



Published By
Sivas Cumhuriyet University
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr>

E-ISSN: 2147-1606

13(3):2024

Cumhuriyet International Journal of Education

Cumhuriyet International Journal of Education is a quarterly journal, published by Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University it is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our third issue in Volume 13 (September 2024).

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

e–ISSN: 2147-1606

Volume / Cilt 13 | Issue / Sayı 3
Pages / Sayfa: 543-757

September/Eylül 2024

<http://dergipark.gov.tr/cije>

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ

II

Editor-in-Chief

Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

Assistant Editors

Prof. Dr. Hüseyin ARTUN
Asst. Prof. Dr. Emine Seçil KARAMUKLU

Publication Coordinator

Asst. Prof. Dr. Ensar YILDIZ

Language Editors

Asst. Prof. Dr. Fatma KAYA
Asst. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL
Res. Asst. Samet Çağrı KIZKAPAN
Res. Asst. Didem YAVUZ

Mizanpaj Editors

Res. Asst. Beyzanur TURGUT
Res. Asst. Eren YÜCEL
Res. Asst. Merve Nur ÇINAR
Res. Asst. Arif AYDIN
Res. Asst. Özgür IŞIK

Editör

Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

Editör Yardımcıları

Prof. Dr. Hüseyin ARTUN
Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ

Dil Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma YEŞİL
Arş. Gör. Samet Çağrı KIZKAPAN
Arş. Gör. Didem YAVUZ

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Beyzanur TURGUT
Arş. Gör. Eren YÜCEL
Arş. Gör. Merve Nur ÇINAR
Arş. Gör. Arif AYDIN
Arş. Gör. Özgür IŞIK

Editorial Board / Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜNGÖR SEYHAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ARTUN- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ÇEKİÇ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel ARSLAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fadime İŞCAN KARASU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE- Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet ŞEREF – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem ÇOLAK- Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KANAK- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KAYA- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Serkan GÜNBATAR- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYTAZ- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR- Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çağla ALPAYAR- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İclal GÖKKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuri ELDEMİR- İnönü Üniversitesi
Dr. Şeymanur BATTAL- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Indexing/İndeksler

Academic Papers Database
Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
CiteFactor
Contemporary Research Index
Current Index to Scholarly Journals
Digital Journals Database
Directory of Academic Resources
EBSCOhost
Electronic Journals Library
Elite Scientific Journals Archive
Google Scholar
H. W. Wilson Databases (Education Full Text)
Index Copernicus International
JournalTOCs
ProQuest
Recent Science Index
Research Bible
Scholarly Journals Index
Scientific Publications Index
Scientific Resources Database
TR Dizin
Ulrichsweb Global Serials Directory
WorldCat
ZDB OPAC

Contents / İçindekiler

Editorial

VIII

Editörden

IX

Research Article

Investigation of Changes in Epistemological Beliefs of Prospective Classroom Teachers in Extraordinary Situations

Olağandışı Durumlarda Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarındaki Değişimin İncelenmesi

Bariş Kalender, Burak Cesur, Yavuz Saka

543-557

Research Article

Examining the Relationship Between Expectations in Romantic Relationships and Attitudes Towards Dating Violence

Romantik İlişkilerde Beklentiler ile Flört Şiddetine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Esra Gözelceoğlu, Yunus Altundağ

558-568

Research Article

Primary School Students' Cognitive Structures Related to Natural Disasters
İlkokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere İlişkin Bilişsel Yapıları

Şafak Uluçınar Sağır, Nurtaç Gökrem

569-581

Research Article

The Effect of Mainstreaming Competency Training on Pre-service Teachers' Competencies and Attitudes Towards Mainstreaming: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Project
Kaynaştırmaya İlişkin Sunulan Yeterlik Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Yeterliklerine ve Tutumlarına Olan Etkisi: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Projesi

Ali Kurt, Eylül Akar, Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı, Melike Kurtuluş Uzlu, Alparslan Ünsal, Melike Özdemir

582-593

Research Article

Investigation of the Mediation Role of Metacognitive Skills in the Relationship Between Mathematical Connection Self-Efficacy and Problem-Posing Self-Efficacy

Matematiksel İlişkilendirme Özyeterliği ile Problem Kurma Özyeterliği Arasındaki İlişkide Yürütücü Biliş Becerisinin Aracılık Rolünün İncelenmesi

Katibe Gizem Yiğ1, Şeyma Uyar

594-606

Research Article

Transparency in Schools from the Perspective of School Administrators and Teachers: A Qualitative Study

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Perspektifinden Okullarda Şeffaflık: Nitel Bir Çalışma

Gökhan Kahveci, Neslihan Babayigit

607-628

VI

Research Article

Teacher Opinions on Stress Situations Caused By Inspections In Private Educational Institutions
Özel Öğretim Örgütlerindeki Denetimlerin Yarattığı Stres Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ecehan Mercan, Yüksel Gündüz

629-640

Research Article

Adaptation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale into Turkish Culture: A Validity and Reliability Study

Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet Uyar, Burcu Karafil

641-650

Research Article

Examining Social Support, Self-Regulation, Academic Achievement, and Life Satisfaction: Path Analysis
Sosyal Destek, Öz-Düzenleme, Akademik Başarı ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi: Yol Analizi

Bünyamin Ateş, Mehmet Enes Sağar

651-662

Research Article

Analysis of Mathematical Reasoning: The Case of Middle School Students
Matematiksel Akıl Yürütme Süreçlerinin Analizi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

Hilal Güler Baran, Gönül Yazgan Sağ

663-677

Research Article

Investigation of High School Students' Achievement Goal Orientations and Self Efficacy in English Language Skills

Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri ile İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Aysel Arslan, Cengiz Ağlar

678-693

VII

Research Article

The Effect of Differentiated Teaching Activities Based on Learning Styles on Students' Listening Skills
Öğrenme Stillere Dayalı Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Üzerine Etkisi

Tuncay Türkben, Derya Kaya

694-709

Research Article

Sensory Processing Disorders in Children with Autism Spectrum Disorders
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyusal İşleme Bozuklukları

Zehra Cevher, Erkan Kurnaz

710-723

Research Article

Evaluation of the Orff-Schulwerk Approach in Turkey from Practitioners' Perspective
Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımının Uygulayıcılar Açısından Değerlendirilmesi

Berivan Dağhan, Hasan Alemlioğlu, Deniz Bilgin, Ömer Bilgehan Sonsel

724-737

Research Article

Adequacy of Anatolian High Schools according to Stakeholders' Opinions: Izmir Province Example
Paydaşlarının Görüşlerine Göre Anadolu Liselerinin Yeterliliği: İzmir İli Örneği

Zerrin Benal Hepsöğütü, Erdal Toprakçı

738-757

Editorial

Dear Readers of Cumhuriyet International Journal of Education,

We are pleased to share the 3rd issue of the 13th volume of our journal with you. The article files and publication processes of all articles selected for the issue have been meticulously examined and published. In this regard, I would like to thank the editorial assistants and the journal board. The issue includes 15 articles from 9 different fields such as classroom education, psychological counseling and guidance, science education, special education, mathematics education, educational management, educational programs, language (English) education and Turkish education. I hope that the relevant articles will contribute to their fields.

Best regards.

Assoc. Prof. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

On Behalf of the CIJE Editorial Board

Editor

September, 2024

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisinin Değerli Okurları,
Dergimizin 13. cilt 3. sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Sayıya seçilen tüm makalelerin makale dosyaları ve yayın süreçleri titizlikle incelenerek basıma alınmıştır. Bu konuda başta editör yardımcıları olmak üzere dergi kuruluna teşekkürlerimi sunuyorum. Sayıda sınıf eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik, fen eğitimi, özel eğitim, matematik eğitimi, eğitim yönetimi, eğitim programları, dil (İngilizce) eğitimi ve Türkçe eğitimi gibi 9 farklı alandan 15 makale yer almaktadır. İlgili makalelerin alanlarına katkı sağlamasını dilerim.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

CUED Yayın Kurulu Adına

Editör

Eylül, 2024



Investigation of Changes in Epistemological Beliefs of Prospective Classroom Teachers in Extraordinary Situations[#]

Barış Kalender^{1, a, *}, Burak Cesur^{1, b}, Yavuz Saka^{1, c}

¹Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

#A part of this study was presented as a summary paper at the 19th International Classroom Teaching Symposium (USOS 2021).

History

Received: 05/05/2023

Accepted: 21/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this research is to explore how the epistemological beliefs of prospective classroom teachers regarding the education process change during extraordinary situations outside the normal education-teaching process. The COVID-19 epidemic was considered an opportunity to achieve this goal. To examine this shift, data were collected with the Teacher Belief Inventory (TBI) from 30 fourth-year prospective classroom teachers both before and after the pandemic, during the fall semester of the 2020-2021 academic year. These data were analysed using thematic analysis, guided by an analysis map prepared within the scope of TBI framework. Following a comparative analysis of the initial data, online semi-structured interviews were conducted with the teacher candidates identified as having transitioned to either a teacher-centred or student-centred perspective to understand the underlying sources of this change. The findings revealed that the source of the change in prospective teachers was primarily discontentment, with the type of discontentment varying according to the individual. Specifically, those who shifted from student-centred to teacher-centred approach attributed the change to "structural discontentment" while those who moved from the teacher-centred perspective to the student-centred perspective explained it with "pedagogical discontentment". In line with these findings, analysis maps for distance education were developed and presented in the appendix.

Keywords: Epistemological belief, pedagogical discontentment, contextual discontentment, prospective classroom teacher, teaching practice

Olağandışı Durumlarda Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarındaki Değişimin İncelenmesi[#]

Bilgi

#Bu çalışmanın bir kısmı, 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (USOS 2021) özet bildiri olarak sunulmuştur. *Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 05/05/2023

Kabul: 21/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim sürecine ilişkin epistemolojik inançlarının, normal eğitim-öğretim sürecinin dışında gerçekleşen olağandışı durumlar sırasında nasıl değiştiğini keşfetmektir. COVID-19 salgını, bu amacı gerçekleştirmek için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Bu değişimi incelemek amacıyla, 2020-2021 akademik yılı güz döneminde salgın öncesi ve sonrasında 30 dördüncü sınıf öğretmen adayından Öğretmen İnanç Envanteri (ÖİE) ile veriler toplanmıştır. Bu veriler, ÖİE çerçevesinde hazırlanmış bir analiz haritası rehberliğinde tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk verilerin karşılaştırmalı analizi sonrasında, öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli bir bakış açısına geçiş yaptığı belirlenen öğretmen adaylarıyla çevrimiçi yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarındaki değişimin kaynağının esas olarak hoşnutsuzluk olduğunu ve bu hoşnutsuzluk türünün bireye göre değiştiğini ortaya koymuştur. Özellikle, öğrenci merkezli yaklaşımdan öğretmen merkezli yaklaşıma geçenler bu değişimi "yapısal hoşnutsuzluk" ile açıklarken, öğretmen merkezli bakış açısından öğrenci merkezli bakış açısına geçenler ise bunu "pedagojik hoşnutsuzluk" ile açıklamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda, uzaktan eğitim için analiz haritaları geliştirilmiş ve eklerde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inanç, pedagojik hoşnutsuzluk, yapısal hoşnutsuzluk, sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması

^a bkalender@gantep.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-4175-7099>

^c burakcesur@gantep.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-5788-8512>

^c yavuzsaka@gantep.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-9927-5017>

Giriş

Küresel çapta bir krize neden olan Covid-19 salgınının ortaya çıkardığı olağanüstü koşullardan etkilenen toplumlar, birçok alanda önceden karşılaşmadığı ve öngörülemeyen sorunlar ile karşılaşmış ve bu sorunlar ile baş etmek için çeşitli çözüm yolları arayışına girmiştir. Covid-19 salgının en çok etkilediği alanların başında gelen eğitim alanında okulöncesinden yükseköğretime kadar uygulamaya konan uzaktan eğitim çözümleri, eğitim sürecinin devamlılığını sağlamaya yönelik ülkeler için bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin getirmiş olduğu değişim ve gelişmeler doğrultusunda öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler ve deneyimlerde de önemli gelişmeler olduğunu söylemek mümkündür.

Bu kapsamda öğretmenlerin dijital yeterlikleri, uzaktan eğitim uygulamalarında nitelik ve kapsam bakımından farklılıklara sebep olan değişkenlerden biri olarak yerini almış ve yaygın olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmenlerin dijital yeterlikleri bağlamında yıllar alabilecek gelişmenin kısa süre içerisinde gerçekleşmesini sağlamıştır (TEDMEM, 2021). Bunun yanı sıra uzaktan eğitim bağlamında öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgi ve beceriler konusunda yaşadığı yetersizlikler ve eksik olduğu konular birçok sınırlılığa da neden olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin bu alanda yaşadığı yetersizliklerden dolayı uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik çekinceleri olduğu söylenebilir (Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO], 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uygun olarak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, araç-gereçleri seçme, farklı sınıf yönetimi stratejilerini benimseme, öğrenci motivasyonunu sağlama, öğrenmeyi takip etme gibi konularda dijital yeterliklerini farklılaştırması gerekmektedir (TEDMEM, 2021). Öğretmenlerin dijital yeterlikler konusunda yaşadığı eksiklikler; öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini ve mesleklerine yönelik geliştirdikleri duyuşsal özellikleri doğrudan etkilemektedir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020; Tuncer ve Bahadır, 2016). Kurtoğlu ve Seferoğlu (2013), dijital yeterlikler konusunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz ve eksik hissettiklerini ve bu konuda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin içerisinde bulunduğu zamanın koşullarına uygun olarak kişisel ve mesleki anlamda dijital yetersizliklerinin farkında olarak kendilerini geliştirmesi gerekmektedir (Starkey, 2020). Öğretmenlerin kendi yetersizliklerinin farkında olmaları, öznel değerlendirmeler yapmaları ve değişimi kendilerinden başlatmaları; hem öğretme-öğrenme sürecinin niteliği hem de mesleklerine karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmeleri açısından bir gereklilik olarak ifade edilmektedir (Gess-Newsome, Southerland, Jonston ve Woodbury, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin yetersizliklerinin kaynağını fark etmeleri ve bu yetersizliklerinin üzerine giderek yeniliğe ve değişime açık olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin yetersizlikleri konusunda bağlamsal/yapısal ve pedagojik hoşnutsuzluk olmak üzere iki kaynak ileri sürülmektedir. (Gess-Newsome vd., 2003; Southerland, Sowell ve

Enderle, 2011). Bir öğretmenin sınıftaki uygulamaları ve kendi pedagojik inancı ile amaçları arasında uyumsuzluk fark ettiğinde oluşan tatmin ya da tatminsizlik durumu pedagojik hoşnutsuzluk olarak ifade edilmektedir (Southerland vd., 2011). Pedagojik hoşnutsuzluk, öğretme-öğrenme süreci kapsamında öğretmenin duyuşsal durumunun içsel boyutları ve öğretmenin öğretim boyutlarını değiştirme kararları ile ilişkilidir (Southerland vd., 2011). Bağlamsal/Yapısal hoşnutsuzluk ise öğretmenlerin yetersizliklerinin kaynağını kendi uygulamaları dışında aradığı durumlardır. Bağlamsal/Yapısal hoşnutsuzluk, sınıfın fiziksel görünümü, zaman ve mekan yetersizliği, sınıf mevcudu ve yönetsel destek gibi öğretmenin işinin dışsal faktörlerini içerir (Southerland vd., 2011). Bağlamsal/Yapısal hoşnutsuzluk durumlarına yönelik, öğretmenlerin öğrenci başarısızlıklarını kişisel pedagojik becerilerinin dışında öğrenci, yönetim veya veli kaynaklı durumlardan kaynaklandığı (Raths, 2001) ya da okulun, eğitim sisteminin ve mevcut yapının sorunlu olmasından (Gess-Newsome vd., 2003) kaynaklandığı inancına sahip olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur. Öğretmenler bu bağlamsal/yapısal sorunlara odaklanmayı bırakıp pedagojik yeterlik düzeylerinden rahatsızlık duymaya başladıklarında ve yetersizliklerinin üstüne gitmeye çalıştıklarında istenilen yönde bir değişim gerçekleşmektedir (Gess-Newsome, vd., 2003). Bu bağlamda, Covid-19 salgınının etkisiyle yaygınlaşan uzaktan eğitim sürecinin getirmiş olduğu değişim, öğretmenlerde yapısal/baglamsal ve pedagojik hoşnutsuzlukların ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Uzaktan eğitim süreci ile ilgili öğretmenlerin istenilen yeterlik ve özelliklere sahip olabilmesi, öğretimin niteliğinin artırılması ve öğretmenlerin bu sürecin getirmiş olduğu değişim ve yeniliğe ayak uydurabilmesi, öğretmenlerin sahip olduğu hoşnutsuzluklar ile ilişkilidir. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin pedagojik ya da bağlamsal/yapısal olarak hoşnutsuzluk hissetmesi, öğretim sürecindeki bilgiye yönelik inançlarını da büyük oranda etkileyebileceği söylenebilir.

Son yıllarda uzaktan eğitimin sağladığı yarar ve sınırlılıklar; bilginin kaynağı, kapsamı ve sınırlarını içeren bilginin doğasına ilişkin farklı bakış açılarının geliştirilmesinin yanında bilginin üretilmesinde, ulaştırılmasında ve kullanılmasında paradigmatik bir dönüşüm yaşanmasına da zemin hazırlamıştır. Nitekim öğretmenlerin rolleri, davranışları, öğretme-öğrenme anlayışları, öğretme stilleri, sınıf içi uygulamaları, karar verme süreçleri ve geliştirdikleri etkinlikler öğretme-öğrenme sürecindeki bilgi ve öğrenmeye yönelik inançları çerçevesinde şekillenmektedir (Chan, 2004; Fennema ve Franke, 1992; Flores, 2001; Guskey, 2002; Jones ve Carter, 2007; Kagan, 1992; Koray, 2023; Pekbay ve Koray, 2022; Morino-Dershimer ve Corrigan 1997; Pajares, 1992; Thompson, 1992; Wilson, Readence ve Konopak, 2002). Bireylerin bilgi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bilginin doğası, yapısı, örgütlenmesi, kesinliği, bilgiyi

anlamlandırması, yapılandırması ve değerlendirmesi hakkındaki öznel inançları epistemolojik inanç olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2004; Hofer, 2000; Schommer, 1990). Perry (1981) tarafından epistemolojik inançlar, "Bir bireyin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve kriterleri üzerindeki görüşleri" olarak tanımlanmaktadır. Epistemolojik inançlar, bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin bağımsız sayılabilecek birtakım inançlara karşılık gelmektedir (Schommer, 1990). Öğretmenlerin eğitsel uygulamaları ve davranışları üzerinde etkili olan epistemolojik inançların öğretme-öğrenme sürecini nasıl etkilediğini anlamak için bu inançların dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile ilgili birçok çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Bazı araştırmalarda epistemolojik inançların gelişim düzeyleri incelenmiş (Perry, 1970; Weinstock, 2002), bazılarında da epistemolojik inançların yapısı ve boyutları üzerinde durulmuştur (Schommer, 1994; Schommer-Aikins, 2002). Bu anlamda epistemolojik inançların; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğretmenlik alanı, akademik başarı, kültür, zekâ düzeyi, okula karşı tutum, problem çözme stratejileri, ders çalışma stratejileri, öğretme-öğrenme anlayışları, sınıf içi uygulamalar gibi birçok değişken ile ilişkisine odaklanılmıştır (Aypay, 2011; Bıkmaz, 2017; Chan ve Elliot, 2004; Deryakulu, 2004; Erdamar ve Alpan, 2011; Öngen, 2003; Schommer, 1990, 1993; Schommer ve Dannel, 1997;).

Kavramsal Çerçeve

Pajares (1992), öğretmen inançlarının, büyük ölçüde öğretmen eğitimi programlarına kaydolmadan önce oluştuğunu ve bu inançların değiştirilmesinin oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitim sürecine yönelik mantıklı ve tutarlı bir inanç sistemi geliştirmelerini desteklemek gerekmektedir (Bıkmaz, 2017). Covid-19 salgını sürecinde öğretmen adayları, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerin artırdığı ve sınıf içi uygulamaların gerçekleştirildiği öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretme-öğrenme sürecinde gözlem yapma, ders planı hazırlama ve ders planlarını uygulama gibi sınıf içi uygulamalarına dönük becerilerini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının uzaktan öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalarının epistemolojik inançlarına nasıl yansıtıldığının ortaya konması açısından bu araştırma önemli görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları (Pajares, 1992) ve öğretme-öğrenme anlayışları (Luft ve Roehring, 2007) ile epistemolojik inançları arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının bu süreçteki yeterliklerini gözden geçirmelerine fırsat sağlanmış ve öğretme-öğrenme anlayışlarında değişime ne derece eğilimli oldukları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, uzaktan öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında inanç düzeyinde yaşadığı değişim ve yetersizliklerin hangi hoşnutsuzluk bağlamında ortaya çıktığı da anlaşılmaya

çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirebilmeleri ve nitelikli öğretim gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlik uygulaması dersi öncesi ve sonrasında epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim alanında farklı kuramlara bağlı olarak epistemolojik inançları belirlemek için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerin her biri öğretmenlerin öğrenmeye ve bilgiye yönelik inançları hakkında fikir edinmeyi sağlamaktadır (Deryakulu, 2004). Epistemolojik inançları belirlemek için 1960'lı yıllar itibarıyla gelişimsel yaklaşımlar kapsamında kullanılan tek boyutlu yapıya sahip araçlar kullanılmış ancak 1990'lı yıllara gelindiğinde Schommer'in epistemolojiyi çok boyutlu olarak tanımlayan ve bilgiye ilişkin inançların tek bir boyut içinde açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıda olduğunu savunmasıyla sistem yaklaşımları kapsamında geliştirilen çok boyutlu araçlar kullanılmaya başlanmıştır (Schommer ve Aikins Duell, 1990; akt. Ordu, 2019). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesi, Luft ve Roehrig (2007) tarafından epistemolojik inançları belirlemek için geliştirilen ve Ordu (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çok boyutlu model üzerine inşa edilmiştir. Bu model kapsamında "Geleneksel/Rehber, Geçiş ve Duyarlı/Yenilikçi" olmak üzere üç farklı kategori altında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki epistemolojik inançları gruplandırılmıştır. "Geleneksel/Rehber" düzeyindeki kategoriler öğretmen merkezli temaya ait olurken "Duyarlı/Yenilikçi" kategoriler ise öğrenci merkezli inanç temasına ait olarak değerlendirilmektedir. Bu gruplandırma yoluyla öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının nasıl değişim gösterdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi öncesi epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında epistemolojik inançları nasıl bir değişim göstermiştir?
3. Covid-19 salgını ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırmanın Paradigması/Çatısı

Bu araştırma, COVID-19 sürecinde öğretmenlik uygulaması sürecini deneyimleyen sınıf öğretmeni adaylarının deneyimlerini ve algılarını betimlemeye, açıklamaya ve yorumlamaya yönelik süreçleri içerdiğinden yorumlayıcı perspektif çatısında gerçekleştirilmiştir. (Merriam, 2009). Creswell (2013)'in sosyal yapılandırmacılık olarak adlandırdığı bu çatıya göre bireyler içinde buldukları dünyadaki deneyimlerinden öznel anlamlar ortaya çıkarırlar. Dolayısıyla bu perspektif, katılımcıların olaylara yönelik deneyimlerine ve bu deneyimlere yönelik algılarına odaklanır.

Araştırma Deseni

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını belirleyerek COVID-19 döneminde bu inançların nasıl bir değişim gösterdiğini Luft ve Roehrig (2007) tarafından geliştirilen ÖİE formu ile incelemeyi ele alan bu çalışma, araçsal durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araçsal durum çalışması, belirli bir teori ya da konu kapsamında bir durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Stake, 1995). Araştırmada temele alınan kuramsal çerçevesinin tanımlanması (pedagoji ve yapısal hoşnutsuzluk ve ÖİE) ve araştırmanın bu çerçevede yürütülmüş olması (Fisher ve Ziviani, 2004) açısından bu araştırma araçsal durum çalışması deseni yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim yılı güz döneminde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir büyükşehirdeki devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 4. sınıf olan 23 kadın, 7 erkekten oluşan 30 öğretmen adayı ile Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınan katılımcıların seçilmesinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmaları ve öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmaları kriter olarak koyulduğundan bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Neuman ve Robson, 2014).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, yazılı olarak Öğretmen İnanç Envanteri (ÖİE) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Öğretmen İnanç Envanteri (ÖİE). Bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci rolü, bilmeye ve öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik epistemolojik inançlarının belirlenmesi için Luft ve Roehrig (2007) tarafından geliştirilen ve Ordu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen İnanç Envanteri (Teachers' Belief Inventory-TBI) ile katılımcılardan yazılı olarak veri toplanmıştır. Öğretmen İnanç Envanteri yedi sorudan oluşmaktadır. Luft ve Roehrig (2007), bu yedi soruya gelen cevapları analiz etmek için haritalar hazırlamış ve çalışmalarında sunmuştur. Her bir soru için hazırlanan

haritalar için öğretmen inançlarının sınıflandırılmasını sağlayacak beş farklı kategori belirlenmiştir (Çizelge 1).

Çizelge 1. Epistemolojik inanç kategorileri

Öğretmen Odaklı		Geçiş	Öğrenci Odaklı	
Geleneksel	Rehber	Geçiş	Duyarlı	Yenilikçi

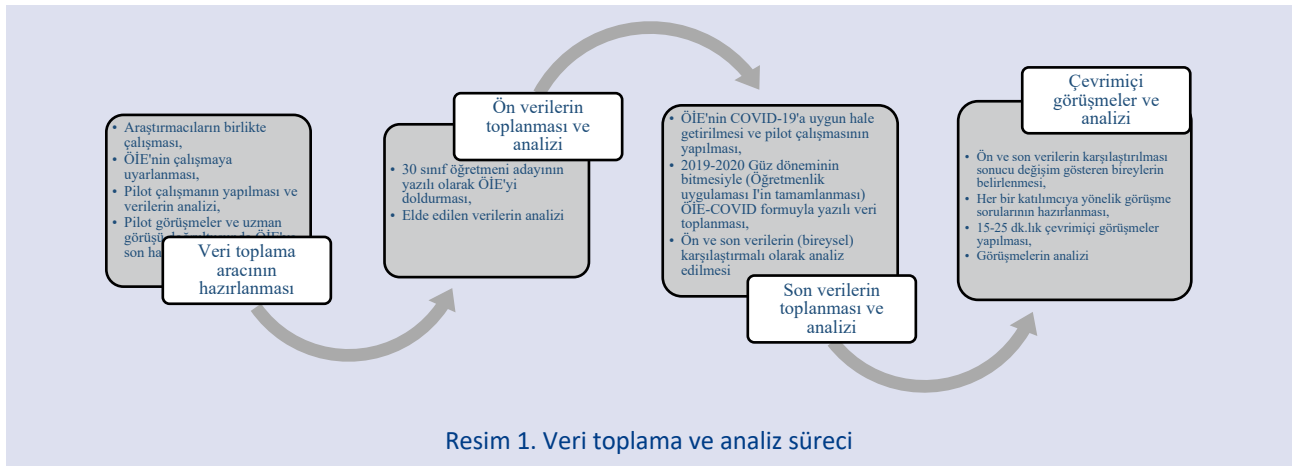
Kaynak: Ordu, 2018

Çizelge 1 incelendiğinde, öğretmen odaklı, geçiş ve öğrenci odaklı olmak üzere üç ana kategori ortaya çıkmış olup bunların altındaki geleneksel (traditional), rehber (instructive), geçiş (transitional), duyarlı (responsive) ve yenilikçi (reform-based) alt kategorilerden oluşan toplam beş kategori bulunmaktadır. Luft ve Roehrig (2007) çalışmalarında kategorize edilen bu öğretmen tiplerini karakterize eden detaylarını çalışmalarında açıklamıştır. Bu kategorilerden geleneksel öğretmen kategorisine gidildikçe öğretmen odaklı anlayışların yoğunlaştığı, yenilikçi öğretmen kategorisine gidildikçe ise öğrenci odaklı yaklaşımın yoğunlaştığı açıklanmıştır. Bu çalışmadaki analiz süreci, üç ana kategori düzeyine (öğretmen odaklı, geçiş ve öğrenci odaklı) göre yürütülmüştür.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme. ÖİE aracılığıyla toplanan ön ve son verilerin karşılaştırmalı analiz edilerek ön verilere göre son verilerde öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş ortaya koyan bireylerdeki bu değişimi anlamak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bahsedilen değişim ÖİE'deki altı sorunun her birine göre belirlenmiştir. Dolayısıyla her bir soruda öğretmen merkezliye doğru geçiş yapan altı ve öğrenci merkezliye doğru geçiş yapan altı toplamda 12 sınıf öğretmeni adayıyla çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Her bir adaya yönelik bireysel anlayışlar geliştirmek hedeflendiğinden adayların yanıtları doğrultusunda bireysel sorular hazırlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci; veri toplama aracının belirlenmesi ve çalışmaya uyarlanması, ön verilerin toplanması ve analizi, son verilerin toplanması ve analizi, ön ve son verilerin karşılaştırmalı analizleri sonucunda görüşmelerin yapılması olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bu sürece ilişkin bilgi Resim 1'de sunulmuştur.



Resim 1. Veri toplama ve analiz süreci

Resim 1 incelendiğinde,

- İlk aşamada, bu çalışma öğretmen inancı ve pedagojik hoşnutsuzluk üzerine deneyime sahip olan araştırmacılardan birinin diğer araştırmacıları Öğretmen İnanç Envanterine yönelik bilgilendirme ve adapte etmeye yönelik düzenli çalışmalarla başlamıştır. Bu sürecin devamında, ÖE formu incelenerek çalışmanın amacına uygun bir forma dönüştürme çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen bu formun işlevselliğini ve anlaşılabilirliğini anlamak için 10 sınıf öğretmeni adayıyla pilot çalışma yapılmıştır. Gelen cevaplar üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilip cevaplar karşılaştırılmıştır. Katılımcıların analizleri karşılaştırılarak uyumsuz durumlar üzerinde görüşülerek ortak bir kararda fikir birliği oluşturulmuştur. Görüşme formuna gelen cevaplar üzerinden orijinal formda yer alan 7. “Sınıfınızda öğrenmenin gerçekleştiğini nasıl anlarsınız?” sorusuna verilen yanıtların orijinal formda yer alan 3. “Öğrencilerinizin bir konuyu anladığına nasıl karar verirsiniz” sorusuna verilen yanıtlarla paralel olduğu ve yanıtlayıcılara benzer yanıtlar vermelerinin gerekçesi sorulduğunda “bir öğrencinin öğrenmesi ile anlamasının benzer şeyler olarak anlamalarından” kaynaklandığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu noktada soru, tekrar revize edilerek üç uzman tarafından incelense de benzer sonuçlar alınınca 7. soru çıkarılarak altı soru ile devam etmeye karar verilmiştir (Ek- 1). Türkçede bu iki kelimeye yönelik yüklenen yakın anlamdan dolayı soru “Öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?” şeklinde sorulmuştur.

- İkinci aşamada, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç durumlarının ortaya konması adına 2020-2021 eğitim-öğretim yılı başında Öğretmenlik Uygulaması I dersi başlamadan önce ön veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Çizelge 2. COVID-19 sürecinde öğretmenlik uygulamasına yönelik yönerge

Hafta	Konular	İşleniş	Ö.D.
1.H.	Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin tanıtımı ve izlencenin paylaşılması	Düz Anlatım, Tartışma	Ö.E./T.
2.H.	Ders planı hazırlamanın ayrıntıları ve değerlendirilmesi		Ö.E./T.
3.H.	Ders planlarında yer alacak öğretim-öğrenme süreçlerinin tasarlanması		Ö.E./T.
4.H.	Belirli gün ve haftalara (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kapsamında) ilişkin kapsamlı bir etkinlik ya da kutlama programı hazırlanması (slayt gösterisi, pano, sergi vb.)	Gözlem, uygulama ve bireysel çalışma	10
5.H.	Ders planlarında yer alacak geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi ve analiz edilmesi	Düz Anlatım, Tartışma	Ö.E./T.
*6.H.	Hayat Bilgisi dersi öğretim programının ve ders kitabının incelenerek bu derse yönelik ders planı hazırlanması ve uygulanması	Gözlem, uygulama ve bireysel çalışma	10
7.H.	Türkçe dersi ...		10
8.H.	Matematik dersi ...		10
9.H.	Fen Bilimleri dersi ...		10
10.H.	Sosyal Bilgiler dersi ...		10
11.H.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi ...		10
12.H.	Görsel Sanatlar dersi ...		10
13.H.	Müzik dersi ...		10
14.H.	Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin gerçekleştirme düzeyinin değerlendirilmesi		10

Ö.D.: Ölçme ve Değerlendirme, Ö.E./T.: Öğretim Elemanı/Teorik *6-13 haftaları arası yapılan uygulamalar 6. Haftada açıklanan uygulamanın benzeri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yalnızca ders ismi değişmiştir.

- Üçüncü aşamada, COVID-19 pandemisinin oluşturduğu durumun öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu anlamak için görüşme formu üzerinde değişikliğe gidilerek öğretmen adaylarından bu formla (Ek- 2) veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

- Dördüncü aşamada, bu formlardan elde edilen verilerin karşılaştırmalı analizi sonucunda epistemolojik inanç açısından değişim gösteren adaylardaki değişimin pedagojik hoşnutsuzluktan mı yapısal hoşnutsuzluktan mı kaynaklandığını anlamak amacıyla katılımcılarla görüşmeler yapılması planlanmış ve her bir adaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Yapılan görüşmeler analiz edilmiştir.

COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi diğer derslerde olduğu gibi hem üniversite hem de uygulama okullarının eğitim-öğretim sürecini dijital platformlar üzerine taşınması sebebiyle çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Öğretmenlik uygulaması dersi 2 teorik 6 uygulamalı krediden oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları 6 uygulamalı kredi için uygulama sınıfında haftalık 6 saat geçirmektedir. Bu süreçte gözlem ve uygulama yapmaktadırlar. 2 teorik saat ise fakültede öğretim elemanı ile hem içinde bulunulan haftada yapılan ders planı ve uygulaması ve yapılan gözlemler paylaşarak beraber değerlendirilmekte hem de gelecek haftaki uygulamalar planlanmaktadır. COVID-19 sürecinde ise teorik ve uygulamalı derslerin tamamı çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Bu süreci etkili bir şekilde yürütmek amacıyla Sınıf Eğitimi ABD öğretim elemanları tarafından 14 haftalık süreci içeren bir yönerge hazırlanmıştır. Yönergede her hafta ne yapıldığını göstermesi açısından yönergeye ait özet akış Çizelge 2’de sergilenmiştir.

Çizelge 2 incelendiğinde, ilk olarak öğretim elemanının öğretim süreçlerinin bileşenleri olan planlama, uygulama ve değerlendirme üzerine çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme çıktılarını gösterecek çalışmalara yer verilmediğinden bu dört hafta puanlamaya dahil edilememiş olup geriye kalan 10 haftada ise öğretmen adayları bireysel olarak performans göstermişlerdir (ders planı, uygulama vs.) ve bu 10 haftada ortaya konan performanslar eşit olarak 10 puan üzerinden toplamda ise 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

ÖİE ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, Luft ve Roehrig'in (2007) çalışmalarında verilerin analizine yönelik paylaştıkları analiz haritalarına göre analiz edilmiştir. Bu analiz haritalarıyla bu çalışmadan elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Tematik analiz; verilerin tanımlanmasında, organize edilmesinde alt boyutlara ayrılmasında veya kategorize edilmesine imkan tanımakta ve derin ve zengin bir görüş kazanılmasına fırsat vermektedir (Braun ve Clarke, 2014). Bu çalışmada verilerin analizi ÖİE'nin üç kategorisine (öğretmen odaklı, geçiş ve öğrenci odaklı) göre sınıflandırılmıştır. Bu üçlü kategorizasyon sonucunda ÖİE'nin sorularına yönelik (6. Soru hariç) uzaktan eğitim analiz haritası elde edilmiştir (EK-3).

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel paradigmaya uygun olarak bu kısımda araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği hakkında bilgiye yer verilmiştir. Katılımcılar hakkında bilgi verilmesi (Johnson ve Christensen, 2004) ve üç farklı araştırmacının araştırmanın tüm boyutlarını inceleyerek ortak bir yol haritası belirlemesi (Merriam ve Tisdell, 2015) araştırmanın inandırıcılığına katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer taraftan birden fazla araştırmacının süreci yürütmesi ve fikir alışverişinde bulunması araştırmacı çeşitlenmesine imkân tanımıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Aktarılabilirlik adına, araştırma sürecine dair süreç ayrıntılarıyla sunulmuştur (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Verilerden çıkarılan anlama yönelik tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırmacılar arası veri analizi karşılaştırmaları, analizler arası farkı anlamlandırma ve ortak bir karara varma süreci işletilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sonucunda çıkarımları destekler nitelikte olduğu düşünülen öğretmen adaylarına ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu yolla hem araştırmada anlam oluşturma süreci hakkında bir fikir

edinme fırsatı sağlama hem de araştırmanın teyit edilebilirliğine katkı sunma hedeflenmiştir (Silverman, 2010).

Araştırmanın Etik İzinleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: XXX Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/04/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-73628654-604.01.01-34936

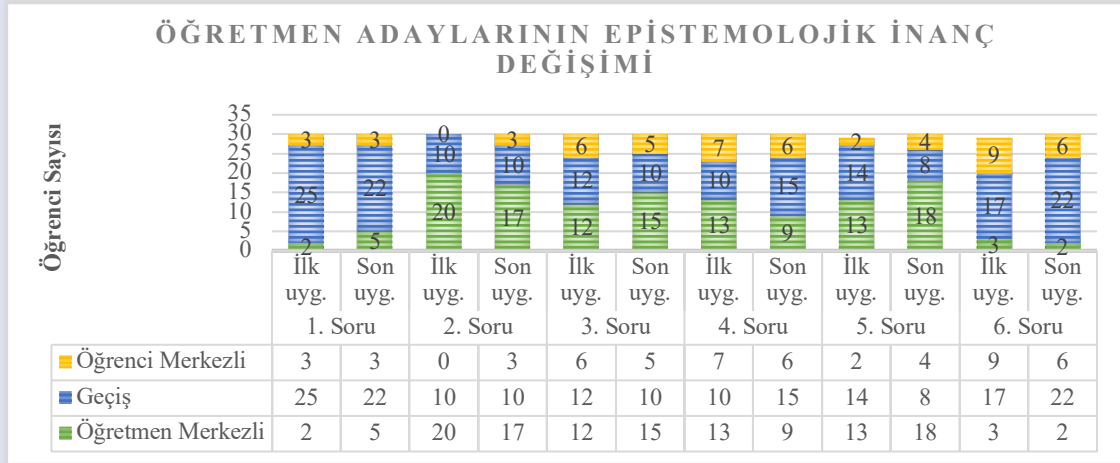
Bulgular

Bu çalışmada, COVID-19 pandemisinden dolayı uzaktan eğitim şeklinde yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının değişimi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 3. sınıfı tamamlamış ve 4. sınıfa başlayacak olan sınıf öğretmeni adaylarından Luft ve Roehrig'in (2007) hazırlamış olduğu ÖİE ile veri toplanarak mevcut epistemolojik inanç durumları anlaşılmaya çalışılmıştır. Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim şeklinde yürütülen Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin tamamlanmasının ardından ÖİE'deki sorular uzaktan eğitime göre yeniden düzenlenmiş ve öğretmen adaylarının bu süreçte epistemolojik inançlarında bir değişim olup olmadığı, olduysa nasıl bir değişim gerçekleştiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler ile ÖİE'nin uzaktan eğitime yönelik analiz haritaları hazırlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen her iki veri seti her öğretmen adayı için karşılaştırmalı bir şekilde bireysel olarak değerlendirilmiş ve değişim gösteren kişiler belirlenerek bu değişimin sebebini ve kaynağını anlamak amacıyla dijital platformlar aracılığıyla 15-25 dakika arası süren görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular, yukarıda ana hatları çizilen işlem aşamalarına göre sunulacaktır.

1- Öğretmenlik Uygulaması Öncesi Öğretmen Adaylarının Mevcut Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde epistemolojik inançlarının nasıl değiştiğini anlamaya odaklanan bu çalışmada, değişimler öğretmen adayı temelli yapılmaya çalışılmıştır. Her ne kadar kişisel değişimlere odaklanılsa da çalışmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki değişimin kümülatif bir şekilde sunulması yararlı görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasındaki değişimleri Resim 2'de sunulmuştur.



Resim 2. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç değişimine ilişkin bulgular

Resim 2 incelendiğinde, çalışma grubunun verileri bütün olarak düşünüldüğünde, epistemolojik inanç profilinde küçük değişimlerin olduğu ifade edilebilir. Bu veriler birey bazlı değerlendirildiğinde her soru için ilk uygulama ile son uygulama arasında artış ya da azalış yönünde değişim gösteren bireylerle değişimin kaynağının pedagojik hoşnutsuzluk mu yoksa yapısal hoşnutsuzluk mu olduğunu anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerde dikkate alınan kriter, genel olarak değişimin gerçekleşmesi değil, soru bazlı değişim olmuştur. Bu doğrultuda görüşmeler sadece değişim olan sorular üzerinden yapılmıştır.

Her bir soruda değişim gösteren kişiler belirlenmiş ve bu kişilerle irtibat kurularak görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bunlar arasından gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde değişime etki eden faktörler anlaşılmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu değişimlere yönelik yapılan görüşmelere dair bazı örnekler yer verilmiştir. Ayrıca Ek-3'te elde edilen bulgulardan meydana gelen analiz haritasına yer verilmiştir.

İlk uygulama yanıtına göre düşünüş gösterenler

Veri toplama aracındaki 1. "Öğrencilerinizin öğrenmelerini nasıl arttırabilirsiniz?" sorusunda verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarından ilk uygulamadaki yanıtı geçiş düzeyinde iken, son uygulamada öğretmen merkezli düzeyine gerilediği görülen bir öğretmen adayına bu değişimin kaynağı sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

"Uzaktan eğitim sürecinde, öğrenciler arası etkileşimi nasıl arttıracağımı bilemedim. Bu sebeple öğrenci etkileşimi az olacak ve öğretmen daha aktif, tek yönlü bir etkileşime gireceğini düşündüm. Bu sebeple görsel açıdan daha fazla materyal kullanarak öğrenci öğrenmelerini arttırmayı düşündüm."

Öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler arası etkileşimi arttırmayı amaçladığı ancak mevcut durumda bunu nasıl yapacağını bilememesinden dolayı öğretmenin daha fazla merkezde yer aldığı bir süreç yürüttüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci öğrenmelerini arttırmak amacıyla görsel materyaller

kullanması gerektiğine karar verdiği görülmektedir. Öğretmen adayının öğrenci öğrenmesi ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırma konusunda hoşnut olmama durumu yaşadığı ve hoşnutsuzluk durumunda kendini sorguladığı ve alternatifler geliştirmeye çalıştığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen adayının pedagojik hoşnutsuzluk yaşadığı ancak bu hoşnutsuzluğu gidermeye yönelik ne yapacağını bilememesi onu öğretmen merkezli bir yöne sürüklediği söylenebilir.

Veri toplama aracındaki 2. "Yeni konuya başlamaya nasıl veya ne zaman karar verirsiniz?" sorusunda verilen cevaplar incelendiğinde, ilk uygulamadaki yanıtı öğrenci merkezli düzeyinde iken, son uygulamada öğretmen merkezli düzeyine gerilediği görülen bir öğretmen adayına bu değişimin kaynağı sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

"Bu dönem aynı zamanda ölçme ve değerlendirme dersini aldım. Bu ders benim öğrencileri değerlendirmenin norma dayalı standart ölçme araçlarıyla yapmanın daha adil, objektif ve gerçekçi sonuçlar elde edeceğim düşüncesine yöneltti. İlk başta daha süreç odaklı ve alternatif ölçme araçlarına odaklıyken bu dersle beraber sonuç odaklı ve test gibi daha net, objektif ve karşılaştırma imkânı veren sınav türlerine dönüş yaptım."

Öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde, ön veri toplama aşamasında sürece dayalı ölçme-değerlendirmenin gerekliliğine yönelik bir bakış açısı geliştirdiği ancak bu süreçte almış olduğu ölçme ve değerlendirme dersi eğitiminin sonuç odaklı yaklaşmasına sebep olduğunu ileri sürmüştür. Almış olduğu dersin izlencesi incelendiğinde ve dersin öğretim elemanı ile görüşüldüğünde, dersin klasik test teoremine göre yürütüldüğü ve bu kapsamda madde güclüğü ve madde ayırt ediciliği gibi indeksleri istatistiksel olarak hesaplamaya imkân veren çoktan seçmeli gibi ölçme araçlarıyla dersin yürütüldüğü anlaşılmıştır. Dersin bu yapısı, öğretmen adayının mevcut anlam şemalarına uygun olmayan bir yaklaşım sunması öğretmen adayında rahatsızlık hissi uyandırdığı anlaşılmıştır. Öğretmen adayındaki bu rahatsızlığın kaynağı her ne kadar almış olduğu dersle ilişkilendirse de kendisinin bu konuda bir arayış içinde

olduğu anlaşılmakta ve bu durumun pedagojik hoşnutsuzluktan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Veri toplama aracındaki 3. soruya “Öğretmenin sınıf içindeki rolünü nasıl tanımlarsınız?” verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamada geçiş düzeyinde iken, son uygulamada öğretmen merkezli düzeyine gerilediği fark edilmiştir. Bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“İlk cevabımı verirken yüz yüze eğitimin gerçekleştiği bir sınıf ortamını hayal ederek yazdım. Fakat ikinci uygulamada uzaktan eğitimle deneyimlediğim öğretmenlik uygulaması bana uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenmelerine daha yüzeysel odaklanmam gerektiğini gösterdi. Ayrıca bu süreçte öğrenciyi aktif kılmak pek mümkün olmadı. Süreç beni çok kısıtladı, bu da yanıtlarıma yansımış.”

Öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde, öğretmen merkezli yaklaşıma geçişin sebebini uzaktan eğitim ortamlarından kaynaklı sınırlılıklarla açıkladığı görülmektedir. Öğretmen adayının bu konuda bir hoşnutsuzluk hissettiğini anlamak pek mümkün olmasa bile ortaya çıkan bu durumun kaynağını kendisinde aramaya yönelik bir girişiminin olmaması pedagojik bir hoşnutsuzluk yaşamadığını gösterdiği ifade edilebilir.

Veri toplama aracındaki 4. soruya “Öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?” verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamada geçiş düzeyinde iken, son uygulamada öğretmen merkezli düzeyine gerilediği fark edilmiştir. Bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Lisans eğitimi boyunca aldığımız derslerde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin nasıl anlayıp öğreneceğimize yönelik bir eğitime yer verilmedi. Dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin öğrenmesini öğrenci merkezli nasıl belirleyeceğimi bilemedim. Ama yüz yüze eğitim olduğunda öğrenci etkileşimiyle onların öğrenmelerini tasarlayabileceğime yönelik fikre sahibim.”

Öğretmen adayı, uzaktan eğitim sürecine yönelik bir eğitim verilmemesi gibi yapısal hoşnutsuzlukların bu süreçte öğretmen merkezli bir bakış açısına yönelmesine sebebiyet verdiğini belirtmiştir.

Veri toplama aracındaki 5. soruya “Sınıfta ne öğretip ne öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?” sorusunda verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamadaki yanıtı geçiş düzeyinde iken, son uygulamada öğretmen merkezli düzeyine gerilediği görülmüş ve bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce derste tüm öğrencilere ulaşabileceğimi düşünmüştüm. Bundan keyif alacağımı da düşünmüştüm. Ancak staja başlayınca bunu denediğimde, derslerin uzadığını fark ettim. Böyle yaklaşırsam programı yetiştiremeyeceğimi düşündüm. Bu şekilde gidersem (öğretmen olduğumda) müdür, müfettiş gibi kişilerden yılsonunda tepki göreceğimi düşündüm. Dönüşümümün temel sebebi budur.”

Öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde, öğretim sürecinde öğrencileri aktif yapma gerekliliğine inandığını ifade etmiştir. Ancak devamında denetlenme ve programı yetiştirememe gibi kaygıların onun öğretmen merkezli bir anlayışa sürüklendiği anlaşılmaktadır. İlk aşamada öğretmen

adayının öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik pedagojik bir hoşnutsuzluk yaşadığı ve bunun sonucunda süreci iyileştirme amacıyla olduğu ancak öğretmen merkezli bakış açısına yönelik olan geçişte yapısal olarak açıklanabilecek dışsal faktörlerle açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Bu durumda değişimin kaynağının yapısal hoşnutsuzluk olduğu ifade edilebilir.

Öğrenci merkezli düzeyden öğretmen merkezli düzeye inen başka bir öğretmen adayı ise:

“Açıkçası aynı sorulara ikinci kez cevap verince sıkıldım kısa kesmek istedim. Bir de formdaki soru akışı sanki aynı şeyleri tekrar soruyormuş gibi geldi. Ancak benim hala duruşum ilk cevabımdaki gibi öğrenci merkezlidir.”

Veri toplama aracındaki 6. soruya “Sizce öğrenciler bir konu ya da kavramı en iyi nasıl öğrenir?” sorusunda verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamadaki yanıtı geçiş düzeyinde iken, son uygulamada öğretmen merkezli düzeyine gerilediği görülmüş ve bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Aynı soruları birden fazla yanıtlayınca, farklı cevaplar vermem gerektiğini hissettim. Dolayısıyla farklı cevaplar arayışına girdim. Ama düşüncem hala ilk yanıtta gibi öğrenci merkezli.”

Bu soruya ve bir önceki soruya yanıt veren öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, değişimin kaynağında bir hoşnutsuzluğun olduğunu söylemek pek mümkün gözükmemektedir.

İlk uygulama yanıtına göre artış gösterenler

Veri toplama aracındaki 1. soruya “Öğrencilerinizin öğrenmelerini nasıl arttırabilirsiniz?” sorusunda verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamadaki yanıtı geçiş düzeyinde iken, son uygulamada öğrenci merkezli düzeyine çıktığı görülmüş ve bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Uzaktan eğitim sürecinde, uygulama öğretmenini gözlemlediğimde her hafta düz bir anlatım, öğrencileri sürece katmayan, etkileşimden uzak bir süreç görmüştüm. Buna bağlı olarak öğrencilerin ilgi ve dikkati dağılıyordu ve açıkçası öğrenmediklerini düşündüm. Bu bende farklı arayışlara girmeme sebep oldu. Öğrencilerin daha aktif olması gerektiğini düşündüm ve öğrenmenin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden geçtiğini düşündüm ve derslerimi bu yönde tasarladım. Diğer yandan bu süreçte öğrenciyi aktif kılacak materyaller arayışına girdim. Sınıfta WEB 2.0 araçlarını kullanarak onları derste aktif kıldım.”

Öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde, öğretmenin geleneksel öğretmen merkezli bir anlayışla ders işlediğini ve öğrencilerin bu süreçte motivasyon kaybı yaşadığını fark etmesi bazı şeylerin değişmesi gerektiği yönünde bakış açısı geliştirmesini sağlamış ve bunu uzaktan eğitim sürecinde nasıl gerçekleştireceğine yönelik yollar arayarak farklı yöntemler denediği anlaşılmaktadır. Öğretmen adayındaki değişimin kaynağının öğrenci öğrenmelerini geliştirmek üzere kendisini sorgulaması ve yeni yollar arayışına girmesi olmasından dolayı pedagojik bir hoşnutsuzluk yaşadığı ifade edilebilir.

