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörlerinden elde ettiği puanların kurum türüne göre karşılaştırmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 8'de, basit programlama görevleri ve karmaşık programlama görevleri (KPG) alt faktöründen elde ettiği puanların cinsiyete göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U test sonuçları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

262

Çizelge 8. Genel özyeterlilik ölçeğinin kurum türü değişkenine göre t testi sonuçları.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Uzaktan eğitim	Başlama	Devlet	42	3,97	0,67	56	0,03	0,975
		Özel	16	3,97	0,86			
	Yılmama	Devlet	42	4,00	0,53	56	0,20	0,197
		Özel	16	4,23	0,73			
	Sürdürme Çabası- İsrar	Devlet	42	3,74	0,82	56	0,74	0,744
		Özel	16	3,81	0,61			

Çizelge 8'de öğretmenlerin genel özyeterlilik ölçeğinin başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörlerine ait puanlarının çalıştığı okul türüne göre karşılaştırma sonuçları verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin başlama [$t(56) = 0,03; p > 0,05$], yılmama [$t(56) = 0,20; p > 0,05$] ve sürdürme çabası-ısrar [$t(56) = 0,74; p > 0,05$] alt faktörlerindeki puanları çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin çalıştığı okul türünün ilgili alt faktörlerindeki puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi saptanmamıştır.

Çizelge 9. Genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin yeterlilik ölçeklerinin (KPG) kıdeme göre u-testi sonuçları.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Programlama (Kodlama)	BPG	Devlet	42	30,56	1283,50	291,50	0,314
		Özel	16	26,72	427,50		
	KPG	Devlet	42	27,44	1152,50	249,50	0,132
		Özel	16	34,91	558,50		

Çizelge 9 da öğretmenlerin programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin basit programlama görevleri ve karmaşık programlama görevleri alt faktörlerine ait puanlarının çalıştıkları okul türüne göre karşılaştırma sonuçları verilmektedir. İlgili tabloya göre, öğretmenlerin basit programlama görevleri ($U=291,50; p > 0,05$) ve karmaşık programlama görevleri ($U=249,50; p > 0,05$) alt faktörlerindeki puanları çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir.

6- Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik ve Programlamaya İlişkin Özyeterliliklerinin Alınan Ders Sayısına Göre Durumu

Öğretmenlerin başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve karmaşık programlama görevleri alt faktörlerinden elde ettiği puanların alınan ders sayısı değişkenine göre karşılaştırmasına ait betimsel istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Çizelge 10'da verilmiştir. Basit programlama görevleri alt faktöründen elde ettiği puanların alınan ders sayısı değişkenine ait Kruskal-Wallis H test sonuçları Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 10. Genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin yeterlilik ölçeklerinin (KPG) alınan ders sayısı değişkenin alt düzeylerine ait betimsel istatistikler.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	$\bar{X}$	SS
Uzaktan eğitim	Başlama	1-4 ders	22	4,00	0,69
		5-8 ders	17	4,16	0,67
		9 ve üstü ders	19	3,76	0,78
		Toplam	58	3,97	0,72
	Yılmama	1-4 ders	22	3,93	0,66
		5-8 ders	17	4,28	0,55
		9 ve üstü ders	19	4,02	0,51
		Toplam	58	4,06	0,59
	Sürdürme	1-4 ders	22	3,70	0,78
		5-8 ders	17	3,84	0,81
		9 ve üstü ders	19	3,75	0,74
		Toplam	58	3,76	0,76
Programlama (Kodlama)	KPG	1-4 ders	22	4,45	1,45
		5-8 ders	17	5,31	1,29
		9 ve üstü ders	19	5,21	1,67
		Toplam	58	4,95	1,51

Çizelge 11. Genel özyeterlilik ve programlamaya ilişkin yeterlilik ölçeklerinin (KPG) alınan ders sayısı değişkenin alt düzeylerine ait tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	P
Uzaktan eğitim	Başlama	Gruplar arası	1,45	2	0,73	1,41	0,254
		Gruplar içi	28,33	55	0,52		
		Toplam	29,78	57			
	Yılmama	Gruplar arası	1,26	2	0,63	1,86	0,166
		Gruplar içi	18,60	55	0,34		
		Toplam	19,86	57			
	Sürdürme	Gruplar arası	0,21	2	0,10	0,17	0,843
		Gruplar içi	33,08	55	0,60		
		Toplam	33,29	57			
Programlama (Kodlama)	KPG	Gruplar arası	9,11	2	4,55	2,07	0,137
		Gruplar içi	121,28	55	2,21		
		Toplam	130,39	57			