Veri toplama aracındaki 2. soruya “Yeni konuya başlamaya nasıl veya ne zaman karar verirsiniz?” sorusunda verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamadaki yanıtı öğretmen merkezli düzeyinde iken, son uygulamada geçiş düzeyine yükseldiği görülmüş ve bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Bu süreçte uzaktan da olsa gerçek sınıf içi süreçleri gözlemlemiş olmam ve farklı dersleri farklı yöntem ve teknikleri kullanmış olmam, bu durumları deneyimlemiş olmam sonucunda nasıl daha iyi bir öğretim süreci tasarlayabilirim diye kendime sordum. Diğer yandan uygulamalarımız sonucunda öğrencilerin daha iyi öğrendiğini görmemiz öğretmen olarak bizi zenginleştirdi.”

Öğretmen adayının uygulama sürecinde gerçek bir sınıf ortamında bulunmasının onu öğrencilerin bir konuyu daha iyi öğrenmelerinin yollarını aramaya sevk ettiği söylenebilir. Pedagojik hoşnutsuzlukla açıklanabilecek bu durum, aynı zamanda öğretmen adayının yaşadığı değişimin kaynağı olduğu da ifade edilebilir.

Veri toplama aracındaki 3. soruya “Öğretmenin sınıf içindeki rolünü nasıl tanımlarsınız?” verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamada öğretmen merkezli düzeyinde iken, son uygulamada öğrenci merkezli düzeyine çıktığı fark edilmiştir. Bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Bu süreçte ‘Bilgisayar Destekli Eğitim’ dersini almış olmak benim uzaktan eğitim süreçlerini daha aktif yürütmemi sağladı. Uzaktan eğitimde imkanlarımız çok kısıtlandı ve etkileşimimizde. İstediklerimiz birçok şeyi yapamıyorduk, mevcut yöntem ve teknikleri düşündüğümüz gibi kullanma imkanımız yoktu. Bu zorluk beni yeni yollar armaya ve öğrendiklerimi revize etmeme sebep oldu. Bu sayede yeni yollar keşfetme fırsatı elde ettim ve faydasını gördüm.”

Öğretmen aday uzaktan eğitim sistemine geçişin sınıf içi rolünü sorgulamaya zorladığını, bu zorlamaya yönelik bir çözüm arayışında olduğunu belirtmiş ve bulduğu çözümü bu süreçte almış olduğu bir ders ile açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmen adayının öğretmen olarak rolünü; öğrenciler arası etkileşimin artmasını sağlayan, öğrenciyi aktif yapan, öğrenci öğrenmesini sağlayacak yeni etkinlikler tasarlayan şekilde değiştirmesinin kaynağının pedagojik hoşnutsuzluk olduğu belirtilebilir.

Veri toplama aracındaki 4. soruya “Öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?” verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamada öğretmen merkezli düzeyinde iken, son uygulamada öğrenci merkezli düzeyine çıktığı fark edilmiştir. Bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Uzaktan eğitim sürecinde gözlemlerim ve uygulamalarım, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu bu süreçte daha fazla alması gerektiğini fark ettim. Dolayısıyla uygulamalarımı tasarlarken öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceğine odaklandım çünkü öğretmenlerden ziyade öğrenci daha çok sorumluluk almalıydı. Yüz yüze olsa belki de böyle düşünme imkanı bulamayabilirdim.”

Öğretmen aday uzaktan eğitim sürecinin vermiş olduğu dezavantajları ortadan kaldırmak adına öğrenci öğrenmelerini geliştirecek tasarımlara odaklandığı ve

öğrencinin öğrenme sorumluluğunu daha fazla aldığı bir bakış açısına evrildiğini açıklamıştır. Öğretmen adayının uzaktan eğitimden kaynaklanan yapısal sorunlar karşısında pedagojik hoşnutsuzluk hissederek öğrenci öğrenmesine odaklı bir anlayış geliştirmiştir. Öğrencinin bir konuyu öğrenmesi veya anlamasını öğrencinin öğrenmeleri üzerine sorumluluk almasıyla açıklamıştır.

Veri toplama aracındaki 5. soruya “Sınıfta ne öğretilen ne öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adayının ilk uygulamadaki yanıtı öğretmen merkezli düzeyinde iken, son uygulamada geçiş düzeyine çıktığı görülmüş ve bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“Benim bakış açımdaki değişim asıl sebebi, staj uygulamalarıdır. Çünkü ilk veri toplandığında henüz bir sınıf içi deneyimim yoktu. Ancak ikinci veri toplama aşamasında ben bunu deneyimleme fırsatı elde ettim. Bu süreçteki deneyimlerim içerisinde benim değişimime yol açan en önemli deneyimlerim öğrencilerle yaşadığı deneyimlerdir.”

Öğretmen adayının gerçek sınıf ortamını gözlemlemesi ve bu ortamlarda öğrenci ve sınıf özelliklerine göre uygulamalar geliştirmesinin ne öğretilen ne öğretmeyeceği konusunda öğrenci merkezli bir bakış açısına yönelmesine yol açtığı ifade edilebilir. Bu öğretmen adayının arayış içerisinde olarak öğrencilerin öğrenmesine yönelik yeni yaklaşım ve anlayışlar geliştirmesi pedagojik hoşnutsuzlukla açıklanabilecek bir durumdur.

Veri toplama aracındaki 6. soruya “Sizce öğrenciler bir konu ya da kavramı en iyi nasıl öğrenir?” verilen cevaplar incelendiğinde, bir öğretmen adayının ilk uygulamada öğretmen merkezli düzeyinde iken, son uygulamada öğrenci merkezli düzeyine çıktığı fark edilmiştir. Bu değişim sorulduğunda, şu cevap alınmıştır:

“İlk uygulamada gerçek sınıf ortamında bulunmamıştım ve hiçbir deneyimim yoktu. Ancak bu süreçte uzaktan da olsa sınıf ortamına katılma, gözlem yapma ve ders uygulaması yapma fırsatı elde ettiğim için kendimi düzeltme fırsatı elde ettim. Diğer taraftan uzaktan eğitim sürecinde derslerin kayıt altında olması daha sonra izlememi ve eksiklerimi doğrudan fark etmemi sağladı.”

Öğretmen adayının yanıtı incelendiğinde, gerçek sınıf ortamı ve öğrencilerle olan etkileşiminin değişime kaynaklık ettiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan uzaktan eğitimde dijital platformlar üzerinden yürütülen derslerin video kayıt altına alınmasının ve öğretmen adayının bunları izlemesi sonucunda kendisini geliştirme fırsatı elde ettiği öne çıkmaktadır. Öğretmen adayının kendi ders videolarını izlemesi ve eksiklerini fark ederek geliştirmesi eleştirel yansıtmanın gerçekleşmesinin bir sonucudur. Kişilerin yaptığı eleştirel yansıtma yapısı gereği öze dönük olması ve oluşan durumlara karşı sorunun ve çözümün kaynağını kişinin kendinde araması pedagojik hoşnutsuzlukla açıklanabilecek bir durum olarak açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki değişimin doğrudan öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitimle geçmesinden kaynaklı olup olmadığı merak edilmiştir. Cevaplar incelendiğinde, değişimin genel anlamda uzaktan eğitim süreçlerinden kaynaklandığını ifade ettikleri görülmüştür. Uzaktan eğitim süreci,

öğretmen adaylarında hoşnutsuzluklar ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının bu hoşnutsuzlukları ele alışında farklılıklar görülmüştür. Epistemolojik inançlarında ilk uygulamaya göre düşünüş gösteren üç öğretmen adayı bu hoşnutsuzlukları daha çok uzaktan eğitimden kaynaklı “yapısal hoşnutsuzlukla” açıklamaya çalışırken; iki öğretmen adayı ise düşünüşe rağmen değişimin kaynağını “pedagojik hoşnutsuzlukla” açıklamaya çalışmıştır. Epistemolojik inançlarında ilk uygulamaya göre artış gösterenler ise bu hoşnutsuzluklarını mesleki yeterliklerinden ve deneyim eksikliklerinden kaynaklı “pedagojik hoşnutsuzluklara” vurgu yaparak açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Pedagojik olarak eksikleri kendinde gören öğretmen adayları farklı arayışlarla mevcut durumu daha öğrenciyi merkeze alan bir şekle dönüştürmenin yollarını aramışken; uzaktan eğitim süreçlerinde yapısal sorunlara odaklananların ise kendisini rahatsız hissetmedikleri ve yeni arayışlara girmedikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının da hem ön test hem de son test sonuçlarının ağırlıklı olarak öğretmen merkezli ve geçiş düzeyinde olduğu görülmüştür. Birinci ve altıncı sorulara verilen yanıtların daha çok geçiş düzeyinde; ikinci ve üçüncü sorulara verilen yanıtların öğretmen merkezli düzeyde olduğu ve dördüncü ve beşinci sorulara verilen yanıtların ise öğretmen merkezli ve geçiş düzeyinde birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli yanıtların ise tüm sorularda hem ön hem son testte düşük sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Luft ve Roehrig’in (2007) ve Ordu’nun (2018) çalışma sonuçlarında da benzer durumlara ulaşılmıştır. Diğer taraftan ikinci ve dördüncü sorulara son testte verilen yanıtların ön test yanıtlarına göre öğretmen merkezli geçiş düzeyine geçişin arttığı görülmüştür.

Elde edilen bulgular sonucunda, katılımcıların deneyimledikleri uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması sürecinde epistemolojik inançlarında değişimler olduğu görülmüştür. Bu değişimleri anlamak üzere yapılan görüşmelerde, öğretmen merkezliye doğru yönelenlerin uzaktan eğitimin kendilerini kısıtladığını, mevcut durumun tek yönlü öğretmenden öğrenciyeye bir aktarım tarzına zorladığını ifade etmişlerdir. Pekbay ve Koray’ın (2022) çalışmalarında da öğretmen adaylarının salgın döneminde eğitimi dijital platformlardan yürütme durumunun onları daha geleneksel öğrenme yaklaşımları kullanmaya yönelttiğini sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim süreçlerine yönelik farklı hoşnutsuzluklara yönelik yapılan farklı çalışmalarda da bu çalışmadaki gibi öğretmenin ya da öğretmen adayının sorunun kaynağını endisi dışında yapısal sorunlarda aradığı ifade edilmiştir (Anderson ve Helms, 2001). Bu çalışmada katılımcı öğretmenler, araştırma-inceleme yoluyla eğitimi tercih etmemelerinin sebebini zaman ve sınıfın donanımsal yetersizliği, sınıf mevcudu gibi durumlarla açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Koray ve Pekbay’ın (2022) çalışmalarının sonucuna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde gerçekleştirilen öğretmenlik

uygulamasının öğretim sürecini yürütme bakımından zorluklar yaşadıklarını ifade etmelerinin yanı sıra teknik anlamda da güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan düşünüş gösteren öğretmen adayları sorunun kaynağını lisans eğitimi olarak gösterdikleri görülmüştür. Bu öğretmen adayları lisans eğitiminde uzaktan eğitim sürecine yönelik bir eğitim almamış olmalarının onları bu süreçte ne yapacağını bilemez bir durumla karşı karşıya bıraktığını belirtmiş olup yüz yüze eğitimde bu duruşlarını değiştireceklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle ele alındığında bu sonuç, Anderson’un (2007) çalışmasındaki öğretmenlerin öğretim bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmamasının reform niteliğindeki çalışmalara katılmadıklarını açıklamalarıyla paralel bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öte yandan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecini yürütmek için gerekli yeterlikleri lisans eğitimi süresince edinemediklerini belirtmişlerdir. İlgili literatürde öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öğretim sürecinde dijital araçları hazırlamaları ve kullanmalarına yönelik bir eğitim verilebileceği belirtilmiştir (Koray, 2022; Koray ve Bilgin, 2023).

Öğretmen merkezli inanca yönelen öğretmen adaylarından birisi öğretmen merkezli inanca yönelik geçişini ise bu süreçte eğitimi aldığı ‘Ölçme ve Değerlendirme’ dersi ile ilişkilendirmektedir. Yapılan birçok çalışma öğretmen ve öğretmen adaylarının açık uçlu yoklama, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma ve doğru-yanlış ya da eşleştirme türlerini daha çok tercih ettiği; alternatif ya da çağdaş olarak nitelendirilebilecek öğrenciyi ve öğrenci performansını merkeze alan ve süreç odaklı ilerleyen (performans, öz ve akran değerlendirme, rubrik, portfolyo) teknikleri daha az tercih ettikleri ifade edilmiştir (Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004; Volante ve Fazio, 2007). Bu tercih sebepleri incelendiğinde ise tercih ettiklerine yönelik bilgi ve beceriye sahip olmaları; tercih etmediklerinde ise bilgi ve beceriler açısından yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları elde edilen sonucun bir kısmını açıklasa da yeterli olamamaktadır. Öğretmen adayının yaptığı vurgu öğretmeni merkeze alan bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha adil, objektif ve karşılaştırma imkânı vermesi dolayısıyla daha kolay kararlar alabilmesi üzerinedir. Struyven, Dochy ve Janssens’in (2005) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının çağdaş yaklaşımların geleneksel ölçme-değerlendirmeye karşı daha adil olduğunu belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında birbirine zıt iki sonucun ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu çalışmadaki öğretmen adayının ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin kullanım amacını yeterince anlayamadığından böyle bir sonuca vardığı ifade edilebilir.

Öğrenci merkezli öğretmen merkezliye doğru geçen bir öğretmen adayı ise bu durumu öğrenci merkezli faaliyetlerin programı yetiştirme açısından sorun oluşturacağı ve idari birimlerin bunu hoş karşılamayacağı kaygısından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu sonuca yönelik ilgili literatür incelendiğinde “öğretim programını yetiştirememeye kaygısını” öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşadığını ortaya koyan birçok çalışmanın

sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kahraman, 2014; Çevik, 2014; Atilla ve Özeken, 2015).

Diğer yandan son uygulamada ilk uygulamaya göre öğrenci merkezli inanca yönelen öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili öğretmen merkeze almaya yönelten durumdan rahatsızlık duymuş ve bu durumu bozmaya yönelik yollar arayışına girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Feldman'ın (2000) değişimi öğretmenlerin mevcut durum karşısında rahatsızlık duymaları ve bu rahatsızlık sonucu yeni yollar arayışına girmeleri ile açıklamasıyla örtüşmektedir. Gess-Newsome vd.'nin (2003) öğretmenin bir durumda yetersizliğini fark etmesinin onu yeni yollara sürükleyeceğini ifade etmiştir. Bu bakış açısıyla bu çalışmadaki öğrenci merkezli inanca yönelen öğretmen adaylarının açıklamalarından elde edilen sonucun örtüştüğü ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının mevcut bakış açılarını anlamaya çalışmak ve bu bakış açılarının kaynağını öğrenme çalışmak onların geliştirdikleri uygulamaların gerekçelerini anlamaya yardımcı olabilir. Bu anlamda öğretmen merkezli bakış açısı geliştirdiği tespit edilen öğretmen adaylarının bu bakış açılarında yansıtıcı ve dönüştürücü uygulamalarla dönüşüm sağlanmaya çalışılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Research suggests that there is a strong relationship between teachers' classroom practices (Pajares, 1992) and their understanding of teaching and learning (Luft & Roehring, 2007) and their epistemological beliefs. Therefore, a teacher's epistemological belief can significantly influence their classroom practices. The epistemological beliefs of teachers and prospective teachers may change under different circumstances, and how they perceive the source of this change directly affects their teaching practices. To explain the source of this change, two factors are identified: contextual/structural discontentment and pedagogical discontentment (Gess-Newsome et al., 2003; Southerland, Sowell, & Enderle, 2011). Pedagogical discontentment refers to the teacher's internal affective state related to the teaching-learning process, prompting decisions to change aspects of their teaching practices. In contrast, contextual/structural discontentment occurs when teachers attribute their perceived inadequacies to external factors, rather than their own practices (Southerland et al., 2011). With this perspective, the present study aims to explore how the epistemological beliefs of prospective teachers evolve in the period of COVID-19 as an extraordinary situation. To address the general aim of the research, the following questions were investigated: What is the level of epistemological beliefs of prospective teachers before the teaching practice course? How do their epistemological beliefs change after the teaching practice course? How did the COVID-19 pandemic and the associated distance education process within the teaching practice course impact the epistemological beliefs of prospective teachers?

Method

This research, which aims to reveal changes in the perspectives of prospective teachers, was designed as an instrumental case study. The study group consisted of 30 fourth-year prospective classroom teachers. Data were collected from prospective teachers before and after COVID-19 pandemic using the Teacher Belief Inventory (TBI) form developed by Luft and Roehring (2007). Online semi-structured interviews were conducted to understand the changes observed in the comparative analysis of the data. The data were thematically analyzed using analysis maps presented by Luft and Roehring (2007).

Results

The study explored whether the observed changes in the epistemological beliefs of prospective teachers were directly related to the shift to distance education for the teaching practice course. Upon examining the responses, it was found that most participants attributed the changes to the distance education processes in general. The distance education process revealed dissatisfaction among the prospective teachers. Differences were observed in how these prospective teachers addressed their dissatisfactions. Three prospective teachers, whose epistemological beliefs declined compared to the initial practice, primarily explained their dissatisfaction as "contextual discontentment" stemming from the challenges of distance education. In contrast, two prospective teachers attempted to explain the source of the change as "pedagogical discontentment" despite the decline. Prospective teachers who showed an increase in their epistemological beliefs compared to the initial practice attributed their discontent to the "pedagogical discontentment" emphasizing professional competence and lack of experience. Those who recognized their pedagogical deficiencies sought ways to transform the current situation into a more student-centered approach through various strategies, whereas those who focused on structural issues in the distance education processes did not express discomfort and did not engage in new strategies.

Discussion

According to the findings, both the pre-test and post-test results indicated that epistemological beliefs of the prospective teachers were predominantly teacher-centered and at the transition level. Responses to the first and sixth questions were primarily at the transition level; the responses to the second and third questions were largely at the teacher-centered, while responses to the fourth and fifth questions were closely balanced between teacher-centered and transitional level. Additionally, student-centered responses were low for all questions in both the pre-test and post-test. These results align with findings of Luft and Roehring (2007) and Ordu (2018). Notably, the post-test responses to the second and fourth questions showed a shift from teacher-centered to transition level compared to the pre-test. Interviews were conducted to explore the reasons behind the shift in pre-test and post-test results of prospective teachers who

moved from teacher-centered to student-centered approaches. The interviews revealed that prospective teachers who adopted more student-centered beliefs in the final application, compared to the initial one, were dissatisfied with the teacher-centered nature of distance education. This dissatisfaction prompted them to seek ways to challenge and disrupt this approach. Some prospective teachers who shifted to a teacher-centered perspective attributed this change to their undergraduate education, which they felt was not suited for distance learning, leaving them without the necessary competencies in this area.

Pedagogical Implications

Understanding the current perspectives of prospective teachers and identifying the sources of these perspectives can provide insights into the reasons behind their classroom practices. In this context, reflective and transformative practices could be employed to shift the perspectives of prospective teachers who have developed a teacher-centered approach toward a more student-centered perspective.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. & Bardakçı, S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/#acil-uzaktan/>
- Anderson, R. D., & Helms, J. V. (2001). The ideal of standards and the reality of schools: needed research. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 3–16. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200101\)38:1<3::AID-TEA2>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200101)38:1<3::AID-TEA2>3.0.CO;2-V)
- Atilla, M. & Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 124-140. <https://doi.org/10.7822/omuefd.214999>
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10999/131627>
- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançlarının araştırılması: Boylamsal bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 183-196. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.4601>
- Braun, V. & Clarke, V. (2014) What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers?. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 1-2. <http://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>
- Chan, K. W. (2004). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implication for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>
- Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Ed.). Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. baskı). Sage.
- Çevik, N. (2014). Öğretmen görüşlerine göre orta öğretim kurumlarındaki seramik derslerinde uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve malzeme kullanımının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 159-169. <https://124.im/BEZUR>
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Erdamar, G., & Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185533>
- Feldman, A. (2000). Decision making in the practical domain: a model of practical conceptual change. *Science Education*, 84(5), 606-623. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200009\)84:5%3C606::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200009)84:5%3C606::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-R)
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). *Teachers' knowledge and its impact*. In: Grouws, D. A. (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillan, 147-164.
- Fisher, I., & Ziviani, J. (2004). Explanatory case studies: Implications and applications for clinical research. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(4), 185-191. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2004.00446.x>
- Gess-Newsome, J., Southerland, S. A., Johnston, A. & Woodbury, S. (2003). Educational reform, personal practical theories, and dissatisfaction: The anatomy of change in college science teaching. *American Educational Research Journal*, 40(3), 731-767. <https://doi.org/10.3102/00028312040003731>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güler, A., Halicioğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (ikinci Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for teaching and learning. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
- International Labour Organization (ILO) (2020). *Covid-19 Ortamında ve Sonrasında Uzaktan Çalışma*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_759299.pdf
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Pearson Education Inc.
- Jones, M. G., & Carter, G. (2007). *Science teacher attitudes and beliefs*. K. S. Abelly & N. Lederman (Ed.), *Handbook of research on science education* içinde (ss. 1067–1104). Lawrence Erlbaum.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.2307/1170578>

- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbd/issue/42133/506878>
- Koray, A. (2022). Uzaktan Eğitim Fen Bilimleri Derslerinde Scratch Etkinliklerinin 5e Öğretim Planlarına Adapte Edilmesi: Öğretmen Adaylarının Hazırlık Ve Uygulama Süreçlerini Değerlendirmesi. *Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırmalar-II*, 55-74. Serüven.
- Koray, A., & Pekbay, C. (2022). Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Öğretmen Adayı Perspektifi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 117-131. <https://doi.org/10.52797/tujped.1206002>
- Koray, A., & Bilgin, E. (2023). The Effect of Block Coding (Scratch) Activities Integrated into the 5E Learning Model in Science Teaching on Students' Computational Thinking Skills and Programming Self-Efficacy. *Science Insights Education Frontiers*, 18(1), 2825-2845. <https://doi.org/10.15354/sief.23.or410>
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (ed.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* içinde (ss. 121-144). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Kurtoğlu, M. & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25082/264707>
- Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2): 38-62.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3. Baskı) Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Sage.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson.
- Ordu, S. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğretim ile İlgili Epistemolojik İnançlarının Ortaya Konularak Bu İnançlarının Sınıf İçi Uygulamalara Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Okur-Yazarlık Düzeyleri. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Marmara Üniversitesi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pekbay, C., & Koray, A. (2022). Pandemiye fen bilimleri derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüş ve önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1841-1863. <https://doi.org/10.17755/esosder.1105747>
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Holt (Rinehart & Winston).
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college* içinde (ss. 76-116). Jossey-Boss.
- Raths, J. (2001) Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1). www.ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational psychology review*, 6, 293-319.
- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19(3), 153-156. <https://doi.org/10.1080/02783199709553812>
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 929. <https://eric.ed.gov/?id=EJ682807>
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Sage Publication.
- Southerland, S. A., Sowell, S., & Enderle, P. (2011). Science teachers' pedagogical discontentment: Its sources and potential for change. *Journal of Science Teacher Education*, 22(5), 437-457. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9242-3>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 839-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9635>
- Türk Eğitim Derneği (2021). *Öğretmen Dijital Yeterlikleri*. <https://tedmem.org/wp-content/uploads/2021/09/ogretmen-dijital-yeterlikleri.pdf>
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. <https://eric.ed.gov/?id=EJ780818>
- Wilson, E. K., Readence, J. E., & Konopak, B. C. (2002). Preservice and inservice secondary social studies teachers' beliefs and instructional decisions about learning with text. *Journal of Social Studies Research*, 26(1), 12.

Ekler

Ek-1. Öğretmen İnanç Envanteri/ Görüşme Formu

1. Öğrencilerinizin öğrenmelerini nasıl arttırabilirsiniz?
2. Yeni konuya başlamaya nasıl veya ne zaman karar verirsiniz?
3. Öğretmenin sınıf içindeki rolünü nasıl tanımlarsınız?
4. Öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?
5. Sınıfta ne öğretip ne öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?
6. Sizce öğrenciler bir konu ya da kavramı en iyi nasıl öğrenir?

Ek-2. COVID-19/Uzaktan Eğitime Uyarlanmış Öğretmen İnanç Envanteri

1. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerinizin öğrenmelerini nasıl arttırabilirsiniz?
2. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, yeni konuya başlamaya nasıl karar verirsiniz?
3. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, bir öğretmen olarak öğrenme ortamındaki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
4. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?
5. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, bir öğretmen olarak derslerinizde ne öğretip ne öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?
6. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, sizce öğrenciler bir konu ya da kavramı en iyi nasıl öğrenir?

Ek-3.

Uzaktan Eğitim Durumunda Öğretmen İnanç Envanterine Verilen Yanıtlar

Öğretmen Merkezli	Geçiş	Öğrenci Merkezli
<p>1. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerinizin öğrenmelerini nasıl arttırabilirsiniz?</p> <p>Uzaktan eğitim (U.E.) sürecinde, öğrenciler arası etkileşimi nasıl arttıracığımı bilemedim. Bu sebeple öğrenci etkileşimi az olacak ve öğretmen daha aktif, tek yönlü bir etkileşime girebileceğini düşündüm.</p> <p>Bu süreçte derste işlenen konu hakkında ödev verip takibinin yaparak sağlarım.</p>	<p>U.E. Sürecinde öğrencileri aktif kılacak manipülatif sayfalardan yararlanarak oluşturulan etkinliklerle öğrenci öğrenmelerini arttırabiliriz.</p> <p>U.E. Sürecinde öğrencilere öğretilecek dersi, konuyu, kavramı sevdirecek ve öğrencileri aktif kılacak etkinlikler düzenleyerek öğrenmelerini arttırabiliriz ve motivasyonlarını arttırabiliriz.</p>	<p>Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencileri daha aktif olması gerektiğini düşündüm ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden geçtiğini düşündüm ve derslerimi bu yönde tasarladım.</p>
<p>2. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, yeni konuya başlamaya nasıl karar verirsiniz?</p> <p>İlk başta daha süreç odaklı ve alternatif ölçme araçlarına odaklıyken bu dersle beraber sonuç odaklı ve test gibi daha net, objektif ve karşılaştırma imkanı veren sınav türlerine dönüş yaptım.</p> <p>Çevrimiçi süreçte bir mini testle başlar ve bu sorulara gelen cevapların doğruluk oranı sınıf çoğunluğunu sağlıyor ise diğer konuya geçerim.</p>	<p>Öğrencilerin U.E.'DE derse katılmalarına bakarak ve konu sonlarında izleme/biçimlendirmeye yönelik verilen ödevleri inceleyip değerlendirerek yani bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin çoğunluğu (%80) konuyu öğrendiğine kanaat getirirsem yeni konuya geçmeye karar verebilirim.</p> <p>Öğrencinin öğrendiği konu hakkında sorduğum sorulara cevap vermek için tüm sınıfta bir hareketlilik, canlılık oluyorsa yeni konuya geçerim.</p>	<p>Bu süreçte uzaktan da olsa nasıl daha iyi bir öğretim süreci tasarlayabilirim diye kendime sordum.</p>
<p>3. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, bir öğretmen olarak öğrenme ortamındaki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?</p> <p>U.E.'de öğrencilerin öğrenmelerine daha yüzeysel odaklanmam gerektiğini gösterdi. Ayrıca bu süreçte öğrenciyi aktif kılmak pek mümkün olmadı. Süreç beni çok kısıtladı.</p> <p>Öğretmen bu süreçte daha lider ve aktif olmalı.</p>	<p>U.E. Sürecinde öğretmene, öğrencilerde azalan dikkat ve öğrenciler arası iletişim kopukluğu, öğrenme ortamını düzenleme ve öğrencilere bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olma hususunda normalden daha fazla iş düştü.</p> <p>Öğrenciler maalesef pasif durumda, öğrencilerle yüz yüze olmadığımız için gereken etkileşimi yakalayamıyoruz ve rehber konumdan aktaran konumuna geçiyoruz.</p>	<p>Öğrenme sürecinde öğrencileri bilgiye erişmeleri, üretmeleri ve değerlendirmeleri olarak öz denetimlerini geliştirmelerine yardımcı olan kişidir.</p> <p>Konuyla alakalı öznel bilgi üretebildiklerinde karar veririm. Yani öğrenci bir kavramı kendi cümleleriyle açıklayabiliyorsa ve öğrendiği konuyu başka şeylerde kullanabiliyorsa bence onu öğrenmiştir.</p>

4. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?

Öğretmen Merkezli

Lisans eğitimi boyunca aldığımız derslerde U.E. sürecinde öğrencilerin nasıl anlayıp öğreneceğimize yönelik bir eğitime yer verilmedi. Dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin öğrenmesini öğrenci merkezli nasıl belirleyeceğimi bilemedim.

Online derste tüm öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarına karar vermek çok zor fakat konuya dair verilen ödevi yapabiliyorlar mı şeklinde karar verilebilir.

Geçiş

Öğrenci tarafından yapılan çalışmaların doğruluk düzeyine, öğrencinin mevcut durumunun hedeflenen duruma yakınlık derecesine, öğrenmelerin farklı durumlara transferinin nasıl sağlandığına göre öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığını düşünürüm.

Öğrenci Merkezli

U.E. sürecinde gözlemlerim ve uygulamalarımda, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu bu süreçte daha fazla alması gerektiğini fark ettim. Dolayısıyla uygulamalarımı tasarlarırken öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceğine odaklandım çünkü öğretmenden ziyade öğrenci daha çok sorumluluk almalıydı.

Hayat bir bütündür. U.E.'de de öğrencilerin öğrendikleri konular ile diğer konular arasındaki bağlantıları görmeye başladıklarında ya da öğrenilen konu veya kavramı günlük hayatlarında doğru bir şekilde kullanabildiklerinde öğrendiklerine kanaat getiririm.

5. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, bir öğretmen olarak derslerinizde ne öğretip ne öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?

Öğretmen Merkezli

U.E. Sürecinde MEB, öğretim programı ve okul yönetiminin beklentilerini karşılamak koşulu ile dijital öğrenme amaçlarını öğrenme için kullanılması gerektiğini ve bu amaçla nasıl kullanılacağını imkanlar çerçevesinde öğrencilere öğretmeyi düşünürüm.

Kısıtlı bir ortam olduğu için uygulama üzerine olan şeyleri uzun uzun anlatmak yerine ödevler vererek kendi evlerinde aileleriyle yapmalarını isterim.

Geçiş

Öğrencilerle birebir yan yana olamayacağımızdan öğrencilerin kavrayamayacağını düşündüğüm konuları tercih etmemeye çalışırım.

Öğrenci Merkezli

Öğrencilerin kendilerinin somutlaştırabileceği konulara ağırlık vermeye özen gösteririm. Çünkü sınıf ortamı olmadığı için ve öğretmen olarak öğrencilerle etkinlikler gerçekleştiremediğimiz için onları kendi başarılarına somutlaştırabileceği ve daha kolay kavrayabileceği şekilde olan konulara daha fazla önem gösterir ve karar veririm.

6. Covid-19 salgınından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde, sizce öğrenciler bir konu ya da kavramı en iyi nasıl öğrenir? (Orijinal formda 7. Soru)

Öğretmen Merkezli

U.E. Olduğu için öğretmenin konu veya kavramı iyi bir şekilde yapılandırarak eksiksiz olarak sunmasıyla öğrenebilirler.

Uzaktan da olsa dersi çok yönlü hazırlamak gerekir. Derste çeşitli materyaller kullanmak gerekir. Görsel, işitsel ve yazılı kaynaklar bir arada kullanılmalıdır.

Geçiş

Öğrenciler U.E.'de de öğrenme sürecinin içerisinde aktif bir rolde ise konuyu daha iyi öğrenebilir. Öğrencileri aktif edecek etkinlikler hazırlamak öğretmenin görevidir.

U.E. sürecinde öğrenciler ne kadar farklı uygulama fırsatı bulursa, etkin katılım sağlarsa o kadar iyi öğrenir.

WEB 2.0 araçlarında yararlanılarak öğretilecek konu veya kavramlar ilgi çekici hale getirilerek hatta oyunlaştırılarak öğrencilere uygulama yaptırılır.

Öğrenci Merkezli

U.E. sürecinde öğrencinin kendisinin anlattığı konuyu araştırma ve inceleme yaparak öğrenebileceğini düşünüyorum.

U.E. de yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerin en iyi öğrenme şekli onların yaparak yaşayarak yani aktif olarak içinde bulunduğu bir öğrenme ortamı düzeni içinde öğretim yapılmasıdır. Onlar aktif etmek ve etkinliklerle onları yönlendirmek, konuşturmak ve işbirliği içinde olmalarını sağlamakla öğrenirler.



Examining the Relationship Between Expectations in Romantic Relationships and Attitudes Towards Dating Violence

Esra Gözelceoğlu^{1,a}, Yunus Altundag^{2,b,*}

¹Institute of Postgraduate Education, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Türkiye

²Faculty of Education, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

#This study is a part of master's thesis

History

Received: 19/07/2023

Accepted: 10/06/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the connection between university students' attitudes towards dating violence, impacting their quality of life and well-being, and their expectations regarding romantic relationships, which influence the initiation, maintenance, and termination of such relationships. Additionally, it explored potential statistically significant differences in scores from the expectations about romantic relationships scale and attitudes towards dating violence scale based on variables like gender, length of the romantic relationship, dating style, and whether the partner lives in the same or a different city. The study involved 321 university students aged 18-25 who were in a romantic relationship during the 2021–2022 academic year. Data collection involved personal information forms as well as the Attitude towards Dating Violence Scale and Awareness of Expectations from Romantic Relationships Scale. T-test, ANOVA, and correlation analyses were utilized for data analysis. The findings indicated no significant correlation between attitudes toward dating violence and awareness of expectations from romantic relationships. Gender showed a significant difference in attitudes toward dating violence while no differences were observed concerning other factors such as length of relationship or living arrangements. The results obtained from the study were discussed within the scope of the relevant literature.

Keywords: Dating, violence, dating violence, romantic relationship, expectations from romantic relationships

Romantik İlişkilerde Beklentiler ile Flört Şiddetine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilgi

#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 19/07/2023

Kabul: 10/06/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutumlarının, yaşam kalitelerini ve refahlarını etkilemesi ile bu tür ilişkilerin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması üzerinde etkili olan romantik ilişkilere ilişkin beklentileri arasındaki bağlantıyı araştırmaktır. Ayrıca, cinsiyet, romantik ilişkinin uzunluğu, flört tarzı ve partnerin aynı veya farklı şehirde yaşaması gibi değişkenlere dayalı olarak romantik ilişkiler hakkındaki beklentiler ölçeği ve flört şiddetine yönelik tutumlar ölçeğinden alınan puanlardaki potansiyel istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları araştırmıştır. Çalışmaya 2021-2022 akademik yılında romantik bir ilişki içinde olan 18-25 yaş aralığındaki 321 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama, kişisel bilgi formlarının yanı sıra Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği ve Romantik İlişkilerden Beklentilerin Farkındalığı Ölçeği'ni içermiştir. Veri analizi için t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, flört şiddetine yönelik tutumlar ile romantik ilişkilerden beklentiler farkındalığı arasında anlamlı bir korelasyon olmadığını göstermiştir. Cinsiyet, flört şiddetine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark gösterirken, ilişki uzunluğu veya yaşam düzenlemeleri gibi diğer faktörlerle ilgili bir fark gözlenmemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Flört, şiddet, flört şiddeti, romantik ilişki, romantik ilişkilerden beklentiler

^a esraguzelce06@gmail.com

^b <https://orcid.org/0009-0001-2957-6017>

^{*} yunusaltundag14@hotmail.com ^b <https://orcid.org/0000-0003-2748-8862>

Giriş

İnsanlar bir topluluğun içinde yaşamını sürdüren ve diğer insanlarla ilişki kuran varlıklardır. Topluluğu oluşturan bireyler diğer insanlarla kurdukları ilişki ve etkileşimlerin sonucunda sevme/sevilme, saygı duyma/duyulma, ait olma gibi sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak daha anlamlı bir yaşama sahip olurlar (Adler,1982). Bununla birlikte yakın ilişkiler kurmak ve sürdürmek insanın anlam arayışında ve hayata dair beklentiler oluşturma ve gerçekleştirmede önem arz etmektedir (Şimşek, 2018) . Bireyler olumlu kimlik kazanım sürecinde sağlıklı başa çıkabilme mekanizmaları geliştirmek, iletişim becerilerini güçlendirmek, ait oldukları dönemin gelişim görevlerini yerine getirebilmek, cinsel arzu ve isteklerini kontrol altına alabilmek amacıyla romantik ilişki edinme ihtiyacı duyarlar (Sarı ve Tagay, 2016). Romantik ilişkiler, partnerin duygusal ihtiyaçlarının duyulması ve karşılanması, duygusal bağ ve bağlılığın oluşturulması ve dayanışmayı kapsayan bir süreç olarak nitelendirilebilir (Solmuş, 2010). Flört kavramı ise literatürde; sosyal etkileşimi içeren ve ilişkiyi ilerletme ya da bitirme amaçlarına yönelik eylemlerde bulunan, partnerlerden birinin veya her ikisinin kararıyla sona erdirilen ya da aynı evi paylaşma, nişanlanma, evlenme gibi resmi bir ilişki olarak sürdürülen hem heteroseksüel hem de homoseksüel birliktelikleri kapsayan bir ilişki türü olarak tanımlanmıştır (Jackson, 1999).

Bireyler sahip oldukları romantik ilişkilerle, sosyal bir varlık olmanın yükümlülüklerini karşılamayı, güvenli davranış stilleri oluşturmayı, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeyi ve ilişkiyel doyum elde etmeyi amaçlar (Kılınçer, 2012). Romantik ilişkiler, kadın ve erkeklerin duygu, düşünce ve davranış süreçlerinden etkilenen, partnerler arasındaki birleşimin tutum ve davranışlarla ifade edilmesini kapsayan bir süreçtir (Hayta ve Algın, 2013). Romantik ilişki kurma ve sürdürme sürecini bireylerin sahip oldukları farkındalıklar etkileyebilmektedir (Alakuş, 2020). Baccman vd. (1999) romantik ilişkilere dair farkındalıkların ve sahip olunan tutumların, ilişkinin devamlılığı ve sürdürülebilirliği konusundaki önemini vurgulamışlardır. Sharp ve Ganong (2020) ise romantik ilişkilerin başlatılmasında partnerlerin başlatılacak olan ilişkiye yönelik beklentilerinin, inançlarının ve farkındalıklarının açık ve net olmasının ilişkide yaşanması muhtemel problemlerin azalmasında etkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda romantik ilişkilere kadınlar yoğun olarak anlayış, şefkat, partnerin karşılıklı sağladıkları güvence ve haklı bulunmayı beklerken erkekler kabul görme, takdir ve güven beklemektedirler (Gray, 2018). Romantik ilişki kurarken kadın ve erkeğin beklentilerinin ortaklaştığı alanlar; kültürel uyum, toplumsal benzerlikler, etnik köken, dini eğilimler ve fiziksel çekiciliktir (Altuntaş ve Atli, 2015). Terzi (2014) gerçekleştirdiği bir çalışmada ihanet, verilen sözlerin yerine getirilmesi, ihanet etme, ilişki içerisindeki yaşantıların başkalarını aktarılması konusundaki

hassasiyetlerin kadınlarda erkeklerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Kadınlar romantik ilişkilerinin daha nitelikli hale gelmesindeki beklentilerini erkeklerden daha fazla açığa vurur ve kaliteli ilişki yaşama istekleri erkeklerden daha fazladır(Kökner, 2016). Literatürde flört şiddeti ve romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (2002) tanımına göre şiddet *"Tehdit yoluyla veya doğrudan fiziksel kuvvet ya da gücün, kişinin kendisine, bir başkasına, bir topluluk veya gruba karşı uygulaması sonucunda fiziksel hasar meydana gelmesine ya da fiziksel hasarla sonuçlanma ihtimalinin artmasına, psikolojik hasara, gelişim sorunlarına, yoksunluğa ya da ölüme neden olmasıdır."* Türk Dil Kurumu (2005) ise *"Kaba güç, duygu veya davranışta aşırılık"* olarak tanımlamıştır. Şiddetin türleri konusunda literatürde farklı sınıflandırmalar yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2002) şiddet türlerini bireyin kendine yönelik şiddeti (kendine zarar verme, intihar), kişiler arası şiddet (kişinin başkasına ya da başkalarına yönelik şiddeti) ve kolektif şiddet (savaş, terör olayları) olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Subaşı (2001) tarafından yapılan bir çalışmada ise kendine yönelik şiddet (kişinin kendine zarar veren eylemleri gerçekleştirilmesi), kişiler arası şiddet (aile içi şiddet, flört şiddeti), medya şiddeti (yazılı ve görsel medyalar aracılığıyla uygulanan şiddet), organize şiddet (iktidara yönelik şiddet, politik şiddet) ve diğer şiddet türleri (dezavantajlı gruplara yönelik şiddet, azınlıklara yönelik şiddet) olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu araştırmada kişiler arası şiddet türünden flört şiddetine odaklanılacaktır. Flört şiddetiyle aile içi şiddeti birbirinden ayıran temel etken, flört şiddetinin evlilik kriteri olmadan yakın duygusal ilişkilerinde yaşanan şiddeti kapsamasıdır (Kütük vd., 2018). Flört şiddetine yönelik literatürde birçok farklı tanım yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2002) flört şiddetini, *"Cinsel ilişki içerisinde fiziksel, cinsel veya psikolojik zarara neden olan, fiziksel saldırı, cinsel zorlama, psikolojik istismar ve kontrolcü davranışları içeren davranışlar"* olarak tanımlamaktadır.

Puig (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, partnere yönelik fiziksel saldırganlık içeren davranışlar olarak tanımlanırken; Quinlan (2011) flört şiddetinin fiziksel şiddetle beraber cinsel taciz, sözel taciz, gizli gizli takip etme veya tehdit etme davranışlarını da içeren, ilişkinin başından sonuna kadar ya da birlikte yaşama evresine kadar sergilenen her türlü kötü davranışı kapsadığı vurgulamıştır. Offenbauer ve Buchalter 'ın (2011) tanımına göre ise flört sürecinde gerçekleştirilen duygusal, fiziksel, cinsel ve sözel kötü muamelede veya şiddet içerikli eylemlerde bulunma flört şiddeti olarak değerlendirilebilir.

Flört şiddetinin en yaygın olarak kendini gösterdiği dönem, yoğunlukla üniversite dönemi olmak üzere 16-30 yaş arasındaki dönem olarak belirtilmektedir (Koçak ve Can, 2019).

Çizelge 1. Flört Şiddeti Türleri, Tanımları ve Örnek Davranışlar

Flört Şiddeti Türü	Tanımı	Örnek Davranışlar
Fiziksel Flört Şiddeti	Fiziksel zarar verme amacıyla fiziksel güç kullanarak gerçekleştirilir. Fiziksel temas içerir.	Tokat ya da yumruk atmak, vurmak, sarsmak, ısırarak, saçını çekmek, çekiştirmek, yakmak, boğmak.
Sözel ve Duygusal/ Psikolojik Flört Şiddeti	Fark edilmesi daha zordur. Partneri sindirmek, korkutmak, kontrol altına almak/ kontrol altında tutmak amacıyla gerçekleştirilir. Aşağılamaya, küçük düşürmeye, suçlu hissettirmeye, mahrum bırakmaya, tehdit etmeye yöneliktir.	Lakap veya ad takmak, dalga geçmek, küfretmek, hakaret etmek, dış görünüşünü sürekli eleştirmek, bağırarak, başkalarının yanında küçük düşürmek, değersiz ve yetersiz hissettirmek, aşırı kıskançlık, sosyal çevreden izole etmek, şiddetin sebebi olarak partneri suçlu hissettirmek.
Cinsel Flört Şiddeti	Partner tarafından istenmeyen cinsel içerikli davranış ve sözlerdir. Partnerin cinsellik ile ilgili taleplerinde 'hayır'ı kabul etmemesi ya da baskı yoluyla 'hayır'ı 'evet'e çevirme girişimlerini kapsamaktadır.	Taciz ve taciz girişimi, tecavüz ve tecavüz girişimi, zorla öpmeye veya dokunmaya çalışmak, cinsel davranışlarda ileriye gitmeye zorlamak, röntgenlemek, cinselliğini başkaları ile kıyaslamak, doğum kontrol yöntemlerine veya kürtaja erişimini kısıtlamak, erotik görsellere bakmaya zorlamak, cinsel içerikli görsel paylaşım için zorlamak
Sanal / Dijital / Teknolojik Flört Şiddeti	Baskı, kontrol ve tehdit içeren davranışların teknolojik araçlar ve/veya sanal dünya üzerinden gerçekleştirilmesidir.	Sosyal medya hesaplarının şifresini istemek, fotoğraf ya da video göndermesi için partneri zorlamak, telefonunu karıştırmak, cinsel içerikli fotoğraf paylaşmaya zorlamak, sık sık aramak/ mesaj göndermek, konum göndermesini istemek, partnerin onayı olmadan cinsel içerikli mesaj göndermek.
Israrlı Takip Flört Şiddeti	Romantik ilişkinin bittiği ya da devam ettiği ilişkilerde partnerlerden birinin diğerini sanal veya fiziksel yollarla sürekli izlemesi, takip etmesi, özel alanına ve sınırlarına müdahale etmesi, güven alanını daraltmasıdır.	Partnerin bulunduğu konumun/ konumların önünde beklemek, sık gittiği mekanlarda karşısına çıkmak, gittiği yerleri ve görüştüğü kişileri takip etmek.
Ekonomik Flört Şiddeti	Partnerlerden birinin diğerini kendine ya da başkalarına ekonomik olarak bağımlı hale getirmesi ya da fakirliğe sürüklemesidir.	Partnerin çalışmasını engellemek ya da çalışmasına zorlamak, kazanılan para üzerinde hak tanınmaması.

(Fidan ve Yeşil, 2018; Koçak ve Can, 2019; Offenhauer ve Buchalter, 2011; ; Özdere ve Kürtül, 2018; Öztürk, 2011; Öztürk vd., 2018; Süneci vd., 2016; Şenol ve Yıldız, 2013; Uğur vd., 2022; WHO, 2002; Yumuşak ve Şahin, 2014).

Dünya genelindeki bireylerin %10-%50 oranında fiziksel şiddet mağduru (Kaukinen, 2014; Joshi vd., 2013), %80-%90 oranında ise psikolojik şiddet mağduru veya uygulayıcı olduğu görülmektedir (Öztürk vd., 2011). Flört şiddeti türleri psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet olmak üzere üç temel sınıflandırmada (Offenhauer ve Buchalter, 2011) incelenmekle birlikte teknolojinin hızlı ilerlemesiyle gelişen sözel, dijital/ sanal / teknolojik, ısrarlı takip (stalking/ musallat olma) gibi farklı formlarda ve davranışlarda da ortaya çıkmaktadır (Koçak ve Can, 2019). Uğur vd. (2022) yaptıkları çalışmada obsesif takip ve siber şiddetin gençler arasında yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Ekonomik flört şiddeti de bu gruplandırmalara dahil edilebilir (Süneci vd., 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireyler için anlamlı ve özel bir yere sahip olan romantik ilişkiler ve romantik ilişki içerisinde ya da sonlandırıldığında yaşananlar bireyi etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülen ve üniversite öğrencilerinin yaşam

kalitelerini ve iyi oluşlarını fiziksel veya duygusal olarak etkileyen flört şiddetine yönelik tutumlarının, romantik bir ilişkinin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasında etkili olan romantik ilişkiye dair beklentiler ile ilişkisini incelemektir. Literatürde flört şiddetinin tanımı, türleri, nedenleri, sonuçları ile ilgili birçok çalışma bulunmakla birlikte romantik ilişkiye dair beklentilerin flört şiddetiyle ilişkisini inceleyen bir çalışma yer almamaktadır. Bu sebeple bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Bu sayede flört şiddetine ilişkin yeni bir bakış açısı geliştirileceği düşünülmektedir.

Araştırma Soruları

1. Romantik ilişkilere dair beklentiler ile flört şiddetine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Romantik ilişkilere dair beklentiler ile cinsiyet, romantik ilişkinin uzunluğu, tanışma biçimi ve partnerin aynı/ farklı şehirde yaşaması gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Flört şiddetine yönelik tutum ile cinsiyet, romantik ilişkinin uzunluğu, tanışma biçimi ve partnerin aynı/ farklı

şehirde yaşaması gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel verilerin toplanmasını ve analizini içeren (Büyüköztürk vd., 2019) nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntemlerden ise korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde T-testi, Anova ve Pearson Momentler Korelasyon Analizi gibi parametrik tekniklerden yararlanılmıştır. Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 08.03.2022 tarih ve 2022/02 sayı ile gerekli izin ve onay alınmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yıllarında öğrenim gören 18-25 yaş aralığındaki, romantik ilişkiye sahip olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda katılımcıların sınıf düzeyi, cinsiyet, romantik ilişkinin uzunluğu, tanışma biçimi ve partnerle aynı/farklı şehirde yaşama durumları gibi değişkenlere ait sorular bulunmaktadır.

Romantik ilişkilere dair beklentilere dair farkındalık ölçeği (Alakuş, 2020)

Araştırma kapsamında bulunan romantik ilişkilere dair beklentileri belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden ve ilişki kalite beklentisi, fiziksel beklenti, kültürel beklentiler, güven beklentisi ve kendini kontrol beklentisi olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmakta olup beşli Likert yapıdadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında açıklanan toplam varyansı %53,88, Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı ,90, madde yükleri ise ,54 ile ,81 arasında

değişmektedir. RİBFÖ'ye ait orijinal çalışmada doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre uyum indekslerinin; GFI = .86, CFI=.86, RMR= .043, AGFI=.84, RMSEA= .057 olduğu görülmektedir.

Flört şiddeti tutum ölçeği (Terzioğlu, 2016)

Ölçek flört şiddetine yönelik tutumları belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 28 madde ve genel şiddet, fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet ve cinsel şiddet olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmakta olup beşli likert yapıdadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında açıklanan toplam varyansı %53,15, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,91, madde yükleri ise ,52 ile ,79 arasında değişmektedir. FŞTÖ'nün orijinal çalışmaya ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre uyum indeksleri için; GFI= .90, CFI=.90, RMR= .10, TLI=.90, NFI=.90, RMSEA= .008 olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ise "Romantik ilişkilere Dair Beklentilere Yönelik Farkındalık Ölçeğinin" Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı .76 bulunurken; "Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeğinin" Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .75 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS Statistics 27 paket programı kullanılmıştır. Çarpıklık/basıklık katsayıları incelenerek verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla parametrik yöntemlerden T-testi, Anova ve Pearson Momentler korelasyonel analizi testine başvurulmuştur.

Çalışmaya 321 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır (%65.4). Aynı şehirde yaşayan partner sayısı (%51.1) daha fazladır. Katılımcıların ilişki uzunluğuna bakıldığında çoğunluğun (%30.9) 2 yıl ve üzeri ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların tanışma biçimlerinde çoğunluk (%42.7) okulda/egitimde/işte tanıştığını belirtmiştir.