Çizelge 11'de öğretmenlerin genel özyeterlilik ölçeğinin başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar alt faktörlerine ait puanları ile programlamaya ilişkin özyeterlilik ölçeğinin karmaşık programlama alt faktörüne ait puanlarının ders sayısına göre karşılaştırma sonuçları verilmektedir. İlgili tablo incelendiğinde, öğretmenlerin başlama [$F(2,55) = 1,41$; $p > 0,05$], yılmama [$F(2,55) = 1,86$; $p > 0,05$], sürdürme çabası-ısrar [$F(2,55) = 0,17$; $p > 0,05$] ve karmaşık programlama görevleri [$F(2,55) = 2,07$; $p > 0,05$] alt faktörlerindeki puanları ders sayılarına görev istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin ders sayılarının ilgili alt faktörlerdeki puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 12. BPG alt faktör puanlarının ders sayısına ait kruskal wallis test sonuçları.

Özyeterlilik alanı	Alt faktör	Düzye	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
Programlama (Kodlama)	BPG	1-4 ders	22	29,27	2	1,14	0,565
		5-8 ders	17	27,21			
		9 ve üstü ders	19	31,82			

Çizelge 12’de öğretmenlerin Basit Programlama Görevleri Alt faktör Puanlarının ders sayısına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin Basit Programlama Görevleri alt faktöründen aldıkları puanlar ders sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir (%2=1,14; sd=2; p>0,05).

7- Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik ve Programa İlişkin Özyeterlilik Alt faktörler Bazında İlişkisel Durumu

Genel Özyeterlilik ve Programa İlişkin Özyeterlilik alt faktörleri arasındaki korelasyon katsayı değerleri Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13. Genel özyeterlilik ve programa ilişkin özyeterlilik alt faktörleri arasındaki korelasyon

Özyeterlilik alanı	Alt faktörler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Uzaktan eğitim	(1) Başlama	1.00				
	(2) Yılmama	0,63	1.00			
	(3) Sürdürme Çabası- Israr	0,36	0,30	1.00		
Programlama (Kodlama)	(4) BPG	0,38	0,37	0,13	1.00	
	(5) KPG	0,49	0,52	0,34	0,65	1.00

Çizelge 13’de öğretmenlerin genel özyeterlilik algıları ile programlamaya ilişkin özyeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi bulguları verilmektedir. Buna göre; başlamaya ve yılmamaya ilişkin öz yeterlilik alt faktörleri ile karmaşık programlama görevleri alt faktörü arasında orta şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt faktörler arasında ise çok zayıf ya da zayıf şiddetli ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Genel özyeterlilik ölçeğinin başlama ve yılmama alt faktörleri arasında ve programlamaya ilişkin Yeterlilik ölçeğinin basit programa görevleri ve karmaşık programlama alt faktörleri arasında yüksek şiddetli ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın genel sonucu itibarıyla Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin genel ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algıları arasında düşük şiddetli pozitif yönlü ilişki vardır. Alt faktörler temelinde incelendiğinde farklı varyasyonlar çıkabilmektedir. Başlama- KPG arasında düşük şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlama- BPG arasında, orta şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmama- KPG arasında düşük şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmama- BPG arasında orta şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sürdürme-Israr Çabası- KPG arasında, düşük şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sürdürme-Israr Çabası- BPG arasında düşük şiddetli ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlama, Yılmama ve Sürdürme-Israr Çabası alt faktörleri için öğretmenler; uzaktan eğitim özyeterlilik algısı yüksektir.

Araştırma, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilik düzeyleri ve uzaktan eğitimde programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarına odaklanarak, cinsiyet değişkeninin alt düzeylerinde bu ölçümlerin dağılımının analiz edilmesi yoluyla elde edilen sonuçlara dayanmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyet farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Alanyazın taraması, programlamaya ilişkin öz yeterlilik algıları ve genel öz yeterlilik algılarına ilişkin bulgulara ulaşmamızı sağlamıştır. Uysal (2013) tarafından yapılan bir çalışma, akademisyenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada, öz yeterlilik algıları açısından cinsiyet temelinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, Akkoyunlu ve Orhan (2015) tarafından yapılan bir çalışma, Bilgisayar Programlama bölümlerinde okuyan erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek bir öz yeterlilik algısına sahip olduğunu bulmuştur. Şahin ve diğerleri (2019) ise Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin cinsiyet temelinde öz yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu belirtmiş ve erkek öğretmenlerin öz yeterliliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Bu çalışmada elde edilen farklı sonuçların sebepleri arasında, araştırma grubunun Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden oluşması ve bu öğretmenlerin hem genel öz yeterlilik algılarının hem de uzaktan eğitimde programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarının bir arada incelenmiş olması düşünülmektedir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ve uzaktan eğitim ile