Çizelge 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Alt Kategoriler	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	210	65.4
	Erkek	111	36.6
Partner ile aynı şehirde yaşama durumu	Evet	164	51.1
	Hayır	157	48.9
Romantik ilişkinin uzunluğunu	0-3 ay	64	19.9
	3-6 ay	37	11.5
	6-12 ay	87	27.1
	1-2 yıl	34	10.6
	2 yıl ve üzeri	99	30.9
Partner ile tanışma biçimi	Ortak arkadaşlar aracılığıyla	81	25.2
	Sosyal medya platformları aracılığıyla	61	19.0
	Okulda/ eğitimde/ işte	137	42.7
	Topluluk/ STK/ kurs	19	5.9
	Diğer	23	7.2

Çizelge 3 Betimsel İstatistiklere Göre RİBFÖ ve FŞTÖ Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişken	Grup	Alt Kategoriler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
RİBFÖ	Cinsiyet	Kadın	129,57	8,96	-,382	,198
		Erkek	126,47	8,91	-,116	-,607
FŞTÖ	Cinsiyet	Kadın	116,85	5,67	-,817	,101
		Erkek	114,9	6,78	-,746	,143
RİBFÖ	Partnerle aynı şehirde yaşama durumu	Evet	128,14	8,91	-,136	-,513
		Hayır	128,87	9,21	-,425	,228
FŞTÖ	Partnerle aynı şehirde yaşama durumu	Evet	115,71	6,18	-,812	,338
		Hayır	116,66	6,07	-,891	,331
RİBFÖ	Romantik ilişkinin uzunluğu	0-3 ay	127,54	9,15	-,150	,978
		3-6 ay	125,24	8,52	-,020	-,497
		6-12 ay	129,06	9,91	-,477	-,454
		1-2 yıl	129,38	8,44	-,336	-,618
		2 yıl ve üzeri	129,53	8,4	-,230	-,120
FŞTÖ	Romantik ilişkinin uzunluğunu	0-3 ay	117,28	5,86	-,802	,716
		3-6 ay	115,27	6,58	-,756	-,172
		6-12 ay	115,04	6,16	-,616	-,356
		1-2 yıl	116,0	7,67	-,1228	,926
		2 yıl ve üzeri	116,8	5,39	-,793	,114
RİBFÖ	Partner ile tanışma biçimi	Ortak arkadaşlar aracılığıyla	128,76	9,66	-,450	,335
		Sosyal medya platformları aracılığıyla	129,57	7,74	-,400	-,100
		Okulda/eğitimde/işte	127,84	8,52	-,017	-,743
		Topluluk/ STK/ kurs	126,36	11,54	-,344	-,461
		Diğer	130,39	10,79	-,415	,075
RİBFÖ	Partner ile tanışma biçimi	Ortak arkadaşlar aracılığıyla	116,16	5,58	-,546	-,280
		Sosyal medya platformları aracılığıyla	115,0	7,19	-,781	,229
		Okulda/eğitimde/işte	116,37	5,74	-,840	,026
		Topluluk/ STK/ kurs	117,26	7,31	-1,058	,419
		Diğer	117,26	6,27	-1,443	2,692

Çizelge 4. Cinsiyete Göre Romantik İlişkilerden Beklentilere Dair Farkındalık Ölçeği ve Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
RİBFÖ	Kadın	210	129,57	8,96	2,94	319	0,003
	Erkek	111	126,47	8,91			
FŞTÖ	Kadın	210	116,85	5,67	2,73	319	0,007
	Erkek	111	114,90				

Bulgular

Romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçeği ve flört şiddetine yönelik tutum ölçeğinin betimsel verilere göre normal dağılıma sahip olup olmadığını test etmek için çarpıklık ve basıklık (Skewnes and Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık mutlak değerlerinin sırasıyla kabul edilebilir aralığının <3 ve <10 olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla parametrik tekniklerden T-testi ve Anova yapılmıştır.

Romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ve flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farkının olup

olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem T-testinde kadın öğrencilerin romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ile ($\bar{X}>129,57$), erkek öğrencilerin romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ($\bar{X}>126,47$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanlarında ise kadın öğrencilerin flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanları ile ($\bar{X}>116,85$), erkek öğrencilerin flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanları ($\bar{X}>114,90$) arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur ($p < 0.05$).

Çizelge 5. Partnerle Aynı/ Farklı Şehirde Yaşama Durumuna Göre Romantik İlişkilerden Beklentilere Dair Farkındalık Ölçeği ve Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
RİBFÖ	Evet	164	128,14	8,91	-0,730	319	0,446
	Hayır	157	128,87	9,21			
FŞTÖ	Evet	164	115,71	6,18	-1,386	319	0,167
	Hayır	157	116,66	6,07			

Çizelge 6. Romantik İlişkinin Uzunluğuna Göre Romantik İlişkilerden Beklentilere Dair Farkındalık Ölçeği ve Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	F	p
RİBFÖ	0-3 ay	64	127,54	9,15	4-316	1,885	0,113
	3-6 ay	37	125,24	8,52			
	6-12 ay	87	129,06	9,91			
	1-2 yıl	34	129,38	8,44			
	2 yıl ve üzeri	99	129,53	8,40			
FŞTÖ	0-3 ay	64	117,28	5,86	4-316	1,786	0,131
	3-6 ay	37	115,27	6,58			
	6-12 ay	87	115,04	6,16			
	1-2 yıl	34	116,0	7,67			
	2 yıl ve üzeri	99	116,85	5,39			

Çizelge 7. Partnerle Tanışma Biçimine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	F	p
RİBFÖ	Ortak arkadaşlar aracılığıyla	81	128,76	9,66	4-316	0,924	0,450
	Sosyal medya platformları aracılığıyla	61	129,57	7,74			
	Okulda/ eğitimde / işte	137	127,84	8,52			
	Topluluk/ STK / kurs	19	126,36	11,54			
	Diğer	23	130,39	10,79			
FŞTÖ	Ortak arkadaşları aracılığıyla	81	116,16	5,58	4-316	0,924	0,450
	Sosyal medya platformları aracılığıyla	61	115,0	7,19			
	Okulda/ eğitimde / işte tanıştık.	137	116,37	5,74			
	Topluluk/ STK / kurs	19	117,26	7,31			
	Diğer	23	116,17	6,27			

Romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ve flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanlarının partnerle aynı şehirde yaşama durumuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-testinde, partneriyle aynı şehirde yaşayan öğrencilerin romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ile ($\bar{X}>128,14$), partneriyle aynı şehirde yaşamayan öğrencilerin romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ($\bar{X}>128,87$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

Flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanlarının ise partneriyle aynı şehirde yaşayan öğrencilerin flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanları ile ($\bar{X}>115,71$), partneriyle aynı şehirde yaşamayan öğrencilerin flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanları ($\bar{X}>116,66$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p > 0.05$).

Romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçek puanları ve flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanlarının ilişkinin uzunluğuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü çok

değişkenli varyans analizinde (Anova), romantik ilişkilere dair farkındalık ölçek puanları ve flört şiddetine yönelik ölçek puanlarında romantik ilişkinin uzunluğuna göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0.05$).

Romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçeği puanları ve flört şiddetine yönelik tutum ölçeği puanlarının ilişkinin uzunluğuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü çok değişkenli varyans analizinde (Anova), romantik ilişkilere dair farkındalık ölçek puanları ve flört şiddetine yönelik ölçek puanlarında partnerle tanışma biçimine göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0.05$).

Katılımcıların flört şiddetine yönelik tutum ölçek puanı ($X>116,17,SS>6,14$) ve romantik ilişkilere dair beklentilere yönelik farkındalık ölçek puanı ($x>128,50, SS>9,05$) arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson Korelasyonel Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda iki ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r>-.085, p>0.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülen ve üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerini ve iyi oluşlarını fiziksel veya duygusal olarak etkileyen flört şiddetine yönelik tutumlarının, romantik bir ilişkinin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasında etkili olan romantik ilişkiye dair beklentiler ile ilişkisini incelemektir. Bunun yanı sıra romantik ilişkilere dair beklentiler ölçeği ile flört şiddetine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların cinsiyet, romantik ilişkinin uzunluğu, tanışma biçimi ve partnerin aynı/ farklı şehirde yaşaması gibi değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Cinsiyete göre flört şiddetine yönelik tutumun anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0.05$). Literatürdeki bazı çalışmalar farklılık olmadığını ortaya koyarken (Duman vd., 2019); bazı çalışmalarda kadınların flört şiddetine yönelik tutumunun daha yüksek olduğu (Kök vd., 2022); bazı çalışmalarda ise erkeklerin flört şiddetine yönelik tutumunun daha yüksek olduğu bulunmuştur (Karaçay, 2021). Literatürdeki çalışmalar birbiriyle farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada kadınların flört şiddetine yönelik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu toplumda erkeklerin flört şiddetine yönelik tutumun yüksek olduğu inancıyla çelişmekte, kadınların da flört şiddetine yönelik olumlu tutumlara sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde cinsiyete göre romantik ilişkilere dair beklentilere yönelik farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer bir ifadeyle bu çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin romantik ilişkilerin başlatılmasında, sürdürülmesinde ve sonlandırılmasında etkili olan romantik ilişkilere dair beklentilerine yönelik farkındalığın erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum toplumsal cinsiyet algılarına ve kültürel öğelere göre kadınların ilişkiyi sürdürme konusunda daha fazla çaba göstermesi gerektiği konusundaki inançla ilişkili olabilir. Erkekler ilişkinin başlatılması ve sürdürülmesi konusunda kadınlara daha fazla sorumluluk yüklediği için beklentileri de daha fazla olabilir. Diğer yandan Alakuş (2020)'un romantik ilişkilere dair beklentilere dair farkındalığa yönelik yaptığı bir çalışmada ise bundan farklı olarak kadın öğrencilerin ilişkide kalite beklentisi, kendini kontrol beklentisi ve güven beklentisi alt boyutlarında daha yüksek düzeyde beklentisi olduğunu ortaya konmuştur.

Partnerle aynı şehirde yaşama durumuna göre romantik ilişkilere dair beklentilere yönelik farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Bu bulgudan yola çıkarak bireylerin romantik ilişkiden beklentilerinin aynı şehirde yaşama durumuna göre değişmediğini, uzak mesafe ilişkisi yürüten çiftlerle aynı şehirde hatta belki de aynı evde yaşayan çiftlerin beklentilerinin farklılaşmadığını söyleyebiliriz. Bu durum artık ulaşımın kolay olması, teknolojik araçların sayısının artması ve farklı şehirlerde ya da ülkelerde olan bireylerin kolaylıkla iletişim kurabilmesi ile ilişkili olabilir. Diğer

yandan bu bulgu bize partnerin somut olarak olmasının ya da olmamasının kişinin kendi inanç, algı ve düşüncelerine göre oluşturduğu romantik ilişkilere dair beklentilerinin farklılaşmadığını ve bunun daha bireysel bir farkındalık olduğunu söyleyebiliriz. Buna benzer olarak ilişki durumuna göre yalnız, flört, nişanlı ve evli bireylerle yapılan romantik ilişkilere dair farkındalığa yönelik bir çalışmada öğrencilerin ilişki kalite beklentileri, güven beklentileri ve kendini kontrol beklentileri ile romantik ilişki durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Alakuş, 2020). Partnerle aynı şehirde yaşama durumuna göre flört şiddetine yönelik tutum arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bakır ve Kalkan (2019) da genç yetişkinlerin partneriyle aynı şehirde yaşama durumuna göre siber flört istismarı uygulayıcı ya da mağduru olmanın anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bir başka çalışmada ise dijital flört şiddeti uygulayıcı ya da mağduru olmanın partnerle aynı şehirde yaşama durumuna farklılaşmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur (İnce, 2022). Partnerler aynı ya da farklı şehirlerde yaşıyor olsa da siber flört istismarı ve dijital flört şiddeti uygulayıcısı ya da mağduru olmasının farklılık göstermediği gibi bu çalışmada da flört şiddetine yönelik tutumda farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgular partnerle daha sık vakit geçirme ihtimalinin olmasının ya da olmamasının flört şiddeti uygulayıcısı ya da mağduru olmayı farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum flört şiddetinin yalnızca fiziksel şiddet değil duygusal şiddet, sözlü şiddet, sanal şiddet ya da ısrarlı takip türlerinin olmasıyla da ilişkilendirilebilir.

İlişki uzunluğuna göre flört şiddetine yönelik tutuma bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulguya benzer olarak İnce (2022)'nin yaptığı bir çalışmada dijital flört şiddeti uygulayıcısı ya da mağduru olmanın ilişki uzunluğuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgulardan farklı olarak yapılan bir başka çalışmada kadın katılımcıların ilişki süreleri uzadıkça kadının flörtte uyguladığı fiziksel şiddete yönelik olumlu tutumunun azaldığını, erkek katılımcıların ise ilişki süresi uzadıkça erkeğin flörtte uyguladığı fiziksel şiddete yönelik olumlu tutumunun arttığını ortaya konmuştur (Cinal, 2019). İlişki uzunluğuna göre romantik ilişkilere dair farkındalığa yönelik de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). İlişki doyumu ve ilişki süresini inceleyen bir çalışmada ilişki süresi uzadıkça ilişki doyumunun azaldığı ortaya konmuştur (Yiğit ve Çelik, 2016). Bu bulgular birlikte yorumlandığında partnerlerin romantik ilişkilerinden beklentilerin karşılanmamasının zamanla ilişkiden alınan doyumun azaldığına işaret ediyor olabilir. Bu bulgular romantik ilişkilere dair beklentilerin ve flört şiddetine yönelik tutumun ilişki uzun da olsa kısa da olsa benzeştiğini, başlangıçtaki beklentilerin ve tutumun ilişki devam etse de istikrarını koruduğunu göstermektedir.

Partnerle tanışma biçimine göre romantik ilişkilere dair farkındalık puanlarında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bir başka çalışmada ise bu çalışmaya zıt olarak romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık puanlarının ilişki kalite beklentisi ve kendini kontrol beklentisi partnerle tanışma biçimine göre farklılaşırken güven beklentisi, kültürel beklentiler ve fiziksel beklentiler alt boyutlarında farklılaşmadığı bulunmuştur (Alakuş, 2020). Bu bulgu romantik ilişkilerden beklentilerin oluşumunun partneri henüz tanımadan oluştuğuna ve partnerin ilk nerede ve nasıl tanındığıyla ilgili olmadığına işaret ediyor olabilir. Flört şiddetine yönelik tutumun da partnerle tanışma biçimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$). Bu bulguya bakılarak flört şiddetine ilişkin tutumun partnerin nerede ve nasıl tanındığından bağımsız geliştiğini, tutumun partnerin bulunduğu ortamlarla ya da bu ortamlarda kendini nasıl yansıttığıyla değil kişisel algı, inanç ve düşüncelerle ilişkili olduğu söylenebilir. Literatürde tanışma biçimi ile flört şiddetine yönelik tutuma ilişkin çalışmaya rastlanmamakla birlikte bazı çalışmalarda flört esnasında şiddete uğrayan kadınların dörtte birinin istismarcı ile sosyal medya platformları aracılığıyla tanıştığı ortaya konmuştur (Demir vd., 2016). Draucker ve Martsof (2010) ise ilk tanışmanın sosyal medya platformları aracılığıyla gerçekleşen ilişkilerde cinsel şiddetin varlığının oldukça yüksek oranda olduğunu ortaya koymuşlardır.

Genel olarak bulgulara değerlendirildiğinde partnerle aynı şehirde yaşama durumu, ilişki uzunluğu ve partnerle tanışma biçimine göre romantik ilişkilere dair farkındalık puanları ve flört şiddetine yönelik tutum puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum beklentilerin ve tutumun henüz ilişkiye başlamadan partnerle ilişkinin nasıl yaşandığından, uzunluğundan ve partneri tanıma biçiminden bağımsız oluştuğunu gösteriyor olabilir. Diğer bir ifadeyle romantik ilişkilerden beklentiye dair farkındalık ve flört şiddetine yönelik tutum ilişkinin nasıl yaşandığıyla ilgili değil partnerin bu konudaki algı, inanç ve düşünceleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Romantik ilişkilere yönelik beklentilere dair farkındalık ile flört şiddetine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle partnerin beklentilerinin karşılanması ya da karşılanmamasının flört şiddetine yönelik olumlu veya olumsuz tutumla ilişkili olmadığı ortaya konmuştur. Literatürde iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuç flört şiddetine maruz kalan kişinin özelliklerinden bağımsız olarak, flört şiddeti uygulayıcısının özellikleri ile ilişkili olduğunu gösteriyor olabilir. Diğer yandan tutumlar inançları, duygusal tepkileri ve davranışsal eğilimleri içerir. Bu nedenle tutumlar yalnızca beklentileri değil; alışkanlıkları, inançları ve duyguları da içerdiğinden beklentilerle tutumlar doğrudan ilişkili olmayabilir. Bir diğer bakış açısıyla davranışsal eğilimlerin farkındalığın ardından hemen gerçekleşmiyor olması ya da hiç gerçekleşmiyor olması da bu durumu açıklıyor olabilir.

Bu çalışmadaki sınırlılıklarından birinin romantik ilişkilerden beklentilerin ve flört şiddetine yönelik tutumunun ölçeklerle sınırlı olması ve öz bildirim niteliğinde olmasıdır. Katılımcılar özellikle flört şiddetine

yönelik olumsuz tutumunu daha az gösterme eğiliminde bulunmuş olabilirler. Buna ek olarak çalışmanın yalnızca flört ilişkisi olan bireyler üzerinde yapılması ve katılımcı sayısının göreceli olarak az olması da araştırmayı sınırlandıran faktörlerden biridir. Diğer yandan örneklemin kolay örnekleme yoluyla seçilmiş olması da sınırlılıklardan biri sayılabilir. Eğitim düzeyi olarak katılımcıların hepsinin üniversite öğrencisi olması da bu çalışmanın sınırlılıklarına eklenebilir. Bununla birlikte veriler çift olarak değil tek partnerden toplanmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda görece daha geniş örneklemlerle çalışılabilir. Veriler tek partnerden değil, çift olarak toplanabilir. Yalnızca üniversite öğrencileri ile değil farklı eğitim durumlarına ve farklı ilişki durumlarına (nişanlı, evli, boşanmış) sahip bireylerle çalışılabilir. Veriler yalnızca ölçek puanları üzerinden değerlendirilmeyip görüşme, gözlem gibi nitel yöntemlerin de dahil edildiği farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilebilir. Bireylerin sosyo-ekonomik durumu, kültürel geçmişi, aile ilişkileri gibi yeni değişkenlerin flört şiddeti tutumu ve romantik ilişki beklentileri üzerindeki etkisi incelenebilir. Uzun ilişkilerde romantik ilişkilere dair beklentilerin ve flört şiddetine yönelik tutumların nasıl evrildiği araştırılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Establishing and maintaining close relationships are important in individuals' search for meaning and in forming and fulfilling expectations about life (Şimşek, 2018). Individuals feel the need to acquire romantic relationships in order to develop healthy coping mechanisms during positive identity acquisition processes, strengthen communication skills, fulfill the developmental tasks of their period, and control their sexual desires and urges (Sarı & Tagay, 2016). Individuals aim to meet the obligations of being a social being, establish secure behavioral styles, share their feelings and thoughts, and achieve relational satisfaction through their romantic relationships (Kılınçer, 2012). Awareness that individuals build can influence the process of forming and maintaining romantic relationships (Alakuş, 2020). Baccman et al. (1999) emphasized that the awareness and attitudes formed regarding romantic relationships are effective in the continuity and sustainability of the relationship.

The World Health Organization (2002) categorized violence into three categories: violence against oneself (self-harm, suicide), interpersonal violence (violence against others or others), and collective violence (war, terrorist acts). This study will focus on dating violence among the types of interpersonal violence. There are many different definitions of dating violence in the literature. The World Health Organization (2002) defines dating violence as "behaviors within sexual relationships that cause physical, sexual, or psychological harm, including physical assault, sexual coercion, psychological abuse, and controlling behaviors." Offenauer and

Buchalter (2011) define dating violence as any emotional, physical, sexual, and verbal mistreatment or violence perpetrated within the context of a dating relationship. The period during which dating violence is most commonly manifested is typically between the ages of 16-30, with the university years being particularly intense (Koçak & Can, 2019). Globally, individuals are found to be victims of physical violence at a rate of 10%-50% (Kaukinen, 2014; Joshi et al., 2013) while 80%-90% are either victims or perpetrators of psychological violence (Öztürk et al., 2011).

Method

The sample of the study consists of university students aged 18-25 who were in a romantic relationship during the 2021-2022 academic year. The data collection instruments used were a personal information form developed by the researchers, the Awareness Scale for Expectations from Romantic Relationships (Alakuş, 2020), and the Attitude Scale for Dating Violence (Terzioğlu, 2016). Parametric techniques such as t-test, ANOVA, and Pearson Moment correlation tests were used.

Results

A significant difference was found in the attitude towards dating violence by gender ($p < 0.05$). While some studies in the literature have shown no significant difference (Duman et al., 2019), some studies have found that women have higher attitudes towards dating violence (Kök et al., 2022), and others have found that men have higher attitudes towards dating violence (Karaçay, 2021). Although studies in the literature vary, this study revealed that women have a higher attitude towards dating violence than men. Similarly, there was a significant difference in awareness scores regarding expectations from romantic relationships by gender ($p < 0.05$). This situation may be related to the belief that women need to make more effort to sustain the relationships according to gender perceptions and cultural elements. Since men tend to assign more responsibility to women for initiating and maintaining the relationship, their expectations may also be higher.

There was no significant difference in awareness scores regarding expectations from romantic relationships by living in the same city with the partner ($p > 0.05$). Based on this finding, it can be said that individuals' expectations from romantic relationships do not change according to whether they live in the same city, and the expectations of couples in long-distance relationships may not differ from those of couples living in the same city or even in the same house. This situation may be related to the ease of transportation, the increasing number of technological tools, and the ease of communication between individuals in different cities or countries. Similarly, there was no significant difference in attitudes towards dating violence based on living in the same city with the partner ($p > 0.05$). Whether partners live in the same or different cities, being a perpetrator or victim of cyber dating violence or digital dating violence

does not seem to differ, and this study also found no difference in attitudes towards dating violence based on living in the same city with the partner. These findings suggest that the likelihood of spending more time with a partner or not does not differentiate being a perpetrator or victim of dating violence. This may be related to the fact that dating violence encompasses not only physical violence but also emotional violence, verbal violence, virtual violence, or persistent stalking, which may occur regardless of whether partners spend more time together.

When looking at attitudes towards dating violence according to the length of the relationship, no significant difference was found ($p > 0.05$). In terms of awareness of expectations from romantic relationships, there was also no significant difference based on the length of the relationship ($p > 0.05$). In a study examining relationship satisfaction and relationship duration, it was found that as the relationship duration increased, relationship satisfaction decreased (Yiğit & Çelik, 2016). When interpreted together, these findings suggest that as expectations are not met in romantic relationships, the satisfaction derived from the relationship may decrease over time.

There was no significant difference in awareness scores regarding expectations from romantic relationships based on how partners met ($p > 0.05$). This finding suggests that the formation of expectations from romantic relationships may not be related to how the partner is initially met. Similarly, there was no significant difference in attitudes towards dating violence based on how partners met ($p > 0.05$). This finding suggests that attitudes towards dating violence are not related to where and how partners are initially met but rather to personal perceptions, beliefs, and thoughts. Although no studies were found in the literature examining the relationship between how partners met and attitudes towards dating violence, some studies have shown that a quarter of women who experienced violence during dating met their abusers through social media platforms (Demir et al., 2016).

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Adler, A. (1982). The progress of mankind. *Journal of Individual Psychology*, 38(1), 13-17.
<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A10%3A108975>

- 94/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A9095960&crl=c
- Alakuş, E. (2020). *Romantik ilişkilerden beklentilere dair farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerden beklentilerine dair farkındalıklarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altuntaş, S. & Atli, A. (2015). Eş seçme stratejileri envanteri geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 123-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/208949>
- Bäckman, C., Folkesson, P. & Norlander, T. (1999). Expectations of romantic relationships: A comparison between homosexual and heterosexual men with regard to Baxter's criteria. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 27(4), 363-374. <https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.4.363>
- Bakır, A. & Kalkan, M. (2019). Siber flört istismarı, beden imgesi ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 52-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/apdad/issue/51116/588621>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cinal, B. (2019). *Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun anksiyete ve depresyon düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çaplı, O. (1992). *Evlenmeye hazır mısınız?* Bilgi Yayınevi.
- Demir, N. Ü., Irmak, M. Y., Murat, D. & Fiş, N. P. (2016). Cinsel istismara uğrayan ergen adli olgularda flört ilişkisinde şiddet varlığı/Cinsel istismar öyküsü olan ergen adli olgularda flört şiddeti. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 240. <https://doi:10.5455/apd.210566>
- Draucker, C. B. & Martsolf, D. S. (2010). The role of electronic communication technology in adolescent dating violence. *Çocuk ve Ergen Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 23(3), 133-142. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00235.x>
- Duman, N., E. Bridge, & Dağ, B. (2019). Investigation of attitudes towards violence in adult relations. *Motif Acad J Folklore*, 12(2019), 1210-22. <https://doi.org/10.12981/mahder.613934>
- Fidan, F. & Yeşil, Y. (2018). Nedenleri ve sonuçları itibarıyla flört şiddeti. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 16-24. https://ibanness.org/bnejs/2018_04_01/03_Fidan_and_Yesil_1.pdf
- Gray, J. (2018). *Erkekler Mars'tan Kadınlar Venüs'ten*. Altın Kitaplar.
- Hayta, M.K. & Algin, O. (2013). *Aşk ve flört kaskacında ergen*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İnce, E. H. (2022). *Erken dönem uyum bozucu şemalar ve dijital flört şiddeti arasındaki ilişkide olumlu duygu düzenleme güçlüğü ve olumsuz duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4(2), 233-247. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00049-9)
- Joshi, M., Thomas, K. A. & Sorenson, S. B. (2013). Domestic violence and international students: An exploratory study of the practices and role of US university international offices. *Journal Of College Student Development*, 54(5), 527-533. DOI: 10.1353/csd.2013.0080
- Karaçay, E. (2021). *Genç yetişkinlerde çocukluk çağı travmalarının, bağlanma stillerinin ve benlik saygısının flört şiddetine yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı etkisi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaukinen, C. (2014). Dating violence among college students: The risk and protective factors. *Trauma, Violence & Abuse*, 15(4), 283-296. <https://doi.org/10.1177/1524838014521321>
- Kılınçer, A.S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Koçak, Y. & Can, H. (2019). Flört şiddet: tanımı, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi. *Toplumsal Cinsiyet ve Kadın*, 1. Baskı, 43-53. https://www.researchgate.net/publication/338387971_Flor_t_Siddeti_Tanimi_Siniflamasi_ve_Degerlendirmesi
- Kök, G., Karaman, S., Özer, E., Özbek, N., Uçar, A. K. & Güvenç, G. (2022). Bir grup üniversite öğrencisinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile flört şiddetine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-176. DOI: 10.31125/hunhemsire.1167286
- Kökner, Ö. (2016). *Aşk ve evlilik*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Kütük, E. K., Gümüştaş, F. & Almış, B. H. (2018). Üniversite öğrencisi kızlarda flört şiddetinin belirleyicileri ve psikiyatrik sonuçlar açısından flört dışı şiddetten farklılıkları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 217-222. DOI: 10.5455/apd.274195
- Offenhauer, P. & Buchalter, A. (2011). Teen dating violence: A literature review and annotated bibliography. United States: National Institute of Justice. <https://www.ojp.gov/library/publications/teen-dating-violence-literature-review-and-annotated-bibliography>
- Özdere, M. & Kürtül, N. (2018). Flört şiddeti eğitiminin üniversite öğrencilerinin flört şiddetine ilişkin tutumlarına etkisi. *Social Science Development Journal*, 3(9), 123-136. <https://doi.org/10.31567/ssd.46>
- Öztürk, N., Karabulut, M. & Sertoğlu, E. (2018). *Gençlerle güvenli ilişkiler üzerine çalışmak: Eğitimciler ve danışmanlar için el kitabı*. Punto Baskı Çözümleri.
- Öztürk, Ö. (2011). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öztürk, R., Mete, D., Altıntaş, M. & Pekmez, M. A. (2021). Sağlık bilimleri öğrencilerinin flört şiddeti tutumlarının şiddete karşı profesyonel rolleri ile ilişkisi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15(1), 142-153. <https://doi.org/10.21763/tjfmmpc.807519>
- Puig, A. (1984). Predomestic strife: A growing college counseling concern. *Journal of College Student Personnel*, 25(3):268-69. <https://psycnet.apa.org/record/1985-10887-001>
- Quinlan, A. (2011). Dating violence. *Encyclopedia of School Crime and Violence*; Finley, LL, Ed.; ABC-CLIO: Santa Barbara, CA, USA, 1, 128-130.
- Sarı, T. & Tagay, Ö. (2016). Examining the role of attachment dimensions and contact disturbances in predicting irrational romantic relationship beliefs of university students.

- International J. Social Science & Education*, 6(2), 160-172. https://www.researchgate.net/publication/311511342_Examining_the_Role_of_Attachment_Dimensions_and>Contact_Disturbances_in_Predicting_Irrational_Romantic_Relationship_Beliefs_of_University_Students
- Sharp, E.A. & Ganong, L.H. (2020). Raising awareness about marital expectation are unrealistic beliefs changed by integrative teaching? *National Council on Family Relations*, 49(1), 71-76. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00071.x>
- Solmuş, T. (2010). *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sözlük, T. (2005). Dil Derneği Ankara: Ertem Basın Yayın Ltd.
- Subaşı N. (2001). Effects on violence against women and women's health. *Aktüel Tıp Dergisi*, 6(1), 83-87. DOI: 10.18863/pgy.567635
- Sünetçi, B., Say, A., Gümüştepe, B., Enginkaya, B., Yıldızdoğan, Ç. & Yalçın, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin flört şiddeti algıları üzerine bir araştırma. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 16(1), 56-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/42561/513072>
- Şenol D. & Yıldız S.(2013). *Kadına Yönelik Şiddet Algısı -Kadın ve Erkek Bakış Açılıyla*, Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Şimşek, M. Z. (2018). *Romantizm ve eş seçimi tutumunun romantik ilişki yaşantıları ve romantik ilişkilerdeki inançlar açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tabachnick, B.G & Fidell, L.S (2013). *Çok değişkenli istatistikleri kullanmak*. Pearson Eğitim A.Ş.
- Terzi, S. (2014). Romantik ilişkilerde bağlanma yaralanmalarına yol açan olaylar: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 99-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26088/274926>
- Terzioğlu, F., Gönenç, İ. M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Sezer, N. & Hiçyılmaz, B. (2016). Flört şiddeti tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/27668/291657>
- Uğur, E., Akat, M. Savcı, M. & Ercengiz, M. (2022). The validity and reliability studies of the scales of cyberobsessional pursuit (cops) and cyber dating abuse (cdas): adaptation to Turkish, *E-International Journal of Educational Research*, 13(3), 46-58. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1041545>
- World Health Organization. (2002). *The world health report 2002: Reducing risks, promoting healthy life*. World Health Organization.
- Yiğit, İ. & Çelik, C. (2016). İlişki doyumunun erken dönem uyum semaları, kişilerarası ilişki tarzları ve kendilik algısı açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (38), 77-87. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120160000m000039.pdf>
- Yumuşak, A. & Şahin, R. (2014). Flörtte şiddete yönelik tutum ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 233-252. <https://doi.org/10.17755/esosder.55295>



Primary School Students' Cognitive Structures Related to Natural Disasters

Şafak Uluçınar Sağır^{1,a,*}, Nurtaç Gökrem^{2,b}

¹Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Türkiye

²Ministry of Education, Amasya, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 31/07/2023

Accepted: 10/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research, which was conducted to reveal the cognitive structures of primary school students towards natural disasters, was designed in the survey model. The research was conducted in the spring term of the 2022-2023 academic year in a primary school in a district in the Central Black Sea Region. A total of 153 students, 62 from the third grade and 91 from the fourth grade, participated in the study and data were collected with the word association test. Natural disasters, earthquake, flood, avalanche, landslide, storm, fire and climate change were selected as key concepts. In data analysis, descriptive analysis was used to create tables and concept networks were created with breakpoint analysis. The study found that students produced the most words for the concept "natural disaster" and the least for the concept "landslide". In the breakpoint analysis, the concepts of "earthquake", "avalanche", and "flood" appeared most frequently, each with 100 or more mentions. While the key concepts of landslide, storm and fire appeared in the 80-100 breakpoint range, the key concept of climate change appeared in the concept network in the range of 20-40. In the range of 10-20 breakpoints, where students had difficulty in establishing relationships between the concepts of natural disasters, it was noteworthy that the cross-connections increased and the number of words with frequencies below ten was high. It was found that the majority of the sentences they produced by students were derived from everyday discussions without scientific content, but misconception expressions were also found. Various suggestions were made to support students' conceptual learning about natural disasters.

Keywords: Natural disaster, disaster education, cognitive structure, primary school students, word association test

İlkokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere İlişkin Bilişsel Yapıları

Süreç

Geliş: 31/07/2023

Kabul: 10/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

İlkokul öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde, Orta Karadeniz Bölgesinde bir ile bağlı ilçedeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Üçüncü sınıftan 62, dördüncü sınıfta 91 olmak üzere toplam 153 öğrencinin katıldığı araştırmada kelime ilişkilendirme testi ile veriler toplanmıştır. Doğal afet, deprem, sel, çığ, heyelan, fırtına, yangın ve iklim değişikliği anahtar kavramlar olarak seçilmiştir. Verilerin betimsel analizi yapılarak tablolar ve kesme noktası analizi ile kavram ağları oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin en fazla doğal afet kavramına, en az ise heyelan kavramına kelime ürettiği bulunmuştur. Kesme noktası analizinde doğal afeti en çok sel, çığ ve deprem kavramlarıyla en yüksek 100 ve üzeri frekansta ortaya çıkmıştır. Heyelan, fırtına ve yangın anahtar kavramları 80-100 kesme noktası aralığında çıkarken iklim değişikliği anahtar kavramı 20-40 aralığında kavram ağında çıkmıştır. Öğrencilerin doğal afet kavramları arasında ilişkileri kurmakta zorlandıkları 10-20 aralığında çapraz bağlantıların arttığı ve frekansı onun altında olan kelime sayısının fazlalığı dikkat çekmiştir. Kurdukları cümlelerin çoğunlukla bilimsel içerikte olmayan günlük konuşmalardan oluşan cümleler olduğu görülmüş, bununla birlikte kavram yanlışlığı ifadelerine de rastlanmıştır. Öğrencilerin doğal afetlere ilişkin kavramsal öğrenmelerini desteklemeye yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doğal afet, afet eğitimi, bilişsel yapı, ilkokul öğrencileri, kelime ilişkilendirme testi

safak.ulucinar@amasya.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-3383-5330>

nurtacgokrem@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7831-3398>

How to Cite: Uluçınar Sağır, Ş. & Gökrem, N. (2024). İlkokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):569-581

Giriş

İnsanlar dünya ile etkileşimde olan, çevreyi değiştiren ve bu değişimlerden olumlu ya da olumsuz etkilenen bir süreç yaşamaktadır. Bu süreç içerisinde çeşitli tehlikeli durumlar ortaya çıkabilir. Bu tehlikeli durumlar arasında, doğal afetler, sanayi kazaları, çevresel kirlilik ve iklim değişikliği gibi faktörler bulunmaktadır. Afetler, doğa veya insan kaynaklı olabilen ne zaman gerçekleşeceği belli olmayan tehlikeli durumlardır (Wiegman, vd., 2021). Deprem, sel, volkanik patlama, orman yangını gibi olaylar binlerce yıldır yeryüzünü şekillendiren doğal süreçlerdir ve insanlarla, tarım ve yerleşim alanlarıyla etkileşimleri tehlikeli sonuçlara ve doğal afetlere yol açabilir. Örneğin, 1999 Gölçük depremi, 2004 Hint Okyanusu tsunamisi, 2005 Katrina kasırgası, 2010 Haiti depremi, 2011 Japonya tsunamisi, 2019 Covid pandemisi, 2020 Laura kasırgası, 2023 Kahramanmaraş depremi bunlardan birkaçıdır. 20. yüzyılda tüm dünyada gerçekleşen doğal afetler sayısı artmıştır (CRED Crush, 2023).

Afetlerin Epidemiyolojisi Araştırma Merkezi'ne (CRED) göre [UR1, 2018] afet; "büyük hasara, yıkıma ve insanların acı çekmesine neden olan, öngörülemeyen ve genellikle ani gelişen bir olay" olarak; doğal afetler, "jeofiziksel, hidrolojik, klimatolojik, meteorolojik veya biyolojik olabilen hızlı veya yavaş başlangıçlı olayların neden olduğu doğal olarak meydana gelen fiziksel olaylar" olarak tanımlanmaktadır [IRDR, 2014; URL 2, 2018]. Doğal afetlerin tetikleyicisi olan doğal süreçler (veya tehlikeler) ve açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Jeofiziksel: Dünya'nın katı kabuğundan kaynaklanan tehlike ve afetlerdir; depremler, volkanik faaliyetler ve kuru kütle hareketleri bu grupta yer almaktadır.

2. Hidrolojik: Yüze ve yüze altı tatlı su ve tuzlu suyun oluşumu, hareketi ve dağılımı ile ilişkili tehlikeli durumlardır. Seller, toprak kaymaları, oyulma ve dalga hareketi bu grupta yer alır.

3. Meteorolojik: Bu tehlike dakikalar ile birkaç gün arasında değişen kısa ömürlü olaylardan oluşur. Konvektif

fırtınalar (veya kasırgalar), tropikal fırtınalar, sis ve ani aşırı sıcaklık değişimleri bu kategoriye dahildir.

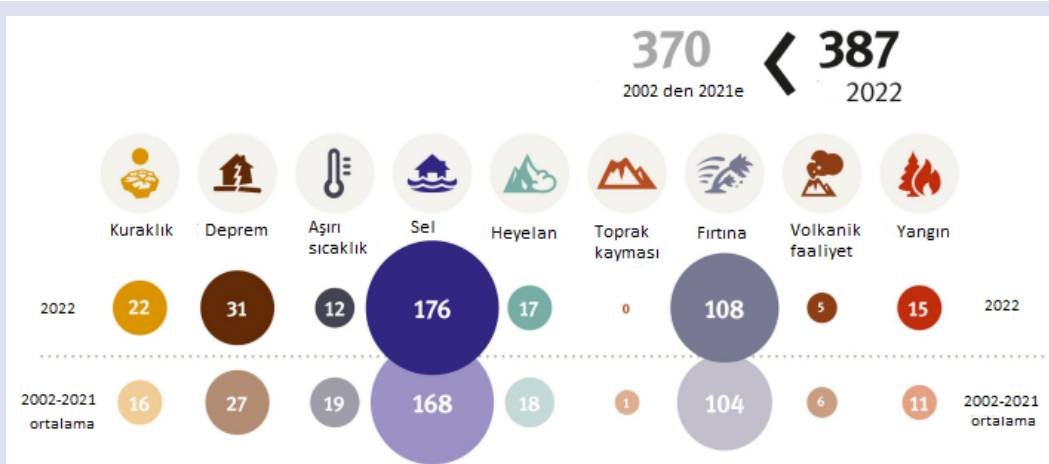
4. Klimatolojik: Mezo ila makro (>2000 km) ölçekte mevsim içi dönemden on yıllara kadar değişen geniş bir zaman aralığında iklimdeki değişkenlikle bağlantılı bir tehlikedir. Kuraklıklar, orman yangınları, buzul hareketleri ve buzul göllerinin patlaması bu etkilerden bazılarıdır.

5. Biyolojik: Zehir, küf veya hastalığa neden olan organizmaları taşıyan, maruz kalındığında diğer canlılar için tehdit oluşturan vektör canlılar veya insanlardan kaynaklanan tehlikelerdir. Çekirge sürüleri, alg patlamaları, veba, sıtma ve COVID-19 gibi vektör kaynaklı hastalıklar bunlara örnek verilebilir.

6. Dünya dışı: Dünya atmosferi dışından kaynaklanan asteroit, meteor, kuyruklu yıldız veya insan uzay enkazı kalıntılarının neden olduğu ve atmosfere girdiklerinde tehlike oluşturan durumlardır. Bu tehlikeye güneş patlamaları gibi gezegenler arası koşullar da neden olabilir (IRDR, 2014).

Dünya çapında gerçekleşen bu doğal afetler yeryüzünde değişimlere, maddi ve ekonomik kayıplara yol açar. Acil Durum Olay Veritabanı EM-DAT, Nisan 2023 raporunda dünya çapında 387 doğal tehlike ve afet kaydederek 30.704 can kaybı, toplam yaklaşık 223,8 milyon ABD doları maddi kayıp olduğunu ve 185 milyon bireyin etkilendiğini belirtmiştir (CRED Crush, 2023). Resim 1'de CRED raporuna ait görsel yer almaktadır. 2002-2021 yılları arasında ortalama doğal afet sayısının 2022'dekinden az olduğu görülmektedir. Dünyada seller, fırtınalar, depremler ve yangınların artış gösterdiği düşünülürse doğal afetlerin her an gerçekleşebilir olması ve bu durumla baş etmeye yönelik önlemlerin alınmasının gerekliliği ve önemli olduğu açık ortadadır.

Afet durumlarıyla karşılaşıldığında insanların can ve mallarını koruma, güvenlik önlemlerinin alınması ve yaşamı sürdürülebilmek için topluma afet bilgisi ve afet bilinci kazandırılması gerekir ve bu aşamada afet eğitimi önem kazanmıştır (Sözcü ve Aydınöz, 2019).



Resim 1. 2002-2021 yılları arasındaki ve 2022 yılındaki doğal afetlerin karşılaştırması (CRED Crush, 2023)

Birleşmiş Milletler afet eğitimini "İnsanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğretmek, afet riskini ve kırılganlığını azaltarak, toplumun dayanıklılığını artırmayı amaçlayan eğitimlerdir" olarak tanımlanmaktadır (UN, 2009). Afetler karşısında doğanın sınırlarını bilerek bu zorluklarla nasıl mücadele etmesi gerektiği, sorumluluk üstlenmesi, gönüllü faaliyetlere katılım, bu olayların sonuçlarını analiz ederek insanların bu konuda uyarılması afet eğitimi ile sağlanabilir. 2006 yılında UNESCO ve Uluslararası Afet Azaltma Stratejisi Sekreteryası "afet azaltma okullarda başlar" faaliyetini başlatmıştır. "Afet eğitimi okullarda başlar ve okullar afet eğitiminin gerçekleştirileceği en iyi yerlerdir" görüşü giderek uluslararası bir fikir birliği haline gelmiştir (Zhang ve Wang, 2022). Afet eğitiminin amacı, bir yandan öğrencilerin doğal afetler, çevre ve insanlar arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlamak; afet önleme ve azaltma bilincini geliştirmek; afetlerle karşılaştıklarında güvenliklerini korumak için doğru kararlar vermelerini ve önlemler almalarını sağlamak; acil durumlar ve karşılıklı kaçıya yardımcı olmak için onları eğitmektir. Öte yandan afet eğitimi, öğrencilerin ahlak, davranış ve uyumlu bir arada yaşamın sürdürülebilir kalkınması kavramlarını oluşturmalarına yardımcı olur, insan ve doğa arasında bir köprüdür (Wang, 2018). Afet eğitimi sadece bir bilgi eğitimi değil, aynı zamanda bir beceri eğitimidir. Okullarda öğretim programlarında tehlikeler ve afet risklerini azaltmaya yönelik bilgi ve becerilerin yer alması, afetlerde toplumsal güvenlik sağlanması ve afet risklerinin azaltılmasında önemli katkı sağlayacaktır (Musacchio vd., 2016). Araştırmalar doğal afetler konusunda temel bilgilerin oluşmasında okulun etkili olduğunu göstermektedir (Cvetković ve Stanišić, 2015). Adem (2011), okullarda doğal afetlerle ilgili eğitim alan öğrencilerin bilimsel gerçeklere dayanan daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğunu, aile içinde ve medya aracılığıyla edinilen bilginin ise yapısız, sistematik olmadığını, kavram yanlışlarına ve yanlış bilgilere yol açabileceğini belirtmektedir. Doğal afetler konusunda yapılan araştırmalar farklı düzeyden öğrencilerde kavram yanlışlarının olduğunu göstermektedir. Tsai (2001) beş ve altıncı sınıf öğrencilerinde deprem kavramında; Alım, Özdemir ve Yılar (2008) beşinci sınıf öğrencilerinde doğal afet kavramında; Cin (2010) sınıf öğretmen adaylarında deprem, çığ, sel, yıldırım kavramlarında; Turan ve Kartal (2012) beşinci sınıf öğrencilerinde doğal afet, deprem, toprak kayması, heyelan, erozyon kavramlarında; Solmaz ve Kaymak (2012) altıncı sınıf öğrencilerinde sel kavramında; Tokcan ve Yiter (2017) beşinci sınıf; Karakuş ve Önger (2017) sekizinci sınıf; Aladağ ve Kaya (2017) dokuzuncu sınıf öğrencilerinde; Bozyiğit ve Kaya (2017) coğrafya öğretmen adaylarında; Karakuş (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarında; Dikmenli ve Gafa (2017) anaokulundan lisansa kadar farklı kademe öğrenci gruplarında doğal afetlerle; Duman (2018) onuncu sınıf lise öğrencilerinde sel kavramıyla ilgili kavram yanlışlarının olduğunu rapor etmektedir. Papp (2020) lisans ve yüksek lisans öğrencilerinde doğal afetlerle ilgili mitler ve yanlış inançların olduğunu belirtmektedir.

Çocuklarda afetlerle ilgili temel kavramların özümsemesi ve üst düzeyde öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için afet eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerekmektedir. Doğal afet ve afet türlerinin bireyler tarafından algılanması kavramların doğru olarak kullanılmasını sağlar. Bilgiyi öğrenmek, onun temel kavramlarını ve sözlüğünü; bu kavramların nasıl ilişkili olduğu, diğer kavramlarla nasıl kullanılabileceği ve diğer kavramlar sisteminin bir parçası olarak nasıl bağlantılı olduklarını öğrenmeyi gerektirir. Böylece bilimsel bilgi, kavramlar arasındaki bağlantıların anlamlarını oluşturmada önemli bir role sahip olduğu bir ağ bağlantılı kavramlar sistemi oluşturur (Kuhn, 2000). Kavramın anlamının terimlerin sözlüksel sistemiyle ilişkili olduğu varsayımı, sıradan kavramların anlamının nasıl oluştuğunu anlama konusundaki son gelişmelerle desteklenmektedir. Araştırmalar kelimeler arasındaki ilişkisel bağlantıların anlamlarını öğrenmedeki önemi ve bazı anahtar kelimelerin sözlük öğrenmede nasıl özel bir rol oynadığını göstermektedir (Stella vd., 2017). Öğrenme ve öğretmede kavramsal bilgi, tüm çıkarımların yapıldığı semantik bir ağ olarak görülmektedir (Chi ve Ohlsson, 2005). Etkili kavram öğretimi olmadığında öğrencilerde yanlış öğrenmeler ve kavram yanlışları oluşur. Çocukların doğal afet kavramını nasıl anlamlandırdığı ve deprem, sel, heyelan, kuraklık gibi afetlerin birbiriyle ilişkisini nasıl kurduklarının incelenmesi ileriki öğrenmelerinin düzenlenmesi bakımından önemlidir.

Uluslararası literatür incelendiğinde Zhang ve Wang (2022), 1990 ve 2020 yılları arasında afet eğitimi konulu çalışmaları inceledikleri bibliyometrik analizde ABD (183); Çin (72), Avustralya (59) menşeli çalışmaların fazlalığını Türkiye'nin ise 19 çalışma ile altıncı sırada yer aldığını belirtmektedir. Türkiye'de öğretim programlarında afet eğitimi (Çelik, 2020; Değirmenci ve İter, 2013; İnal vd, 2018; Sözcü ve Aydınöz, 2019), ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinde afet bilinci (Adanalı, Yiyin ve Özenel, 2022; Coşkun, 2011; Gümüş Şekerci, Ayvazoğlu ve Çekiç, 2023; Uzunyol, 2013); afetlerle ilgili kavram yanlışları ve anlama düzeyi (Demirkaya, 2007; Karakuş ve Önger, 2017; Solmaz ve Kaymak, 2012; Turan ve Kartal, 2012) öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi düzeyi (Bozyiğit ve Kaya, 2017; Çelik, 2020; Demirdelen ve Çakıcı, 2021; Karakuş, 2019; Sözcü, 2019) konularında çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Doğal afetlerin kavramsal algılanması ve bilişsel yapıya yönelik sınırlı sayıda araştırma mevcut olup ortaokul ve lise düzeyinde örneklerle çalışılmıştır. Daha küçük yaş grubundaki ilkökul öğrencilerinin doğal afetlere yönelik kavramsal algısı ve bilişsel yapılarına yönelik bir araştırma bulunmamıştır. İlkokul öğrencilerinin doğal afetleri zihinsel olarak yapılandırmalarının, afet türlerini ve birbiriyle kavramsal ilişkileri anlamalarının incelenmesi, öğrencilerin afetlerle ilgili kavramsal olarak yetersiz veya eksik oldukları konuların belirlenmesi ve öğretimde bu konulara dikkat edilmesi, doğal afetlere hazırlık, çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırılması bakımından önemlidir. Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesidir.

Yöntem

İlkokul öğrencilerinin doğal afetlerle ilgili bilişsel yapılarının incelendiği bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Mevcut durumu herhangi bir müdahalede bulunmaksızın tespit amacıyla yapılan tarama modelinde (Cohen, vd., 2018; Karasar, 1999) anket gibi yazılı bir araçla veri toplanır. Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin afetlere ilişkin bilişsel yapıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda Orta Karadeniz Bölgesinde bir ilin ilçesindeki bir ilkokuldan veriler toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem seçim yöntemi uygulanmıştır. İlkokulda Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinde doğal afetler konusunda bilgilendirme yapılmasının çocukların bu konudaki bilişsel yapılarını destekleyeceği gerekçesiyle üç ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışma grubunu ilkokuldaki üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunan 153 öğrenci oluşturmaktadır. Üçüncü sınıfta 29 kız, 33 erkek toplam 62 öğrenci; dördüncü sınıfta 42 kız, 49 erkek toplam 91 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile toplanmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısı ve bu yapıyı oluşturan kavramlar arasındaki bağlantıları, uzun süreli hafızada bulunan kavramlar arasındaki bağlantıların varlığını ve bu bağlantıların anlamlılığın tespitini sağlayan bir tekniktir (Bahar, vd., 1999). Uygulamada anahtar kavramlar belirlenir, her kavram on defa alt alta yazılarak öğrenciye verilen kağıtlar öğrencinin yaşı ve yazma hızı dikkate alınarak 1-2 dakika sürede anahtar kavram karşısına aklına gelen ilk kelimeyi yazması ve süre sonunda kavramla ilgili bir cümle kurması istenir. Süre bitiminde kağıt alınır ve diğer anahtar kavramın olduğu uygulama kağıdı öğrenciye verilir (Bahar vd., 1999). Kelime ilişkilendirme testleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde gösterilir ve ilkokullarda kullanılabilir (Ayaz, Karakaş ve Sarıkaya, 2016). Bu çalışmada Hayat Bilgisi öğretim programı ve ders kitabı içeriğinden belirlenen “doğal afet, deprem, heyelan, sel, çığ, fırtına, yangın ve iklim değişikliği” kavramları seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Anahtar kavramlar belirlendikten sonra Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’na başvurularak E-30640013-108.01-124528 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere açıklamalarda bulunularak trafik anahtar kavramı ile bir alıştırma yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden her kavram için iki dakika süre verilerek kavramla ilgili düşündükleri sözcükleri karşılarında belirtilen boşluklara yazmaları ve en sona bir cümle yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

KİT anahtar kavramlarına verilen cevap kelimelerin ayrıntılı frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo incelenerek kavram ağları oluşturulmuştur. Kavramlar arasındaki ilişkiler, Bahar ve arkadaşlarının (1999) kesme noktası (KN) tekniği ile analiz edilmiştir. KİT’teki anahtar kavramlara verilen cevap kelimelerin frekansları belirli aralıklarla aşağısı kesme noktası alınır, bu aralıkta frekanslı olan kelimeler kavram ağına işlenir, kesme noktası frekansı aşağı çekilerek tüm anahtar kavramlar çıkana kadar bu teknik uygulanır. Araştırmada kesme noktası aralıkları farklı renkle gösterilmiştir. KİT’de anahtar kavramlar için yazılan cümlelerin analizinde bilimsel içerikli cümle, yüzeysel bilgi içeren ve bilimsel içerikte olmayan cümle ve kavram yanılgısı içeren cümle kodları için frekanslar belirlenmiş ve tabloda verilmiştir. Örnek cümlelerin kodlamalarının tutarlığı için Miles Huberman (1994) kodlayıcı tutarlık katsayısı formülü ile 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre cümlelerin kodlamalarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

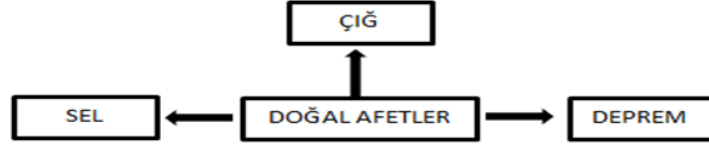
Araştırmada doğal afet, deprem, sel, heyelan, çığ, fırtına, yangın ve iklim değişikliği kavramlarına toplam verilen cevap sayısı, en çok verilen cevaplar ve cevap sayısı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1’den anahtar kavramlara verilen kelime sayıları incelendiğinde 792 kelime ile doğal afet, 652 kelime ile deprem, 610 kelime ile yangın kavramlarının ilk sıralarda olduğu, en az cevap kelimenin ise heyelana 341 verildiği görülmektedir. Her anahtar kavrama en çok verilen cevaplarda ise doğal afete 118 defa sel, sele 97 defa su cevap olarak verilmiştir.

Çizelge 1. Anahtar kavramlara verilen toplam cevap sayısı, en çok verilen cevaplar ve sayıları

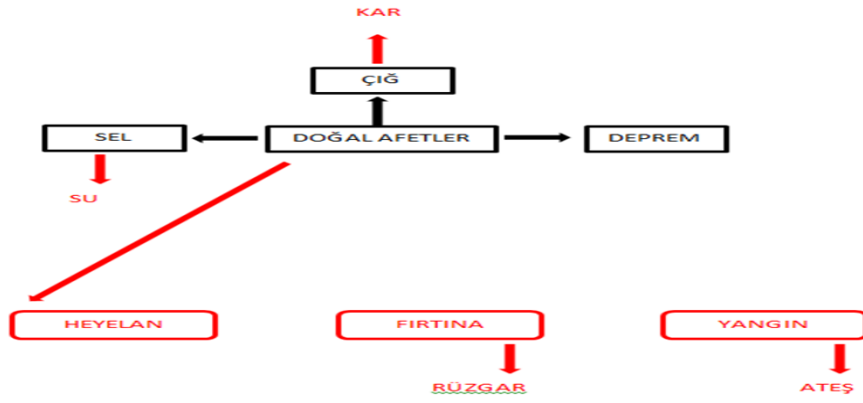
Anahtar Kavram	Toplam Kelime Sayısı	En Çok Cevap Verilen Kelime	Cevap Sayısı
Doğal afet	792	Sel	118
Deprem	652	Enkaz	44
Sel	429	Su	97
Heyelan	341	Toprak	47
Çığ	428	Kar	92
Fırtına	492	Rüzgâr	89
Yangın	610	Ateş	88
İklim değişikliği	493	Yaz	37

Kesme noktası 100 ve üzeri



Resim 2. Kesme noktası 100 ve üzeri için kavram ağı

Kesme noktası 80-100



Resim 3. KN 80-100 arası için kavram ağı

Kesme noktası analizinde 100 ve üzeri için çizilen kavram ağı Resim 2'de verilmiştir. Kesme noktası 100 ve üzeri cevap kavramlardan oluşan kavram ağına göre doğal afet anahtar kavramı; sel (n=118), deprem (n=116) ve çığ (n=113) anahtar kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası (KN) 80-100 arası kavramlar için hazırlanan kavram ağı Resim 3'te verilmiştir.

Resim 3'teki kavram ağına göre anahtar kavramlar içindeki doğal afet kavramı heyelan (n=98) anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir ve bir önceki aralıkta olmayan fırtına ve yangın anahtar kavramları ortaya çıkmıştır. Fırtına anahtar kavramı rüzgâr (n=89), sel anahtar kavramı su (n=97), yangın anahtar kavramı ateş (n=88) ve çığ anahtar kavramı kar (n=92) ile ilişkilendirilmiştir. Yeni çıkan anahtar kavramların birbiriyle ilişkilendirilmediği görülebilir.

Kesme noktası 60-80 arasındaki kavram ağı Resim 4'te verilmiştir. Bu aralık için oluşturulan kavram ağına baktığımızda sadece doğal afet anahtar kavramının fırtına (n=72) anahtar kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

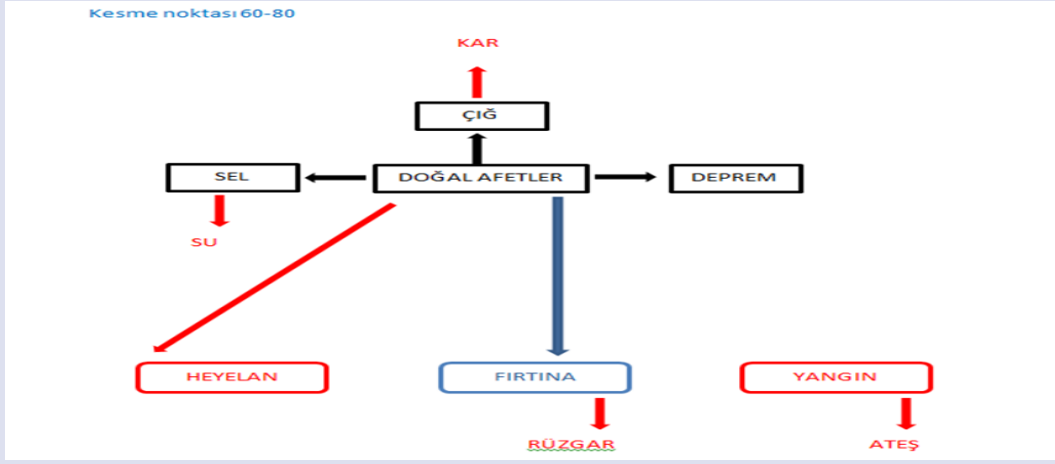
Öğrencilerin KİT'e verdikleri cevaplarda kesme noktası (KN) 40-60 arası kavramlar için hazırlanan kavram ağı Resim 5'te verilmiştir.

Resim 5 incelendiğinde KN 40-60 arası cevap kavramlardan doğal afet anahtar kavramı "yangın"

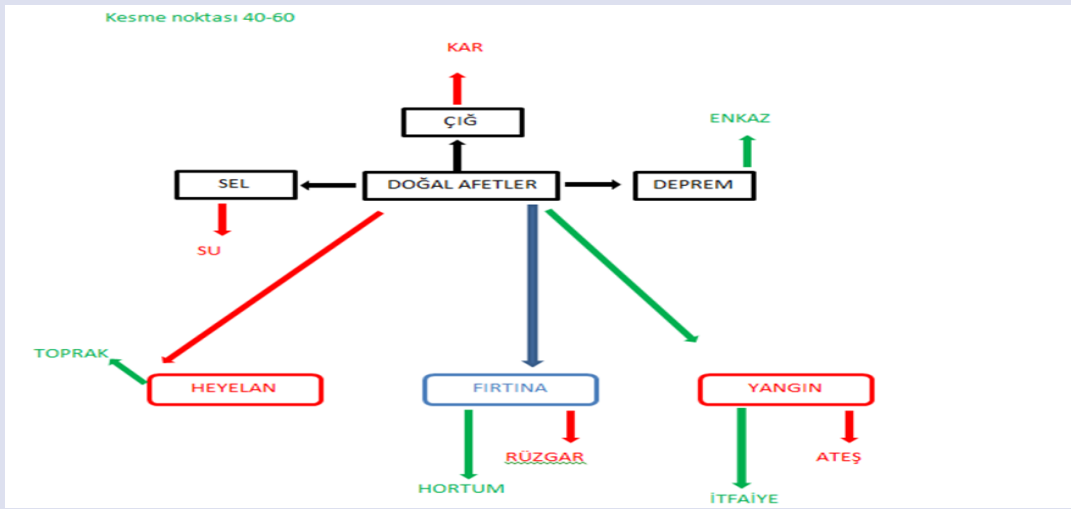
anahtar kavramı ile ilişkilendirildiği görülebilir. Deprem anahtar kavramı, enkaz (n=44); yangın anahtar kavramı, itfaiye (n=53); fırtına anahtar kavramı, hortum (n=55); heyelan anahtar kavramı ise toprak (n=47) kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta iklim değişikliği anahtar kavramı halen ortaya çıkmamıştır.

Kesme noktası (KN) 20-40 arası kavramlar için hazırlanan kavram ağı Resim 6'da verilmiştir. Resimden kavramlar arasında ilişkilerin arttığı görülmektedir. İklim değişikliği anahtar kavramı ile birlikte bütün anahtar kavramlar ortaya çıkmıştır.

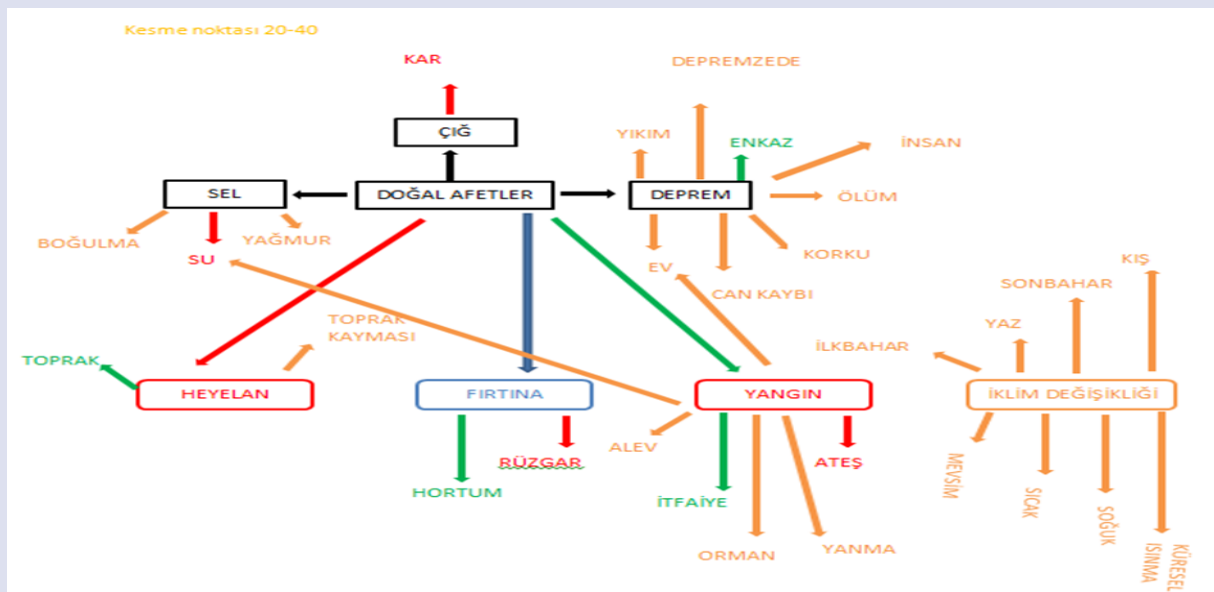
KN 20-40 aralığında anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelime sayıları da artmıştır. Su cevap kelimesinin sel ve yangın anahtar kavramları için ortak cevap olduğu ayrıca ev kelimesinin deprem ve yangın anahtar kavramları için ortak cevap olduğu görülmektedir. Deprem anahtar kavramında; depremzede (n=34), yıkım (n=33), ölüm (n=33), korku (n=25), can kaybı (n=24), ev (n=23) ve insan (n=22) kelimeleri ortaya çıkmıştır. Yangın anahtar kavramına bu aralıkta; su (n=28), ev (n=27), alev (n=25), orman (n=22) ve yanma (n=22) cevapları verilmiştir. İklim değişikliği anahtar kavramının cevapları; yaz (n=37), kış (n=34), küresel ısınma (n=34), ilkbahar (n=32), sonbahar (n=32), sıcak (n=31), mevsim (n=30) ve soğuk (n=28) şeklindedir.



Resim 4. KN 60-80 arası için kavram ağı



Resim 5. KN 40-60 arası için kavram ağı



Resim 6. KN 20-40 arası için kavram ağı

Çizelge 2. Anahtar kavramlara verilen frekans 10 ve altı olan cevaplar ve toplam sayısı

Anahtar Kavram	Frekans										Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Doğal afet	52	13	6	4	4	2	0	0	1	2	176
Deprem	96	30	10	3	2	6	1	3	0	3	305
Sel	47	14	9	5	2	3	3	1	1	1	198
Heyelan	47	16	7	7	1	2	1	2	1	2	197
Çiğ	37	17	8	3	1	4	4	3	1	0	197
Fırtına	60	21	7	4	5	3	2	2	1	1	231
Yangın	53	11	14	7	1	2	2	1	2	1	215
İklim değişikliği	42	12	7	4	3	2	3	1	3	0	186

Çizelge 3. Anahtar kavramlara yazılan cümlelerin analizi

Anahtar Kavram	Bilimsel Bilgi İçeren Cümle Sayısı	Bilimsel Bilgi İçermeyen Cümle Sayısı	Kavram Yanılgısı İçeren Cümle Sayısı	Toplam Cümle Sayısı
Doğal afet	5	94	7	106
Deprem	9	112	2	123
Sel	6	108	9	123
Heyelan	12	94	17	123
Çiğ	7	82	21	110
Fırtına	4	105	6	115
Yangın	5	118	2	125
İklim değişikliği	9	71	21	101

Tekrar sıklığı 10 ve altı olan kelimelerde doğal afet anahtar kavramına 176; deprem anahtar kavramına 305; sel anahtar kavramına 198; heyelan ve çiğ anahtar kavramlarına 197; fırtına anahtar kavramına 231; yangın anahtar kavramına 215 ve iklim değişikliği anahtar kavramına 186 cevap kelime verildiği görülmüştür. Bütün anahtar kavramlara verilen cevaplar incelendiğinde bazı sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin AFAD toplamda 35; 110 yangın anahtar kavramında 3; 112 deprem (n=2) ve yangın (n=14) kavramlarında toplam 16, deprem çantası deprem (n=10) ve doğal afet (n=2) kavramlarında toplam 12; çök kapan tutun deprem anahtar kavramında 8, Dünya iklim değişikliği anahtar kavramında 8, güneş iklim değişikliği anahtar kavramında 9, hastane 1, Hatay 1, ilkyardım 2, kaygı 6, kazalar 8, Kızılay 10, Malatya 2, orman yangını 2, önlem 3, polis 6, sığınmak 3, şehir 4, tehlike 3, yardımlaşma 3, yaşam 1, yaşam üçgeni 6, yıkıntı 11, yoksulluk 5, zarar 8 ve zorluk 4 defa tekrarlanmıştır.

Öğrencilerin KİT sonuna yazdıkları cümlelerin analizinde bilimsel bilgi içeren, bilimsel bilgi içermeyen ve kavram yanılgısı içeren cümleler olarak kategoriler belirlenmiştir. Çizelge 3'te sonuçlar verilmiştir.

Öğrencilerin KİT'te yazdığı cümlelere bakıldığında bilimsel bilgi içeren cümlelerin az olduğu; yüzeysel bilgi, bilimsel olmayan cümlelerin fazla olduğu; heyelan, çiğ ve iklim değişikliği anahtar kavramlarında kavram yanılgısı içeren cümlelerin fazla olduğu görülebilir. Bilimsel bilgi içeren cümle sayısı toplam 57'dir. Fırtına anahtar kavramına en az (n=4), deprem ve iklim değişikliği için en fazla (n=9) bilimsel bilgi içeren cümle kurulmuştur. Aşağıda öğrencilerin bilimsel içerikli cümlelerine örnekler verilmiştir.

"Doğal afete heyelan ve depremi örnek verebiliriz" (Ö7)

"Deprem fay hatlarının kırılmasıyla oluşur." (Ö20)

"Heyelan en çok Karadeniz bölgesinde görülür." (Ö36)
"İklim değişikliği küresel ısınmadan kaynaklıdır." (Ö120)

Bilimsel bilgi içermeyen cümle sayısı 784 olarak belirlenmiştir. En az iklim değişikliği (n=71) en fazla yangın (n=118) ve deprem (n=112) anahtar kelimelerinde bilimsel bilgi içermeyen cümle üretilmiştir. Öğrencilerin anahtar kavramlar için kurduğu cümleler genellikle günlük yaşantıda kullandıkları önerme türündeki cümlelerdir. Yüzeysel bilgi içeren bilimsel içerikli olmayan cümlelere şunlar örnektir:

"Doğal afetlerde sakin olmalısın." (Ö12)

"Türkiye'de 2023 Ocak ayında deprem oldu." (Ö30)

"Depremde evler hasar gördü." (Ö55)

"Doğal afetler can kaybına neden olur." (Ö120)

"Bugün İstanbul'da sel oldu." (Ö13)

"Heyelan her zaman tehlikelidir." (Ö67)

"Yangında itfaiyeyi aramalısın." (Ö12)

"Fırtına yüzünden çatı uçtu." (Ö89)

"İklim değişikliği dünyayı etkiliyor." (Ö27)

"Çiğ yolların birçoğunu kapattı." (Ö42)

Kavram yanılgısı içeren cümle sayısı 85'tir. En az yangın ve deprem (n=2) en fazla ise çiğ ve iklim değişikliği (n=21) anahtar kelimelerinde kavram yanılgılı cümle kurulmuştur. Öğrenci cümlelerinden alıntılar şu şekildedir:

"Sel su birikimidir." (Ö71)

"Sel tsunaminin küçüğüdür." (Ö83)

"Heyelan yıkıldığı için yol kesildi." (Ö52)

"Heyelan toprakların kayıp deprem olmasıdır." (Ö110)

"Soğuk yerlerde çok çiğ düşer." (Ö30)

"Fırtına aynı kasırga gibidir." (Ö128)

"İklim değişikliği bir mevsimdir." (Ö41)

"İklim değişikliği yüzünden hasta oldum." (Ö38)

"Yangın ateşten daha büyük ateştir." (Ö143)

Öğrencilerin kurduğu cümlelerden iklim değişikliğini mevsim veya hava değişimi ile karıştırdığı, fırtına ve rüzgâr arasındaki ilişkide, heyelan ve yağış ilişkisinde anlama sorunları yaşadıkları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin doğal afetlerle ilgili bilişsel yapılarının incelendiği bu araştırmada en fazla cevap kelime doğal afet kavramında (n=792) üretilmiştir. Doğal afete en çok 118 cevapla sel, sele 97 cevapla su, çığa 92 cevapla kar ve fırtınaya 89 cevapla rüzgâr kelimeleri verilmiştir. Kesme noktası analizinde en yüksek olanların sel (n=118), deprem (n=116) ve çığ (n=113) olduğu Resim 2'den görülmektedir. Çocukların en fazla bu cevap kelimelerini kullanması bu afetlerle karşılaşmış olma ihtimalini göstermektedir. Ayrıca buldukları coğrafi konum, iklim koşulları, yerleşim şekli ve diğer çevresel faktörlerin etkisi ile olabilir. Kahramanmaraş depreminin ardından verilerin toplandığı düşünülürse diğer afetlere oranla daha fazla rapor edilmiş olması çocuklarda farkındalık oluşturmuş olabilir. Aladağ ve Kaya (2017), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin; Avcı (2022) sınıf öğretmenlerinin en çok depremi doğal afet olarak ifade ettiğini belirtmişlerdir.

Kesme noktalarına bakıldığında heyelan kavramına 98 cevap verildiği diğer doğal afetlerin yüksek frekanslarda olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni ders kitaplarında özellikle deprem ve sel afetlerine daha fazla yer verilmesi hatta 3.sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarında sadece deprem ve sel afetlerine değinilmesi olabilir. Turan ve Kartal (2012) yaptıkları çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin %95'inin seli ve depremi doğal afete örnek verdiğini, %60'ının çığı ve sadece %35'inin heyelanı örnek verdiğini bildirmektedir. Selin ülkemizdeki görülme sıklığı, yerel ve bölgesel etkileri açısından, depremin ise yakın geçmişteki yaşantıların etkisiyle, öğretim programındaki kazanımlar, ders kitapları ve medya tarafından ağırlık verilen bir konu olmasından dolayı heyelan konusuna oranla öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cevaplarında kesme noktası 60-80 aralığında anahtar kavramlar arasında ilişkiler ortaya çıkmaya başlamış, yangın diğer afetlerle ilişkilendirilemezken iklim değişikliği kavram olarak henüz çıkmamıştır. Kesme noktası 20-40 aralığına kadar iklim değişikliği (Resim 6) mevsimlerle, küresel ısınma, sıcak ve soğuk kavramlarıyla ilişkilendirilmiş, 20-10 KN aralığında diğer kavramlarla çapraz ilişkilendirmeler ortaya çıkmıştır. 40-60 kesme noktası aralığında fırtına ve yangın anahtar kavramlarında da çapraz ilişkiler kurulamamış, 20-40 aralığında yangında çapraz ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin çoğunluğunun iklim değişikliği, fırtına ve yangını afet olarak algılamalarının yetersiz olduğunu, diğer afetlerle bağlantı kuramadıklarını göstermektedir. Bilişsel gelişim açısından somut işlem dönemindeki öğrencilerin bir kavramı algılayabilmesi için gözlenebilir bir özelliğe ihtiyaçları vardır. Somut işlemler dönemindeki çocuklar, geçmiş yaşantıları ve somut kanıtlara dayalı mantıksal muhakeme süreçlerini kullanabilirler (Donald,

Lazarus ve Lolwana, 2006). İklim değişikliği kavram olarak çocuklara soyut gelmiş olabilir. Kitaplardan ve derslerinde bunun bir doğal afet olduğu ile ilgili bilgilendirme almamış olabilirler. Turan ve Kartal (2012) da benzer bulgulara ulaşarak çocukların yaşadıkları bölgelerde meydana gelmeyen doğal afetlerle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Sapsağlam (2019) ise coğrafi bölgelerin farklı iklim ve jeolojik özelliklerinden dolayı bazı doğal afetlerin çocukların yaşadığı çevrede daha az meydana gelmesi nedeniyle sel, heyelan ve çığ doğal afetleri hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Çocuklarda öğrenmenin yakından uzağa, kolaydan zora doğru gerçekleştiğini, çocukların yaşadıkları çevredeki olay ve durumları daha önce öğrendiklerini savunmuştur. Bronfenbrenner'a (1979) göre, ilk çocukluk yıllarında yakın çevrenin gelişim ve öğrenme üzerinde etkisi bulunmaktadır. Coğrafya kavramlarının öğrenilmesinde öğrenen özellikleri, kavramın özelliği, sosyoekonomik durum ve coğrafi çevredeki doğrudan deneyimler en önemli faktörlerdir (Cin, 1999). Doğal afetlere ilişkin kavramların doğrudan deneyimlendiğinde olgulara ilişkin düşünsel süreçler geçirdikleri ayrıca çeşitli kişisel tepkiler (örneğin önlem alma, afetten korunma yolları arama gibi) geliştirebildikleri söylenebilir. Afetlerin istenildiğinde deneyimlenme şansı olamayacağı için afet eğitiminde simülasyonlardan yararlanılabilir, afetlerle ilgili belgeler veya durum raporları sınıfta paylaşarak çocukların farkındalıkları artırılabilir.

Deprem anahtar kavramında; enkaz, yıkım, deprezede, ölüm en fazla verilen cevap olmuştur. Bu araştırmada verilerin toplandığı dönemde 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depreminin henüz yaşanmış olması ve medyada yoğun şekilde depremle ilgili haberlere yer verilmesinin öğrencilerin cevaplarında etkili olduğu düşünülebilir. Alan yazını incelendiğinde Karakuş'un (2019) çalışmasında depreme en fazla verilen cevap yıkıntı ve ölüm, Sucu'nun (2021) çalışmasında da yıkım, ölüm ve korku olmuştur.

Araştırmada korku kelimesinin frekans değeri deprem anahtar kavramında yüksektir. Sucu (2021) da yapmış olduğu çalışmada bu sonuca varmıştır. Bunun sebebinin, depremin diğer doğal afetlere göre daha zamansız gerçekleşmesi olduğu ve gerçekleştiği zaman da can kaybının diğer doğal afetlere göre fazla olması sonucuna bağlamıştır. Ayrıca araştırmada korku kavramı tüm anahtar kavramlar için ortak cevap olmuştur. Gençoğlu (2019) da çalışmasında orman yangını hariç bütün doğal afetler için korku kavramını ortak cevap olmuştur. Doğal afetler sonucunda yaşanan mal ve can kayıplarının öğrencilerde korku cevap kavramını çağrıştırdığını belirtmiştir. Yazıcı ve Ulu Kalın'ın (2018) doğal afetlere yönelik yaptığı metaforik çalışmada "duygusal durum olarak doğal afet" kategorisinde öğrencilerin genelde doğal afetleri korku kavramıyla özdeşleştirdiği görülmektedir. Çelik ve Gündoğdu'nun (2022) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin depremle ilgili metaforlarının duygu olarak deprem, korku odaklı dokuz metaforla ilk sırada yer almıştır. Aladağ ve Kaya'nın (2017)

araştırmasında da afet ve insan ilişkisi kategorisinde korku ve ölüm en çok tekrarlanan ifadelerdir.

Anahtar kavramlara verilen cevaplarda deprem çantası toplamda 12 defa çıkmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarında ayrıntıları ile anlatılmasına rağmen öğrencilerin bilişsel yapılarında doğal afetle deprem çantasının yeterince ilişkilendirilemediği söylenebilir. Ayrıca ders kitaplarında anlatılan ve her yıl tekrarlanan tabrikatlarda yapılan, çök-kapan-tutun tekniği de istenilen frekansa ulaşamamıştır. Bu da öğrencilerin derslerde gördüklerini özümsemede zorluk çektiğini tam olarak öğrenemediğini göstermektedir. Gençoğlu'nun (2019) yaptığı çalışmada cevap kavram olarak deprem çantası kavramı 72 öğrenci tarafından verilmiştir. Bu kadar fazla olmasının sevindirici olduğunu, çünkü önlem olarak deprem çantası hazırlığının öğrenciler tarafından bilmesinin ve okullarda bu konu üzerinde durulmasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Yine Gençoğlu (2019) yaptığı çalışmada; birçok öğrencinin de Kızılay (n=51) cevap kavramını vermesinin güncel olayları takip ettiklerini gösterdiğini savunmuştur. Tokcan ve Yiter (2017) de çalışmasında deprem anahtar kavramında Kızılay kelimesine rastlanmasının, öğrencilerce bu doğal afetin güncel haberlerle ilişkilendirildiği zihinsel bir yapıya sahip olduğunu savunmuştur. Bu çalışmada ise az önce bahsi geçenlerin aksi bir durum ortaya çıkmıştır. Öğrenci cevaplarında ne Kızılay (n=3) ne de AFAD (n=14) beklenen düzeyde yer almamıştır. Bu da deprem gibi doğal afetlerde yardımcı olabilecek kurum ve kuruluşları tanımadıklarını ve yeterince ilgili olmadıklarını göstermektedir. Aladağ ve Kaya'nın (2017) çalışmasında afet sırasında görev alan kurum ve kuruluşları sorduklarında 7 farklı cevaptan AFAD dördüncü ve AKUT beşinci sırada çıkmıştır.

Heyelan anahtar kavramı 341 cevap ile en son sırada yer almaktadır. Kesme noktalarında çıkan kelimeler; taş, kayma, can kaybı, ağaç, toprak ve toprak kaymasıdır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan frekansı en yüksek olanlar toprak ve toprak kaymasıdır. Bu da öğrencilerin heyelana ilişkin kelimeleri doğru ilişkilendirdiğini göstermektedir. Sucu'nun (2021) yaptığı çalışmada heyelan kavramı en az yanıtı almış ve cevap çeşitliği bakımından en son sırada yer almıştır. Bozyiğit ve Kaya (2017), coğrafya öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada sel, kuraklık, erozyon ve heyelan kavramıyla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Anahtar kavramların hepsine ortak cevap olarak can kaybı (n=127) verilmiştir ve en fazla ilişki bu kavram ile kurulmuştur. Bunu ölüm (n=93) kavramı takip etmiştir. Bu iki kelimenin bu kadar çok tekrarlanmasının nedeni çalışmanın yapıldığı tarihte Kahramanmaraş depreminin gündemde olması olabilir. Aynı şekilde Sucu (2021) da yaptığı çalışmada en fazla tekrarlanan yanıtın ölüm olduğunu, çalışmanın yapıldığı yıl (2020-2021) Covid-19'dan kaynaklı çok sayıda insanın hayatını kaybetmesi, ölümün bilişsel yapıdaki etkisini arttırmış olabileceğini belirtmiştir. Ortak cevaplardan diğerleri ise; insan, hayvan, ev, ağaç olmuştur. Bu cevapların tüm doğal afetler için ortak olması; afetlerden en çok etkilenen unsurlar

olduğunu düşünmeleri olabilir. Gençoğlu'nun (2019) çalışmasında da insan kavramı ortak cevap olmuştur.

İlkokul öğrencilerinin okulda aldıkları doğal afet eğitiminin çok da yeterli olmadığı kavramları ilişkilendirme düzeylerinden ve kurdukları cümlelerden anlaşılmaktadır. Günlerce medyada Kahramanmaraş depremi ile ilgili haberler olmasına rağmen öğrencilerin kurduğu cümlelerde ve anahtar kelimelere cevaplarında Hatay (n=1), Malatya (n=2) çok az yazılmış, Kahramanmaraş hiç yazılmamıştır. 2022 yılında orman yangınlarıyla ilgili pek çok üzücü olay yaşanmasına rağmen yangın anahtar kavramında orman kelimesi 20-40 kesme noktasında çıkmış, orman yangını (n=2) ise çok az yazılmıştır. Öğrencilerin ülkemizdeki doğal afetleri ve olayları takip etmekte güçlük yaşadıkları sonucuna varılabilir. Ancak öğrencilerin kurdukları cümleler kendi deneyimledikleri olaylar üzerinden ilerlemekte, bu durum da öğrenme süreçlerinde aktif yaşantının önemini ortaya koymaktadır. Becker, vd. (2012) öğrencilerin afetler hakkında pasif bir şekilde bilgi aldığı geleneksel eğitim yaklaşımının, hazırlık için çok düşük düzeyde farkındalık ve motivasyon etkisi olduğunu belirtmektedir. Shaw ve diğerleri (2004), öğrencilerin depremle ilgili önceki deneyimlerinin afetlere ilişkin farkındalıklarını önemli ölçüde etkilemediğini, sadece bu olgu hakkında bilgilendirildiklerini iddia etmekte, okuldaki eğitimin önemini belirtmektedir. Cvetković ve Stanišić, (2015) ise aile eğitim durumu ile öğrencilerin doğal afet farkındalıkları arasında pozitif korelasyon rapor etmişlerdir. Okullarda verilecek etkili bir afet eğitimi ile öğrencilerin farkındalıkları geliştirilebilir. Noviana ve Afendi (2019) afet eğitiminin öğrencilere afetler hakkında doğru bilgi verdiğini, sistematik bir koruma anlayışı sağladığını ve öğrencilerin kendilerini nasıl koruyacakları ve afetlere uygun ve hızlı bir şekilde nasıl müdahale edecekleri konusunda uygulamalı eğitimlerle donatıldığını belirtmiştir. Adiyoso ve Kanegae (2012) etkili ve nitelikli bir afet eğitimi için farklı eğitim yöntemlerinin kullanılması, oyun ve simülasyonlardan yararlanılması, afet bölgesi gezilerinin yapılması, afetlere yönelik deney ve tabrikatların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

2022 yılı Türkiye'de afet yılı ilan edilerek afet eğitimleri medya ve okullar aracılığı ile yapılmaya çalışılmış, çök-kapan-tutun tabrikatları yaptırılmıştır (URL 3, 2022). Bu araştırma sonuçları, verilen eğitimlerin yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin doğal afet ve doğal afet türleri konusunda bilinçlendirilmesi için sürece aktif katılacakları afet eğitim programları hazırlanmalı, toplumun farklı paydaşları ile yürütülecek projelerde aileleri ile öğrencilerin görev alması sağlanmalıdır. Özellikle iklim değişikliği ve sonuçlarının bir doğal afet olarak algılanmasına yönelik farkındalık oluşturulmalıdır.

Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri öğretim programlarında yer verilen doğal afetlerin sayısının artırılması, uygulamaya yönelik içerik güncellemelerinin yapılması, ilkokullarda afet bilinci ve eğitimi içerikli derslerin öğretim programına dahil edilmesi, öğretmenlerin kullanımına yönelik afet eğitimi kılavuzları hazırlanması önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Disasters are hazardous situations that can be caused by nature or man, and it is not known when they will occur (Wiegman, et al., 2021). Natural processes can lead to disasters. According to the Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED) [UR1, 2018], natural disasters are defined as "naturally occurring physical events caused by rapid or slow-onset events that may be geophysical, hydrological, climatological, meteorological or biological" [IRDR, 2014].

One of the goals of disaster education is to help students comprehend the connections between people, the environment, and natural disasters. Another goal is to raise students' awareness of disaster mitigation and prevention so they can make the best decisions and take the necessary precautions to ensure their own safety in the event of a disaster. Finally, disaster education aims to teach students how to help one another in an emergency and facilitate mutual escape.

Disaster education should be given from an early age in order for children to assimilate the basic concepts related to disasters and to realise high level learning. Perception of natural disasters and types of disasters by individuals ensures that the concepts are used correctly. Determining the cognitive structure of primary school students about natural disasters and their level of association with these concepts is important in terms of revealing the level of understanding of these concepts at young ages. This study was conducted to examine the cognitive structures of primary school students regarding natural disasters.

Method

The survey model was used in this study. A written instrument such as a questionnaire is used to gather data for the survey model, which seeks to ascertain the current state of affairs without the need for intervention (Cohen et al., 2018; Karasar, 1999).

A primary school in a provincial district of the Central Black Sea region provided data for the study. The study consisted of 153 students in the third (n=62) and fourth (n=91) grades of primary school.

Word association tests (WAT) were used to collect research data. Within curriculum and textbook of the Life Sciences, the terms "natural disaster, earthquake, landslide, flood, avalanche, storm, fire, and climate change" were chosen for this study.

A detailed frequency table of the answer words given to WAT key concepts was created. Concept networks were created by analysing this table. The relationships between the concepts were analysed with the cut-off point technique of Bahar et al. 1999. In the analysis of the sentences written for the key concepts in the WAT, frequencies were determined for the codes of sentences with scientific content, sentences containing superficial knowledge and non-scientific content, and sentences containing misconceptions and are given in the table.

Results

When analyzing the number of words associated with the key concepts, it was found that the concepts 'fire' (610 words), 'earthquake' (652 words) and 'natural disaster' (792 words) have the highest number of words, while 'landslide' (341 words) has the lowest number of words. The most common answers given to each key concept were flood 118 times for natural disaster and water 97 times for flood. At the 80-100 cut-off point, all key concepts except climate change, natural disaster landslide linkage emerged. At the 80-60 cut-off point, a natural disaster storm connection has emerged. Natural disaster fire connection has emerged at 40-60 cut points. At the 20-40 cut-off point, climate change appeared for the first time and was associated with the seasons and global warming without linking it to natural disasters.

In the range of cut-off point 10-20, it was determined the common answer words of all key concepts increased. In particular, it was observed that the answers "loss of property and loss of life" were a common words linking all keywords. In the words with a repetition frequency of 10 or less, 176 responses were given to the key concept of natural disaster. When the sentences written by the students in the WAT were examined, it was seen that the sentences containing scientific knowledge were few; superficial knowledge, non-scientific sentences were more; and the sentences containing misconceptions in the key concepts of landslide, avalanche and climate change were more. It was observed that the use of words such as AFAD, Red Crescent, collapse-trap-hold, life triangle, 112, first aid, life, danger, precaution, forest fire, solidarity was very low and not at the expected frequency.

Discussion

The words with the highest frequency in the breakpoint analysis are "avalanche," "earthquake," and "flood". The fact that children have previously encountered these disasters, their geographical location, climatic conditions, type of settlement and other environmental factors may have an impact on their responses. The number of words used in response to landslides is few. It can be interpreted that floods are better understood by students than landslides, especially in terms of their frequency of occurrence and widespread effects. Earthquakes are better understood by students than landslides due to the fact that earthquake is a subject that is emphasised by the achievements in the curriculum, textbooks and the media, as well as experiences.

It was found in the concept networks, climate change emerged later than other keywords and was not able to be connected to any other concepts. This situation shows that the majority of the students' perception of climate change is inadequate. For these students in the concrete period, climate change may have remained abstract, it may not have been introduced as a natural disaster in lessons or books. The students did not use terms such as AFAD, Red Crescent and First Aid sufficiently. Low awareness of institutions and organisations related to disasters reveals the inadequacy of disaster education.

Pedagogical Implications/Öneri

The results of the research reveal that the cognitive structures of primary school students about natural disasters are inadequate. In order to raise awareness of students about natural disasters and types of natural disasters, disaster education programmes in which they will actively participate in the process should be prepared, and students and their families should be ensured to take part in the projects to be carried out with different stakeholders of the society.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Adanalı, R., Yiyin, F. T., & Özenel, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin afet bilinci. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 56-81. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1122725>
- Adem, Ö. (2011). The relationship between earthquake knowledge and earthquake attitudes of disaster relief staffs. *Disaster Advances*, 4(1), 19-24.
- Adiyoso, W. & Kanegae, H. (2012). The effect of different disaster education programs on tsunami preparedness among school children in Aceh, Indonesia. *Disaster Mitigation of Cultural Heritage and Historic Cities*, 6, 165- 172. <https://doi.org/10.20965/jdr.2013.p1009>
- Aladağ, C., & Kaya, B. (2017). Determining the views of high school students about natural disasters. *Journal of International Scientific Publications*, 15, 228-235.
- Alım, M., Özdemir, Ü. & Yılar, B. (2010). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışlıkları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Avcı, G. (2022). Disaster education in primary school: A qualitative research based on teachers' opinions. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 125-146. Doi: 10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.09
- Ayaz, E., Karakaş, H., & Sarıkaya, R., (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının nükleer enerji kavramına yönelik düşünceleri bağımsız kelime ilişkilendirme örneği. *Cumhuriyet Science Journal*, 37, 43-52.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141. Doi: 10.1080/00219266.1999.96.55653
- Becker, J. S., Paton, D., Johnston, D. M., & Ronan, K. R. (2012). A model of household preparedness for earthquakes: How this influences preparedness. *Natural Hazards*, 64(1), 107-137. DOI: 10.1007/s11069-012-0238-x
- Bozyiğit, R. & Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 55-67. Doi:10.14781/mcd.291146
- Bozyiğit, R., & Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 55-67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chi, M.T.H. & Ohlsson, S. (2005) Complex declarative learning. In: Holyoak KJ, Morrison RG (eds). *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge University Press, New York. Pp. 371-400.
- Cin, M. (1999) *The inuence of direct experience of the physical environment on concept learning in physical geography*, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/4480/>
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışlıkları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılaması: ilköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılamasını ölçmek üzere bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- CRED Crush (2023). Disasters1 Year in Review 2022, *Centre for Research on the Epidemiology of Disasters*, 70, 1-2.
- Cvetković, V. M. & Stanisic, J. (2015). Relationship between demographic and environmental factors and knowledge of secondary school students on natural disasters. *Journal of the Geographical Institute Jovan Cvijic'SASA*, 65(3), 323-340. <https://doi.org/10.2298/IJGI1503323C>
- Çelik, A. A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 77-112. Doi:10.31463/aicusbed.1057401
- Çelik, A.A. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin afete hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yerine yönelik görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi.
- Değirmenci, Y. & İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Demirdelen, S. & Çakıcı, A.B. (2021). İlkokul/ortaokul öğretmenlerinin doğal afet okuryazarlık düzeyleri: Osmaniye ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 532 – 541. <doi.org/10.37989/gumussagbil.870607>
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Dikmenli, Y., & Gafa, İ. (2017). Farklı eğitim kademelerine göre afet kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 21-36.
- Donald, D. R., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2006). *Educational psychology in social context*. Oxford University Press.

- Duman, N. (2018). Determination of misconceptions in disaster education with concept cartoons: the case of flood and overflow. *International Journal of Environmental & Science Education*, 13(10), 831-843.
- Gençoğlu, S. E. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Gümüş Şekerci, Y., Ayvazoğlu, G. & Çekiç, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin temel afet bilinci ve farkındalık düzeylerinin saptanması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 74-81. DOI: 10.37989/gumussagbil.1136227
- Integrated Research on Disaster Risk (IRDR, 2014). *Peril classification and hazard glossary*. IRDR DATA Publication No. 1. Beijing: Integrated Research on Disaster Risk. 2014. https://www.irdrinternational.org/uploads/files/2020/08/2h6G5J59fs7nFgoj2zt7hNAQgLCgL55evtT8jBNi/IRDR_DATA-Project-Report-No.-1.pdf
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3),735-751. DOI: 10.30703/cije.546103
- Karakuş, U., & Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482- 491. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247>
- Kuhn, T.S. (2000). *The road since structure: Philosophical Essays, 1970-1993, with an autobiographical interview*. University of Chicago Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Musacchio, G., Falsaperla, S., Bernhardsdóttir, A., Ferreira, M., Sousa, M., Carvalho, A. & Zonno, G. (2016). Education: Can a bottom-up strategy help for earthquake disaster prevention? *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14, 2069-2086. <https://doi.org/10.1007/s10518-015-9779-1>
- Papp, B. (2020). Myths and misconceptions about disasters: do students in the field know better?. *Annals of burns and fire disasters*, 33(3), 253.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 283-295. DOI: 10.7822/omuefd.517081
- Shaw, R., Kobayashi, K. S. H., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13 (1), 39–49. <https://doi.org/10.1108/09653560410521689>
- Solmaz, F. & Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanılgıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 137-147.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). Examining the natural disaster literacy levels of pre-service teachers according to some variables. *International Journal of Geography and Geography Education (Igge)*, 40, 79-91. Doi:10.32003/iggei.566164
- Sözcü, U. (2019). *Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Stella M., Beckage N.M. & Brede M. (2017) Multiplex lexical networks reveal patterns in early word acquisition in children. *Scientific Reports*, 7:46730 Doi: 10.1038/srep46730.
- Sucu, H. (2021). 11. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tokcan, H. & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1),115-129.
- Tsai, C. C. (2001). Ideas about earthquakes after experiencing a natural disaster in Taiwan: An analysis of students' worldviews. *International Journal Of Science Education*, 23(10), 1007-1016.
- Turan, İ. & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- United Nations. (UN, 2009). 2009 UNISDR terminology on disaster risk reduction. UNISDR, Geneva, Switzerland. <http://www.unisdr.org/we/inform/publications/7817> Erişim Tarihi: 12.07.2023.
- URL 1 (2018). The International Disaster Database. <http://www.emdat.be/classification>. Erişim tarihi 28.11.2018.
- URL 2 (2018). EM-DAT Glossary. <http://www.emdat.be/Glossary>. Erişim tarihi 28.11.2018.
- URL 3. (2022). <https://www.afad.gov.tr/2022-afet-tatbikat-yili-ulke-genelinde-yogun-uygulamalarla-devam-ediyor--basin-bulteni>. Erişim Tarihi: 14.07.2023.
- Uzun, A., Kaya, M. E. & Çoşkun, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarında doğal afetler algısı. *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (30), 370-390. DOI: 10.29228/kesit.57727
- Uzunyol, B. (2013), 8. sınıf öğrencilerinin doğal afetler hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Wang, W.Z. (2018). Disaster education in the United States of America. *Life Disaster*, 4, 22–25.
- Wiegmann, M., Kersten, J., Senaratne, H., Potthast, M., Klan, F. & Stein, B. (2021). Opportunities and risks of disaster data from social media: A systematic review of incident information. *Nat. Hazards Earth Syst. Sci.*, 21, 1431–1444. <https://doi.org/10.5194/nhess-21-1431>
- Yazıcı, Ö. & Ulu Kalın, Ö. (2018). “Doğal Afet” için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.396396>



The Effect of Mainstreaming Competency Training on Pre-service Teachers' Competencies and Attitudes Towards Mainstreaming: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Project

Ali Kurt^{1,a,*}, Eylül Akar^{1,b}, Z. Esra Ketenoglu Kayabaşı^{1,c}, Melike Kurtuluş Uzlu^{2,d}, Alparslan Ünsal^{3,e}, Melike Özdemir^{4,f}

¹ Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Türkiye

² Institute of Graduate Studies, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye

³ Vocational School, Kastamonu University, Kastamonu, Türkiye

⁴ Institute of Science, Kırıkkale University, Kırıkkale, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

#This study was presented as an abstract at the 33rd National Special Education Congress in Trabzon on October 25-27, 2023. #The authors would like to thank TÜBİTAK for their support.

History

Received: 09/09/2023

Accepted: 21/08/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research aims to examine the effect of a 30-hour proficiency training given in the context of a TÜBİTAK supported project (No: 1129B372200966) to increase the proficiency of teacher candidates likely to work in a mainstreaming environment in the future on the competencies and attitudes of teacher candidates towards mainstreaming. In the research, one group pretest-posttest model, one of the experimental models, was used. The study group of the research consists of 39 teacher candidates studying at different universities in Türkiye in their fourth grade. The data of the research were collected using the "Demographic Information Form" developed by researchers who relied on expert opinions, the "Teacher Efficacy Scale to Implement Inclusive Practices" developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015) and the "Inclusion Attitudes Scale" developed by Ergin (2019). The data collected within the scope of the research were analyzed using the SPSS program. Paired sample t-test and descriptive statistics were used to analyze the data. As a result of the study, it was concluded that the training provided was effective in increasing the teacher candidates' competencies and positive attitudes toward mainstreaming. It was also determined that the training provided reduced the negative moods of teacher candidates.

Keywords: Mainstreaming, competence, attitude, teacher candidates, project

Kaynaştırmaya İlişkin Sunulan Yeterlik Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Yeterliklerine ve Tutumlarına Olan Etkisi: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Projesi

Bilgi

#Bu çalışma 25-27 Ekim 2023 tarihlerinde Trabzon'da gerçekleştirilen 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

#Yazarlar desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür eder.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 09/09/2023

Kabul: 21/08/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

alikurt0009@gmail.com

eketenoglu@kastamonu.edu.tr

aunsal0637@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ileride kaynaştırma ortamında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliğinin artırılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen TÜBİTAK destekli bir proje (No: 1129B372200966) kapsamında verilen 30 saatlik bir yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisini incelemektedir. Araştırmada deneysel modellerden birisi olan tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı üniversitelerinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 39 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacıların uzman görüşleriyle oluşturmuş olduğu "Demografik Bilgi Formu", Sharma, Loreman ve Forlin'in (2011) geliştirip Bayar'ın (2015) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığı "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve Ergin (2019) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için Bağımlı Gruplar t-Testi ve betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına verilen yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerini ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sunulan eğitimin öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını da azalttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, yeterlik, tutum, öğretmen adayları, proje

<https://orcid.org/0000-0002-3256-3065>

<https://orcid.org/0000-0002-0921-7658>

<https://orcid.org/0000-0002-8336-8606>

eyulakar@kastamonu.edu.tr

melikekurtulus26@gmail.com

ozdemirekilem06@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3591-3884>

<https://orcid.org/0000-0001-7548-5901>

<https://orcid.org/0000-0002-5441-0377>

How to Cite: Kurt, A., Akar, E., Ketenoglu Kayabaşı, Z.E., Kurtuluş Uzlu, M. Ünsal, A., & Özdemir, M. (2024). Kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisi: iyi bir kaynaştırma iyi bir uygulayıcı ister projesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):582-593

Giriş

Günümüzde pek çok ülke öncelikli olarak özel gereksinimli bireylerin eğitimini tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte sürdürmeye gayret göstermektedir. Türkiye ise 1983 yılında yürürlüğe koymuş olduğu “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile beraber bu konuda önemli bir adım atmış ve kaynaştırma uygulamalarına başlamıştır (Camcı-Erdoğan, 2021; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011a).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi” ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin var olan potansiyellerini açığa çıkarabilmesi için akranları ile birlikte eğitim alması önemsenmektedir (MEB, 2019). Ancak Türkiye’de mevcut durumda kaynaştırma uygulamalarının uygulanmaya çalışıldığı ve geçmişten günümüze değin hâlâ birçok sorunun devam ettiği belirtilmekle birlikte, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaklaşık olarak %74’lük bir bölümünün kaynaştırma ortamlarında eğitim aldığı bilinmektedir (Kurt, 2022). Bu oran kaynaştırma uygulamaları konusunda başarılı durumda olan İtalya’da (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018) yaklaşık olarak %98 (Giangreco, Doyle, & Suter, 2012) iken, ABD’de ise %95 olarak ifade edilmektedir (U.S. Department of Education, 2024). Bunların yanı sıra Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kalitesinin artırılması konusunda yasal düzenlemeler açısından büyük eksiklikler olmadığı belirtilmekte ancak bu yasaların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan farkındalık, özveri ve denetim eksikliklerine vurgu yapılmaktadır (Diken ve Batu, 2010). Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarının Türkiye’de henüz hem nicelik hem de nitelik açısından beklenen düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir (Kurt, 2022).

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bedensel, bilişsel, akademik, duygusal ve özellikle de sosyal becerilerini geliştirebilmesine olanak tanıdığı dile getirilmektedir (Arıkan, 2018; Özdemir, 2020; Türk, 2011). Ancak kaynaştırma eğitiminin bireylere yarar sağlayabilmesi için okullarda öğretmenler tarafından etkili bir biçimde uygulanabilmesi gerekmektedir. Demir ve Açar (2010) kaynaştırma uygulamalarının yanlış biçimde uygulanmasının öğrenciye bir yarar sağlamaktan ziyade zarar getirebilecek bir uygulamaya dönüştüğünden/dönüşebileceğinden söz etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında birincil uygulayıcı olan öğretmenlerin kritik bir rolü bulunmaktadır (Camcı-Erdoğan, 2021; ERG, 2011b; Güleriyüz ve Özdemir, 2015). Ayrıca öğretmenler, öğrencilere rol model olmaları sebebiyle tipik gelişim gösteren çocukların da kaynaştırma uygulamaları yoluyla

eğitim alan arkadaşlarını sosyal kabulünde önemli bir noktada olduğu ifade edilmektedir (Yaralı, 2015).