programlamaya ilişkin öz yeterlilik ölçeklerinin alt faktörlerinden elde ettiği puanların yaş değişkeninin alt düzeylerinde dağılımlarının analizi ile elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yaş farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmamaktadır. Yapılan alanyazın taramasında araştırma sonuçları ile paralel ve ters sonuçlar elde etmiş çalışmalara ulaşılmıştır. Şahin ve diğ. (2019) elde ettiği sonuçlara göre yaş değişimi kodlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve uzaktan eğitim etkinliklerinde programlamaya ilişkin öz yeterlilik ölçeklerinin alt faktörlerinden elde ettiği puanların, kıdem değişkeninin alt düzeylerinde dağılımlarının analizi ile elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kıdem yılları göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Yapılan alanyazın taramasında elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Şahin ve diğ. (2019) göre öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerini ifade eden kıdem yılları öz yeterlilik algılarında anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve programlamaya ilişkin öz yeterlilik ölçeklerinin alt faktörlerinden elde ettiği puanların çalışılan kurum türü değişkeninin alt düzeylerinde dağılımlarının analizi ile elde edilen sonuçlara göre, programlama ile ilgili alınan ders sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın taramasında çalışılan kurum türü ile ilgili bir çalışma bulunamamıştır. Teknolojileri öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve programlamaya ilişkin öz yeterlilik ölçeklerinin alt faktörlerinden elde ettiği puanların programlama ile ilgili alınan ders sayısı değişkeninin alt düzeylerinde dağılımlarının analizi ile elde edilen sonuçlara göre, programlama ile ilgili alınan ders sayısı değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında, sonuçlara zıt bulgu elde edildiği görülmüştür. Tarama sonucunda Hartell ve diğerlerine (2014) göre teknoloji eğitimi almaları öğretmenlerin öz yeterliliklerini etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları temelinde araştırmacılara; deneysel bir yöntem ile çalışma yapılarak tekrarlanabileceği; uzaktan eğitim ile yapılan metin, blok ve robotik tabanlı dillere göre özyeterlilik algılarına bakılarak çalışma özelleştirilebilir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel ve programlamaya ilişkin özyeterlilik algıları arasında düşük şiddetli pozitif yönlü ilişki varlığına binaen her birinde kendini geliştirmenin diğerinde de iyi olmayı destekleyeceği söylenebilir.

BT öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerine dayalı programlamayı yürütme becerilerini geliştirmelerine yönelik destekleyici programlar ve uygulamalar geliştirilmelidir. BT öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerine dayalı programlamayı yürütme konusundaki öz güvenlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. BT öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerine dayalı programlamayı yürütme konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Araştırma deneysel bir yöntem ile çalışma yapılarak tekrarlanabilir. Araştırmada farklı çalışma grupları kullanılabilir. Uzaktan eğitim ile yapılan metin tabanlı kodlama dillerine göre öz yeterlilik algılarına bakılarak çalışma özelleştirilebilir. Uzaktan eğitim ile yapılan robotik kodlama etkinliklerine göre öz yeterlilik algılarına bakılarak çalışma özelleştirilebilir. Araştırmada farklı bağımsız değişkenler kullanılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akgün, F. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *In 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da (ICITS2015)* sunulan bildiri, Afyon, Türkiye.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akpınar, Y., & Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1-4.
- Alkan, C. (1996). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. *Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu* 12-15 Kasım 1996, Bildiriler, Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.
- Altun, A., & Mazman, S. G. (2012). Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 297-308.

- Angoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5, 2.
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aytekin, A., Çakır, F. S., Yücel, Y. B., & Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe Yön Veren Kodlama Bilimi ve Kodlama Öğrenmede Kullanılabilecek Bazı Yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 24-41.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dün, bugün ve yarın. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists. London: Routledge.
- Byrne, P., & Lyons, G. (2001, June). The effect of student attributes on success in programming. In *Proceedings of the 6th annual conference on Innovation and technology in Computer science education* (pp. 49-52).
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çifçi, M. & Ersoy, M. (2021). Tendencies of studies carried out in the field of education during the pandemic: The case of Turkey. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 43, p. 75-87. Doi: 10.35826/ijoess.2860.
- Demir, E. (2014). UZAKTAN EĞİTİM GENEL BİR BAKIŞ. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). Psychological testing: An introduction. *Cambridge University Press*.
- Erkuş, A. (2009). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. *Seçkin Yayıncılık*.
- Erol, O. (2015). Scratch ile programlama öğretiminin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının motivasyon ve başarılarına etkisi.
- Ersoy, H., Madran, R. O., & Gülbahar, Y. (2011). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: Robot programlama. *Akademik Bilişim Konferansı*, İnönü Üniversitesi. Retrieved from https://ab.org.tr/ab11/kitap/ersoy_madran_AB11.pdf
- Ersoy, M. (2016). Eğitimin teknolojisi. E. Toptakçı (Ed.), *Eğitbilim Pedandragoji* (s. 423-446). Ütopya, Ankara
- Ersoy, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm. M. Kanak ve M. Ersoy (Ed.), *Değişen dünyada çocuk ve eğitim içinde* (s. 45-73). Eğiten Yayıncılık: Ankara.
- Ersoy, M. (2022). Mobil uygulamalar ve yabancı dil öğrenimi. M. Ersoy ve D. Kayahan Yücel (Ed), *Öğretim teknolojileri içinde* (s. 337-360). Eğiten Yayıncılık: Ankara.
- Ersoy, M., & Kavaklıoğlu, O., (2020). Attitudes of Turkish secondary school teachers towards technology. *Research in Pedagogy*, vol.10, no.2, 324-337.
- Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Eğitim Teknolojileri ile İlgili Makalelerin İncelenmesi . *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (2) , 1-16 . DOI: 10.19160/e-ijer.927830
- Fesakis, G., & Serafeim, K. (2009). Influence of the familiarization with" scratch" on future teachers' opinions and attitudes about programming and ICT in education. *Acm SIGCSE Bulletin*, 41(3), 258-262
- Genç, Z., & Karakuş, S. (2011). Tasarımla Öğrenme: Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımında Scratch Kullanımı *Learning Through Design: Using Scratch In Instructional Computer Games Design*.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Guzzo, R.A., Jackson, S.E., & Katzell R.A. (1987). Meta-Analysis Analysis. *Research in organizational behavior*, (9), 407-442.
- Hartell, E., Gumaelius, L., & Svardh, J. (2015). Investigating technology teachers' self-efficacy on assessment. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(3), 321-337.
- Holmberg, B. (1995). Theory And Practice of Distance Education. London: Routledge.
- Howitt, D., & Cramer, D. (1997). An Introduction to Statistics in Psychology. London: Prentice Hall.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi, Ankara, Türkiye.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210.

- Karakaya, M., & Aksoy, H. H. (2005). Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Çalışması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1st ed.). Ankara: Pegem A Yayınları
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kelleher, C., & Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM computing surveys (CSUR)*, 37(2), 83-137.
- Kılıç, Ş. (2019). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kapsamında Kodlama Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yüksek lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kinnunen, P., & Malmi, L. (2008, September). CS minors in a CS1 course. In *Proceedings of the Fourth international Workshop on Computing Education Research* (pp. 79-90).
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1), 32.
- Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Jarvinen, H. M. (2005). A study of the difficulties of novice programmers. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 14-18.
- Mladenović, M., Boljat, I., & Žanko, Ž. (2018). Comparing loops misconceptions in block-based and text-based programming languages at the K-12 level. *Education and Information Technologies*, 23, 1483-1500.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A System View*. Canada: Wadsworth.
- Mshvidobadze, T., & Gogoladze, T. (2012). About Web-Based Distance Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPs)*, 3(3).
- Mulenga, E. M., & Marban, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Özdirek, S., & Cicereli, E. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler. *Troyacademy*, 6(3), 836-863
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G., & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73-88.
- Saygıner, Ş. (2017). Blok Tabanlı Görsel ve Metin Tabanlı Programlama Öğretiminin Erişi, Mantıksal Düşünme ve Motivasyona Etkileri (Yükseklisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kodlamaya Dönük Tutumları ve Öz-Yeterlilikleri. 1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu.
- Şimşek, S. & Toprakçı, E. (2023). Milli eğitim müdürlerinin uzaktan yönetimde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 53-66. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3171899>
- Toprakçı, E. (2005). Türkiye'deki okul yöneticisi ve öğretmenlerin evlerindeki bilgisayar mesleki amaçlı kullanım profilleri (Sivas ili örneği) *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* 4(3), 129-144. Retrieved: <http://www.tojet.net/articles/v4i2/428.pdf>
- Toprakçı, E. (2006) Perceptions related to information and communication technologies (ict) by managers and teachers in the primary and the secondary schools (The example of Sivas)-*Eurasian Journal of Educational Research (EJER)-Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 24, 180-187. Retrieved: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/01/perceptions-related-to-ICT2.pdf>
- Toprakçı, E. (2006a). Obstacles in integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey, *the Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 9(1), 1-16. Retrieved: https://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008). *Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri*. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde, 16-18 Nisan, İzmir, 1165-1172. Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-ogretmen-rolleri.pdf>
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem 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 Pedagoji Dergisi*, 1(2), 41-61. <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40>
- Toprakçı, E., & Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1-14.

- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). Öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 222-232.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlilik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 120-139.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, E., & Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65.