Ancak mevcut durumda sistem içerisinde yer alan öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin planlı bir eğitim almadıklarını ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını (Anılan ve Kayacan, 2015), öğretimsel açıdan problemler yaşadıklarını (Sadioğlu vd., 2012), kendilerini kaynaştırma uygulamalarında yetersiz gördüklerini (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Gök, 2009; Vilda vd., 2019) ve kaynaştırma uygulamaları, etkili öğretim yöntemleri ile uyarlama noktasında desteğe ihtiyaç duyduklarını (Batu vd., 2017; Deniz ve Çoban, 2019) belirtmektedirler. Bu sorunların temelinde “öğretmenlerin ve ailelerin bilgi, yöntem, teknik ve tutumlarındaki eksiklik ve bir yol haritasının olmaması önemli bir etken” olarak gösterilmektedir (MEB, 2019, s.6). Aynı zamanda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin ne olduğu, amaçları ve kaynaştırma yoluyla eğitimin uygun biçimde öğrencilere sunulduğunda yararlarının neler olduğunu bilmemelerinden de kaynaklanabileceğine dikkat çekilmektedir (Demir ve Açar, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim konusunda desteklenmesinin ve yeterliklerinin artırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla beraber olumlu tutumlara sahip olmaları da kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşması açısından gereklidir (Balçın, Coştu ve Mertoğlu, 2019). Ayrıca alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında bir ilişkinin olduğu da görülmektedir (Akar ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Akbulut, 2020; Emam & Mohamed, 2011; Filiz, 2021; Karasu, 2019; Kuittinen, 2017; Özcan ve Karaoğlu, 2021). Buradan hareketle öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarının veya yeterliklerinin artması halinde, diğer değişkenin de artabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olabilmesi için lisans öğrenimlerinde iyi hazırlanmaları önemli görülmektedir (Akbulut ve Aküzüm, 2021). Özellikle tutumların insan davranışlarına yön vermede güçlü bir etken olduğu da düşünüldüğünde geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik davranışlarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına bağlı olabileceği düşünülebilir (Buluç, 2002). Kaynaştırmaya yönelik tutumların ise kaynaştırmaya ilişkin alınan bilgi ve yeterlikle bağlantılı olabileceği ifade edilebilir (Özyürek, 2006). Öyle ki Özkoc (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözün ve Yıkılmış (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarına haftada bir gün 3 saatlik ve toplamda 5 haftalık kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme semineri yapılmıştır. Yapılan bu bilgilendirme semineri sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Bunlardan hareketle öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerinin artırılmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını da olumlu yönde artıracığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada

ileride kaynaştırma ortamında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliğinin artırılmasını sağlamak amacıyla öğretmen adaylarına TÜBİTAK destekli bir proje (No: 1129B372200966) kapsamında 30 saatlik kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiş ve verilen bu eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisi incelenmiştir.

Alanyazındaki öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; kaynaştırmaya yönelik eğitim (Mertoğlu vd., 2020), bilgilendirme semineri (Gözün ve Yıkılmış, 2004) veya bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama eğitimi (Balçın vd., 2019) vermenin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikler (Balçın vd., 2019; Mertoğlu vd., 2020), kaynaştırmaya ilişkin tutumlar (Gözün ve Yıkılmış, 2004), kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılar (Balçın vd., 2019) veya kaynaştırmaya ilişkin görüşler (Mertoğlu vd., 2020) üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiçbirinde öğretmen adaylarına kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin hem kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri hem de kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin birlikte ele alınmadığı söylenebilir. Bu sebeple böyle bir gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada öğretmen adaylarına TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında sunulan kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterlik ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarına ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümü araştırma deseni, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde bu başlıklara sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada deneysel modellerden birisi olan “tek grup ön test-son test model” kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test model deneme öncesi desenlerden biridir. Bu desende denenen değişenin etkisini belirlemek için herhangi bir müdahale yapılmadan önceki alınan ön test ve denenen değişenin müdahale sonrası son testinin ortalamalarının karşılaştırılarak anlamlılığının değerlendirilmesi söz konusudur (Karasar, 2018). Bu çalışmada gelecekte kaynaştırma ortamlarında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarına kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiş ve bu yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterlikleri ve tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu bağlamda kaynaştırmaya ilişkin sunulan eğitim öncesinde öğretmen adaylarına “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında beş farklı üniversitenin öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bir uzman özel eğitim öğretmeninden oluşan toplam 11 eğitmen tarafından 30 saatlik kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiştir. Eğitmenlerin çalışmış olduğu kurumlar, unvanları, vermiş oldukları eğitimin konusu ve ders saatlerine yönelik bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’deki bilgiler ışığında sunulan eğitim sonrasında aynı veri toplama araçları tekrar uygulanmış, ön-test ve son-test ortalamaları istatistiksel açıdan karşılaştırılmıştır. Çizelge 2’de ise kullanılan deneysel modelin şematik gösterimi sunulmuştur.

Çizelge 1. Kaynaştırmaya ilişkin verilen eğitime ilişkin bilgiler

Eğitmenin Çalıştığı Kurum	Eğitmenin Unvanı	Verilmiş Olduğu Eğitimin Konusu	Ders Saati
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Kaynaştırmaya Giriş Konuları	2 Saat
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	İnfografi Oluşturma ve Kaynaştırma	3 Saat
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	Üstün Yetenek ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 saat
Ankara Üniversitesi	Doç. Dr.	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Kastamonu Üniversitesi	Doç. Dr.	Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal Dayanakları	1 Saat
Kastamonu Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Özel Öğrenme Güçlüğü ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kaynaştırmayla İlgili Uygulamalı Takım Çalışmaları (Poster ve Kamu Spotu Hazırlama)	4 Saat
Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Zihin Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Aksaray Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Görme Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Kastamonu Üniversitesi	Arş. Gör.	Scratch Kullanımı ve Kaynaştırma	3 Saat
Gazi Üniversitesi	Arş. Gör.	Animasyon Hazırlama ve Kaynaştırma	3 Saat
Milli Eğitim Bakanlığı	Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama	1 Saat
Milli Eğitim Bakanlığı	Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni	İşitme Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Kastamonu Üniversitesi – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr. - Dr. Öğr. Üyesi - Arş. Gör.	Tanışma ve Genel Bilgilendirme	1 Saat

Çizelge 2. Tek grup ön test-son test model

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
G	O1	X	O2
D (Deney)	1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği 2. Kaynaştırma Tutumları Ölçeği (Bağımlı Değişken)	TÜBİTAK Destekli 30 Saatlik Kaynaştırma Yoluyla Eğitime İlişkin Yeterlik Eğitimi (Müdahale)	1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği 2. Kaynaştırma Tutumları Ölçeği (Bağımlı Değişken)

Çizelge 3. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	5	12,80
	Kadın	34	87,20
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	9	23,10
	Sınıf Öğretmenliği	8	20,50
	Okulöncesi Öğretmenliği	8	20,50
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	7	17,90
	Türkçe Öğretmenliği	4	10,30
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	5,10
	Matematik Öğretmenliği	1	2,60
Üniversite	Kastamonu Üniversitesi	25	64,10
	Diğer	14	35,90
Özel Eğitime Gereklinimi Olan Bir Birey ile Anamlı Etkileşimde Bulunma	Evet	18	46,21
	Hayır	21	53,80
Özel Eğitim ile İlgili Aldığı Eğitim Düzeyi	Hiç	13	61,50
	Biraz	24	33,30
	Üst (en az 30 saat)	2	5,10
Özel Eğitime Gereklinimi Olan Bireyler ile İlgili Yerel Mevzuat ve Politikalara Dair Bilgi Düzeyi	Hiç	5	12,80
	Zayıf	24	61,50
	Orta	8	20,5
	İyi	2	5,10
	Çok İyi	0	0
Özel Eğitime Gereklinimi Olan Bireylere Eğitim Vermeye İlişkin Özgüven	Çok Düşük	1	2,6
	Düşük	12	30,80
	Orta	19	48,70
	Yüksek	7	17,90
	Çok Yüksek	0	0

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki farklı üniversitelerde dördüncü sınıfta öğrenim gören 39 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ve net bir şekilde tanımlanmış ölçütlere uygun olan durumların tümünü sistemik olarak incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmacı, bu ölçütleri kendi geliştirebilmekte veya mevcut bir kriter listesinden faydalanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Buna göre bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- Katılımcıların halihazırda eğitim fakültesinde öğrenim görüyor olması,
- Katılımcıların özel eğitim öğretmenliği dışındaki öğretmenlik bölümlerinde öğrenim görmesi,
- Katılımcıların son sınıf öğrencisi olması.

TÜBİTAK tarafından desteklenen projeye başvurular, yaklaşık olarak altı aylık bir süre boyunca çevrim içi başvuru formu üzerinden kabul edilmiştir. Başvuran adaylar

arasından üniversite ve bölüm çeşitliliğini de sağlamaya dikkat edilecek şekilde yukarıdaki söz konusu ölçütlere göre seçim yapılmıştır. Çalışma grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, bölümlerine, üniversitelerine, özel eğitime gereklinimi olan bir birey ile anlamlı etkileşimde bulunmasına, özel eğitime gereklinimi olan bireyler ile ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeylerine, özel eğitim ile ilgili aldığı eğitim düzeylerine ve özel eğitime gereklinimi olan bireylere eğitim vermeye ilişkin özgüvenlerine ilişkin betimsel bilgilere Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 5'i (%12,80) erkek, 34'ü (%87,20) kadındır. Katılımcıların 9'u (%23,10) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 8'i (%20,50) Sınıf Öğretmenliği, 8'i (%20,50) Okulöncesi Öğretmenliği, 7'si (%17,90) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 4'ü (%10,30) Türkçe Öğretmenliği, ikisi (%5,10) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve biri (%2,60) Matematik Öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Öğretmen adaylarının 25'i (%64,10) Kastamonu

Üniversitesinde, 14'ü (%35,90) ise Türkiye'nin çeşitli illerindeki farklı üniversitelerde (Abant İzzet Baysal Üniversitesi [1], Amasya Üniversitesi [1], Bartın Üniversitesi [1], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi [1], Gazi Üniversitesi [1], Hacettepe Üniversitesi [1], Kırıkkale Üniversitesi [1], Ortadoğu Teknik Üniversitesi [1], Ondokuz Mayıs Üniversitesi [4], Sinop Üniversitesi [2]) eğitim görmektedir. Çalışma grubunun 18'i (%46,21) özel eğitime gereksinimi olan bir birey ile anlamlı etkileşimde bulunmuşken, 21'i (%53,80) bulunmamıştır. Ayrıca 13'ü (%61,50) özel eğitim ile ilgili hiç eğitim almadığını, 24'ü (%33,30) biraz aldığını ve ikisi (%5,10) ise üst düzeyde eğitim aldığını belirtmiştir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi bağlamında beş (%12,80) öğretmen adayının hiç bilgisi yokken, 24'ünün (%61,50) zayıf düzeyde, 8'inin (%20,50) orta düzeyde ve ikisinin (%5,10) ise iyi düzeyde bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak katılımcılardan birinin (%2,60) özel eğitime gereksinimi olan bireylere eğitim vermeye ilişkin özgüveninin çok düşük düzeyde olduğu, 12'sinin (%30,80) düşük düzeyde olduğu, 19'unun (%48,70) orta düzeyde olduğu ve 7'sinin (%17,90) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Etik Bildirim

Araştırma kapsamında Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından ortaya koyulan etik standartlar izlenmiştir. Ayrıca "*Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu*"na başvuruda bulunulmuş ve 22.06.2022 tarih ve 21 sayılı kararlar etik kurul onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacıların uzman görüşleriyle oluşturmuş olduğu "*Demografik Bilgi Formu*", Sharma, Loreman ve Forlin'in (2011) geliştirip Bayar'ın (2015) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığı "*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği*" ve Ergin (2019) tarafından geliştirilen "*Kaynaştırma Tutumları Ölçeği*" ile toplanmıştır.

"*Demografik Bilgi Formu*"nda çalışma grubunun üniversite bölüm, cinsiyet, özel eğitime gereksinimi olan bir birey ile anlamlı etkileşimde bulunma durumu, özel eğitim ile ilgili aldığı eğitim düzeyi, özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ve özel eğitime gereksinimi olan bireylere eğitim vermeye ilişkin özgüvenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

"*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği*" kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlikleri ölçmek amacıyla Bayar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, "*1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Katılıyorum, 6=Kesinlikle Katılıyorum*" şeklinde olmak üzere 6'lı likert tipinde ve 18 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan bu ölçeğin toplam varyansın %57.95'ini açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca güvenilirliği için Cronbach

Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tamamı için .89 ve üç faktörünün her biri için sırasıyla .88, .90 ve .86 olarak bulunmuştur. Bunlar sonucunda ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 iken, en yüksek puan ise 108 olmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında da ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler, ön-testte .91, son-testte ise .95 olarak bulunmuştur.

"*Kaynaştırma Tutumları Ölçeği*" kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ergin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "*1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Çoğu Zaman, 4=Her Zaman*" şeklinde olmak üzere dördü derecelendirmeye sahip ve 89 maddeden oluşan 12 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA yapılmıştır. AFA sonucunda, beşi olumlu, yedisi olumsuz tutum olmak üzere 12 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin içtutarlılığını belirlemek için madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanırken, madde ayırt ediciliği için ise üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi yapılmıştır. Ayrıca güvenilirlik için cronbach ve rulon katsayıları hesaplanmıştır. Olumlu Tutumlar faktörü ile ölçeğin genel toplamı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan hesaplamalarda Rulon katsayısı .63 ve Cronbach alfa .71 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde, Olumsuz Tutumlar faktörü ile ölçek toplamı arasındaki ilişki için yapılan analizde Rulon katsayısı .64 ve Cronbach alfa .70 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları belirlemeye hizmet eden bu ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu (yüksek düzeyde) tutumu ifade etmektedir (Ergin, 2019). Bu araştırma kapsamında güvenilirlik için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler Olumlu Tutumlar faktöründe ön-testte .90, son-testte .92 olarak bulunurken, Olumsuz Tutumlar faktöründe ön-testte .87, son-testte ise .78 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi aşamasında SPSS programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak normal dağılımın olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerleri referans alınmıştır. Bu değerlerin çarpıklık için -1.417 ile -0.396 arasında, basıklık için ise 1.963 ile -0.938 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Buna göre hesaplanmış olan basıklık ve çarpıklık katsayıları -3 ile +3 arasında bulunmuştur. Bunlardan hareketle normal dağılımın sağlandığı ifade edilebilir (Kline, 2005). Ardından öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ve yeterliklerini karşılaştırmak amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında toplanan demografik bilgi formundaki yer alan sorulara ilişkin veriler için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular her bir araştırma sorusu bağlamında bu bölümde paylaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterliliğine Etkisi

Deney grubunun "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Bu test ile deney grubunun kaynaştırmaya ilişkin almış oldukları eğitim öncesi ve sonrası gruba uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4'te paylaşılmıştır.

Çizelge 4 incelendiğinde, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun Kaynaştırma Yeterliliği Ölçeği'nden aldığı ön test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=86.85$) ile sunulan eğitim sonrasında ölçekten aldığı son test puan ortalaması ($\bar{x}=100.33$) arasında görece bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Buna göre kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliliği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir artışın olduğu saptanmıştır ($t=-8.23, p<.05$).

Alt boyutlar açısından ele alındığında, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{x}=29.0$), kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{x}=29.87$), kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{x}=27.97$) ile sunulan eğitim sonrasında kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=33.7$), kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=34.10$), kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=32.46$) arasında görece bir farkın olduğu görülmüştür. Bu fark, yapılan Bağımlı Gruplar t-Testi sonucuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında öğretim yeterliliği ($t=-8.12, p<.05$), iş birliği yeterliliği ($t=-7.41, p<.05$) ve sınıf yönetimi yeterliliği ($t=-6.94, p<.05$) puanlarında anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi

Deney grubunun "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Bu test ile deney grubunun kaynaştırmaya ilişkin almış oldukları eğitim öncesi ve sonrası uygulanan Kaynaştırma Tutumları Ölçeği puan

ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda elde edilen karşılaştırma bulgularına Çizelge 5'te yer verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun kaynaştırmada olumlu tutumlar ön test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.36$) ve kaynaştırmada olumsuz tutumlar ön test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.03$) ile sunulan eğitim sonrasında kaynaştırmada olumlu tutumlar son test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.65$) ve kaynaştırmada olumsuz tutumlar son test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.38$) arasında görece bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Buna göre kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlar ($t=-7.30, p<.05$) ve olumsuz tutumlar ($t=-8.76, p<.05$) puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre sunulan eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırdığı, olumsuz tutumlarını ise azalttığı söylenebilir.

Alt boyutlar açısından ele alındığında, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun yapılması gerekenler ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.66$), mesleki hazır bulunuşluk ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.04$), eğitsel fayda ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.42$), destek olma ve çaba gösterme ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.52$), psikolojik ret ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.69$), bütünlük yaklaşım ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.15$), sınıf yönetimini zorlaştırma ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.77$), eğitsel kaygı ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.19$), bireysel eğitim/soyutlama ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.91$), duygusal zarar ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.63$), mesleki yetersizlik ön test puan ortalaması ($\bar{x}=1.73$) ve amaca yönelik kaygı ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.14$) ile sunulan eğitim sonrasında yapılması gerekenler son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.81$), mesleki hazır bulunuşluk son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.13$), eğitsel fayda son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.81$), destek olma ve çaba gösterme son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.69$), psikolojik ret son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.83$), bütünlük yaklaşım son test puan ortalaması ($\bar{x}=2.93$), sınıf yönetimini zorlaştırma son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.34$), eğitsel kaygı son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.53$), bireysel eğitim/soyutlama son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.44$), duygusal zarar son test puan ortalaması ($\bar{x}=2.95$), mesleki yetersizlik son test puan ortalaması ($\bar{x}=2.73$) ve amaca yönelik kaygı son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.48$) arasında görece bir fark çıkmıştır.

Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testi sonucuna göre bu farkın bütünlük yaklaşım alt boyutu hariç, tüm alt boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin olumlu alt boyutlarından olan yapılması gerekenler ($t=-2.79, p<.05$), mesleki hazır bulunuşluk ($t=-12.27, p<.05$), eğitsel fayda ($t=-7.39, p<.05$), destek olma ve çaba gösterme ($t=-3.19, p<.05$), alt boyutlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği	Ön test	39	29.0	3.62	38	-8.12	.000*
	Son test	39	33.77	2.74			
Kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliği	Ön test	39	29.87	3.5	38	-7.41	.000*
	Son test	39	34.10	2.48			
Kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliği	Ön test	39	27.97	3.44	38	-6.94	.000*
	Son test	39	32.46	3.06			
Kaynaştırma yeterliği toplam puan	Ön test	39	86.85	9.57	38	-8.23	.000*
	Son test	39	100.33	7.78			

*p<0.05

Çizelge 5. “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puanlarına ait t-testi sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Yapılması gerekenler	Ön test	39	3.66	.31	38	-2.79	.008*
	Son test	39	3.81	.25			
Mesleki hazır bulunuşluk	Ön test	39	2.04	.42	38	-12.27	.000*
	Son test	39	3.13	.43			
Eğitsel fayda	Ön test	39	3.42	.31	38	-7.39	.000*
	Son test	39	3.81	.26			
Destek olma ve çaba gösterme	Ön test	39	3.52	.31	38	-3.19	.003*
	Son test	39	3.69	.34			
Bütünleşik yaklaşım	Ön test	39	3.15	.42	38	2.05	.047*
	Son test	39	2.93	.57			
Psikolojik ret	Ön test	39	3.69	.29	38	-3.37	.002*
	Son test	39	3.83	.17			
Sınıf yönetimini zorlaştırma	Ön test	39	2.77	.41	38	-8.94	.000*
	Son test	39	3.34	.47			
Eğitsel kaygı	Ön test	39	3.19	.42	38	-4.44	.000*
	Son test	39	3.53	.42			
Bireysel eğitim /soyutlama	Ön test	39	2.91	.53	38	-5.26	.000*
	Son test	39	3.44	.49			
Duygusal zarar	Ön test	39	2.63	.44	38	-5.09	.000*
	Son test	39	2.95	.43			
Mesleki yetersizlik	Ön test	39	1.73	.70	38	-6.81	.000*
	Son test	39	2.73	.78			
Amaca yönelik kaygı	Ön test	39	3.14	.67	38	-3.24	.002*
	Son test	39	3.48	.64			
Kaynaştırmada olumlu tutumlar toplam puan	Ön test	39	3.36	.23	38	-7.30	.000*
	Son test	39	3.65	.23			
Kaynaştırmada olumsuz tutumlar toplam puan	Ön test	39	3.03	.28	38	-8.76	.000*
	Son test	39	3.38	.23			

*p<0.05

Bunlara ek olarak, ölçeğin olumsuz alt boyutlarından olan psikolojik ret ($t=-3.37$, $p<.05$), sınıf yönetimini zorlaştırma ($t=-8.94$, $p<.05$), eğitsel kaygı ($t=-4.44$, $p<.05$), bireysel eğitim/soyutlama ($t=-5.26$, $p<.05$), duygusal zarar ($t=-5.09$, $p<.05$), mesleki yetersizlik ($t=-6.81$, $p<.05$) ve amaca yönelik kaygı ($t=-3.24$, $p<.05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ancak bütünleşik yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir azalış tespit edilmiştir ($t=2.05$, $p>.05$)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK tarafından desteklenen “İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster” projesi kapsamında sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliği ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Bu kapsamda deney grubuna üç gün boyunca 30 saatlik kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin yeterlik eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerini ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sunulan eğitimin öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını da azalttığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına sunulan kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitimi sonunda, öğretmen adaylarının hem kaynaştırmaya ilişkin genel yeterlik puan ortalamalarında hem de öğretim, iş birliği ve sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir artış olmuştur. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma ya da özel eğitime ilişkin bir ders (Bayar ve Doğan, 2021; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000),

bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama eğitimi (Balçın vd., 2019) ve kaynaştırmaya yönelik eğitim (Mertoğlu vd., 2020) almalarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerini (Balçın vd., 2019; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Mertoğlu vd., 2020) ya da yeterlik algılarını (Bayar ve Doğan, 2021; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000) artırdığı bulunmuştur. Buna göre alanyazın ile bu araştırma kapsamında elde edilen sonucun tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle kaynaştırma uygulamalarına yönelik sunulan eğitimlerin öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir. Bu sebeple benzer nitelikteki eğitimlerin sayısının artırılması ve öğretmen adaylarının bu eğitimlere ulaşmalarına imkân verilmesi önerilebilir. Ayrıca Türkiye’de kaynaştırmaya yönelik çeşitli sorunların varlığı (Anılan ve Kayacan, 2015; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu vd., 2017; Demir ve Açar, 2010; Deniz ve Çoban, 2019; Gök, 2009; Kurt, 2022; MEB, 2019; Sadioğlu vd., 2012; Vilda vd., 2019) ve öğretmen adaylarının gelecekte kaynaştırma ortamlarında çalışabilecekleri de göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerini artıracak zorunlu derslerin eklenmesi düşünülebilir. Bunun yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi bu konuyla ilgili daha fazla proje çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç ise kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarını artırırken, olumsuz tutumlarını azalttığıdır. Alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma ya da özel eğitime ilişkin bir ders (Aker, 2014; Altıntaş ve Şengül, 2014; Balçın vd., 2019; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Dağlar, 2011; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004; Sarı ve Bozgeyikli, 2003), bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama eğitimi (Balçın vd., 2019), kaynaştırmaya yönelik eğitim (Mertoğlu vd., 2020) ve kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme semineri almalarının (Gözün ve Yıkış, 2004) kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırdığı (Aker, 2014; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Gözün ve Yıkış, 2004; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004) ya da daha olumlu düşünce ve görüşe sahip olmalarını sağladığı (Altıntaş ve Şengül, 2014; Dağlar, 2011; Mertoğlu vd., 2020; Sarı ve Bozgeyikli, 2003) sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra sadece bir çalışmada (Güven ve Çelik, 2011) ise öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almış ya da almamış olmalarının kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi öğretmen adaylarının doğrudan kaynaştırmayla ilgili bir ders almamalarına bağlanabilir. Bir diğer sebebi ise öğretmen adaylarına verilen özel eğitim dersinde kaynaştırmaya ilişkin yeterince kazanımın elde edilmemiş olması olabilir. Bunlardan hareketle alanyazın ile bu araştırma kapsamında elde edilen sonucun büyük ölçüde paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarını artırarak olumsuz tutumlarını azaltacağı çıkarımında bulunulabilir. Gelecek çalışmalarda özellikle

doğrudan kaynaştırmayla ilgili bir ders alan ve almayan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir. Böylece bu çalışmada ele alınmayan bazı noktaların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulabilir.

Tüm bunlarla beraber dikkat çekilmesi gereken bir başka noktanın da bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına sadece kaynaştırmaya yönelik yeterlik eğitimi verilerek hem kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin hem de olumlu tutumlarının artmış olmasıdır. Alanyazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırmaya ilişkin yeterlik ile olumlu tutumlar arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmektedir (Akdemir, Çapar ve Bayrakdar, 2021; Filiz, 2021; Karadaş ve Sağın, 2023; Karasu, 2019; Özokcu, 2018; Özcan ve Karaoğlu, 2021; Şahan, 2019). Bu çalışmada sadece yeterlik eğitimi verilerek yeterliklerle birlikte olumlu tutumlarda da artış elde edilmesi, alanyazındaki bulguları doğrular niteliktedir. Bu nedenle sadece kaynaştırmaya ilişkin yeterliğin artmasının her ikisi içinde yeterli olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte önemli bir araştırma boşluğunun da göz önünde bulundularak gelecek araştırmaların planlanmasının değerli olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda gelecek araştırmalarda kaynaştırmaya ilişkin tutumun artmasına yönelik çalışmalar yapılarak hem kaynaştırmaya yönelik tutumun hem de yeterliğin birlikte artıp artmadığının araştırılması önerilebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu da öğretmen adaylarının eğitim sonunda olumlu tutumlarından birisi olan bütünleşik yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir düşüşün olduğunun saptanmasıdır. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri incelendiğinde bu alt boyuta ait maddelerin “Kaynaştırma öğrencileri için mevcutları az olan özel alt sınıflar oluşturulmalıdır”, “Kaynaştırma öğrencileri için tanılarına göre faaliyet alanları oluşturulmalıdır”, “Kaynaştırma öğrencisinin bazen kaynaştırma sınıfında bazen özel eğitim sınıfında eğitim alması daha faydalıdır” şeklinde olduğu görülmektedir. Bütünleşik yaklaşım alt boyutundaki bu anlamlı düşüşün sebebi öğretmen adaylarına sunulan eğitim kapsamında kaynaştırma ve bütünleştirme arasındaki farka, bunların uygulanış şekillerine ve alanyazının bakış açısına yönelik de bilgilenmelerin yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bahsedilen alt boyuttaki maddelere bütünleştirmeyi düşünerek cevap vermiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda proje kapsamında öğretmen adaylarına sunulan eğitimde bütünleştirme için ayrı bir ders saati verilmediği ancak kaynaştırmaya ilişkin ayrılan ders saatleri içerisinde bütünleştirmeden de bahsedildiği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının bütünleştirme ve kaynaştırma arasındaki ayrımı tam olarak yapamadığı söylenebilir. Bu sebeple ileride yapılacak benzer eğitimlerde bütünleştirmenin de eğitim sürecine dâhil edilmesi düşünülebilir.

Son olarak araştırma kapsamında öğretmen adaylarına verilen yeterlik eğitiminde, alanyazındaki öğretmen adaylarının yeterliklerini artırmaya yönelik bilgilendirme

çabalarından farklı olarak (Balçın vd., 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Temel, 2000) teorinin yanı sıra uygulama da işe koşulmuştur. Bireylerin düşünme süreçlerinin aktif olduğu ve bireyde öğrenme isteğini dinamik tutan öğretim yöntemlerinin eğitimlerde kullanılmasının istenen yöntemler olduğu kabul edilmektedir (Güven, 2011). Etkili öğretim yöntemlerinin bireyler üzerinde anlamlı farklılıklar yaratabileceği ifade edilmektedir (Bozpolat vd., 2016). Nitekim bu araştırmada da öğretmen adaylarına teorik ve uygulamalı olarak sunulan yeterlik eğitiminin onların yeterlik ve tutumlarına etki etmiş olabileceği söylenebilir. Her ne kadar teorik olarak verilen eğitimler de başarılı bulunsun da (Balçın vd., 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Temel, 2000) gelecek çalışmalarda teorik, uygulamalı ve bu iki yöntemin kombinasyonu olan eğitimlerin etkililiği karşılaştırılabilir. Bu, en verimli ve etkili eğitim metodunu belirlemeye yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin artırılması amacıyla kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda staj yapması düşünülebilir. Ayrıca hâlihazırda lisans derslerinin öğretimi, teorinin yanı sıra uygulamalı bir biçimde yapılabilir. Uygulama derslerine ek olarak sistemde hâlihazırda çalışan öğretmenlerle de ortak çalışmalar yürütülebilir ve bunların yapılmasına olanak tanıyan politika girişimlerinde bulunulabilir.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları söz konusudur. Bunlardan birincisi, bu araştırma deneme öncesi desenlerden birisiyle yürütülmüştür. İleriki çalışmalarda gerçek deneysel desenlerle de yeni çalışmalar yapılabilir. İkincisi, bu araştırma sadece eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 39 son sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer nitelikte bir araştırma daha geniş çalışma grubuyla, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıyla ve/veya formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla da planlanabilir. Üçüncüsü, araştırma kapsamında gerçekleştirilen yeterlik eğitimi üç gün ve 30 saat ile sınırlıdır. Bu bağlamda benzer nitelikte bir eğitim daha uzun süreli biçimde uygulanabilir ve bunun etkisi incelenebilir. Dördüncüsü, bu araştırma kapsamında verilen yeterlik eğitimi sonrası katılımcılardan izleme verisi toplanmamıştır.

Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda etkililiğinin kalıcılığını da test etmek amacıyla izleme verisi toplanabilir.

Extended Abstract

Introduction

Mainstreaming benefits the cognitive, academic, physical, emotional, and social development of individuals needing special education (Arıkan, 2018; Özdemir, 2020; Türk, 2011). However, it is seen that this education has effective results when applied successfully by teachers who are competent in mainstreaming. At this point, it can be said that teachers have an essential role in mainstreaming practices (ERG, 2011b; Güleriyüz & Özdemir, 2015). However, it is stated that the currently

implemented mainstreaming practices are insufficient (Kurt, 2022). Many studies say the practices are inadequate in the current situation (Deniz & Çoban, 2019; Demir & Açar, 2010). In addition, teachers' attitudes towards these practices are also crucial for them to be able to implement mainstreaming practices effectively. When the studies are examined, it has been determined that attitudes toward mainstreaming may be related to knowledge and competence (Gözün & Yıkılmış, 2004; Özokcu, 2018). Therefore, it is thought that the competency training given to prospective teachers, who are the teachers of the future, regarding mainstreaming practices will increase both their competencies and their positive attitudes. Therefore, this research aims to examine the effect of a 30-hour proficiency training given within the scope of a TÜBİTAK supported project (No: 1129B372200966) to increase the proficiency of teacher candidates likely to work in a mainstreaming environment in the future on the competencies and attitudes of teacher candidates towards mainstreaming.

In this context, answers were sought to the following research questions:

1. Is there a significant difference between teacher candidates' proficiency pre-test and post-test scores regarding mainstreaming?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of teacher candidates' positive and negative attitudes toward mainstreaming?

Method

In the research, one group pretest-posttest model, one of the experimental models, was used. The research group consisted of 39 teacher candidates studying at different universities in Türkiye. The data of the research were collected using the "Demographic Information Form" developed by researchers based on expert opinions, the "Teacher Efficacy Scale to Implement Inclusive Practices" developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015) and the "Inclusion Attitudes Scale" developed by Ergin (2019). The obtained data were analyzed using the SPSS program. Paired sample t-test and descriptive statistics were used to analyze the data.

The ethical standards set forth by COPE were followed within the scope of the research. In addition, an application was made to the Kastamonu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, and ethics committee approval was received with the decision numbered 21 and dated 22.06.2022.

Results

As a result of the research, it was concluded that the training provided was effective in increasing the pre-service teachers' competencies and positive attitudes toward mainstreaming. It was also determined that the training provided reduced the negative attitudes of teacher candidates.

Discussion

In various studies conducted in the literature, it was found that pre-service teachers should take a course on mainstreaming or special education (Bayar & Doğan, 2021; Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000), training on individualized education program preparation (Balçın, Coştu, & Mertoğlu, 2019) and training on mainstreaming (Mertoğlu et al., 2020) to improve their competencies related to mainstreaming (Balçın, Coştu, & Mertoğlu, 2019; Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016; Mertoğlu et al., 2020) or perceptions of efficacy (Bayar & Doğan, 2021; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000). Accordingly, it can be said that the result obtained in this study is consistent with the literature. From this point of view, it can be said that the training offered for mainstreaming practices is likely to increase pre-service teachers' efficacy levels.

Another conclusion reached within the scope of the research is that competency training on mainstreaming increases pre-service teachers' positive attitudes toward mainstreaming and decreases their negative attitudes. In various studies conducted in the literature, it was found that pre-service teachers' receiving a course on mainstreaming or special education (Aker, 2014; Altıntaş & Şengül, 2014; Balçın et al., 2019; Bek, Gülveren, & Başer, 2009; Dağlar, 2011; Kuzu, 2011; Orel et al., 2004; Sarı & Bozgeyikli, 2003), training on individualized education program preparation (Balçın et al., 2019), training on mainstreaming (Mertoğlu et al., 2020) and information seminars on mainstreaming (Gözün & Yıkılmış, 2004) increased their positive attitudes towards mainstreaming (Aker, 2014; Bek, Gülveren, & Başer, 2009; Gözün & Yıkılmış, 2004; Kuzu, 2011; Orel et al., 2004) or this training enabled them to have more positive thoughts and opinions (Altıntaş & Şengül, 2014; Dağlar, 2011; Mertoğlu et al., 2020; Sarı & Bozgeyikli, 2003). In addition, in only one study (Güven & Çelik, 2011), it was concluded that whether pre-service teachers had taken a special education course or not did not lead to a statistically significant difference in their positive views towards mainstreaming. This situation can be attributed to pre-service teachers not taking a course directly related to mainstreaming. Another reason may be that the pre-service teachers did not gain enough knowledge about mainstreaming in the special education course. Based on these, it can be said that the results obtained within the scope of this study are mainly parallel with the literature. In light of these, it can be inferred that increasing pre-service teachers' knowledge level about mainstreaming will increase their positive attitudes towards mainstreaming and reduce their negative attitudes.

Pedagogical Implications

To increase the proficiency of teacher candidates in mainstreaming practices, they can be provided with internships in schools where mainstreaming is included in the undergraduate curriculum. Suitable conditions can be created to teach current undergraduate courses interactively and to achieve this. In addition to practice

lessons, they can be provided with joint studies with teachers already working in the system. A similar training can be applied to larger groups for a more extended period, and its effect can be examined. Similar studies can be conducted with different participants. A similar analysis can be planned with teacher candidates receiving pedagogical formation training. New studies can be performed by considering other experimental models.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akar, E., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. F. Nayır ve Ş. Poyrazlı (Ed.), *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar içinde* (ss. 157-174). Anı Yayıncılık.
- Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-169. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.338158>
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(3), 1-12.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUFAD.2015USOS0zelsayı13199>
- Arıkan, M. (2018). Özel eğitim ve kaynaştırma. Ü. Şahbaz (Ed.), *Kaynaştırma-Bütünleştirme* (ss. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 345-354.
- Balçın, M. D., Coştu, F., & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1194-1217.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözöglü, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.
- Bayar, Ö., & Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Buluç, B. (2002). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programlarına yönelik tutumları. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 3(5), 41-48.
- Büyükdöğtürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3) 749-770.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Dolapçı, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards and education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2011a). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2011b). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/KaynastirmaDestekModeli.pdf>
- Ergin, D. Y. (2019). Kaynaştırma Tutumları Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 495-508.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Giagreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15(1), 97-123.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gülyüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güven, E., & Çelik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 22, 160-165.
- Karadaş, C., & Sağın, A. E. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duyu, tutum ve kaygılarını yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 489-507.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar ilkeler teknikler (33. Baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duyu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kline, R. B. (2005). *Structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kuittinen, E. (2017). *Inclusive education from teachers' perspective: Exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy* [Unpublished master's thesis]. University of Jyväskylä.
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve özduyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pasmaz, A., & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131-154.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Özdemir, S. (2020). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 290–321). Ankara: Pegem Akademi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between the Turkish pre-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs concerning inclusive. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 303-324.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173558>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 183-203.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetçi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahan, S. (2019). *Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Temel, F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- U.S. Department of Education. (2024). *Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Fall 2018*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59#>
- Vilda, M., İrdem, K., Ustam, F., Çamlıca, A., Devocioğlu-Gözügüzel, Ö., Bayraktar-Cellatoğlu, B., Akdenizli, Ö., & Dervişoğulları, K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri (KKTC örneği). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 8(3), 95-104.
- Yam, F. C., & İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1304-1313.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.



Investigation of the Mediation Role of Metacognitive Skills in the Relationship Between Mathematical Connection Self-Efficacy and Problem-Posing Self-Efficacy

Katibe Gizem Yiğit^{1,a,*}, Şeyma Uyar^{1,b}

¹Faculty of Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 18/09/2023

Accepted: 26/07/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to examine the mediating role of metacognitive skills in the relationship between mathematical connection self-efficacy and problem-posing self-efficacy. The study was designed as a correlational research study. The sample of this research consisted of 185 elementary pre-service mathematics teachers. Mathematical connection self-efficacy scale, problem posing self-efficacy scale and metacognitive skills scale were used as data collection tools in the study. The mediating effect of pre-service teachers' metacognitive skills on the relationship between mathematical association self-efficacy and problem-posing self-efficacy was examined using structural equation modelling (SEM). The results of the study revealed that the direct effect of mathematical connection self-efficacy on problem-posing self-efficacy and the effect of mathematical connection self-efficacy on metacognitive skills were statistically significant. In addition, metacognitive skills had a partial mediating effect on the relationship between mathematical connection self-efficacy and problem-posing self-efficacy. Based on the results of the research, it is meaningful to carry out studies to increase the mathematical connection self-efficacy of pre-service teachers in order to improve their problem-posing self-efficacy. In addition, developing metacognitive skills can also help to increase problem-posing self-efficacy belief.

Keywords: Problem posing self-efficacy, mathematical connection self-efficacy, metacognitive skills, structural equation modeling

Matematiksel İlişkilendirme Özyeterliği ile Problem Kurma Özyeterliği Arasındaki İlişkide Yürütücü Biliş Becerisinin Aracılık Rolünün İncelenmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 18/09/2023

Kabul: 26/07/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterliği arasındaki ilişkide yürütücü biliş becerilerinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama türünde tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 185 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, matematiksel ilişkilendirme özyeterlik ölçeği, problem kurma özyeterlik ölçeği ve yürütücü biliş becerileri ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerinin matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterlikleri arasındaki ilişki üzerindeki aracılık etkisi yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda matematiksel ilişkilendirme öz-yeterliliğinin problem kurma öz-yeterliği üzerindeki doğrudan etkisinin ve matematiksel ilişkilendirme öz-yeterliliğinin yürütücü biliş becerisi üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterliği arasındaki ilişkide yürütücü biliş becerilerinin kısmi aracılık etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmen adaylarının problem kurma özyeterliğini geliştirilmesi için matematiksel ilişkilendirme özyeterliklerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasının anlamlı olacağı, bunun yanında yürütücü biliş becerilerinin geliştirilmesinin de problem kurma özyeterlik inancını artırmaya yardımcı olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma özyeterliği, matematiksel ilişkilendirme özyeterliği, yürütücü biliş, yapısal eşitlik modeli

^a kgizemyig@mehmetakif.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0001-5783-3861>

^a syuksel@mehmetakif.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-8315-2637>

How to Cite: Yiğit, K. G., & Uyar, Ş. (2024). Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterliği arasındaki ilişkide yürütücü biliş becerisinin aracılık rolünün incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):594-606

Giriş

Matematik eğitiminde kazandırılması beklenen temel becerilerden biri problem çözme olup (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a, 2013b; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000); matematik yapmak problemlerden bağımsız düşünülemezdir. Matematiksel bir problem en genel anlamda kişide çözme isteği uyandıran ve çözümünü doğrudan bilinmeyen durumlar olarak tanımlanır (Polya, 1962). Problem kurma ise bir problem durumu yaratmaktır. Bir problemin yeniden formüle edilmesi veya yeni bir problem durumu ortaya koymak şeklinde düşünülebilir (Silver, 1994). Matematik öğretimi açısından problem kurma, geçmişte edinilen matematik bilgisinin kullanılmasını gerektiren somut durumları yorumlama ve bunları bir matematik problemi olarak ortaya koymak olarak düşünülebilir (Stoyanova & Ellerton 1996). Problem kurmanın problem çözme becerisiyle yakından ilişkili olduğu ve problem kurma aracılığıyla problem çözme becerisinin geliştirilebildiği bilinmektedir (Cai vd., 2013; Christou vd., 2005). Ancak problem kurma yalnızca problem çözmeyi desteklemek için kullanılan bir araç değildir. Öğretim süreçlerine entegre edildiğinde, zorluk yaşanan matematik konu ve kavramlarını ya da kavram yanlışısına sahip olunan durumları ortaya çıkarmaya katkı sağlamaktadır (Cai vd. 2013; Işık & Kar, 2012; Koichu, vd., 2013; Toluk Uçar, 2009). Bunun yanında öğretmen ve öğrencilerin matematiksel bilgi ve becerilerini derinden incelemek için de problem kurma çalışmalarından faydalandığı görülmektedir (Cai, 2003; Karaaslan, 2018; Lavy & Shriki, 2010). Görüldüğü gibi matematik eğitiminde öğrenmeyi derinleştirmek, anlamlı öğrenmeyi sağlamak veya öğrenmenin eksik ya da hatalı olduğu durumları belirlemek için de problem kurmadan faydalanılmaktadır.

Problem kurma etkinlikleri pek çok matematik öğrenme-öğretme fırsatı içermektedir. Ancak öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler gibi farklı gruplarla yapılan araştırmalarda ortak olarak problem kurmada çeşitli zorluklar yaşandığı ortaya koyulmaktadır. Bu araştırmalarda katılımcıların yaratıcı olmayan, ders kitaplarındakine benzer, dört işleme dayalı, üst düzey düşünme süreçlerini içermeyen problemler kurdukları belirtilmekte ve katılımcıların üst düzey problemler kurmalarını sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar yapıldığı görülmektedir (Korkmaz & Gür, 2006; Şahin vd, 2016; Şengül & Katrancı, 2012; Van Harpen & Presmeg, 2013; Yığ ve Ay, 2021). Problem kurma konusunda zorluklar yaşanmasının çeşitli sebepleri bulunabilir. Bunlardan birisi de problem kurma özyeterlik inançları olarak düşünülebilir (Özgen & Bayram, 2019).

Özyeterlik inançları kişilerin yargılarını, seçimlerini, bir konu hakkında çaba harcamalarını, azimlerini, kendilerini engelleme veya kendilerine yardım etme düşünce kalıplarına müdahale ederek insan davranışlarını etkileyebilmektedir (Bandura, 1986). Problem kurma özyeterliği, bireyin geçmiş matematiksel deneyimlerini kullanarak; mevcut matematiksel problemleri, farklı matematiksel temsilleri veya günlük hayatta karşılaştığı

açık uçlu durumları çeşitli stratejilerle somut matematiksel problemlere dönüştürebilmesine yönelik öz yargısı olarak ifade edilebilir (Özgen & Bayram, 2019). Problem kurmaya yönelik özyeterlik inançlarının problem kurma becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmektedir (Özgen & Bayram, 2020). Problem kurma özyeterliği özelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, problem kurma özyeterliğinin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Özgen vd. (2019) matematik öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada matematiksel okuryazarlık özyeterlik inançları ile problem kurma öz yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuş, Ünlü ve Sarpkaya Aktaş (2016) ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada problem çözmeye dair inanç ve problem kurmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek; aynı zamanda ikisi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi farklı alanlardaki özyeterlik inançlarıyla problem kurma özyeterlik inançları arasında ilişkileri ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin belirli konularda özyeterlik algılarının düşük olması o alanlarda verimsiz bir öğretim gerçekleştirmelerine sebep olabilir. Matematik öğretiminde anlamlı öğrenmenin sağlanması açısından birçok fırsat sunan problem kurma konusunda özyeterliği etkileyen faktörlerin incelenmesi ve bu ilişkilerin ortaya koyulması öğretmen/öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını değiştirmede nereden hareket edebileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu araştırmada matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterliği arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

Matematiksel ilişkilendirme becerisi matematik öğretiminde kazandırılması hedeflenen temel becerilerden birisidir (MEB, 2013a, 2013b; NCTM, 2000). Matematiksel ilişkilendirme Hiebert ve Carpenter (1992) tarafından zihindeki bilgilerin bir örümcek ağı gibi yapılandırılmasına benzetilmiştir. Bu metafora göre örümcek ağındaki birleşim yerleri/düğüm bilgileri, ağdaki iplikler de bağlantılar/ilişkiler olarak düşünülebilir. Matematiksel ilişkilendirmenin özellikle yeni kavramların öğrenilmesinde oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Mousley, 2004). Matematiksel ilişkilendirme, matematiksel anlamanın yanında diğer matematiksel becerilerle de yakından ilişkilidir. Matematiği ilişki kurarak öğrenen öğrenciler matematiği farklı disiplinler içerisinde ya da günlük yaşamda kullanabileceklerini fark edip, matematiksel bilgilerini farklı alanlara aktarabilecek dolayısıyla matematiği işe yarar ve faydalı olarak göreceklidir. Dolayısıyla matematiksel ilişkilendirmenin gerçekleştirilmesi bilişsel etkilerin yanında duyuşsal özellikleri de etkilemektedir (Yavuz Mumcu, 2023). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin matematiksel ilişkilendirme özyeterliğiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirtilmektedir (Yavuz Mumcu & Cansız Aktaş, 2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterliği; bireylerin matematiksel kavramlar ile işlemlerin, farklı

matematik öğrenme alanlarıyla, farklı temsillerle, diğer disiplinlerle ve günlük hayat ile ilişki kurma sürecine ve becerilerine yönelik kendi düşüncesi ya da inancı olarak tanımlanmaktadır (Özgen & Bindak, 2018). Matematiksel okuryazarlık özyeterliliğinin problem kurma özyeterliliğiyle anlamlı bir ilişkisi olduğu bilinmekte (Özgen vd., 2019) ve matematiksel okuryazarlığın matematiği yorumlayarak günlük yaşamla ilişki kurmanın bir parçası olduğu düşünüldüğünde, matematiksel ilişkilendirme ile problem kurma özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olabileceği varsayımında bulunulabilmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada problem kurma özyeterlik puanları ile matematiksel ilişkilendirme özyeterlik puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir (Mersin & Aktaş, 2023). Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğrenmeyi etkilediği (Althausen, 2015), dolayısıyla öğretmenlerin öğretim süreçlerinde, matematiksel ilişkilendirme becerisini desteklemeye yönelik öğretim gerçekleştirebilmeleri için öncelikle bu alandaki kendi özyeterlik inançlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Matematik eğitiminde öne çıkan kavramlardan birisi de yürütücü biliş/üst biliş kavramıdır. Literatürde yürütücü biliş olarak da ifade edilen bu kavram ilk kez Flavell tarafından tanımlanmış olup "Bilişsel fenomenler hakkında bilgi ve kişinin kendi hafızasının, kavrayışının ve diğer bilişsel süreçlerinin izlenmesi" olarak ifade edilmiştir (Altındağ & Senemoğlu, 2013). Genel anlamda yürütücü biliş, bireyin kendi bilişsel yapısı, bilişsel sürecinin işleyişi ile ilgili bilgisi yani bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olarak kendi sürecinin izleme ve düzenleme becerisi olarak tanımlanmıştır (Akt. Altındağ & Senemoğlu, 2013). Matematik eğitimi alanında problem kurma özyeterliliği ile yürütücü bilişin ilişkisini inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır (Arslan & Çelik, 2022). Arslan ve Çelik (2022) ortaokul öğrencilerinin problem kurma özyeterliliği ve üst bilişleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; problem kurma özyeterliliği ile üstbiliş farkındalığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

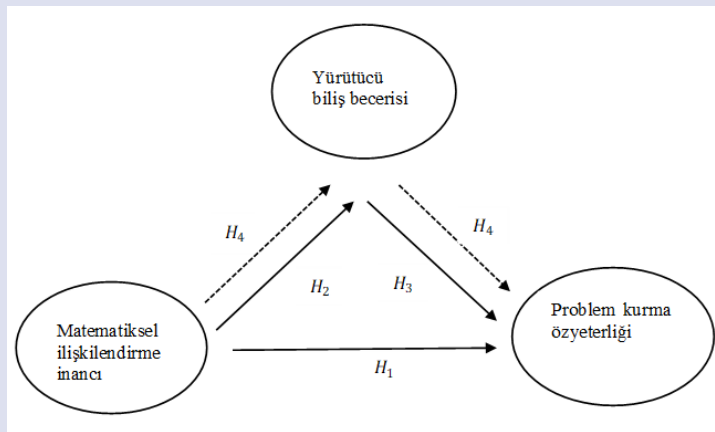
Görüldüğü gibi problem kurma ve matematiksel ilişkilendirmenin diğer matematiksel beceriler ve bu

becerilerle ilgili özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bunun yanında üst biliş farkındalıkları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri araştıran çeşitli çalışmalarda bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018; Sapancı, 2010; Tunca & Alkın-Şahin, 2014). Tüm bu araştırmaların sonuçlarından yola çıkılarak bu çalışmada problem kurma özyeterliliği ve matematiksel ilişkilendirme özyeterliliği arasındaki ilişkide yürütücü biliş becerisinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının belirlenmesi, eğitimde önemli görülen alanlardan biri olup (Aşkar & Umay, 2001), öğretmenlerin özyeterliklerinin öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Mevcut çalışmanın, matematiksel ilişkilendirme özyeterliliği ile problem kurma özyeterliliğinin genel anlamda tartışılması ve aralarındaki ilişkinin ortaya koyulması, bunun yanında yürütücü biliş aracılık etkisinin araştırılmasının öğretmen adaylarının bu alanlardaki özyeterlilik profillerinin ortaya koyulması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının değerlendirilerek öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak yönde uygun öğrenme ortamları hazırlanmasına olanak vermesi, problem kurma özyeterliliklerini artırmaya yönelik uygun ortamların nasıl sağlanacağı hakkında fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlikleri ile matematiksel ilişkilendirme inançları arasındaki ilişkide yürütücü biliş becerilerinin aracılık rolünün belirlenmesi görüşüne dayanarak tasarlanan bu çalışma ilişki bir araştırma türü olarak ele alınmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yürütülen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008; Fraenkel & Wallen, 2009). Bu doğrultuda kurulan model Resim 1'de verilmektedir.



Resim 1. Araştırma Modeli

H_1 : Matematiksel ilişkilendirme inancının problem kurma özyeterliği üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi vardır.

H_2 : Matematiksel ilişkilendirme inancının yürütücü biliş becerisi üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi vardır.

H_3 : Matematiksel ilişkilendirme inancının etkisi kontrol edildiğinde yürütücü biliş becerisinin problem kurma özyeterliği üzerinde ve pozitif yönde etkisi vardır.

H_4 : Matematiksel ilişkilendirme inancı ile problem kurma özyeterliği arasında yürütücü biliş becerisinin anlamlı aracılık etkisi vardır.

Çalışma Grubu Modeli

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. (22/07/2022, Karar No: GO 2022/708). Çalışmada evrenin tamamını oluşturan 240 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır, ancak araştırma ölçme araçlarını yanıtlayan 205 öğrenci ile yürütülmüştür. Analiz için gereken varsayımlarının incelenmesi doğrultusunda 20 öğrencinin verileri analiz dışında bırakılmış ve çalışmada toplamda 185 öğrencinin verdiği yanıtlar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları Çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge 1'de öğrencilerin %22.7'sinin (n=42) erkek, %77.3'nün (n=143) kadın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %22.7'si (n=42) 1. sınıf, %20'si (n=37) 2. sınıf, %31.4'ü (n=58) 3. sınıf ve %25.9'u (n=48) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada öğrencilerin bilgileri kişisel bilgi formu, matematiksel ilişkilendirme özyeterlik ölçeği, yürütücü biliş becerileri ölçeği ve problem kurma özyeterlik ölçekleri ile çevrimiçi olarak Google form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait bilgiler şu şekildedir:

Matematiksel ilişkilendirme özyeterlik ölçeği.

Bu ölçek Özgen ve Bindak (2018) tarafından lise öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olup 6'sı olumsuz olmak üzere 5 dereceli 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 1. düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda 5 faktörlü yapısı doğrulanmış, ayrıca 2. Düzey DFA sonucunda tek boyutlu olarak kullanılabilirliği kanıtlanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda modele ait uyum indeks değerleri $\chi^2/sd = 1.68$, RMSEA=0.042, Çizelge 1. Öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

GFI=.92, AGFI=.91, CFI=.93, NNFI (TLI)=.92 ve RMR=.049 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada ölçeğin öğretmen adayları üzerinde kullanılabilirliği için ölçek maddeleri için 2 matematik eğitimi alanında öğretim üyesi, 1 matematik öğretmeni ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliği için uzmanlar arasındaki uyum Davis Tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikte uzmanların maddeleri dört seçenek arasında (A: Madde ölçülen özellikli ilişkili, B: Madde ölçülen özellikli oldukça ilişkili, C: Madde ölçülen özellikli biraz ilişkili ve D: Madde ölçülen özellikli ilişkili değil) değerlendirmeleri beklenmektedir. Davis tekniğinde en az 3 uzmanın değerlendirmesi sonucunda aralarındaki 0.80 ve üzerinde olması beklenmektedir (Davis, 1992; Yurdugül, 2005). Bu çalışmada Davis tekniği için kapsam geçerliği indeksi (KGİ) değerlerini elde etmek için aşağıdaki eşitlikten yararlanılmıştır.

$$KGİ = n(A+B)/N$$

Bu çalışmada uzmanların tamamı tüm maddelerin öğretmen adayları için uygun olduğu yönünde görüş belirtmiş ve Davis tekniği sonucunda KGİ değeri tüm maddelerde 1.00 olarak elde edilmiştir. Bu nedenle 22 maddenin tamamı öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda birinci düzey DFA yapılarak beş faktörlü yapı doğrulanmış, ayrıca ikinci düzey DFA yapılarak bu beş boyutun tek boyutlu bir yapı sergilediğine yönelik kanıt elde edilmiştir ($\chi^2/sd = 2.08$, RMSEA=0.077, CFI=.97, NNFI=.97, SRMR=0.056, faktör yükleri 0.44-0.77). İkinci düzey DFA sonrasında $\chi^2/sd = 2.14$, RMSEA = 0.075, CFI= 0.97, NNFI = 0.97 ve SRMR = 0.055 olarak elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri 0.39 ile 0.83 arasında değişmektedir ve tüm maddeler kendi örtük değişkeni ile anlamlı ilişki göstermektedir ($t > 0.196$, $p < 0.05$). Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alfa ve Omega güvenilirlik katsayıları 0.93 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla (0.80, 0.79, 0.87, 0.78, 0.71) ve Omega katsayıları (0.80, 0.80, 0.87, 0.78, 0.71) olarak hesaplanmıştır.

Problem kurma özyeterlik inanç ölçeği.

Bu çalışmada Kılıç ve İncikabr'nın (2013) geliştirdiği problem kurma özyeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde ("Tamamen katılıyorum" = 5, "Kesinlikle katılmıyorum" = 1) derecelendirilen öğretim, etkili öğretim ve alan yeterliliği olmak üzere 3 boyutta toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Çalışmalarında ölçeğin faktör yapısını Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile incelemişler ve 3 boyutun toplam varyansın %49,23'ünü açıkladığını belirtmişlerdir.

Değişkenler	Kategoriler	f	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	143	22.7
	Erkek	42	77.3
Sınıf Düzeyi	1	42	22.7
	2	37	20.0
	3	58	31.4
	4	48	25.9
Toplam		185	100

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.912; öğretim yeterliği alt boyutu için 0.88, etkili öğretim yeterliği boyutu için 0.856 ve alan boyutu yeterliği için 0.77 olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada problem kurma özyeterlik inanç ölçeğinin faktör yapısı gözden geçirilmiş ve DFA sonucunda üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2/sd = 2.61$, RMSEA = 0.09, CFI=0.94, NNFI= 0.94, SRMR=0.074). Ayrıca ölçeğin problem kurmaya özyeterliğine yönelik tek boyutlu bir yapı sergilediği de ikinci düzey DFA ile doğrulanmıştır $\chi^2/sd = 2.30$, RMSEA = 0.08, CFI=0.95, NNFI= 0.94, SRMR=0.072). Ayrıca ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.82, 78 ve 0.70; Omega güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.81, 0.78 ve 0.71'dir.

Yürütücü biliş becerileri ölçeği.

Bu çalışmada öğrencilerin yürütücü biliş becerileri ölçmek amacıyla Altındağ ve Senemoğlu (2013) tarafından geliştirilen yürütücü biliş becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte kesinlikle katılıyorum = 5; kesinlikle katılmıyorum = 1 olmak üzere 5'li dereceli tek boyutta toplanan 30 maddeden oluşmaktadır. AFA ile faktör yapısını belirledikleri ölçek tek boyutta toplam varyansın %35.74'ünü açıklamaktadır. Tek boyutlu olarak geliştirilmiş olan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.96'dır.

Bu çalışmada ölçeğin faktör yapısını incelemek üzere DFA yapılmış ve tek boyutta toplanabildiği görülmüştür ($\chi^2/sd = 2.52$, RMSEA=0.09, CFI=0.93, NNFI=0.93, SRMR=0.075). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.902; Omega katsayısı ise 0.914'tür.

Bu çalışmada ölçekte yer alan madde sayısının fazla olması ve tek boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle madde parselleme tercih edilmiştir. Ölçek tek boyutlu kullanıldığında kovaryans matrisinin negatif olduğu yönünde uyarı vermektedir. Bu nedenle literatürde önerilen dengeleme yaklaşımı ile parselleme yapılmıştır. Teorik bir yapıyı ölçmek için çok fazla madde kullanılan modellerde bazı problemler ortaya çıkabilmektedir. Bir faktörde madde sayısı arttığında tahmin edilecek parametre sayısı da artması, bu nedenle daha büyük örneklemelerin kullanılması gerekmektedir (Şen, 2020). Bu durumda maddelerin birleştirilmesi bir alternatif olarak düşünülebilir (Bandalos, 2002; Nasser & Wisenbaker, 2006). Madde parsellemek için kullanılacak tekniklerden biri madde-toplam yapı korelasyonundan faydalanmaktır. Dengeleyici bu yaklaşımda üç parsel kullanılacaksa madde toplam korelasyonu en yüksek madde ile en düşük madde eşleştirilerek ilk parsel alınır. Daha sonraki en yüksek ve en düşük madde toplam korelasyonuna sahip maddeler ikinci parsel ve sıradaki en yüksek ve en düşük madde toplam korelasyonu gösteren maddeler üçüncü parseli oluşturmak için alınarak işlem madde sayısına göre devam eder. Maddelerin tek boyutlu yapıyı temsil ettiği durumda korelasyona dayalı parsellemenin daha iyi sonuç verdiği belirtilmektedir (Little vd., 2013). Korelasyonların yanı sıra dengelemeye dayalı parselleme tekniğinde Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu oluşan faktör yüklerine dayalı olarak maddelerin parsellere dağıtılması sağlanabilir. Bu çalışmada faktör yükleri dikkate alınarak 3 parselli bir yapı yeterli görülmüştür. Parsellere ait güvenilirlik katsayıları

sırasıyla Cronbach alfa (0.68, 0.84, 0.73); Omega (0.74, 0.84, 0.77) şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme inançları ile problem kurma özyeterlikleri arasındaki ilişkide yürütücü becerilerinin aracılık etkisi yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmiştir. Bu amaçla ilk önce veriler analize uygunluk bakımından ele alınmıştır. YEM analizi öncesinde veriler tek ve çok değişkenli uç değer barındırma; basıklık ve çarpıklık ile çoklu bağlantı bakımından incelenmiştir. Değişkenlere ait z değerlerinin ± 3 aralığında bulunması durumu dikkate alınarak 10 öğrencinin yanıtı analiz dışında bırakılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları incelenerek 10 öğrencinin yanıtı daha araştırmaya alınmamıştır ($\chi^2_{2,001}=10.828$). Ayrıca çoklu bağlantı için değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ile; Tolerans ve VIF indeksleri incelenmiştir. Korelasyon değerlerinin .90'dan küçük, Tolerans değerlerinin .1'den büyük; VIF indeksinin ise 10'dan küçük olduğu görüldüğünden çoklu bağlantı bulunmadığına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Tabachnick & Fidell (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında kalmasını önerirken, -2 ile +2 aralığına kadar normallik için sıkıntı oluşturmayacağı bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Field, 2013; Gravetter ve Wallnau, 2014). Kline (2005) ise çarpıklık için ± 2 , basıklık için ± 7 dışına çıkmadığı sürece normallik sağlanabileceğini belirtmiştir (Demir, 2022). Bu çalışmada basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 2 aralığında yer aldığından normallik varsayımı ile analize devam edilmiştir. Tüm ikili ilişkiler anlamlı olduğundan yapısal eşitlik modeline değişkenlerin tamamı dahil edilmiştir.

YEM sürekli veya süreksiz bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri modellemeye olanak sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte bağımlı ve bağımsız değişkenler faktörler ya da gözlenen değişkenler olabilir. YEM ile araştırmacı en basit düzeyde bir değişken ile başka bir değişken arasında bir ilişki olduğunu varsaymaktadır (Ullman ve Bentler, 2012). YEM gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki karmaşık ya da çok boyutlu ilişkilere yönelik hipotezleri test eden kapsamlı istatistiksel bir yaklaşımdır (Hoyle, 1995). YEM bu ilişkileri test ederken gözlenen ve örtük değişkenlerdeki hataları da tahmin ettiği için diğer istatistiksel yöntemlere göre avantajlıdır.

YEM ile kurulan modelin verilere uygunluğunu uyum indeksleri ile değerlendirmek gerekmektedir (Tracy & Bradley, 2001). Bu çalışmada model uygunluğunun değerlendirilmesinde Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareler ortalaması karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) kullanılmıştır. CFI ve NNFI için 0.90 ile 1.00 aralığı kabul edilebilir değerler iken, χ^2/sd için 2 ile 5 aralığı iyi uyuma;

RMSEA ve SRMR için 0.08'den düşük olması iyi uyuma, 0.08 ile 1 aralığında olması ise orta derece uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Tracy & Bradley, 2001; Ullman & Bentler, 2012). Araştırma Mplus 7.4 programında gerçekleştirilmiştir ve En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood-ML) yöntemi ile kestirim yapılmıştır. Çalışmada, aracılık etkisi için Baron ve Kenny, (1986) tarafından önerilen koşullar dikkate alınmıştır. Bu koşullar; 1) bağımsız değişken aracı değişkendeki varyasyonu anlamlı şekilde açıklamalıdır, 2) aracı değişken bağımlı değişkendeki varyasyonu anlamlı şekilde açıklamalıdır, 3) bağımsız değişken ve aracı değişken ile bağımlı ve aracı değişken arasındaki ilişkiler kontrol edildiğinde bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında önceden anlamlı olan ilişki sıfır olmalıdır. Bu dört adım yerine getirildiğinde tam aracılık etkisinden söz edilebilir. Ancak üçüncü adımda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki katsayı birinci adımdaki katsayı ile karşılaştırıldığında daha küçük bir katsayı elde ediliyorsa kısmi aracılık etkisi desteklenmiş olmaktadır. Ayrıca çalışmada dolaylı etkinin anlamlılığı bootstrapping (önyükleme) yöntemi ile test edilmiştir. Bu yöntem gerekli örnekleme dağılımlarını oluşturmak için verilerden tekrarlanan örnekleme yapmak anlamına gelir. Bu örneklemlerin her birinden dolaylı etki hesaplanarak bir güven aralığı (LLCI-ULCI) belirlenir. Güven aralığının sıfır değerini içermesi durumunda araştırmacı dolaylı etkinin anlamlılığını kabul etmiş olur (Şen, 2020). Bu çalışmada bootstrap yöntemine ait güven aralıkları Mplus 7.4 programında elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak analize alınan problem kurma özyeterliği, matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ve

yürütücü biliş değişkenlerine ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 2'de verilmiştir. Çizelge 2 incelendiğinde tüm değişkenlerin çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlarına göre problem kurma ortalamaları 98.17 (10.33), matematiksel ilişkilendirme özyeterlik düzeyleri ortalaması 79,64 (9.02) ve üst biliş düzeyleri ortalaması 112.24 (10.67) olarak elde edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilere ait Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları Çizelge 3'te verilmektedir.

Çizelge 3'te ikili ilişkiler incelendiğinde problem kurma özyeterliği ile matematiksel ilişkilendirme özyeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.651$), problem kurma özyeterliği ile yürütücü biliş arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.570$) ilişki olduğu ve yürütücü biliş ile matematiksel ilişkilendirme özyeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.587$) görülmektedir. Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ölçeği alt boyutları ile problem kurma özyeterliği ölçeğindeki alt boyutlar arasındaki korelasyonlar ile yürütücü biliş değişkeni için oluşturulan parseller arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve anlamlıdır ($p<.01$).

Araştırmada öngörülen aracılık modelini test etmeden önce ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla 3 örtük değişken ve 11 gözlenen değişken ile kurulan ölçme modeli test edilmiştir. Ölçme modeline ilişkin model uyum indeksleri Çizelge 4'te verilmektedir. Çizelge 4'te problem kurma, matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ve yürütücü biliş arasındaki ölçme modeli (DFA) incelendiğinde verilerin modele uyum gösterdiği söylenebilir ($\chi^2/sd<3$, RMSEA<0.08, CFI=0.96, NNFI=0.948, SRMR=0.40). Bu ölçme modeline ilişkin faktör yükleri Çizelge 5'te verilmektedir.

Çizelge 2. Değişkenlere ait betimsel istatistikler

	N	Min	Max	Arit. Ort.	St. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kurma	185	69	130	98.17	10,33	,38	,645
F1PK		27	45	35.01	3.56	.542	.803
F2PK		24	45	33.94	3.67	.367	.838
F3PK		18	40	29.22	4.22	-.032	-.052
İlişki		59	105	79,64	9.02	,249	,112
F1Mİ		12	25	18.42	2.79	.318	-.80
F2Mİ		12	25	18,62	2.51	.072	.40
F3Mİ		13	25	19.58	2.26	-.082	.89
F4Mİ		8	15	11.80	1.47	.185	.368
F5Mİ		6	15	11.23	1.63	-.204	.217
yurutucu		82	143	112.24	10,67	,168	1,09
yur1		24	46	37.18	3,53	-.148	1.583
yur2		24	50	38,41	4,43	0.073	.994
yur3		26	48	36,65	3.77	-0.03	.917

Kurma: problem kurma özyeterliği, yurutucu: yürütücü biliş becerileri; ilişki: matematiksel ilişkilendirme özyeterliği; F1PK, F2PK ve F3PK: problem kurma özyeterliği alt boyutları; F1Mİ, F2Mİ, F3Mİ, F4Mİ ve F5Mİ: Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği alt boyutları, yur1, yur2 ve yur 3: yürütücü biliş becerileri için oluşturulan parseller

Çizelge 3. Değişkenler arasındaki ilişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Kurma	1	,651*	,570*	,898*	,911*	,900*	,584*	,558*	,549*	,511*	,518*	,494*	,500*	,562*
İlişki		1	,587*	,544*	,606*	,609*	,831*	,864*	,868*	,812*	,842*	,506*	,523*	,572*
yurutucu			1	,536*	,564*	,454*	,504*	,521*	,525*	,488*	,411*	,902*	,930*	,892*
F1PK				1	,766*	,689*	,472*	,475*	,462*	,473*	,404*	,481*	,459*	,527*
F2PK					1	,717*	,554*	,533*	,493*	,468*	,476*	,463*	,521*	,550*
F3PK						1	,552*	,504*	,526*	,446*	,513*	,403*	,386*	,455*
F1Mİ							1	,563*	,625*	,584*	,621*	,415*	,422*	,541*
F2Mİ								1	,677*	,707*	,700*	,470*	,515*	,429*
F3Mİ									1	,654*	,710*	,446*	,445*	,546*
F4Mİ										1	,591*	,416*	,431*	,484*
F5Mİ											1	,370*	,369*	,384*
yur1												1	,773*	,708*
yur2													1	,734*
yur3														1

Çizelge 4. Ölçme modeline ilişkin istatistikler

χ^2/sd	RMSEA	%90 C.I	CFI	NNFI	SRMR
80.47/41	0.072	0.048-0.095	0.964	0.951	0.40

Çizelge 5. Ölçme modeline ilişkin faktör yükleri

Gözlenen değişkenler	Kurma	İlişkilendirme	Yurutucu
F1PK	.851		
F2PK	.895		
F3PK	.808		
F1Mİ		.743	
F2Mİ		.837	
F3Mİ		.837	
F4Mİ		.787	
F5Mİ		.810	
yur1			.857
yur2			.883
yur3			.840

Çizelge 5'te verilen faktör yüklerinin .743 ile .895 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca faktör yüklerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Ölçme modelinin ardından matematiksel ilişkilendirme özyeterliliği ile problem kurma özyeterliliği arasında yürütücü biliş becerilerinin aracılık etkisini test edebilmek amacıyla değişkenler arasındaki yapısal modeller test edilmiştir. Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen adımlar takip edildiğinde elde edilen modellere ilişkin uyum iyiliği değerleri ile regresyon katsayıları Çizelge 6'da

yer almaktadır. Çizelge 6'da değişkenlerin birbirleri ile ilişkisine dayalı olarak kurulan basit yapısal regresyon modellerinden model 1'e ait uyum değerleri incelendiğinde $\chi^2/sd = 39.661/19$, RMSEA = 0.077, CFI= 0.978, TLI= 0.968 ve SRMR = 0.034 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre matematiksel ilişkilendirme özyeterliliğinin problem kurma özyeterliliği üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik oluşturulan modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Çizelge 6. Aracılık testine ilişkin sonuçlar

Model	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Model 1 İlişkilendirme-kurma	39.661/19	0.077	0.978	0.968	0.034
	$\beta=0.705, p < .01, R^2=0.496$				
Model 2 İlişkilendirme-yürütücü	39.974/17	0.085	0.976	0.961	0.040
	$\beta=0.638, p < .01, R^2=0.407$				
Model 3 İlişkilendirme-yürütücü-kurma	95.944/41	0.085	0.961	0.948	0.04
	$\beta=0.332, p < .01, R^2=0.56$				

Çizelge 7. Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterliği arasında doğrudan, dolaylı ve toplam etki sonuçları

	β	S.H	t	LLCI	ULCI
Toplam etki (doğrudan+dolaylı)	0.703	0.065	15.189	0.805	1.260
İlişkilendirme → Kurma					
Doğrudan etki	0.491	0.105	6.23	0.455	0.980
İlişkilendirme → Kurma					
Dolaylı etki	0.212	0.064	3.87	0.159	0.499
İlişkilendirme → Yürütücü → Kurma					

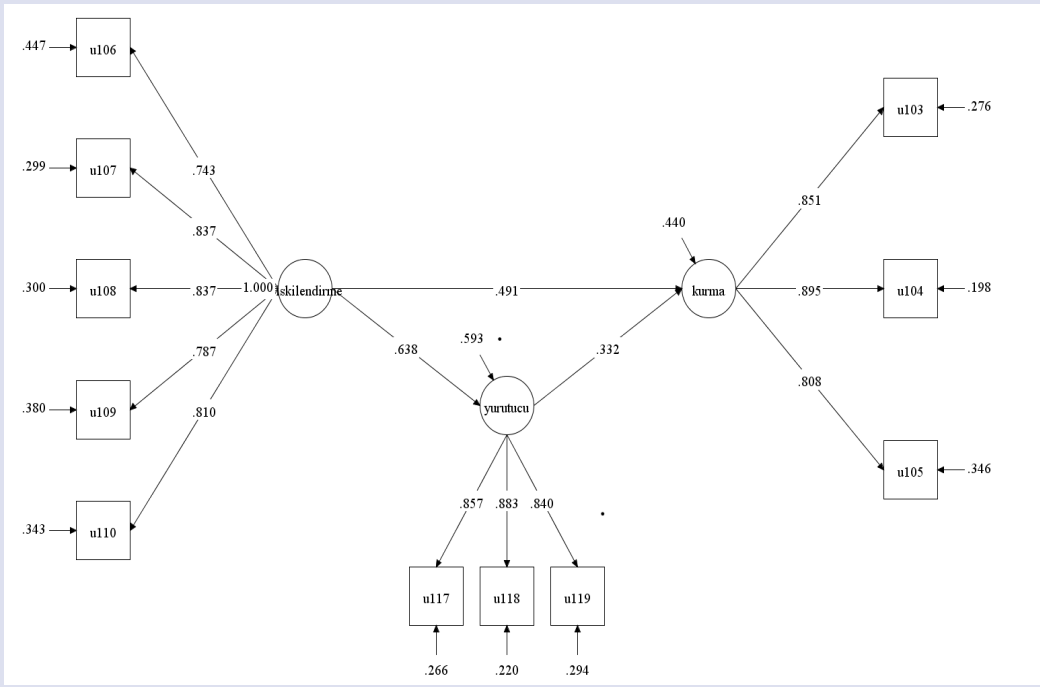
Ayrıca matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin problem kurma özyeterliği üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmektedir ($B=0.705; p<.01$). Bu modele ilişkin R^2 değeri ise 0.496'dır ve problem kurma özyeterliğindeki değişimin %49,6'sının matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile açıklandığı söylenebilir. Bu durumda H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Çizelge 6'da matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile yürütücü biliş becerileri arasında kurulan Model 2'nin iyi uyum sağladığı görülmektedir ($\chi^2/sd = 39.974/17$, RMSEA = 0.085, CFI= 0.976, TLI= 0.961 ve SRMR = 0.040). Matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin yürütücü biliş becerilerine olan etkisi anlamlı ve pozitif yöndedir ($B=0.638; p<.01$). Ayrıca matematiksel ilişkilendirme özyeterliği yürütücü biliş becerilerindeki değişkenliğin %40.7'sini açıklamaktadır ($R^2= 0.407$). Böylece H_2 hipotezinin kabul edildiği söylenebilir. Çizelge 6'da bağımsız değişken olan matematiksel ilişkilendirme özyeterliği kontrol edildiğinde yürütücü biliş becerilerinin problem kurma özyeterliği üzerindeki etkisine dair kurulan Model 3'e ait uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu söylenebilir ($\chi^2/sd = 95.944/41$, RMSEA = 0.085, CFI= 0.961, TLI= 0.948 ve SRMR = 0.040). Ayrıca yürütücü biliş becerilerinin problem kurma özyeterliği üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmektedir ($B=0.332; p<.01$). Model 3'e ait R^2 değeri ise 0.56'dır ve problem kurma özyeterliğindeki değişimin %56'sının yürütücü biliş becerilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma özyeterliği arasındaki ilişkide yürütücü biliş becerilerinin aracılık rolünü incelemek amacıyla kurulan modele ait uyum değerleri incelendiğinde kabul edilebilir aralıklarda olduğu söylenebilir ($\chi^2/sd = 95.944/41$, RMSEA = 0.085, CFI= 0.961, TLI= 0.948 ve SRMR = 0.040). Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği ile problem kurma

özyeterliği arasından dolaylı, doğrudan ve toplam etkiye ilişkin bilgiler Çizelge 7'de verilmektedir.

Çizelge 7 incelendiğinde matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin problem kurma özyeterliğine olan toplam etkisinin 0.703 ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t=15.189, p<.01$, bootstrap %95 güven aralığında LLCI =0.805, ULCI = 1.260). Aracı değişken olan yürütücü biliş becerileri modele dahil edildiğinde doğrudan etki 0.491 olup bu etkinin başlangıçtaki duruma göre zayıflamış ancak yine de anlamlı olduğu ifade edilebilir ($t = 6.23, p<.01$, bootstrap %95 güven aralığında LLCI =0.455, ULCI = 0.980). Dolayısıyla matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin problem kurma özyeterliği ile olan ilişkisinde yürütücü biliş becerilerinin aracılık etkisi vardır şeklindeki H_4 hipotezi kabul edilmiştir ($t= 3.87, p<.01$, bootstrap %95 güven aralığında LLCI =0.159, ULCI = 0.499). Ancak doğrudan etki değeri azalmasına rağmen anlamlı olduğu için kısmi aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Bu modele ilişkin görsel Resim 2'de verilmektedir.

Resim 2'de u103 ile u105 değişkenleri problem kurma özyeterliğinin alt boyutlarını (sırasıyla; öğretim yeterliği, etkili öğretim yeterliği, alan yeterliği); u106-u110 değişkenleri matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin alt boyutlarını (sırasıyla; zorluk, matematiği kullanma, matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme) ve u117 ile u119 yürütücü biliş becerilerine ait parselleri göstermektedir. Resim 2'de görüldüğü gibi matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin yürütücü biliş becerileri üzerinde ve yürütücü biliş becerilerinin de problem kurma özyeterliği üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu analizde yürütücü biliş becerilerinin modele dahil edilmesi toplam etkide (.703) azalmaya sebep olmuş ve .491'e düşürmüştür. Modelde bu katsayıda bir düşüş gözlenmesi, ancak katsayının hala anlamlı olması kısmi aracılığa işaret etmektedir.



Resim 2. Aracılık Modeli

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin problem kurma özyeterliğini yordamasında yürütücü biliş becerilerinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından biri, matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin problem kurma özyeterliğine olan doğrudan etkisinin pozitif yönde ve anlamlı bulunmasıdır. Matematiksel ilişkilendirme özyeterliği yüksek bireylerin problem kurma süreçlerinde daha rahat ilişkilendirmeler yapabileceklerine dair inançlarının yüksek olabileceği, bu nedenle problem kurma özyeterliğinin de yüksek olabileceği düşünülebilir. Ancak matematiksel ilişkilendirme özyeterliği yüksek olan her birey için problem kurma özyeterliklerinin de mutlaka yüksek olacağını söylemek doğru olmayabilir. Bu araştırma sonucuna benzer bir sonuç Mersin ve Aktaş'ın (2023) ilköğretim matematik öğretmenleri adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada ortaya çıkmış, katılımcıların problem kurma özyeterliği ve matematiksel ilişkilendirme özyeterlik puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulmuşlardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme özyeterliklerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların yapılmasının, adayların problem kurma özyeterliğinin artmasına da katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin yürütücü biliş becerilerine olan etkisinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olmasıdır. Bir başka anlatımla, öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme özyeterliği arttıkça yürütücü biliş becerileri de artmaktadır. Matematik eğitimi alanında üstbiliş ile matematik başarısı, problem çözme becerisi,

özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda özetle matematik başarısı ile üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu (Kahramanoğlu & Deniz, 2017; Kaplan vd, 2016; Memiş & Arıcan, 2013; Özsoy, 2011); öğrencilerin problem çözme becerileri ile üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu (Tanır, 2018; Panaoura & Philippou, 2007) görülmüştür. Yapılan çalışmalarda yürütücü biliş becerisinin; matematik başarısı ve problem çözme değişkenleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin yürütücü biliş becerileri ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermesi literatür ile tutarlı görünmektedir. Çünkü matematiksel ilişkilendirme özyeterliği başarı ile anlamlı ilişki verdiğinden (Kaya, 2020) ve benzer şekilde matematiksel ilişkilendirme özyeterliği problem çözme başarısı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğundan (Yılmaz, 2022), matematiksel ilişkilendirme özyeterliğinin yürütücü biliş ile pozitif yönde ilişki göstermesi beklendiği bir durum gibi düşünülebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise yürütücü biliş becerilerinin problem kurma özyeterliği üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğudur. Benzer şekilde Arslan ve Çelik (2022) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile problem kurma özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Arslan ve Çelik (2022), problem kurmanın üstbilişsel bir etkinlik olarak belirtilebileceğini, bu noktadan hareketle problem kurma özyeterliğinin gelişmesi için üstbiliş farkındalığının kazanılmasının önemli olacağını ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçları da üstbiliş becerilerinin

desteklenmesinin problem kurma özyeterliliğini artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme inancının problem kurma özyeterliliğine olan etkisinde yürütücü biliş becerilerinin kısmi aracılık etkisinin anlamlı olduğudur. Dolayısıyla, matematiksel ilişkilendirme özyeterlilik inancının problem kurma özyeterliliğini etkilediği belirlenmiş olsa da bu ilişkide yürütücü biliş becerilerinin dolaylı etkilerinin göz ardı edilemeyeceği ortaya konulmuştur. Bu çalışmada alandan farklı olarak problem kurma özyeterliliği yapısal bir model ile ele alınmış olup çalışmanın bu açıdan alana önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir.

Matematiksel ilişkilendirme özyeterliliği, özetle bireylerin farklı matematik konularında ve matematiğin farklı alanlarla ilişki kurabilmeleri hakkındaki yargıları inançları olarak düşünülebilir. Problem kurma özyeterliliği ise, bireylerin yeni bir problem ortaya koyma durumlarına dair inançlarıdır. Problem kurmak için bireylerin öncelikle matematiksel duruma yönelik uygun bağlam, temsil seçme, bunları birbiriyle ilişkili hale getirerek bir problem durumu ortaya koymaları gerekmektedir. Matematiksel ilişkilendirme özyeterliliğinin problem kurma özyeterliliğini bahsedilen bu unsurlar açısından etkileyebileceği öngörülmektedir. Bunun yanında matematiksel ilişkilendirme özyeterliliğinin yüksek ve yürütücü biliş olarak ifade edilen bireyin kendi düşünce süreçlerini fark etme, izleme, değerlendirme ve yönlendirme yeteneğini de gelişmiş olan kişilerin problem kurma özyeterliliğinin daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Nihayetinde araştırma sonucunda yürütücü bilişin kısmi aracı etkisi olduğu, yani matematiksel ilişkilendirme özyeterliliğinin problem kurma özyeterliliğini yordamasında yürütücü bilişin dolaylı bir etkisinin de olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareket ederek problem kurma özyeterliliğini artırmak amacıyla, yürütücü biliş becerilerini destekleyecek çalışmaların yapılması önerilebilir. Ghasempour vd. (2013), öğretmenlerin öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmek için, problem kurma çalışmalarını üstbilişsel stratejileri içerecek şekilde gerçekleştirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının problem kurma özyeterliliğinin artırılması bağlamında benzer önerilerde bulunulabilir. Öncelikle öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerini destekleyecek öğrenme ortamları oluşturulup bu becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bununla birlikte problem kurma çalışmaları Ghasempour vd. (2013) tarafından belirtildiği gibi yürütücü biliş stratejilerini içerecek şekilde yapılabilir. Bu uygulamalar sonucunda öğretmen adaylarının problem kurma becerileri ve problem kurma özyeterlilikleri gelişebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmen adaylarının problem kurma özyeterliliğini geliştirilmesi için matematiksel ilişkilendirme özyeterliliklerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasının anlamlı olacağı, bunun yanında yürütücü biliş becerilerinin geliştirilmesinin de problem kurma özyeterlilik inancını artırmaya yardımcı olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma sınırlı sayıda matematik öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısı model oluşturmak için yeterli olsa da katılımcı sayısı artırılarak kurulan model test edilebilir. Farklı yaş gruplarına hitap eden matematik öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleriyle veya farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerle benzer çalışmalar yapılarak bu sonuçların farklı örneklem grupları için de geçerli olup olmadığı incelenebilir. Bunun yanında problem kurma özyeterliliğini etkileyen diğer unsurların belirlenmesi, matematiksel ilişkilendirme özyeterliliğinin ve yürütücü biliş becerilerinin problem kurma özyeterliliğini hangi durumlarda etkilediğini ortaya koymak için daha detaylı nitel araştırmalar yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Problem-posing self-efficacy can be expressed as the self-judgment of transforming existing mathematical problems, different mathematical representations, or open-ended situations encountered in daily life into concrete mathematical problems with various strategies using the past mathematical experiences of the individual (Özgen & Bayram, 2019). Examining the factors affecting self-efficacy in problem posing and revealing these relationships are important in terms of showing where to act in changing the self-efficacy perceptions of teacher/pre-service teachers. This study focused on the relationship between mathematical connection self-efficacy and problem-posing self-efficacy. One of the prominent concepts in mathematics education is the concept of metacognition. Various studies have shown that metacognition and self-efficacy are positively related. (Tunca & Alkın-Şahin, 2014; Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018)

However there are few studies examining the relationship between problem-posing self-efficacy and metacognition (Arslan & Çelik, 2022). Based on the results of all these studies, it was aimed to examine the mediating role of metacognition skill in the relationship between problem-solving self-efficacy and mathematical connection self-efficacy.

Method

This study, which was based on determining the mediating role of metacognitive skill in the relationship between pre-service teachers' problem-posing self-efficacy and mathematical connection beliefs, was considered a relational research type (Büyüköztürk et al., 2008; Fraenkel & Wallen, 2009).

The hypotheses of the research are as follows:

H1: The belief in mathematical association has a significant and positive effect on problem posing self-efficacy.

H2: Mathematical association belief has a significant and positive effect on metacognitive skills.

H3: When the effect of mathematical association belief is controlled, metacognitive skill has a positive effect on problem-posing self-efficacy.

H4: Metacognitive skill has a significant mediating effect between mathematical association belief and problem-posing self-efficacy.

Study group. The population of this study consists of students studying in the Elementary Mathematics Education program of Burdur Mehmet Akif Ersoy University, in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The analysis and the answers given by a total of 185 students were taken into account in the study.

Data collection tool and processes. In this study, a personal information form to obtain information about the gender and grade level of the students, the mathematical association self-efficacy scale developed by Özgen & Bindak (2018), and the problem-posing self-efficacy scale developed by Kılıç and İncikabı were used. In addition, the metacognitive skills scale developed by Altındağ & Senemoğlu (2013) was used to measure the metacognitive competencies of pre-service teachers. The scales were applied online via Google Forms.

Data analysis. The study examined the mediating effect of metacognitive skills on the relationship between pre-service teachers' beliefs in mathematical association and their problem-posing self-efficacy using the structural equation model (SEM).

To test the mediation effect, the causal steps suggested by Baron and Kenny (1986) were followed. For this, the relationship between the independent variable and the dependent variable, and the relationship between the independent variable and the mediating variable should be statistically significant. On the other hand, the dependent variable should be statistically significant when the relationship between the independent variable and the mediating variable is controlled. In this study, the significance of the indirect effect was tested with the bootstrapping method and the confidence intervals of the bootstrap method were obtained in the Mplus 7.4 program.

Results

In this study, it was seen that the fit values of Model 1, Model 2, and Model 3, which are simple structural regression models based on the relationship of variables with each other, were within acceptable ranges. Therefore, the hypotheses H1, H2, and H3 were accepted.

The fit values of the model established to examine the mediating role of metacognitive skills in the relationship between mathematical association self-efficacy and problem-posing self-efficacy were found to be within acceptable ranges. The total effect of mathematical association self-efficacy on problem-posing self-efficacy was 0.703 and statistically significant. When metacognitive skills, which are the mediating variable, were included in the model, the direct effect was 0.491 and this effect was weakened compared to the baseline but still significant. Therefore, the H₄ hypothesis was accepted ($t = 3.87$, $p < .01$, bootstrap at 95% confidence interval LLCI = 0.159, ULCI = 0.499). However, it can be said that there is a partial mediation effect since the direct effect value is significant despite the decrease.

Discussion

The results of the study showed that the direct effect of mathematical association self-efficacy on problem-posing self-efficacy and the effect of mathematical association self-efficacy on metacognitive skills are positive and statistically significant. Another result of the study is that metacognitive skills have a significant and positive effect on problem-posing self-efficacy.

Another important result of the study is that the partial mediation effect of metacognitive skills is significant in terms of the effect of pre-service teachers' belief in mathematical association on their problem-posing self-efficacy. In this study, different from the field, problem posing self-efficacy is handled with a structural model and it is thought that the study makes important contributions to the field in this respect. As a result of the research, metacognition is partially mediated, that is, metacognition has an indirect effect on the prediction of problem posing self-efficacy of mathematical association self-efficacy.

Pedagogical Implications

Based on the results of the research, it can be said that conducting studies to increase the mathematical association self-efficacy of pre-service teachers in order to develop their problem-posing self-efficacy, as well as improving their metacognitive skills can help to increase their problem-posing self-efficacy belief.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Althaus, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development, 19*(2), 210-225. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1011346>
- Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 28*(1), 15-26.
- Arslan, İ. & Çelik, H. C. (2022). Öğrencilerin matematiksel üstbilgi ve problem kurma öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 973-994 <https://doi.org/10.17679/inuefd.1058310>
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7817/102679>
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation

- modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(1), 78–102. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Bicer, A., Lee, Y., Perihan, C., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2020). Considering mathematical creative self-efficacy with problem posing as a measure of mathematical creativity. *Educational Studies in Mathematics*, 105, 457-485. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09995-8>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Cai, J. (1998). An investigation of US and Chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 37-50.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International journal of mathematical education in science and technology*, 34(5), 719-737.
- Cai, J., Moyer, J. C., Wang, N., Hwang, S., Nie, B., & Garber, T. (2013). Mathematical problem posing as a measure of curricular effect on students' learning. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9429-3>
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis M., Pitta-Pantazi, D. & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing process. *ZDM*, 37(3), 149-58.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194–197.
- Demir, S. (2022). Comparison of normality tests in terms of sample sizes under different skewness and kurtosis coefficients. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 397-409. <https://doi.org/10.21449/ijate.1101295>
- Eli, J.A. (2009). An exploratory mixed methods study of prospective middle grades teachers' mathematical connections while completing investigative tasks in geometry. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kentucky.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E., (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill Companies.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Ghasempour, Z., Bakar, N., & Jahanshahloo, G. R. (2013). Innovation in teaching and learning through problem posing tasks and metacognitive strategies. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 1(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.12785/IJPI/010108>
- Hiebert, J., & Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65–97). New York: Macmillan.
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*: Sage Publications.
- Isik, C., & Kar, T. (2012). An error analysis in division problems in fractions posed by pre-service elementary mathematics teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2303-2309.
- Kahramanoğlu, R. & Deniz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik öz yeterlikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 189-200. <https://doi.org/10.17679/inuefd.334285>
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16. <https://doi.org/10.17679/ieufd.17119785>
- Karaaslan, K. G. (2018). Problem kurma yaklaşımıyla desteklenen bir matematik sınıfında öğrencilerin cebir öğrenmelerinin ve problem kurma becerilerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, D. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin algılanan öğretmen duygusal destek, cinsiyet ve matematik başarıları açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 106-132. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.605489>
- Kılıç, Ç., & İncikabı, L. (2013). İlköğretim öğrencilerinin geometrik cisimlerle ilgili kavram bilgilerinin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 343-358. <https://doi.org/10.5578/keg.5920>
- Kline, R.B. (2005). *Methodology in the Social Sciences: Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press
- Koichu, B., Harel, G., & Manaster, A. (2013). Ways of thinking associated with mathematics teachers' problem posing in the context of division of fractions. *Instructional Science*, 41, 681-698. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9254-1>
- Korkmaz, E., & Hülya, G. Ü. R. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 65-74.
- Lavy, I., & Shriki, A. (2010). Engaging in problem posing activities in a dynamic geometry setting and the development of prospective teachers' mathematical knowledge. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(1), 11-24.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological methods*, 18(3), 285. <https://doi.org/10.1037/a0033266>
- Memiş, A. & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67213/1049088>
- Mersin, N., & Akkaş, E. N. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının oran-orantı konusuna yönelik problem kurma bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi ile problem kurma ve ilişkilendirme öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 237-248. <https://doi.org/10.30703/cije.1201082>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013a). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013b). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Mousley, J. (2004). An aspect of mathematical understanding: The notion of “connected knowing”. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3-25, 377-384. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489595.pdf>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_3
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Özgen, K. & Bayram, B. (2019). Developing problem posing self-efficacy scale. *Elementary Education Online*, 18 (2), 663-680. doi:10.17051/ilkonline.2019.562029
- Özgen, K., & Bayram, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 455-485. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693817>
- Özgen, K., Özer, Y. & Arslan, E. (2019). Öğretmenlerin matematik okuryazarlığı ve problem kurma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-21 <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.002>
- Özgen, K., & Bindak, R. (2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 913-924. <https://doi.org/10.24106/kefergi.413386>
- Özsoy, G. (2011). An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 12, 227-235. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9129-6>
- Pambudi, D. S., Budayasa, I. K., & Lukito, A. (2020). The role of mathematical connections in mathematical problem solving. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 14(2), 129-144. <https://doi.org/10.22342/jpm.14.2.10985.129-144>
- Panaoura A. & Philippou G. (2007). The Developmental Change of Young Pupils' Metacognitive Ability in Mathematics in Relation to Their Cognitive Abilities. *Cognitive Development*, 22, 149–164. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.004>
- Polya, G. (1962). *Mathematical discovery: on understanding, learning, and teaching problem solving*. New York: John Wiley.
- Sapancı, M. (2010). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Silver, E. A. (1994). On Mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28. <http://www.jstor.org/stable/40248099>
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in mathematics education*, 4(7), 518-525.
- Şahin, B., Bulut, S., & Erbilgin, E. (2016 0). *Matematik öğretmenlerinin matematik problemi kurma süreçlerini kullanmadaki performansları*. 3rd International Eurasian Educational Research Congress, (31 Mayıs- 03 Haziran 2016), Muğla, Sıtkı Koçman Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/11511/85484>.
- Şen, S. (2020). Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları. Nobel Akademi Yayıncılık
- Şengül, S., & Katrancı, Y. (2012). Problem solving and problem posing skills of prospective mathematics teachers about the 'sets' subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1650-1655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.111>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tanır, E. N. (2018). 6.sınıf öğrencilerinin üstbiliş farkındalıkları ile matematiksel problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and teacher education*, 25(1), 166-175.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tunca, N., & Alkın Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üstbiliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 4(1), 47-56. <https://doi.org/10.18039/ajesi.89592>
- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2012). Structural equation modeling. *Handbook of Psychology*, 2(2012). <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop202023>
- Ünlü, M., & Sarpkaya Aktaş, G. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlik ve problem çözmeye yönelik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2040-2059. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/1289>
- Van Harpen, X. Y., & Presmeg, N. C. (2013). An investigation of relationships between students' mathematical problem-posing abilities and their mathematical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 117-132. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9456-0>
- Yavuz Mumcu, H. (2023). İlişkilendirme ve Matematik eğitimindeki anlamı. İçinde H. Yavuz Mumcu, A. Osmanoğlu & H. Korkmaz (Eds). *Matematik Eğitiminde İlişkilendirme* (s.1-26). Pegem Akademi.
- Yavuz Mumcu, H., & Cansız Aktaş, M. (2018). The Investigation of the Relationship Between Mathematical Connection Skills and Self-Efficacy Beliefs. *MATDER Journal of Mathematics Education*, 3(1), 1-8.
- Yiğ, K.G. & Ay, Z. S. (2021). An analysis of the qualities of the problems posed by the students in a seventh grade mathematics course assisted by the problem posing approach. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 13-30. <https://doi.org/10.33200/ijcer.795390>
- Yılmaz, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlikleriyle problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.



Transparency in Schools from the Perspective of School Administrators and Teachers: A Qualitative Study

Gökhan Kahveci^{1,a*}, Neslihan Babayigit^{2,b}

¹Faculty of Education, Recep Tayyip Erdogan University, Rize, Türkiye

²Institute of Postgraduate Education, Recep Tayyip Erdogan University, Rize, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 27/11/2023

Accepted: 18/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine school administrators' and teachers' perceptions, expectations and experiences of transparency in schools through a qualitative approach. The study group consists of 27 people working at the primary, secondary and high school levels in the center of Rize province in the 2022-2023 academic year. Semi-structured interview questions were prepared to collect data. Additionally, content analysis, a method which uses concepts and relationships to make the data more understandable, was applied. The results indicate that while school administrators attach importance to detailed, reliable, complete and accurate information, there are different opinions among teachers about the reliability of information. School administrators' efforts to involve teachers in decision-making processes and teachers' participation in these processes include themes such as the impact on educational quality, communication and empathy. However, some teachers believe that administrators make decisions based on their own perspectives, do not give enough space to teachers' ideas and are not open to criticism. This study also notes that teachers need strong administrative support to be motivated and successful. Based on the results of the research, some suggestions were made to strengthen the cooperation between school administration and teachers, increase communication and ensure transparency.

Keywords: Organizational transparency, transparency in schools, institutional management, performance evaluation

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Perspektifinden Okullarda Şeffaflık: Nitel Bir Çalışma

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 27/11/2023

Kabul: 18/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda şeffaflık algılarını, beklentilerini ve deneyimlerini nitel bir yaklaşımla belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde görev yapan 27 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada, verileri daha anlaşılır kılmak amacıyla kavramlar ve ilişkilerin kullanıldığı bir yöntem olan içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticileri, bilginin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olduğunu belirtirken; öğretmenler arasında bilgilerin güvenilirliği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Okul yönetiminin karar alma süreçlerinde öğretmenleri dahil etme çabaları ve öğretmenlerin kararlara katılımı ve bu katılımın eğitim kalitesine etkisi, iletişim ve empati gibi temaları içermektedir. Ancak, bazı öğretmenler, yöneticilerin kendi bakış açıları ile karar aldığını, öğretmenlerin fikirlerine yeterince yer vermediğini ve eleştirilere açık olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler motivasyonlarının sağlanması ve başarılı olabilmeleri için güçlü bir yönetici desteğine ihtiyaç duydukları da belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iş birliğini güçlendirmek, iletişimi artırmak ve şeffaflığı sağlamak için birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel şeffaflık, okullarda şeffaflık, kurumsal yönetim, performans değerlendirme

gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr | <https://orcid.org/0000-0001-6753-3395> | neslihan_babayigit22@erdogan.edu.tr | <https://orcid.org/0009-0007-0215-6841>

How to Cite: Kahveci, G., & Babayigit, N. (2024). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin perspektifinden okullarda şeffaflık: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):607-628

Giriş

Örgütlerinde bireyler arasındaki ilişkilerin kalitesinin, örgütün işleyişi üstünde büyük bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. İşleyiş için en önemli etken olan çalışanların motivasyonu ve işine olan bağlılığı ise iş stratejilerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Günümüzde örgütsel başarının elde edilmesi ve istenen algının oluşturulması, etkili iletişimin varlığına dayanmaktadır (Göktürk, 2017). Demokratik yönetim anlayışının, diğer yönetim biçimlerine göre daha üstün ve işleyiş açısından daha rasyonel olduğu genel bir kabul olarak bilinmektedir (Akpınar, 2011). Demokratik liderlik prensiplerine sahip örgütlerde, yöneticiler çalışanların görüşlerini önemseyerek bilgi paylaşımına açık bir ortam sunarlar (Korkmaz ve Çelik, 2021). Bu tür kurumlar, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda yönetilirler (Oğuzhan, 2020). Şeffaflık ile birlikte alınan kararlar, kurallara uygun bir şekilde uygulanır ve bu kararlardan etkilenen kişilerin kolayca erişimini sağlar (Gündüz ve Göker, 2017). Açıklamalar ile ilgili sorunlar ve kurumlara karşı artan güvensizlik, şeffaflık hakkındaki teorik tartışmaları canlandırmıştır (Heimstädt ve Dobusch, 2017).

Şeffaflık, aktif (bilinçli bir şekilde ifşa edilmiş) veya pasif (var olan ancak genellikle yalnızca talep üzerine açıklanan) olabilirken; tek yönlü (kurumdan paydaşlara) veya karşılıklı (paydaşların beklentilerine yanıt verme) da olabilmektedir (Bandsuch, Pate ve Thies, 2008). Paydaşlar, doğru kararlar almak için gereken bilgileri belirlemeye davet edilmelidir (Rawlins, 2008). Alınan kararlar, etkili bir iletişim sistemi aracılığıyla çalışanlara iletilir (Yıldırım, 2020). Bilginin şeffaf kabul edilmesi için açıkça paylaşılması gerekirken, dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Schnackenberg ve Tomlinson, 2014). Güvene dayalı şeffaflık, paylaşılan bilgilerin nasıl kullanılacağına dair güvence sağlama ihtiyacını da içerir (Rawlins, 2008). Ayrıca, şeffaflık, açıklamak istediği şeyde hiçbir değişikliğe yol açmayan bilgi yayımını içerir (Albu ve Flyverbom, 2019). Tipik olarak şeffaflık, basitçe gizleme ve opaklığın olmaması olarak tanımlanırken genellikle ikili anlamda anlaşılır ve her zaman gizlilik ve opaklıkla zıt anlamlı bir ilişki içindedir (Albu, 2014).

Örgütsel şeffaflık terimi, son yıllarda gizli uygulamaların ifşa edilmesi nedeniyle önem kazanmıştır (Rawlins, 2008). Şeffaf örgütler, kararlarını, faaliyetlerini ve hatalarını kurum içindeki paydaşlarla ayrıntılı ve doğru bir şekilde paylaşır. Alınan kararların örgüt çalışanları üzerindeki etkisini düşünerek bu kararların nedenlerini açıklar ve örgütün ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterir. Hata yapıldığında bunu kabul eder ve çalışanları ile paylaşır; bu nedenle güvenilir örgütler olarak kabul edilirler. Bu tür örgütlerde, karşılıklı uzlaşma ile anlaşmaya varılır (Ilgın, 2017). Örgütsel şeffaflık, kuruluşların halka karşı daha açık ve hesap verebilir olması gerektiği fikrini destekler (Wehmeier ve Raaz, 2012). Bilgi kalitesi, doğru, ilgili, anlaşılır, faydalı, doğrulanabilir ve kolayca erişilebilir olması, gönüllü olarak sağlanması ve düzenlemelerin

gerektirdiğinin ötesine geçmesi açısından önemlidir (Solana Gonzalez, vd., 2021). Günümüzde çalışanlar, örgütlerinden daha fazla bilgi akışı beklediği için şeffaflık daha da önem kazanmıştır (Üçler, 2017). İlginç bir nokta, çalışanların kendi kuruluşlarının strateji uygulama ve kritik kararlar alma konusundaki yetersizliğinden kaynaklanan hayal kırıklığını ifade edebilecekleri bir açıklık ve rahatlık ortamına sahip olmalarıdır (Berggren ve Bernshteyn, 2007). Bu bağlamda, bilgilerin sadece açıklanması değil, aynı zamanda çalışanların öğrenmek istediği bilgilerin de belirlenmesi önemlidir (Tosun ve Çelik, 2022). Bununla birlikte, şeffaflığın öngörücü veya sonuçsal yetenekleri ve kurumsal yapı ve işlevin güven oluşturmadaki daha geniş sosyal etkisi gibi konular hakkında daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir (Williams, 2005). Şeffaf bir yönetim, gizliliği sürdürmek ve gizliliğin yol açabileceği olumsuz sonuçları engellemek için önemlidir (Selimoğlu, 2010).

Eğitim kurumları, toplumu yeniden inşa eden önemli bir rol üstlenmektedir ve demokrasi ile birlikte herkese eşit fırsatlar ve sosyal hareketlilik şansı vermektedir (Özpolat, 2010). Örgüt içinde demokrasi, örgütsel kararlardan etkilenen herkesin bu kararlara katılma hakkına sahip olduğu bir anlayışı ifade etmektedir (Sadykova ve Tutar, 2014). Demokrasinin sağlıklı bir şekilde işlemesi, şeffaf bir yönetimin ortaya çıkmasını desteklemektedir (Demirkıran, Eser ve Keklik, 2011). Şeffaflık ve bilgi edinme hakkı ile birlikte demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesi, bireylere bazı haklar vermektedir (Kırışık, 2016). Bu haklar, kurum içindeki bireylerin yönetimle etkileşimlerini artırmakta ve yönetim kararlarına katılımlarını güçlendirmektedir. Bilgi edinme hakkının eksikliği, demokrasi ve özgürlükten bahsedilmesini engellemektedir (Koçak, 2010).

Kişilerin şüphe duydukları veya merak ettikleri konularda yönetime güven duymaları, yönetimle memnuniyetsizliği azaltmaktadır (Kırışık, 2016). Eğitim kurumları da diğer örgütler gibi demokratikleşme süreçlerinden geçmekte ve içinde eşitlik sağlamaktadırlar (Tosun, 2022). Demokratik okullarda, tüm paydaşlar karar alma süreçlerine katılmaktadırlar ve bu sayede demokratik bir okul kültürü oluşturulmaktadır (Acun, 2019). Demokratik okullarda, okulu etkileyen tüm kararlara katılım sağlama ilkesi benimsenmektedir (Kepenekçi, 2003). Bu yaklaşım, farklı bakış açılarını bir araya getirerek bireyleri ve toplulukları bir arada tutan bir uyum sürecini teşvik etmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Ayrıca bu yaklaşım örgütsel etkinlik ve verimliliği artırmaktadır (Gılıç, 2015).

Şeffaflık, kamu yönetiminde hedef kitlenin bilgiye erişimini ifade eder (Büyük, 2021). Kamu personelinin görevlerini etik kurallara uygun bir şekilde yerine getirmesi, buldukları kurum için temel bir gerekliliktir (Yıldırım, 2013). Bir örgütün lideri, dürüst ve şeffaf bir yönetim yaklaşımını benimseyerek çalışanları etik davranışlara teşvik eder ve örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olur (Yıldız, 2019). Adil ve

hoşgörülü liderler, çalışanlar tarafından dürüst, adil ve samimi olarak nitelendirilirler (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Liderlerin söyledikleri ile yaptıkları arasında tutarlılık sağlaması, örgüt içinde güven duygusu ve sinerji oluşturur (Hırlak ve Taşlıyan, 2018).

Bu bağlamda, okul yönetiminde şeffaflık, eğitim çalışanlarının iş ortamını kabul etmelerine katkı sağlar (Karaevli ve Levent, 2014). Eğitim örgütlerinde, kişiler arasındaki ilişkilerin örgütün işleyişi üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu diğer örgütlerden farklı olarak bilinmektedir (Gökçe ve Levent, 2022). Güvene dayalı insan ilişkileri, okul çalışma ortamındaki öğretme ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Okta vd, 2024). Okullarda uygulanan demokratik eğitim, demokratik bir kültürün oluşturulmasında önemli bir rol oynar (Bektaş ve Kılıç, 2011). Öğretmenler ile okul yöneticileri arasında açık bir iletişim bulunması ve risk içeren durumlarda öğretmenlerin karar süreçlerine katılması, şeffaf bir örgüt yapısını oluşturur ve etkili bir okul ortamının oluşmasına destek olur (Koç, 2019). Öğretmenlerin karar süreçlerine dahil edildiği okul yönetimi, kurumun vizyon ve misyonunu geliştirirken aynı zamanda eğitim kalitesini artırır (Kocabıyık, 2017). Okul yöneticileri tarafından alınan kararların öğretmenlerle paylaşılmaması, öğretmenlerin iş doyumunu azaltırken gelişimlerini olumsuz etkileyebilir (Ayrıl, 2020). Bu nedenle, okul yönetiminde şeffaflık, kuşku ve güvensizliğin önlenmesi için kritik bir öneme sahiptir (Karaevli ve Levent, 2014).

Şeffaflığın sağlanması tüm fikir, davranış ve eylemlerin temelini oluşturur (Yasin ve Mokhtar, 2022). Kararların kurallara ve düzenlemelere göre alınması ve uygulanması, kararlardan etkilenenlerin bilgiye erişiminin sağlanması ve bilginin erişilebilir, anlaşılır ve spesifik olması esasına dayanır (Gündüz ve Göker, 2017). Bir örgütün başarılı işleyişi ile etkili yönetimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Yücel, Kurt ve Cansever, 2018). Buna göre okul yönetimi şeffaf olduğunda şüpheler ve güvensizlik ortadan kalkar (Karaevli ve Levent, 2014). Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iş birliğini artırabilir. Yönetim ve öğretmenler arasındaki uyum yüksek olduğunda başarı elde edilir (Bayar ve Zengin, 2021). Öğretmenlerin eğitim kurumlarına destek vermesi, öğrenciler için daha yetkin bir ortam oluşturması, eğitim kurumlarına bağlılık ve eğitimin kalitesi konusunda fedakarlık yapması ancak eğitim kurumunun onlara verdiği güven doğrultusunda gerçekleşebilir (Akyavuz, 2017). Bu, öğretmenlerin daha motive olmasına ve okuldaki işlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olabilir. Yukarıda belirtilenler ışığında bu çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda şeffaflık algıları, beklentileri ve deneyimleri nitel bir yaklaşımla belirlenmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli alt sistemi olan okulların etkili örgütler olabilmesi için bazı değişkenlerin okul içindeki etkisinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu değişkenlerin uygulanma düzeyi ve bu düzeye bağlı olarak sonuçlarının değerlendirilmesini içeren çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle okul içindeki ilişkileri ve okul etkililiği ile başka bir değişken

arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemektedir. Bu çalışma ise okul etkililiği üzerinde oldukça büyük bir öneme sahip olan şeffaflık düzeyini okul yöneticileri ve öğretmenlere sorulan aynı düzeydeki sorular ile inceleyerek karşılaştırma imkânı sunması açısından önemli bir ihtiyacı gidermektedir. Bununla birlikte şeffaflık kavramının etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. İnsan çıktısı ile toplumda büyük bir öneme sahip olan okullarda etkililiği artırmak amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin şeffaflık için önemli bir faktör olduğu ve eylemlerinin sonuçları incelenmek istenmiştir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre örgütsel şeffaflık düzeyinin okulların etkililiğine olan etkisini ölçerek farklı fikirlere olan ihtiyacın ortaya çıkarılmasını sağlamaktır.

Problem Cümlesi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel şeffaflığa ilişkin görüşleri nasıldır?

Alt problemler

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, okulda öğretmenlere verilen bilgilerin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olduğuna dair görüşleri nelerdir?
2. Okul yönetimi tarafından alınan kararların öğretmenler üzerinde etkisine yönelik okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Okulda alınan kararlarla ilgili bilgilerin yeterli bir şekilde verilip verilmediğine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Okulda öğretmenlerin fikirlerini almaya ve onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Okulda öğretmenlerin eleştirilerine açık olma ve hataların kabul edilmesine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olay ve olguların gerçekleşmesine ilişkin derin analizler içererek olay ve olguların kendi bağlamında analiz edilmesini, yorumlanmasını ve anlamlandırılmasını sağlar (Baltacı, 2019). Nitel yöntemle hazırlanan bu araştırmada ele alınan konu hakkında derin bir kavrama çabası gösterilirken kişilerin öznel bakış açılarına önem verilmiştir (Karataş, 2015). Mevcut durumun bireysel tecrübeler açısından ele alınması amaçlandığından olgubilim deseninden yararlanılmıştır (Üstün, Bayar ve Bozkurt, 2017). Olgubilsel araştırmanın amacı, bir olgunun ardındaki ortak anlamları bulmak için katılımcıların deneyimlediği dünyayı betimlemektir (Kocabıyık, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitliliği

sağlamak ve belirli bir olguya ilişkin geniş bir perspektif yelpazesi yakalamak için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, yaş, cinsiyet ve deneyim gibi temel özellikler açısından farklılık gösteren katılımcıların kasıtlı olarak seçilmesini içerir. Araştırmacılar, farklı özelliklere sahip bireyleri dahil ederek, incelenen konu hakkında kapsamlı bir anlayış elde edebilirler (Sandelowski, 1995). Bu doğrultuda katılımcıların öğretmen ya da okul yöneticisi olmaları ve farklı eğitim kademelerinde ve farklı alanlarda çalışmalarını göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım önemli bir ilkedir ve araştırmacılar, doygunluk noktasına ulaşıldığında veri toplamayı sonlandırmışlardır. Bu bağlamda araştırmacının çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Rize il merkezindeki ilkök, ortaokul ve lise seviyesinde görevli 27 kişiden meydana gelmektedir. Çalışma grubuna yönelik demografik özellikler incelendiğinde (Çizelge 1), katılımcıların 14'ü kadın, 13'ü erkektir. Yaş aralığı 25-55 arasında değişmektedir. Eğitim düzeyi olarak, 19 öğretmen lisans, sekiz öğretmen lisansüstü mezundur. Çalıştıkları birimlere göre dokuz öğretmen ilkök, sekiz öğretmen ortaokul, 10 öğretmen lisede çalışmaktadır. Görev olarak 12 yönetici 15 öğretmen bulunmaktadır. Hizmet süreleri 5-35 yıl arasında değişmektedir. Branş olarak ise, en çok sınıf öğretmeni (6), Türkçe öğretmeni (4) ve tarih öğretmeni (3) bulunmaktadır. Diğer branşlar ise sosyal bilgiler (3), edebiyat (2), coğrafya (2), İngilizce (2),

rehberlik (2), makine (1), meslek dersleri (1), Arapça (1), din kültürü ve ahlak bilgisi (1), bilgisayar (1) ve müzik (1) şeklindedir. Bununla birlikte katılımcılar için kodlar oluşturulmuştur. Yöneticiler için Y1, Y2, Y3..., öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3... kodları araştırma bulgularının sunulmasında kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Form, toplamda beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında, ilgili literatür incelenmiş ve eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmış üç araştırmacının önerileri dikkate alınmıştır. Formda yer alacak soru sayısı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir ve bu sayı beş olarak kararlaştırılmıştır. Ancak, soruların içeriği, ifade şekli ve sıralaması konusunda yapılan düzenlemeler, alan uzmanlarının geri bildirimleri ve literatür taraması sonuçlarına dayanarak yapılmıştır. Bu düzenlemeler, soruların daha açıklayıcı, net ve katılımcıların görüşlerini daha iyi yansıtacak şekilde olmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta belirlenen beş soru sayısında herhangi bir eklemeye ya da çıkarmaya gidilmemiştir, ancak soruların kalitesini artırmak için

Çizelge 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çalıştığı Birim	Görev	Hizmet Süresi	Branş	Kod
Erkek	35-45	Lisans	Ortaokul	Yönetici	5-10 Yıl	Türkçe	Y1
Kadın	25-35	Lisans	Ortaokul	Yönetici	10-15 Yıl	Türkçe	Y2
Kadın	25-35	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	5-10 Yıl	Sosyal Bilgisi	Ö1
Erkek	35-45	Lisans	Ortaokul	Yönetici	5-10 Yıl	Sosyal Bilgisi	Y3
Kadın	35-45	Lisansüstü	Lise	Öğretmen	10-15 Yıl	Tarih	Ö2
Erkek	45-50	Lisans	Lise	Yönetici	25-30 Yıl	Makine	Y4
Kadın	35-40	Lisansüstü	Lise	Yönetici	10-15 Yıl	Edebiyat	Y5
Erkek	45-50	Lisans	İlkokul	Yönetici	15-20 Yıl	Sınıf	Y6
Kadın	35-40	Lisansüstü	İlkokul	Öğretmen	15-20 Yıl	Sınıf	Ö3
Kadın	50-55	Lisans	Lise	Yönetici	25-30 Yıl	Coğrafya	Y7
Erkek	50-55	Lisans	Lise	Yönetici	30-35 Yıl	Meslek Dersleri	Y8
Kadın	45-50	Lisans	Lise	Öğretmen	20-25 Yıl	İngilizce	Ö4
Erkek	40-45	Lisans	Lise	Öğretmen	20-25 Yıl	İngilizce	Ö5
Erkek	45-50	Lisansüstü	Lise	Öğretmen	20-25 Yıl	Tarih	Ö6
Kadın	50-55	Lisans	Lise	Öğretmen	25-30 Yıl	Arapça	Ö7
Kadın	50-55	Lisans	Lise	Öğretmen	25-30 Yıl	Edebiyat	Ö8
Kadın	50-55	Lisans	İlkokul	Öğretmen	20-25 Yıl	Sınıf	Ö9
Kadın	50-55	Lisans	Lise	Öğretmen	25-30 Yıl	Rehberlik	Ö10
Erkek	35-40	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	10-15 Yıl	Rehberlik	Ö11
Erkek	45-50	Lisansüstü	Lise	Yönetici	15-20 Yıl	Coğrafya	Y9
Erkek	40-45	Lisansüstü	Ortaokul	Öğretmen	10-15 Yıl	Din Kültürü	Ö12
Erkek	35-40	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	10-15 Yıl	Bilgisayar	Ö13
Kadın	35-40	Lisans	Ortaokul	Yönetici	10-15 Yıl	Müzik	Y10
Erkek	30-35	Lisans	Ortaokul	Öğretmen	5-10 Yıl	Sosyal Bilgiler	Ö14
Erkek	50-55	Lisansüstü	İlkokul	Yönetici	25-30 Yıl	Sınıf	Y11
Erkek	50-55	Lisans	İlkokul	Yönetici	25-30 Yıl	Sınıf	Y12
Kadın	45-50	Lisans	İlkokul	Öğretmen	25-30 Yıl	Sınıf	Ö15

içerikleri üzerinde revizyonlar yapılmıştır. Katılımcıların söz konusu kavrama ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmanın amacı katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca, uygulamalarda katılımcıların gönüllü olarak yer alacakları ve verdikleri cevapların sadece araştırma amaçları için kullanılacağı konusunda güvence sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların belirledikleri ortamlarda ve uygun olduğu zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar eksiksiz bir şekilde muhafaza edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları daha sonra metin haline getirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür ve katılımcılara ilk olarak cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve çalıştığı birim gibi kişisel bilgilere dair sorular yöneltilmiştir. Ardından, hazırlanan görüşme soruları katılımcılara iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verileri daha anlaşılır kılmak amacıyla kavramlar ve ilişkilerin kullanıldığı bir yöntem olan içerik analizi uygulanmıştır. Bu süreç kapsamlı bir inceleme gerektirmektedir. Veriler öncelikle kavramsal bir çatı altında değerlendirilir ve bu kavramlar mantıksal bir sırayla organize edilir. Sonra, bu organizasyona göre verileri açıklayan temalar ortaya çıkarılır. İçerik analizi süreci, verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, belirlenen kodlar ve temalar ile verilerin sınıflandırılması ve bulguların yorumlanması evrelerinden oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında ilk evrede verilerin kodlanması yapılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların dile getirdikleri cümleler ve metinler dikkatli bir şekilde incelenmiş ve anlamlı bir yapı oluşturacak şekilde kodlar verilmiştir. İkinci evrede, oluşturulan kodlar gözden geçirilmiş, benzer içeriğe sahip olanlar birleştirilmiş ve bu kodların altında yatan ortak temalar tanımlanmıştır. Üçüncü evrede, veriler kodlar ve temalar doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Katılımcıların ifadelerine dayanarak oluşturulan kodların ve temaların bir bütün olarak sunulması amacıyla çeşitli şekiller hazırlanmıştır. Son evrede ise bulgular yorumlanmış ve mevcut literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması, araştırma sürecinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen stratejiler araştırmacılar tarafından takip edilmiştir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). *Araştırmacı iş birliği*: Farklı bakış açılarından gelen bilgileri birleştirmek için araştırmacılar veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde iş birliği yapmıştır. Bu sayede araştırmanın çok yönlü ve kapsamlı bir bakış açısı kazanması sağlanmıştır. *Katılımcı doğrulaması*: Araştırma bulguları katılımcılara geri bildirim olarak sunulmuş ve onların

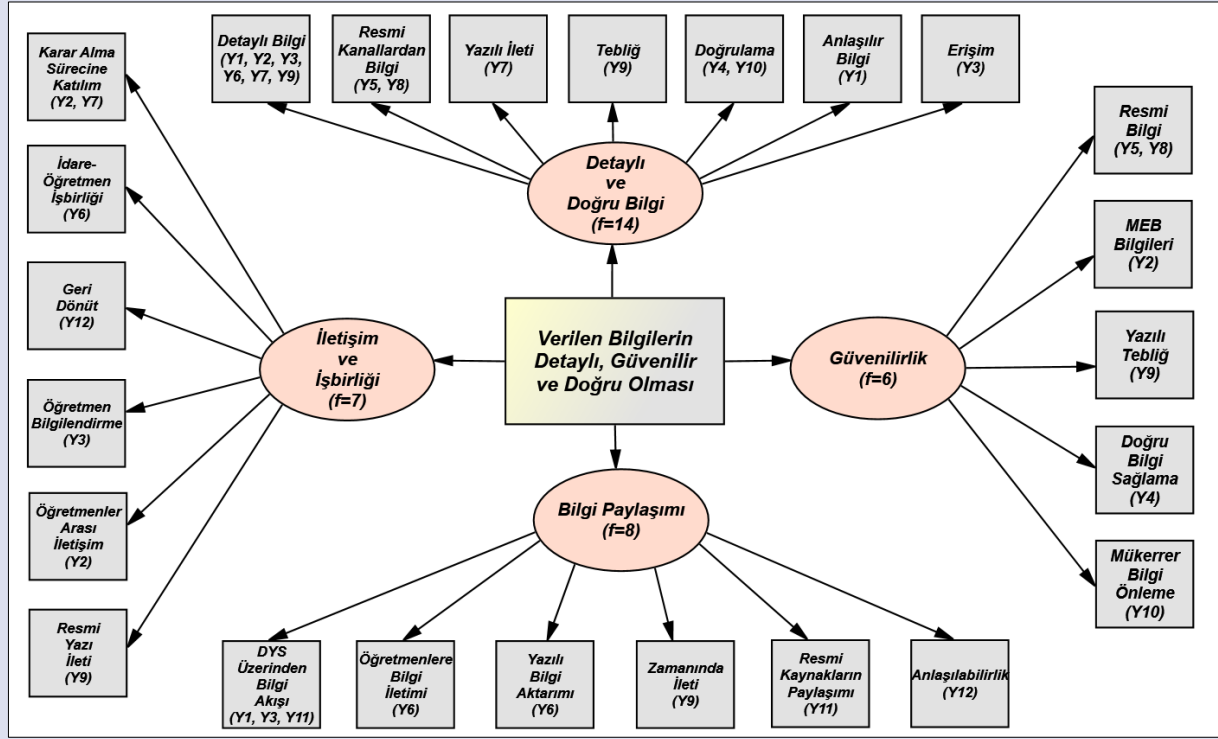
görüşleri alınmıştır. Katılımcıların geri bildirimleri, elde edilen verilerin doğruluğunu ve tutarlılığını kontrol etmede önemli bir rol oynamıştır. *Araştırmacı konumu ve yansıtıcılık*: Araştırmacılar, araştırmanın amacını katılımcılara açıkça belirterek yönlendirici olmamaya özen göstermişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar kendi konumlarını ve araştırmaya dair önyargılarını göz önünde bulundurarak bulguların yorumlanmasında objektifliği sağlamaya çalışmışlardır. *Uzman değerlendirmesi*: Kullanılan görüşme formu alanında uzman üç araştırmacının görüşlerine göre hazırlanmıştır. Uzman değerlendirmesi, araştırma araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaya yönelik önemli bir adımdır. *Bağımsız veri analizi*: Veriler, birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Farklı araştırmacıların bulgularında bir fikir birliği olması, araştırmanın güvenilirliğini ve tutarlılığını teyit etmektedir. *Şeffaf araştırma tasarımı*: Araştırmanın tasarımı, denetim yöntemi, örnekleme, veri toplama ve analiz süreçleri net bir şekilde bildirilmiştir. Bu sayede araştırmanın şeffaflığı ve izlenebilirliği sağlanmıştır. *Zengin veri analizi*: Araştırmanın verilerinin zengin ve yoğun bir şekilde tanımlanması için kodlama ve tema oluşturma aşamaları izlenmiştir. Katılımcıların doğrudan ifadeleri sunularak bulguların doğruluğu ve güvenilirliği pekiştirilmiştir. *Azami çeşitlilik*: Araştırmanın çalışma grubu, farklı öğretim basamaklarında ve farklı branşlarda olan katılımcılardan oluşturulmuştur. Bu sayede araştırmanın bulguları farklı bağlamlara genellenebilirlik kazanmıştır. Sonuç olarak, yukarıda açıklanan stratejiler, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlama konusunda önemli bir dayanak oluşturmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel şeffaflık konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme verileri doğrultusunda tematik kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, başlıklar altında tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların görüşlerini desteklemek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlar, şekillerle görselleştirilerek daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine "Okulunuzda öğretmenlere verilen bilginin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*Detaylı ve Doğru Bilgi, Bilgi Paylaşımı, İletişim ve İşbirliği, Güvenirlik*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 1). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 1. Verilen bilgilerin detaylı, güvenilir ve doğru olması

Detaylı ve Doğru Bilgi Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlere verilen bilgilerin detaylı ve doğru olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. "Evet, düşünüyorum. Verilen bilgilerin detaylı verilmesi anlaşılır olması açısından oldukça önemlidir. Mesleki bilgiler Doküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden öğretmenlerimize ulaştırılıyor." (Y1). Ayrıca, bilgilerin resmî belge niteliği taşıması da vurgulanmıştır: "Sonuçta resmî belge niteliği taşıdığı için yine resmi bir şekilde paylaşıyoruz." (Y8).

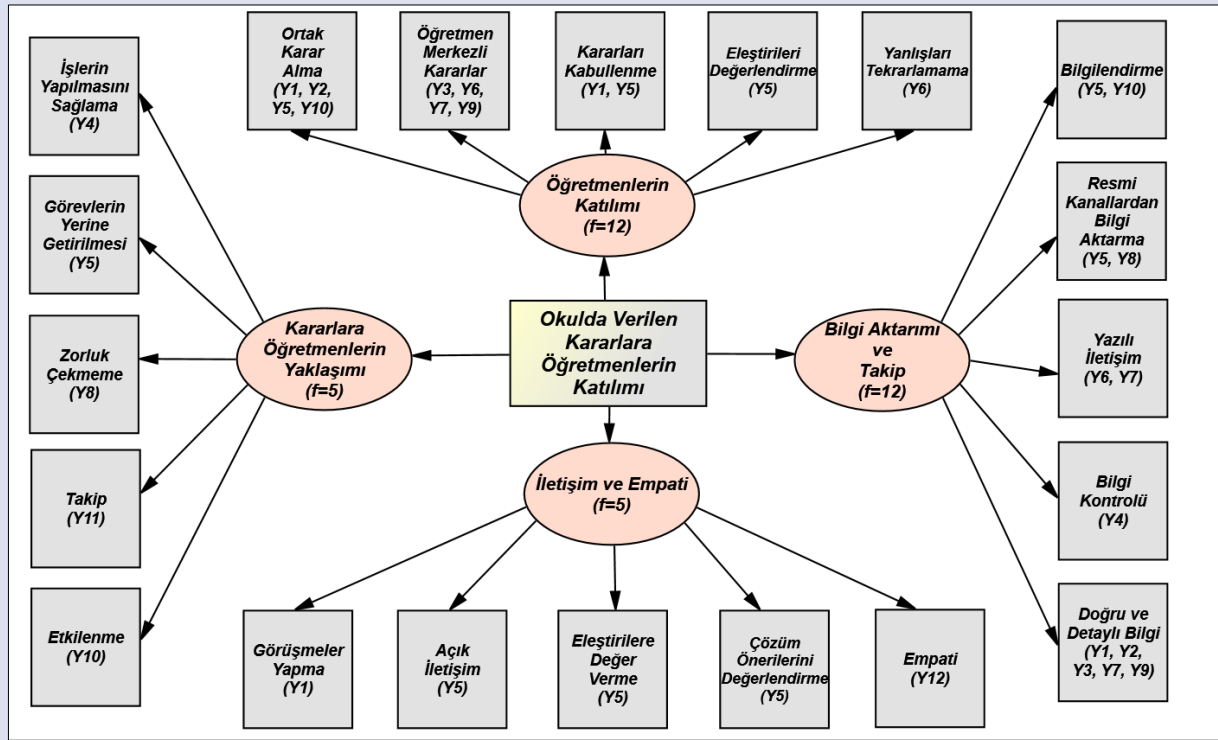
İletişim ve İşbirliği Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerle iletişim ve iş birliği süreçlerinin önemini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı vurgulanmıştır: "Okulda aldığımız kararları öğretmenler kendileri alıyor zaten. Öğretmenler kurulu toplantılarında veya zümre kurullarında öğretmenler kendi aralarında konuşarak kararları sonuca bağlıyorlar." (Y2). İdare ve öğretmen iş birliği de önemli bir rol oynamaktadır: "MEB üzerinden gelen resmi yazıları MEBİS üzerinden öğretmenlere gönderiyoruz. Böylece sürekli iş birliği içerisinde kalmaya çalışıyoruz." (Y6).

Bilgi Paylaşımı Teması: Okul yöneticileri, yazılı bilgilerin öğretmenlere aktarılmasını ve resmi kanallardan edinilen bilgilerin paylaşılmasını vurgulamışlardır: "Tabii ki, bilgileri detaylı bir şekilde veriyoruz. Söz uçar yazı kalır

düşüncesinden hareketle bizde bilgileri yazılı bir şekilde öğretmenlere bildiriyoruz." (Y6). Ayrıca, resmi kanallardan edinilen bilgilerin DYS üzerinden paylaşıldığı belirtilmiştir: "Bilgi paylaşımı noktasında resmi kanallardan edinilen bilgi ve belgeler DYS üzerinden paylaşılır." (Y11).

Güvenilirlik Teması: Okul yöneticileri, bilgilerin güvenilirliğini vurgulamışlar ve mükerrer bilgi verilmemesine dikkat edildiğini ifade etmişlerdir: "Öğretmenlere verilen bilgiler, detaylı, güvenilir, doğru oluyor ve genellikle resmi kanallar ile veriliyor." (Y5). Ayrıca, mükerrer bilgi verilmemesi konusuna da özen gösterildiği belirtilmiştir: "Öğretmenlere zamanında ve doğru bilgiler vermek konusunda titiz davranırız. Mükerrer bilgiler verip bilgi kirliliği oluşturmama konusuna dikkat edilir." (Y10).

Okul yöneticilerine "Okul yönetimi olarak; alınan kararların öğretmenler üzerindeki etkisini anlamaya çalışıyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*Öğretmenlerin Katılımı, Kararlara Öğretmenlerin Yaklaşımı, İletişim ve Empati, Bilgi Aktarımı ve Takip*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 2). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 2. Okulda verilen kararlara öğretmenlerin katılımı

Öğretmenlerin Katılımı Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerin katılımının ve görüşlerinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmen merkezli kararların alındığına dikkat çekilmiştir: "Anlamaya çalıştığımızı düşünüyorum zaten hep öğretmen merkezli kararlar alındığını düşünüyorum. Ders programları bile öğretmen merkezli yapılıyor." (Y7). Öğretmenlerin kararlara uyması gerektiği ve onlarla görüşmeler yapıldığı ifade edilmiştir: "Eğer azınlık durumunda bu kararı kabul etmek istemeyen öğretmenimiz varsa da oy çoğunluğu ile alınan karara uymak zorundadır." (Y1).

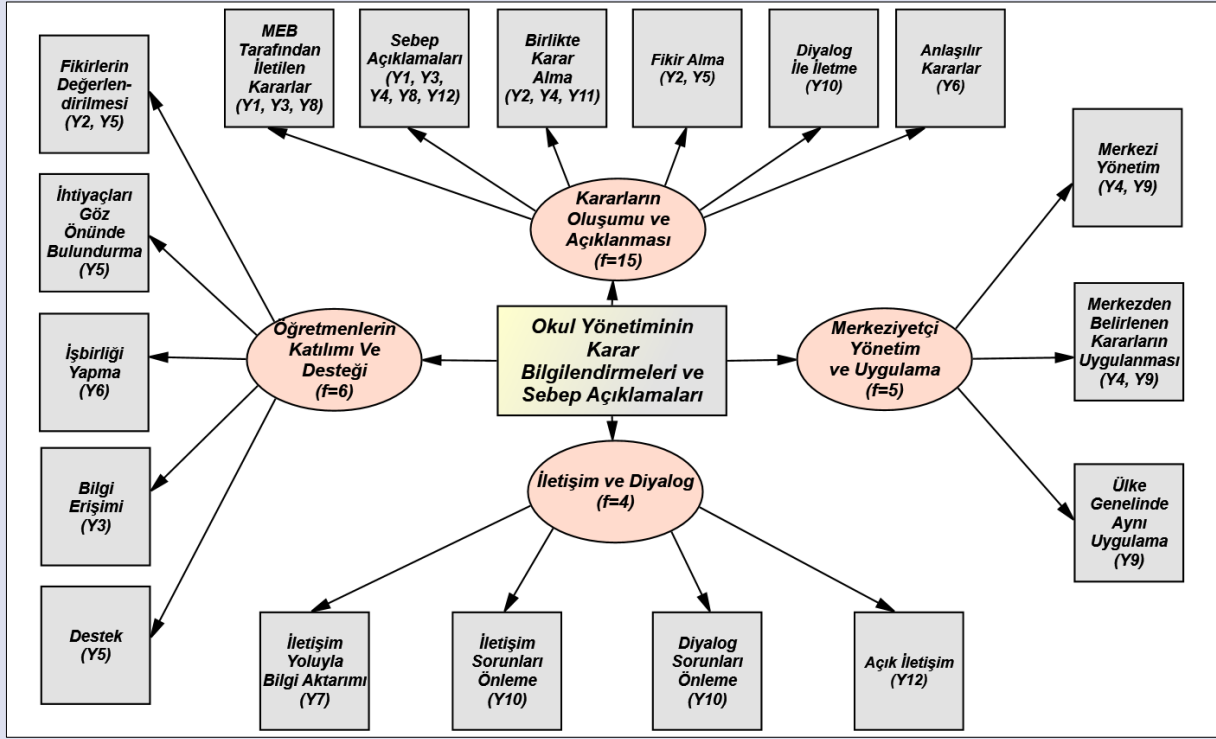
Kararlara Öğretmenlerin Yaklaşımı Teması: Okul yöneticileri, alınan kararlara ilişkin öğretmenlerin yaklaşımına odaklanmışlardır. Öğretmenlerin kararları kabullenmesinin ve görevlerini yerine getirmesinin önemli olduğu belirtilmiştir: "Çünkü aldığımız kararların etkili olması için öğretmenlerin bu kararları kabullenmesi ve olumlu karşılaması gerekiyor." (Y5). Ayrıca, kararların yönetmeliklere uygun olması gerektiği vurgulanmıştır: "Okul yönetimi olarak aldığımız kararlar yine yönetmelik çerçevesinde olduğu için yapmamız gereken zorunlu görevleri içerir." (Y8).

İletişim ve Empati Teması: Okul yöneticileri, iletişimin ve empatinin önemini belirtmişlerdir. Eleştirilere değer verme ve empati yapma süreçlerinin vurgulandığına dikkat çekilmiştir: "Samimi bir ortam ve açık bir yönetim ile birlikte öğretmenler tarafından gelen eleştiriler, teklifler ve çözüm önerileri mutlaka değerlendiriliyor.

Dolayısıyla öğretmenlere zaten alınan kararın gerekçesi büyük çoğunlukla anlatılıyor." (Y5). Ayrıca, karar almadan önce empati yapmanın önemine dikkat çekilmiştir: "Bir karar almadan önce empati yapmaya da çalışıyoruz." (Y12).

Bilgi Aktarımı ve Takip Teması: Okul yöneticileri, bilgi aktarımının yazılı iletişim yoluyla gerçekleştiğini ve bilgilerin kontrol edilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir: "Söz uçar yazı kalır düşüncesinden hareketle bizde bilgileri yazılı bir şekilde öğretmenlere bildiriyoruz. Bize gelen yazıları aynı şekilde öğretmenlere iletiyoruz." (Y6). Bilgilerin kontrol edilmesinin gerekliliği ve takibin önemi vurgulanmıştır: "Çoğunlukta kararlara uyulur ancak sürekli takibini yapmak gerekiyor. Takip edilmediği sürece kararların uygulanması noktasında sıkıntı yaşanıyor." (Y11).

Okul yöneticilerine, "Okul yönetimi olarak; alınan kararlarla ilgili bilgilerin yeterli bir şekilde verildiği ve bu kararların sebeplerinin öğretmenlere açıkça anlatıldığı düşüncesinde misiniz? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*Kararların Oluşumu ve Açıklanması, Öğretmenlerin Katılımı ve Desteği, Merkezîyetçi Yönetim ve Uygulama, İletişim ve Diyalog*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 3). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 3. Okul yönetiminin karar bilgilendirmeleri ve sebep açıklamaları

Kararların Oluşumu ve Açıklanması Teması: Okul yöneticileri, kararların toplu bir şekilde alındığına ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler kurulu toplantılarının önemine işaret eden bir katılımcı, "Öğretmenler kurulu toplantımızda 'Arkadaşlar, şöyle bir sorun var, bunun için ne yapabiliriz?' diye sorarız. Herkesin de fikrini belirtmesini isteriz ve oy çokluğuna göre hareket ederiz." (Y2) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, alınan kararların sebeplerinin açıklanması ve diyaloga iletilmesi önemli bir yaklaşım olarak vurgulanmıştır: "Gelen kararlar üzerine eğer öğretmenlerden herhangi bir soru gelirse sebeplerini de bildiğimiz kadarıyla açıklarız." (Y1).

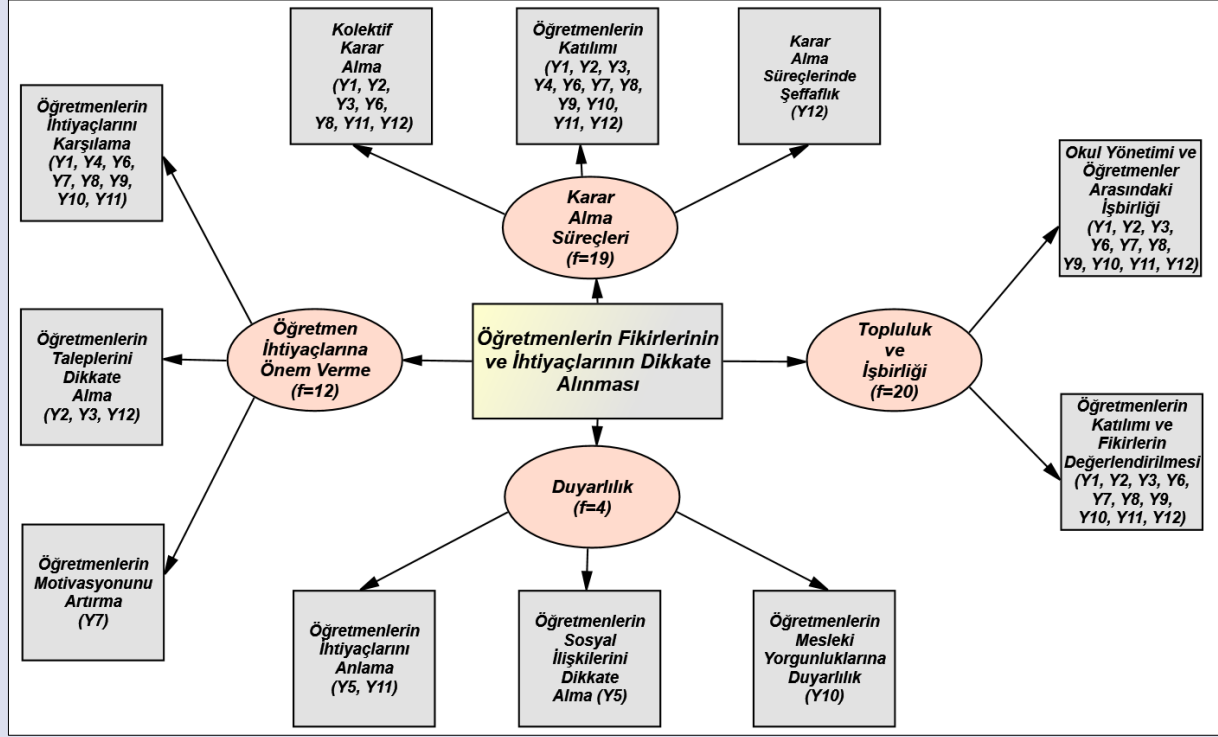
Öğretmenlerin Katılımı ve Desteği Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerin katılımının ve desteğinin önemini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fikirlerinin değerlendirilmesi ve iş birliği yapılması vurgulanmıştır: "Başka türlü olmaz zaten. Öğretmenin işini daha iyi sahiplenmesi ve daha verimli olması için bu şart. Onların fikirlerini alarak şartlarına uygun bir yönetim anlayışı oluşturmaya çalışıyoruz." (Y5). Ayrıca, öğretmenlerin desteklenmesi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması da önemli bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir: "Öğretmenlerin fikirleri, şartları ve ihtiyaçları mutlaka göz önünde bulunduruluyor. Bu doğrultuda öğretmenlerimizi desteklemeye gayret ediyoruz." (Y2).

Merkeziyetçi Yönetim ve Uygulama Teması: Okul yöneticileri, okul yönetiminin kararların oluşturulması ve uygulanmasında merkeziyetçi bir yaklaşım benimsediğini ifade etmişlerdir. Kararların toplu olarak alındığı ve

merkezden belirlendiği vurgulanmıştır: "İdari kadro her açıdan değerlendirmeler yaparak karar alıyor. Bireysel bir kişinin karar alıp bunu uygulamaya çalışması gibi bir durum söz konusu değildir." (Y9). Merkezden gelen kararların yönetim tarafından uygulandığı ve öğretmenlere aynı şekilde iletildiği belirtilmiştir: "Bizlere sadece yapılması gereken şeyler söylenir onları yapmaya çalışırız. Öğretmenlere aktarım şekli bize yapılanla aynıdır." (Y4).

İletişim ve Diyalog Teması: Okul yöneticileri, iletişim ve diyalogun önemine dikkat çekmişlerdir. Kararların iletişim yoluyla aktarıldığı ve sebeplerinin açıklandığı ifade edilmiştir: "Eğer açıkça anlatmazsak olmaz zaten. Alınan kararların gerekçesi bütün öğretmenlere diyalog yoluyla açıkça söyleniyor." (Y7). Ayrıca, eleştirilere ve önerilere değer verilmesi ve empati yapılması süreçlerinin vurgulandığı belirtilmiştir: "Samimi bir ortam ve açık bir yönetim ile birlikte öğretmenler tarafından gelen eleştiriler, teklifler ve çözüm önerileri mutlaka değerlendiriliyor." (Y5).

Okul yöneticilerine, "Okul yönetimi olarak; öğretmenlerin fikirlerini anlamaya ve karar verirken onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalışıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*Karar Alma Süreçleri, Öğretmen İhtiyaçlarına Önem Verme, Topluluk ve İşbirliği, Duyarlılık*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 4). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 4. Öğretmenlerin fikirlerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınması

Karar Alma Süreçleri Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerin katılımını önemsedikleri ve karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil ettiklerini belirtmişlerdir: "Öğretmenlerin fikrini almadan hiçbir karar alıp bunu uygulamayız." (Y3). Ayrıca öğretmenlerin fikrine başvurduklarını ve okulu birlikte yönettiklerini ifade etmişlerdir: "Biz okulumuzu birlikte yönetmeye çalışıyoruz. Onların fikirleri bizim için çok değerli. Biz yolu açıyoruz ama bizi öğretmenlerimizin sürüklemesini istiyoruz." (Y12)

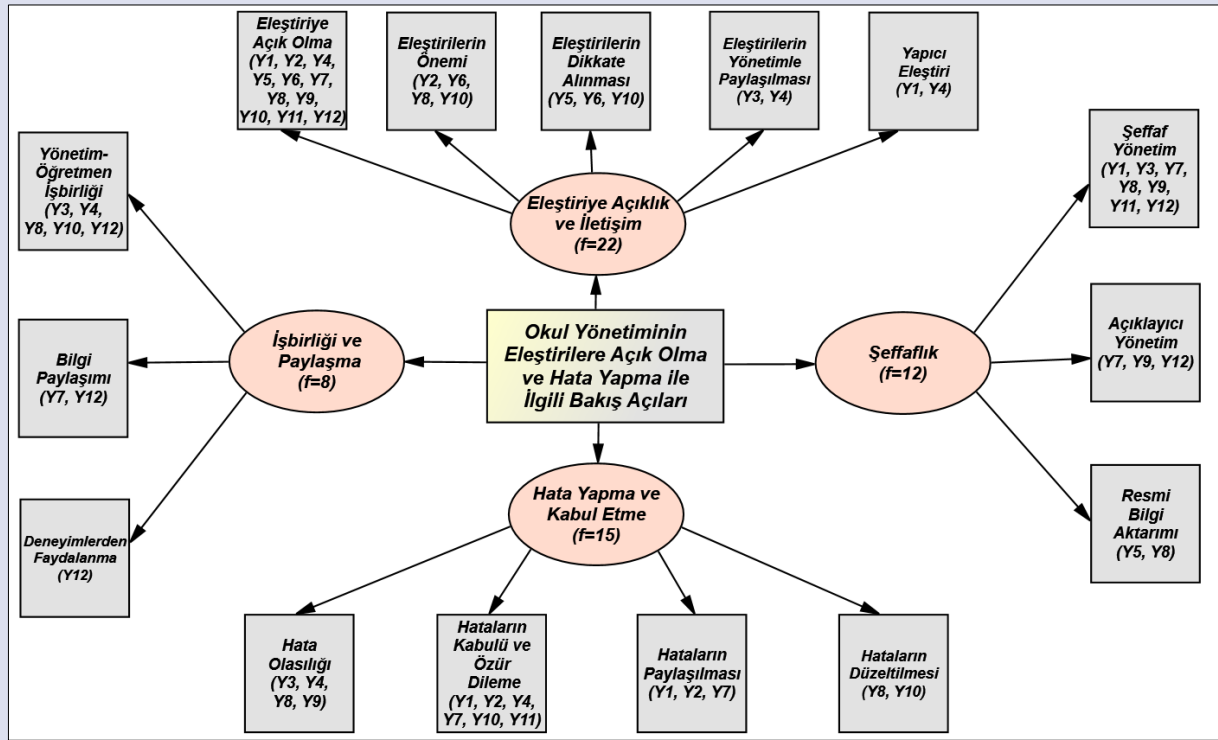
Öğretmen İhtiyaçlarına Önem Verme Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermek için çaba gösterdiklerini dile getirmişlerdir: "Mesela fotokopi okul bütçesini zorlayan oldukça pahalı bir durum. Ama burada öğretmenlerimizi rahatlatmaya çalışıyoruz." (Y4). Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre davrandıklarını ve ihtiyaçlarına uygun belli mekanlar sağladıklarını ifade etmişlerdir: "Öğretmenin neye ihtiyacı varsa görüşlerine göre davranmaya çalışıyoruz. İhtiyaçlarına uygun belli mekanlar sağlayarak çalışmalarını geliştirmeye çalışıyoruz." (Y6).

Topluluk ve İşbirliği Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerle bir ekip olarak çalıştıklarını ve öğretmenlerin taleplerini önemsediklerini söylemişlerdir: "Bir ekip olarak yürüttüğümüz eğitim işinde öğretmenlerin haklı taleplerini hiçbir zaman göz ardı etmeyiz." (Y10). Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin kendileri için çok

kiymetli olduğunu ve okulu birlikte yönettiklerini vurgulamışlardır: "Biz okulumuzu birlikte yönetmeye çalışıyoruz. Onların görüşleri bizim için çok kıymetli. Biz yolu açıyoruz ama bizi öğretmenlerimizin bu yolda sürüklemesini istiyoruz." (Y12).

Duyarlılık Teması: Okul yöneticileri, öğretmenler tarafından gelen eleştirileri ve çözüm önerilerini değerlendirdiklerini ve bu konuda duyarlı olduklarını belirtmişlerdir: "Samimi bir ortam ve şeffaf bir yönetim ile birlikte öğretmenler tarafından gelen eleştiriler, teklifler ve çözüm önerilerini kesinlikle değerlendiriliyor." (Y5). Ayrıca öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir: "Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için hizmet içi eğitim programları düzenlemeye çalışıyoruz. Ayrıca yeni teknolojiler kullanmalarını teşvik ediyoruz." (Y11).

Okul yöneticilerine, "Okul yönetimi olarak, öğretmenlerin eleştirilerine açık mısınız? Hata yapıldığında bunu kabul edip paylaşıyor musunuz? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*Hata Yapma ve Kabul Etme, Eleştiriye Açıklık ve İletişim, İş Birliği ve Paylaşma, Şeffaflık*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 5). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 5. Okul yönetiminin eleştirilere açık olma ve hata yapma ile ilgili bakış açıları

Hata Yapma ve Kabul Etme Teması: Okul yöneticileri, hata yapmanın kaçınılmaz bir durum olduğunu ve hata yaptıklarında bunu kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Hata yaptıklarında bunu öğretmenlerle paylaştıklarını ve hatalardan ders çıkararak ilerlediklerini ifade etmişlerdir. "Herkes hata yapar. Hata yaptığımda bunu kabul edip paylaşırım." (Y1). "Hata yapıldığında da bunu kabulleniriz. Öğretmenlerin eleştirdikleri konularda haksızsak eleştirileri kabul ederiz." (Y4).

Eleştiriye Açıklık ve İletişim Teması: Okul yöneticileri, eleştiriye açık olduklarını ve öğretmenlerin eleştirilerini önemsediklerini belirtmişlerdir. Eleştirileri dikkate aldıklarını ve eleştirilerden ders çıkardıklarını ifade etmişlerdir. "Ben bireysel olarak öğretmenlerin eleştirilerine her zaman açık olduğumu düşünüyorum." (Y1). "Eleştiriye çok açığız. Çünkü eleştiri insanı yüceltir ve daha iyi yerlere gelmesini sağlar." (Y2).

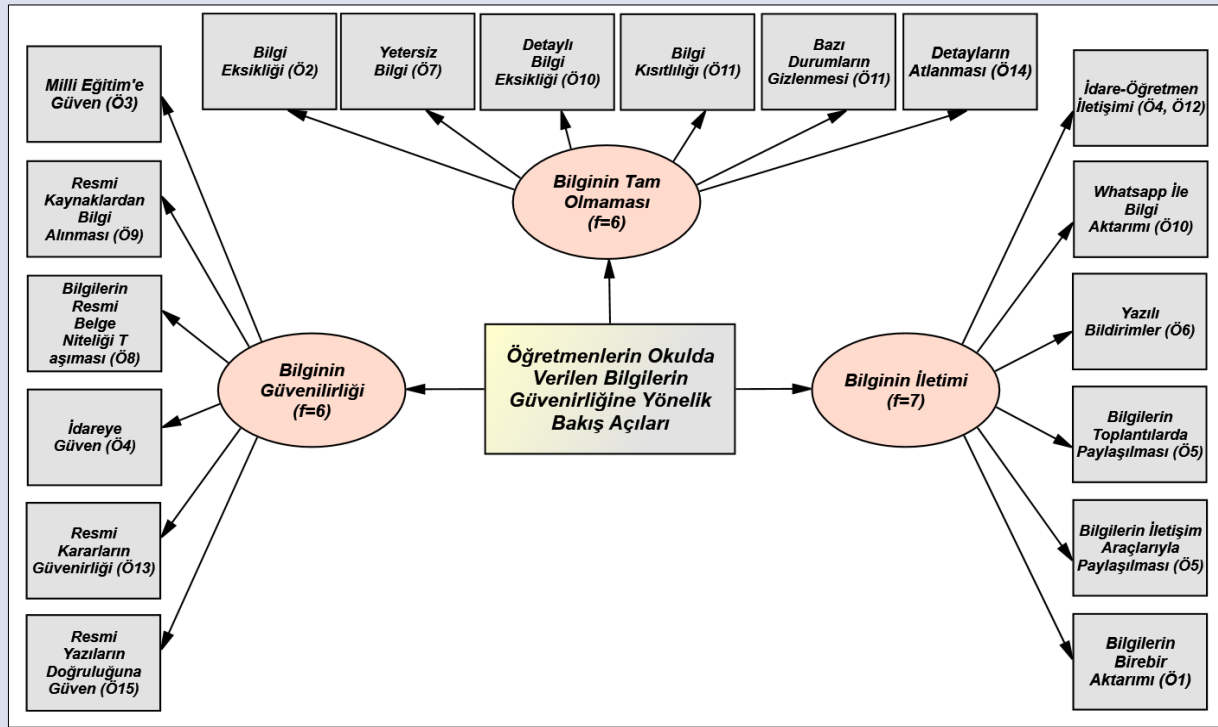
İş Birliği ve Paylaşma Teması: Okul yöneticileri, öğretmenlerle iş birliği içinde çalıştıklarını ve bilgi paylaşımına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin deneyimlerinden faydalandıklarını ve öğretmenlerin görüşlerini önemsediklerini ifade etmişlerdir. "Öğretmenler okulun en önemli paydaşdır. Dolayısıyla bu gruptan gelen olumlu veya olumsuz eleştiriler bizi daha ileri bir seviyeye taşıyacağına olan

inancımız tamdır." (Y3). "Biz bu işi birlikte yönetmeye çalışıyoruz. Onların fikirleri bizim için çok değerli. Biz yolu açıyoruz ama bizi öğretmenlerimizin sürüklemesini istiyoruz." (Y12).

Şeffaflık Teması: Okul yöneticileri, şeffaf bir yönetim anlayışına sahip olduklarını ve öğretmenleri bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Karar alma süreçlerini öğretmenlerle paylaştıklarını ve öğretmenlerin görüşlerine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. "Ben şeffaf bir yönetim anlayışına sahibim. Aldığımız bütün kararlar, uyguladığımız uygulamalar tüm öğretmenlerimiz ile birlikte hareket ederek alıyoruz." (Y1). "Eleştiriye açık bir yönetim anlayışımız var. Hatalardan dersler çıkarılıp yeni yöntemler uygulanır." (Y11).

Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Okulunuzda sizlere verilen bilginin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda üç tema (Bilginin Güvenilirliği, Bilginin Tam Olmaması ve Bilginin İletimi) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 6). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 6. Öğretmenlerin okulda verilen bilgilerin güvenilirliğine yönelik bakış açıları

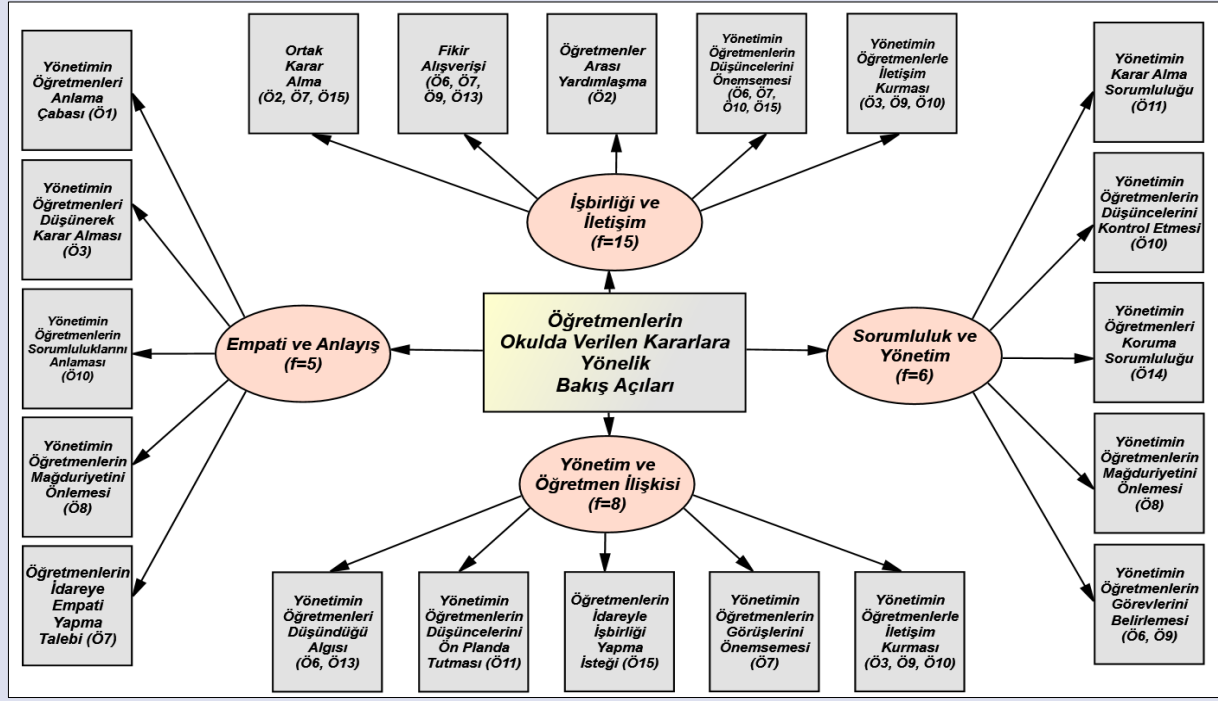
Bilginin Güvenirliği Teması: Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, okullarındaki bilgi aktarımının detaylı, doğru ve güvenilir olduğunu düşünmektedirler. Okulları, resmi prosedürlere uygun bir şekilde yönetildiği için herhangi bir sorun yaşanmadığını ifade etmektedirler. Seminerler, ilgili yazılar ve düzenlenen toplantılarda alınan kararlar gibi yöntemlerle bilgilendirme yapılmakta ve bu bilgilere erişim kolaylığı sağlanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, okullarındaki bilgi akışının etkili ve şeffaf olduğunu düşünmektedirler. “Evet, bilgilerin detaylı, doğru ve güvenilir olarak verildiğini düşünüyorum. Çünkü okulumuzda gerek seminerler gerek ilgili yazılar ile bilgilendirmeler yapılıyor. Bunları takip ettiğimiz sürece bilgiler yeterli oluyor.” (Ö9). “Evet, düşünüyorum. Bizim okulumuzda her şey zaten resmiyete göre yapıldığı için hiçbir problem olmuyor. Yapılan her iş, evraka göre yapılıyor.” (Ö13). “Kurul toplantılarında alınan kararlar yazılı olarak da bizlere bildiriliyor ve istediğimiz her an onlara ulaşma imkânımız mevcut. Bu anlamda şeffaflık olduğunu düşünüyorum.” (Ö15).

Bilginin Tam Olmaması Teması: Öğretmenlerin görüşlerine göre, verilen bilgiler genellikle doğru olmakla birlikte, detay eksikliği yaşandığına dair birkaç gözlem bulunmaktadır. Özellikle görevlerle ilgili detayların yeterince açıklanmadığı, sadece yapılması gerekenin belirtildiği durumlarla karşılaşıldığı ifade edilmektedir. Bazı durumlarda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararlarının anlaşılması zor bir biçimde yüzeysel bir şekilde sunulduğu ve detaylarda atlanan durumlar bulunduğu belirtilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin bilgi alım süreçlerinde eksikliklerin yaşandığına dair bir değerlendirme yapmalarına neden olduğu söylenebilir. “Verilen bilgiler detaylı olmasa bile doğru oluyor. Bazen açıklama

yapılmıyor. Sadece yapılması gereken görev belirtiliyor ama detay verilmiyor.” (Ö7). “MEB’in kararlarının itirazsız bir şekilde kabul görmesini istemesi dahilinde detay vermeden, yüzeysel ve öğretmenin anlamayacağı şekilde sunabilir.” (Ö11). “Bazen detaylarda atlanan durumlar oluyor.” (Ö14).

Bilginin İletimi Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, idarenin verdiği kararlara güven duyulduğu ve bu nedenle öğretmenlerin genellikle bu kararların arkasını araştırmadıkları belirtilmektedir. İdare, öğretmenlerin adına kararlar almakta ve gerekli düzenlemeleri yapmaktadır. Öğretmenler, idarenin yönetmeliklere hakimiyeti durumunda, güncel bilgilerin öğretmenlere birebir iletilerek, takip etmeleri konusunda uyarılarda bulunduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler, idareye duydukları güvenin, bilgi akışındaki etkili iletişimi sağladığını düşünmektedirler. “Öğretmen idareye güveniyorsa zaten verilen kararların arkasını pek araştırmaz. İdare bizim adımıza kararları alır. Bizi ilgilendiren konuda da bize gerekli bilgilendirmeleri yapar.” (Ö4). “İdare karar alır, her şeyi onlar gerekli şekilde düzenler bize sadece uygulama kısmına gelindiğinde bilgi verilir.” (Ö5). “Eğer yönetmeliğe hâkim bir idareciniz varsa bu bilgileri birebir veriyor.” (Ö1).

Öğretmenlere “Okul yönetiminin alınan kararların sizleri nasıl etkileyeceğini anlamaya çalıştığını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*İşbirliği ve İletişim, Empati ve Anlayış, Sorumluluk ve Yönetim, Yönetim ve Öğretmen İlişkisi*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 7). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 7. Öğretmenlerin okulda verilen kararlara yönelik bakış açıları

İşbirliği ve İletişim Teması: Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul idaresi öğretmenlerin görüşlerini önemsemekte ve karar alma sürecine onları dahil etmektedir. Öğretmenler, verilen kararların tepkilerini eskiye göre daha dikkatli bir şekilde değerlendirdiklerini ifade etmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılım gösterdiği ve idare ile iş birliği içinde oldukları bir ortamın bulunduğunu göstermektedir. “Bu okulda okul idaresi öğretmenlerin görüşlerini bir hayli önemsiyor ve birlikte karar alınıyor. Tamamen idarenin verdiği kararlar doğrultusunda zorlamalar yapılmıyor.” (Ö15). “Öğretmenin verilen karar tepkisini eskiye nazaran daha çok düşündüklerini söyleyebilirim.” (Ö10).

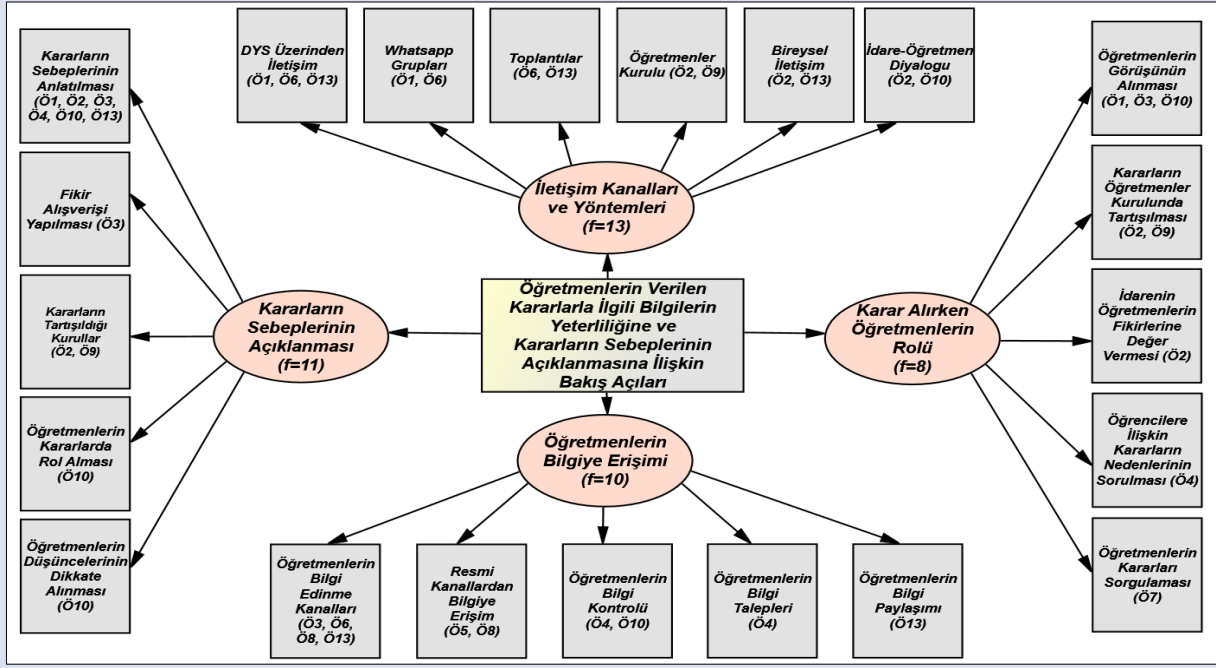
Empati ve Anlayış Teması: Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul idaresi anlayışlı bir tutuma sahip olup, alınan kararları her öğretmenin özel hayatını gözetererek anlamaya çalışmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler, idarecilerin de kendi sorumlulukları olduğunu ve her zaman empati yapmanın zor olabileceğini belirtmektedir. “Tabii ki. Anlayışlı bir idareye sahibiz ve alınan kararları her öğretmenin kendine ait bir özel hayatı olduğunu düşünerek onları anlamaya çalışır.” (Ö1). “Kısmen düşünüyorum. Ama onların da sorumlulukları var ve her zaman empati yapmak zor oluyor. Okul idaresine yazıyı veya kararı gönderen empati yapmıyorsa o da empati yapmayabilir.” (Ö10).

Yönetim ve Öğretmen İlişkisi Teması: Öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin bir kurumu temsil ederken çalışanların düşüncelerini ön planda tuttıkları, ancak nihai kararı yine de kendilerinin verdiği belirtilmektedir. Özellikle, öğretmenin temel aktör olduğu bir kurumda, alınan kararların öğretmenin rızasını kazanması ve onun memnuniyetinin öncelikli olarak görülmesi

vurgulanmaktadır. “İdareciyseniz belli bir kurumu temsil ediyorsanız çalışanlarınızın düşüncelerini ön planda tutarsınız ama son kararı nihayetinde yine siz verirsiniz.” (Ö11). “Bu zamana kadar da problem yaratacak ya da öğretmeni rahatsız edecek herhangi karar alınmadı. Temel aktör öğretmen olduğu için onun rızasının ve gönlünün olması öncelikli olarak görülüyor.” (Ö6).

Sorumluluk ve Yönetim Teması: Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri, bir kurumu temsil ederken son kararı kendilerinin vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, düzenin korunması ve kaosun önlenmesi için önemli bir sorumluluk olarak algılanmaktadır. Ayrıca, okulun belirli kurallarının olduğu ve bu kuralların öğretmenlere iletilerek, öğretmenlerin bu kurallar doğrultusunda hareket ettiği ifade edilmektedir. “Yönetici olarak son kararı nihayetinde yine siz verirsiniz. Yoksa düzen olmaz ve kaos ortaya çıkar.” (Ö11). “Okulun belli kuralları olur ve bu kurallar öğretmenlere bildirilir. Öğretmenler de bu kurallar doğrultusunda hareket eder. Mesela nöbet kuralları bellidir ve okul idaresi nöbet ile ilgili beklentilerini öğretmene bildirir. Öğretmen ise bu kurallar doğrultusunda hareket eder.” (Ö9).

Öğretmenlere “Okulunuz tarafından alınan kararlarla ilgili bilgilerin size yeterli bir şekilde verildiğini ve bu kararların sebeplerinin sizlere açıkça anlatıldığını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dört tema (*İletişim Kanalları ve Yöntemleri*, *Karar Alırken Öğretmenlerin Rolü*, *Kararların Sebeplerinin Açıklanması*, *Öğretmenlerin Bilgiye Erişimi*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 8). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 8. Öğretmenlerin verilen kararlarla ilgili bilgilerin yeterliliğine ve kararların sebeplerinin açıklanmasına ilişkin bakış açıları

İletişim Kanalları ve Yöntemleri Teması: Öğretmenlerin verdiği cevaplara dayanarak, okuldaki resmi yazışmaların DYS üzerinden takip edilebildiği ve WhatsApp gruplarının etkili bir iletişim aracı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, karar alma süreçlerinin öğretmenler kurulunda konuşularak gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi ve bilgi paylaşımının hızlandırılması açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. "DYS (Doküman Yönetim Sistemi) üzerinden resmi yazışmaları görebiliyoruz. WhatsApp grupları da bizim için oldukça etkili oluyor." (Ö1). "Bir karar alınırken bu, öğretmenler kurulunda konuşuluyor." (Ö2). "Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile birlikte WhatsApp grupları kuruldu ve bu gruplarda gerekli açıklamalar yapılıyor." (Ö6).

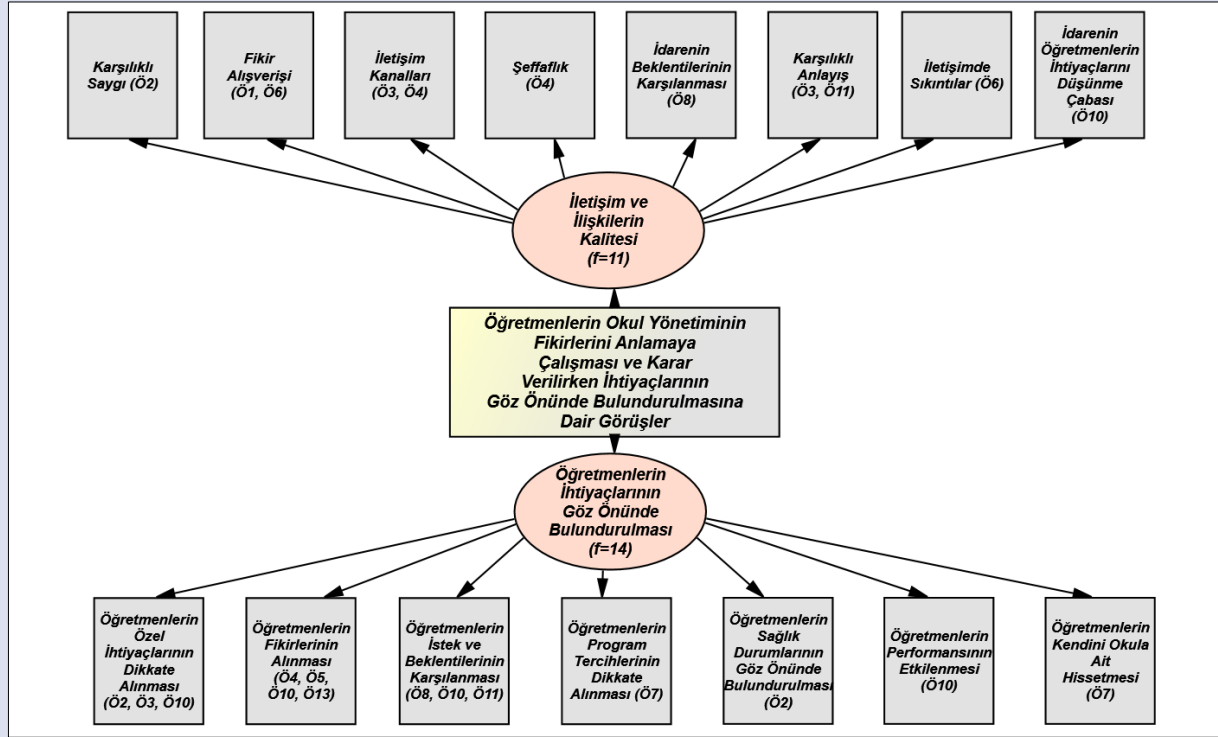
Karar Alırken Öğretmenin Rolü Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerinin alınması önemli bir faktördür. Öğretmen, saha deneyimine sahip olan kişiler olduklarından, okulun ihtiyaçlarını daha iyi anlayabileceklerini belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca, okul idarecilerinin tek başına karar almadığını, kararların ortaklaşa alındığını ve bu kararların tüm öğretmenlere bildirildiğini vurgulamışlardır. "Karar alırken fikrimizi alırlarsa bence daha iyi olur. Çünkü biz sahada olan kişileriz ve okulun ihtiyaçlarını daha iyi biliriz." (Ö2). "Okul idarecilerimiz tek başına karar almıyorlar. Kararları hep birlikte alıyoruz ve alınan kararlar da bütün öğretmenlere bildiriliyor." (Ö3).

Kararların Sebeplerinin Açıklanması Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, okuldaki karar alma süreçleri şeffaf bir şekilde yürütülmekte ve kararların sebepleri öğretmenlere açıklanmaktadır. Öğretmenler, eğer kararların öğretmenleri bağlayan unsurları varsa, bu

sebeplerin kendilerine bildirildiğini belirtmişlerdir. Kararların genellikle sene başı veya dönem arası zümre toplantılarında alındığı ve bu toplantılarda kararların sebeplerinin detaylı bir şekilde açıklandığı ifade edilmiştir. "Kararların sebepleri öğretmenlere açıklanır." (Ö3). "Eğer kararların sebeplerinin bizi bağlayan kısımları varsa bunlar bize bildirilir." (Ö4). "Tabii ki. Bu kararlar sene başı veya dönem arası zümrelerinde alınır. Orada kararların sebepleri de açıklanır." (Ö9).

Öğretmenlerin Bilgiye Erişimi Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, okuldaki kararlarla ilgili bilgiler genellikle yeterli bir şekilde iletmeye çalışılmakta, ancak zaman zaman aksaklıklar yaşanabilmektedir. Bu bilgiler, dönem başları ve toplantılarda alınan kararlarla ilgili olarak imzalanmış ve herkesin okuyup bilgi edinebileceği bir şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler resmi yazışmaları sistem üzerinden takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. "Kararlarla ilgili bilgiler yeterli bir şekilde verilmeye çalışılıyor ama zaman zaman aksaklıklar olabiliyor tabii ki. Dönem başlarında ve toplantılarda alınan kararlar imza altındadır zaten. Herkes okuyup bilgi edinebiliyor." (Ö6). "Sistem üzerinden resmi yazışmaları görebiliyoruz." (Ö1).

Öğretmenlere "Okul yönetiminin fikirlerinizi anlamaya ve karar verirken sizin ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurmaya çalışıp çalışmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda iki tema (*İletişim ve İlişkilerin Kalitesi, Öğretmenlerin İhtiyaçlarının Göz Önünde Bulundurulması*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 9). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



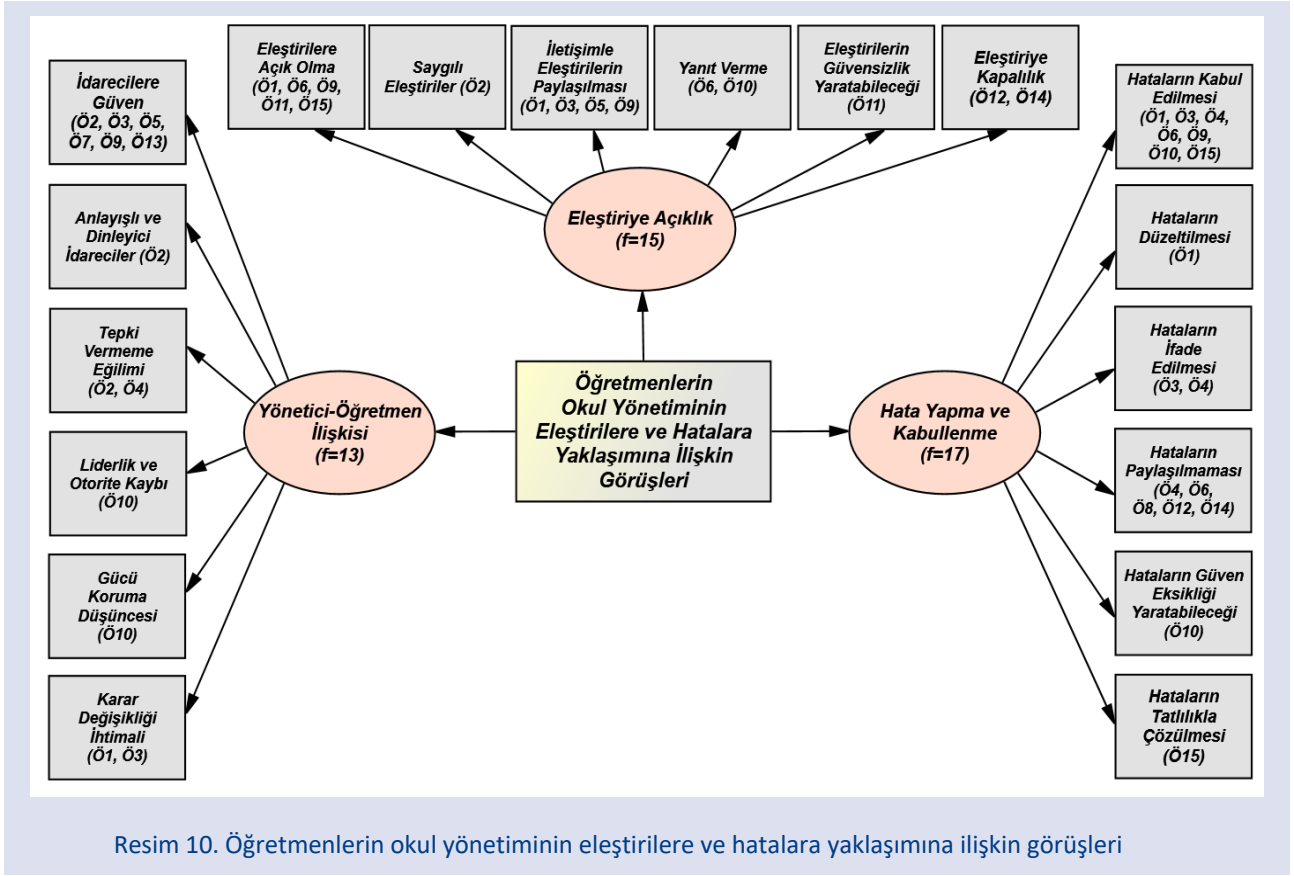
Resim 9. Öğretmenlerin okul yönetiminin fikirlerini anlamaya çalışması ve karar verilirken ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasına dair görüşleri

İletişim ve İlişkilerin Kalitesi Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, okul idareleri öğretmenlerin okul içindeki ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak hareket etmektedir. Özellikle, öğretmenlerin özel hayatlarındaki ihtiyaçlarına anlayışlı bir yaklaşım sergiledikleri belirtilmiştir, örneğin, hastalık veya cenaze gibi durumlar karşısında okul idaresinin her zaman destek sağladığı ifade edilmiştir. Fikir alışverişi ise okul içinde yaygındır; öğretmenler arasında farklı görüşlerin olduğu ve bu görüşlerin çoğunlukla değerlendirildiği belirtilmiştir. Okul idaresinin, öğretmenlerin fikirlerini anlamaya ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalıştığı vurgulanmıştır. “Okul içindeki ihtiyaçlarımız ya da bireysel ihtiyaçlarımız okul idarelerimiz tarafından göz önünde bulunduruluyor.” (Ö2). “Okul idarelerimiz, özel hayatımızdaki ihtiyaçlarımıza karşı inanılmaz anlayışlı yaklaşıyorlar. Hastası ya da cenazesi olan öğretmenlerimizin her zaman yanındadır.” (Ö3). “Fikir alışverişi bizim okulumuzda oluyor. Bizim de onların doğru olarak gördüğü bazı durumlar olabiliyor. Bu gibi durumlarda çoğunluk sayısı göz önünde bulunduruluyor ve okul yönetimi kabul edilen kararı yapıyor.” (Ö1). “Öğretmenlerin fikirlerini anlamaya ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalışıyorlar.” (Ö10).

Öğretmenlerin İhtiyaçlarının Göz Önünde Bulundurulması Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre,

okul idaresi şeffaf bir yaklaşım benimsemekte ve öğretmenlerin fikirlerini almaya çaba sarf etmektedir. Özellikle, okul içindeki ihtiyaçlar veya bireysel ihtiyaçlar konusunda idarenin öğretmenlerin gereksinimlerini göz önünde bulundurduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, hasta olduklarında veya acil bir durumla karşılaştıklarında idarenin onlara karşı hassas davrandığını ifade etmişlerdir. “İdarenin şeffaf olduğuna ve bizim fikirlerimizi almaya çalıştığına inanıyorum. İdare, biraz da bunları yapmak zorundadır zaten. İdare ve öğretmen el ele çalışmalıdır.” (Ö4). “Okul içindeki ihtiyaçlarımız ya da bireysel ihtiyaçlarımız okul idarelerimiz tarafından göz önünde bulunduruluyor. Mesela hasta olduğumda ya da acil bir yere gitmem gerektiğinde idare bize karşı hassas davranıyor.” (Ö2).

Öğretmenlere “Okul yönetiminin sizlerin eleştirilerine açık olup olmadığı ve hata yapıldığında bunu kabul edip paylaş paylaşmayacağı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda üç tema (*Eleştiriye Açıklık, Yönetici-Öğretmen İlişkisi, Hata Yapma ve Kabullenme*) ve bu temalar altında sınıflandırılan kodlar oluşturulmuştur (Resim 10). Aşağıda her temanın altında, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Resim 10. Öğretmenlerin okul yönetiminin eleştirilere ve hatalara yaklaşımına ilişkin görüşleri

Eleştiriye Açıklık Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, eleştiri yapmanın mümkün olduğu ancak bu sürecin saygı çerçevesinde gerçekleştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eleştiri yaparken kullanılan üslubun oldukça etkili olduğu belirtilmiş, saygılı bir dilin tercih edilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. "Saygı çerçevesinde yapıldığında eleştiri yapılabilir. Bu konuda üslup oldukça önemlidir." (Ö2). "Kurul komisyonlarında eleştiri yapabiliyoruz. Dolayısıyla da eleştirilere açık olduklarını düşünüyorum." (Ö6). "Eleştirilere karşı pozitif bir tutum sergiliyorlar." (Ö15).

Yönetici-Öğretmen İlişkisi Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, okul içinde hem öğretmenlerle hem de idarecilerle her türlü konuyu, eleştiri dâhil, rahatlıkla konuşabilmek mümkündür. Özellikle müdür yardımcılarıyla gün içerisinde farklı olması gerektiğini düşündükleri konularda özgürce görüş bildirebildikleri belirtilmiştir. "Gerek öğretmenlerle gerek idarecilerle eleştiri dâhil olmak üzere her şeyi konuşabilirim." (Ö4). "Gün içerisinde de özellikle müdür yardımcıları ile farklı olması gerektiğini düşündüğüm bazı konuları rahatlıkla söyleyebiliyorum." (Ö6).

Hata Yapma ve Kabullenme Teması: Öğretmenlerin ifadelerine göre, okul idarecileri hatalarını kabul ederek düzeltme yoluna gitme konusunda açık bir tutum sergilemektedir. Öğretmenler, idarecilerin hata yaptıklarında bu hataları kabul ettiklerini ve bu konuda dürüst bir iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, yöneticilerin hata yaptıklarında bunu öğretmenlere bildireceklerine olan inançlarını dile getirmişlerdir. "Tabii ki, bir hata olduğunda bu hatayı

kabul ederek düzeltme yoluna gidiyorlar." (Ö1). "Hata yaptıklarında bunu kabul ederler." (Ö3). "Hata yapıldığında bunu bize söyleyeceklerini düşünüyorum." (Ö5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin şeffaflık algılarını, beklentilerini ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlere sorular yönlendirilerek okul içindeki şeffaflık algısının okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması istenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Okul yöneticilerinin verilen bilgilerin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olmasına yönelik görüşleri incelendiğinde, bilginin detaylı ve doğru olması, güvenilirlik, bilgi paylaşımı, iletişim ve iş birliği temaları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerine göre, okulda öğretmenlere verilen bilgiler; doğruluğu kontrol edilmiş, detaylı ve tamdır. Bu bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) üzerinden geldiğinde resmî belge niteliği taşır ve öğretmenlere yazılı olarak iletilmektedir. Bazı yöneticiler, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının sağlanması için çaba gösterdiklerini de ifade etmiştir. Son olarak, yöneticiler, bilgi iletimi konusunda öz değerlendirme yaparken kendilerini yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında, insan ilişkilerinin formal veya informal iletişim kanalları ile gerçekleştiği okullarda, yöneticiler,

öğretmenlerin bilgiye ulaşmasında kendilerini yeterli düzeyde görmektedir (Argon, Semirer, 2015). Okul yöneticilerinin bilgi paylaşımı ile ilgili literatüre bakıldığında okulun idari personelinin hesap verebilirlik kavramına yönelik olumlu tutum sergiledikleri, okulda hesap verebilirliğin sağlanmasının başarının önemli bir koşulu olduğunu vurguladıkları ve okulun hesap verebilirliğinin artırılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir (Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2017). Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre, okul yöneticileri okul içinde öğretmenler ile paylaşılması gereken bilgilerin sorunsuz bir şekilde muhataplarına ulaştığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili başka bir çalışmada okul liderleri hesap verebilirliği zorunlu bir durum olarak görse de, öğretmenler ise zorunluluk ile birlikte hesap verebilirliği sorumlu olma durumu ile ilişkilendirmişlerdir (Altunay vd., 2023).

Öğretmenlerin okulda verilen bilgilerin güvenilirliğine yönelik bakış açıları; bilginin güvenilirliği, bilginin tam olmaması, bilginin iletimi olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Öğretmenler arasında bilgilerin güvenilirliğine yönelik görüş birliği bulunmamaktadır. Bazı öğretmenler okul idaresine ve MEB'e güvenirken bazı öğretmenler ise bilgilerin şeffaf bir şekilde iletilmediğini, verilen bilgilerin zaman zaman eksik, kısıtlı olduğunu ve bazı bilgilerin gizlendiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bilginin iletimi konusunda WhatsApp üzerinden bilgi paylaşımı yapıldığını ve birebir aktarılan bilgilerde ise öğretmen ve idare ilişkisinin önemli olduğu üzerinde durulmuştur. İlgili literatürde bu konuda yapılan araştırmalarda örgütteki bilgi akışının öğretmen sayısı ile ilişkili olduğu ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre karar alma süreçlerine daha fazla dahil edildikleri görülmektedir (Tosun, 2022). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin okul hakkında bilgi sahibi olmaları ya da ilgi duydukları konularda bilgi edinmeleri noktasında okul bilgilerine kolaylıkla erişim sağlayabildikleri ve bu hususta okul yönetimi ile herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları belirtilmiştir (Karaevli ve Levent, 2014).

Okul yöneticilerinin okul içinde alınan kararların öğretmenler üzerindeki etkisini düşünme düzeyine yönelik sorulan soruda; öğretmenlerin görüş ve katılımı, kararların eğitim kalitesine etkisi, iletişim ve empati ile bilgi aktarımı ve takip temaları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri; okulda verilen kararların öğretmenlerin iş performansını ve motivasyonunu nasıl etkilediğini anlamaya çalıştıklarını, karar süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerini aldıklarını, kaliteli bir eğitim ortamı sağlamak için öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını, iletişim ve empati kurarak kararların gerekçelerini açıkladıklarını ve kararların uygulanmasını takip ettiklerini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili literatürde yapılan araştırmalarda günümüzde çoğu okul yöneticisinin mevzuata bağlı kaldığı, mevzuatı yorumlama konusunda yetersiz kaldığı ve inisiyatif kullanma konusunda isteksiz olduğu görülmüştür (Aktepe ve Buluç, 2014). Araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde çalıştıkları kurumda anlayışlı ve empati kurabilen yöneticilerin olduğunu belirten

öğretmenler bulunurken karar alma merkezinin kendisi olduğunu düşünerek öğretmenlerin fikirlerine yer vermeyen yöneticilerin de olduğu söylenebilir. Başka bir araştırmada okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyi çoğunlukla düzeyinde olup, bu düzeyin okul yöneticilerinin görüşlerine göre düşük olduğu görülmektedir (Fırat, 2015). Öğretmenlerin okul şeffaflığına ilişkin algılarının incelendiği bir çalışmada okul yönetiminin öğretmenlerle paylaştığı bilgilerin güvenilir ve anlaşılır olduğu ifade edilmektedir (Kuzu vd., 2024).

Öğretmenlere yönelik bir diğer soruda okul yönetiminin karar alırken öğretmenleri nasıl etkileyeceğini düşünme düzeyi hakkındaki cevapları incelendiğinde; iş birliği içinde etkin bir iletişim, karar alınırken empati ve anlayışın önemi, alınan kararların öğretmenler üzerindeki etkisi, yönetim-öğretmen ilişkisi ve sorumluluk ve yönetim temaları ortaya çıkmıştır. Bu konudaki görüşler incelendiğinde, alınan kararların her öğretmenin bir özel hayatı olduğu düşünülerek alındığı ve okulun işleyişi açısından öğretmenin temel bir aktör olduğunun farkına varan yöneticilerin varlığından bahsedilmiştir. Sene başı zümrelerinde ortak kararlar alınan okullarda, öğretmenlerin fikirlerine başvurulduğu da görülmüştür. Buna karşılık, bazı öğretmenler yöneticilerin kendi bakış açısı ile karar aldığını ve uygulamanın sınıfta veya koridorda olduğunu gözden kaçırdıklarını ifade etmiştir. İlgili literatürde bu konuda yapılan araştırmalarda, öğretmenler üzerinde etkili olmak isteyen yöneticilerin öğretmenler ile empati kurabilmeli ve onları anlayabilmelidir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Bu çalışmanın bulgularının aksine, literatürdeki bir diğer çalışmada öğretmenler fizyolojik ihtiyaçlarının, beklentilerinin en düşük düzeyde karşılandığını belirterek bu durumun motivasyonlarını etkilediğini ifade etmiştir (Gökçe, 2011). Öğretmenlerin hayatında işinin ve öğrencilerinin önemi düşünüldüğünde, okulda geçirdiği zaman tüm yaşantıları üzerinde etkilidir (Yılmaz ve Sünbül, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerinin motivasyonlarının sağlanması ve okul içindeki çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve verici bir yönetici desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir (Ada vd, 2013).

Okul yöneticileri, bakanlık ve MEB tarafından bildirilen kararları doğrudan öğretmenlere aktardıklarını belirtmiştir. Resmi kararların yanı sıra okul içinde alınan kararlara öğretmenlerin de katılması için çaba sarf ettiklerini, öğretmenlerin işlerini daha iyi sahiplenmeleri ve daha verimli olmaları için her aşamadan haberdar edildiklerini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde; eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleşen toplantılarda çok sayıda karar alındığı görülmektedir. Bu toplantıların dışında yıl içinde resmi olmayan kararların genellikle öğretmenlerle birlikte alındığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında bir araştırmada öğretmenlerin genel olarak bilgi akışı ve karara katılım konularında okullarını yüksek düzeyde şeffaf olarak gördükleri belirtilmektedir (Kuzu vd., 2024). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin okul şeffaflık düzeyleri ile ilgili en yüksek ortalama bilgi akışı ve kararlara

katılım boyutundadır (Demirten, 2024). Okul yöneticilerinin bu konuda hassas davranmadığını düşünen öğretmenler de vardır. Buna karşın tüm okul yöneticileri, okulda alınan kararlarla ilgili bilgilerin öğretmenlere yeterince verildiğini ve kararların gerekçelerinin ise çoğunlukla açıklandığını dile getirmiştir.

Okulda alınan kararlarla ilgili bilgilerin öğretmenlere yeterli bir şekilde verilmesi ve bu kararların sebeplerinin öğretmenlere açıklanmasına dair ifadeler incelendiğinde, öğretmenlerin karar alma sürecine dahil edildiği ve kararların kurulda tartışıldığı belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitimsel düzeyde olan kararlara katılımının sağlandığını göstermektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Öğretmenlerin okul içinde alınan kararlarda, öğretimsel karar süreci ve yönetsel karar süreci boyutlarında katılımının yüksek düzeyde olduğunu ve bu durumun örgütsel bağlılık düzeylerini de arttırdığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Köylü ve Gündüz, 2019). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, okul içinde alınan bazı kararların eksik aktarıldığı da söylenebilir. Literatürde, okullarda öğretmenlerin görüşlerine değer veren yönetim yaklaşımının tam olarak uygulanmadığı, kararlar verilirken öğretmenlerin yeterince etkili olamadığı, öğretmenlerin verilen kararlara mevcut katılım durumlarından daha çok dahil olmak istediği ortaya çıkmaktadır (Özdoğru ve Aydın, 2016). Ayrıca, iletişime açık olan okul yöneticilerinin bile kararlara katılım noktasında öğretmenleri yeterince motive etmediğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır (Gılıç, 2015).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin fikirlerinin alınmadan hiçbir kararın alınamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, okul yöneticileri olarak kendilerinin inisiyatif kullanabilecekleri alanların çok sınırlı olduğunu ve şahsi menfaat gütmeyen her fikre açık olduklarını ifade etmişlerdir. Bu söylemler, okul yöneticilerinin uygulamalarında genellikle mevzuata bağlı kaldıklarını ve öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini göz önünde bulundurarak ekip çalışmasını teşvik ettiklerini ortaya koymaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğu, okullarında kararlar alınırken öğretmenleri sürece dahil ettiklerini söylemiştir (Göksoy, 2014). Örgüt içinde ortaya çıkan herhangi bir sorunun yönetici dışındaki kişiler tarafından da fark edilmesi, karar verme sürecini kolaylaştırmaktadır (Ada ve Baysal, 2015). Bu nedenle, okul içinde karar alınırken öğretmenlerin görüşlerinden faydalanmak ve onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak önem taşımaktadır.

Okul yönetiminin öğretmenlerin fikirlerini anlamaya ve karar verirken öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya çalışıp çalışmadığına yönelik düşünceleri incelendiğinde, iletişim ve ilişkilerin kalitesi temasında karşılıklı saygı ve anlayış çerçevesinde fikir alışverişinin sağlandığını ve ciddi boyutta herhangi bir sorunun yaşanmadığını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Özellikle sağlık problemleri ya da cenaze gibi durumlarda okul idaresinin oldukça hassas davrandığını belirten öğretmenler vardır. Bununla birlikte

fikirlerinin nadiren alındığını ve zaman zaman bazı sürtüşmelerin yaşandığını ifade eden öğretmenler de mevcuttur. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin, okul yönetime katılması ile ilgili olarak okulda gerçekleştirilen toplantılarda söz sahibi olduğunu, kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılarak fikirlerini belirttiklerini ve okuldaki yöneticilerin de iletişime açık olduğu görülmektedir (Uyar, 2007). Öğretmenler, okul yöneticisinin kendilerine karşı olan davranışları hakkındaki görüşlerinin de incelendiği bir çalışmada bu durumun olumlu olduğunu ve yöneticilerinin olumlu davranışları karşısında ortamda kendilerini güvenli ve huzurlu hissettiklerini belirtmişlerdir (Bağlıoğlu, 2024). Bununla birlikte okullarda bulunan rehberlik öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre kararların belirlenmesinde oldukça aktif rol oynamaktadır (Can ve Nikolayidis, 2020).

Okul yöneticileri, okul idaresi ve öğretmenlerle iş birliği yaparak mükemmeli yakalayabileceklerini, kararları uygulayanların öğretmenler olduğunu ve onların eleştirilerine saygılı bir şekilde yaklaşım hatalarını kabul ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin okul yönetiminin eleştirilere açık olup olmadığı ve hata yaptığında bunu paylaşım paylaşmadığı hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise olumlu ve olumsuz görüşler olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler okul yönetiminin eleştirilere açık olduğunu ve bir hata yaptığında bunu kendileriyle paylaşacağını düşünürken; bazı öğretmenler de okul yönetiminin eleştirilere kapalı olduğunu ve bir hata yaptığında bunu kesinlikle kendileriyle paylaşmayacağını düşünmektedir. Literatürde okul yöneticilerinin iletişim sürecinde çift yönlü iletişim kurması, açık ve net açıklamalar yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Erdem, 2007). Bununla birlikte öğretmenler, yöneticilerinin yasal gücü sıklıkla kullandıkları yönünde görüş bildirirken yöneticilerin zorlayıcı güce, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin, çok başvurmadıklarını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016).

Okul yöneticilerine “Okulunuzda öğretmenlere verilen bilginin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin tamamı okulda verilen bilginin iletişim zenginliği ve işbirliği ile detaylı ve doğru olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde öğretmenlere sorulan bu sorunun çeşitli cevapları bulunmaktadır. Bazı öğretmenler, verilen bilginin detaylı, doğru ve güvenilir olduğunu ifade ederken; bazı öğretmenler ise bilginin doğru olduğunu fakat detaylı olmadığını ve yüzeysel bir şekilde sunulduğu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlere verilen bilgilerin takip gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu durumda okul yöneticilerinin tamamı kendileri ile ilgili soruyu cevaplarken olumlu bir yaklaşım sergilerken; öğretmenler arasında görüş farklılıklarının bulunduğunu ve okul yöneticisine karşı güven problemi yaşadığını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerine “Okul yönetimi olarak; alınan kararların öğretmenler üzerindeki etkisini anlamaya çalışıyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu iletişim ve empatinin önemini vurgulayarak öğretmenlerin katılımının ve

görüşlerinin önemli olduğunu ve bazı bilgiler yazılı olarak aktarıldığı için kontrol gerektirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte kararların toplu bir şekilde alındığını ve öğretmenlerin katılımının oldukça önemli olduğunu vurgulayan okul yöneticileri de bulunmaktadır. Sorulan bu soruya öğretmenlerin yanıtlarına baktığımızda ise bazı öğretmenler okul idaresi tarafından alınan kararların öğretmen görüşlerini dikkate alarak alındığını ve kendilerinin karar alma süreçlerine dahil edildiğini ifade etmiştir. Anlayışlı bir tutuma sahip olan okul idaresi ile kararlar alınırken öğretmenlerin özel hayatının dikkate alındığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Bunlara karşılık bazı öğretmenler ise bir kurulu temsil etme sorumluluğu üstlendikleri için düzeni korumak ve kaosu önlemek için kararların okul yöneticileri tarafından alınması gerektiğini belirtmiştir. İki grup arasındaki cevaplar karşılaştırıldığında; okul yöneticileri arasında karar alınırken öğretmenler üzerindeki etkisini anlamaya çalıştığına dair görüş birliği bulunmaktadır. Buna karşılık; bazı öğretmenler konu hakkındaki memnuniyetini dile getirirken bazı öğretmenler ise okul yönetiminin bu konuda yetersiz olduğunu belirtmiştir.

“Okul yönetimi olarak; alınan kararlarla ilgili bilgilerin yeterli bir şekilde verildiği ve bu kararların sebeplerinin öğretmenlere açıkça anlatıldığını düşünüyor musunuz? Neden? “sorusuna okul yöneticileri; genellikle kararların toplu bir şekilde alındığını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin fikirleri, şartları ve ihtiyaçlarının mutlaka göz önünde bulundurduğunu belirten okul yöneticileri bulunmaktadır. Ayrıca açıkça anlatılmayan hiçbir kararın uygulanamayacağını ifade ederek açık bir yönetim ile ortaya çıkan sorunlara farklı çözümler getirilebileceğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenler ise resmi yazışmaların kendileri ile açıkça paylaşıldığını, karar alma süreçlerinde ise öğretmenler kurulunda ortak kararlar alındığını ifade etmiştir. Saha deneyimine sahip olan öğretmenler, okul idarecilerinin tek başına karar almadığını belirterek okul yönetimine karşı olan memnuniyetini dile getirmiştir. Zaman zaman aksaklıkların yaşandığını belirten öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Yaşanan bu aksaklıklar dışında bu soruya verilen yanıtlar karşılaştırıldığında okul yöneticileri ve öğretmenler arasında görüş farklılığının bulunmadığını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerine yönlendirilen “Okul yönetiminin fikirlerinizi anlamaya ve karar verirken sizin ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurmaya çalışıp çalışmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna; öğretmenlerin katılımını önemsediklerini ve karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermek için çaba sarf ettiğini ifade eden okul yöneticileri, öğretmenlerle bir ekip olarak çalıştıklarını ve onlara karşı duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin kendilerinin ihtiyaçlarını dikkate aldığını, anlayışlı bir yaklaşım sergilediğini ve okul içinde fikir alışverişinin oldukça yaygın olduğunu belirterek şeffaflığın ön planda olduğunu ifade etmiştir. Özellikle hastalık gibi durumlarda okul yöneticilerinin hassas davrandığını belirtmiştir. İki farklı gruba Sorulan bu

sorunun cevapları incelendiğinde herhangi bir olumsuzluğa rastlanmadığını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerine, “Okul yönetimi olarak öğretmenlerin eleştirilerine açık mısınız? Hata yapıldığında bunu kabul edip paylaşırsınız? Neden?” sorusu yönlendirilmiştir. Okul yöneticileri ise genellikle hata yapmanın kaçınılmaz olduğunu ve hata yaptıklarında bunu kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte eleştiriye açık olduklarını ifade eden okul yöneticileri, eleştirileri dikkate aldıklarını ve bu eleştirilerden ders çıkardıklarını belirterek özellikle okul içinde öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ise saygı çerçevesinde eleştiriye kabul eden okul yöneticilerine sahip olduğunu, hatalarını kabul ederek düzeltme yoluna gittiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte hata yaptığında bunu öğretmenleriyle ile paylaşabilecek okul yöneticilerine sahip olmadığını belirten öğretmenlerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda farklı görüşlere sahip öğretmenlerin bulunmasıyla birlikte okul yöneticilerinin her türlü eleştiriye açık olduğunu ve hata yaptıklarında bunu kabul edeceklerini belirttiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının, okul yöneticileri ve öğretmenlerin şeffaflık algıları, beklentileri ve deneyimleri üzerine derinlemesine bir bakış açısı sağladığı ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin verilen bilgilerin detaylı, güvenilir, tam ve doğru olmasına yönelik olumlu görüşleri, bilginin detaylı ve doğru olması, güvenilirlik, bilgi paylaşımı, iletişim ve iş birliği temalarını vurgulamaktadır. Öğretmenler arasında ise bilgilerin güvenilirliği konusunda bir görüş birliği olmamakla birlikte, bazı öğretmenlerin okul idaresine ve Millî Eğitim Bakanlığı'na güven duyduğu, diğerlerinin ise bilgilerin şeffaf bir şekilde iletilmediğini düşündüğü belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde öğretmenleri dahil etme çabaları ve öğretmenlerin bu süreçlere katılımı, eğitim kalitesine etkisi, iletişim ve empati ile bilgi aktarımı gibi temalar, okul yönetiminin öğretmenlerle etkili bir iş birliği ve iletişim içinde olduğunu göstermektedir. Ancak, bazı öğretmenlerin, yöneticilerin kendi bakış açıları ile karar aldığını ve öğretmenlerin fikirlerine yeterince yer verilmediğini düşündüğü belirtilmiştir.

Okul yönetiminin öğretmenlere kararlarla ilgili bilgileri yeterince ve şeffaf bir şekilde ilettiği, ancak bazı öğretmenlerin bu bilgilerin eksik aktarıldığına dair görüşler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması ve başarılı olabilmeleri için güçlü bir yönetici desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin fikirlerinin alınması ve katılımı konusunda okul yönetiminin çabaları olumlu sonuçlar verirken, bazı öğretmenlerin bu konuda yeterli motive edilmediklerini düşündükleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, okul yönetiminin eleştirilere açık olup olmadığı konusunda ise çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazı öğretmenler, yönetimin eleştirilere açık olduğunu ve hatalarını kabul edeceğini düşünürken, diğerleri bu konuda daha şüpheli bir yaklaşım sergilemiştir. Sonuç olarak, bu araştırma, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişim, şeffaflık ve iş birliği konularında önemli içgörüler sağladığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına

dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir. Bu öneriler, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iş birliğini güçlendirmek, iletişimi artırmak ve şeffaflığı sağlamak için uygulanabilir. Bununla birlikte okullarda daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmak için katkı sağlayabilir.

✓ Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmek adına düzenli toplantılar düzenlenebilir. Bu toplantılarda açık iletişim ortamı sağlanarak, her iki tarafın da görüşleri dinlenmeli ve değerlendirilmelidir.

✓ Okul yöneticileri, öğretmenlere yönelik düzenli eğitim ve bilgilendirme oturumları düzenleyebilir. Bu oturumlar, okul içindeki güncel gelişmeler, değişiklikler ve beklentiler hakkında detaylı bilgi sağlayabilir.

✓ Okul yönetimi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılımını teşvik etmelidir. Öğretmenlerin fikirleri, önerileri ve geri bildirimleri önemsenmeli ve karar alma süreçlerinde etkin bir şekilde değerlendirilmelidir.

✓ Okul yönetimi, karar alma süreçleri ve okul politikaları konusunda daha fazla şeffaflık sağlamalıdır. Böylece, öğretmenlerin kararlara olan güvenini artırabilir ve daha iyi bir iş birliği ortamı oluşturabilir.

✓ Okul yönetimi, eleştirilere açık bir tutum sergilemeli ve yapılan hataları kabul etme konusunda istekli olmalıdır. Bu tutum, öğretmenler arasında güven oluşturabilir ve olumlu bir iş ortamını destekleyebilir.

✓ Okul yöneticileri, daha iyi anlayış ve iş birliği için öğretmenlerle olan ilişkilerinde empati kurma becerilerini geliştirmelidir.

✓ Okul yönetimi, öğretmenlerle iletişimi artırmak ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmak için sosyal medya ve diğer dijital iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

✓ Araştırmada, örgütsel şeffaflık konusuna ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri üzerine bir çalışma yapılmıştır. İlgili konuya ek olarak okullarda etkili olan örgütsel stres ve örgüt sağlığına yönelik sorunların irdelendiği araştırmalar yapılabilir.

✓ Çalışanların örgütsel şeffaflık düzeyinin psikolojik etkileri ile okul başarısı arasındaki etkileşimi inceleyen çalışmalar yapılabilir.

✓ Devlet ve özel okulların şeffaflık düzeyinin karşılaştırılmasına yönelik ilgili mevzuata ilişkin ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Transparency, which is of great importance in educational institutions, can increase cooperation between school management and teachers. Teachers feel more valued when they are included in and informed about school decisions. This can help teachers to feel more motivated and perform their tasks at school more effectively. In addition, transparency can also contribute to building trust between school management and teachers. When teachers see that their administrators

manage with open and honest communication, they may increase their trust in the organization. Transparency in schools is an important factor for improving educational quality, accountability, stakeholder engagement, and trust. School administrators and teachers play an important role in how transparency in schools can be achieved and in which dimensions it should be addressed. In light of the above, the purpose of this study is to determine school administrators' and teachers' perceptions, expectations, and experiences of transparency in schools through a qualitative approach. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

Problem Statement

What are the perceptions of school administrators and teachers about organizational transparency?

Sub Problems

1. What are the views of school administrators and teachers on whether the information provided to teachers at school is detailed, reliable, complete and accurate?

2. What are the opinions of school administrators and teachers about the effect of the decisions taken by the school administration on teachers?

3. What are the opinions of school administrators and teachers on whether the information about school decisions is communicated adequately?

4. What are the opinions of school administrators and teachers on whether teachers' opinions and needs are considered?

5. What are the views of school administrators and teachers on being open to teachers' criticism and accepting mistakes?

Method

This research was conducted with a qualitative approach. The study group for the research consists of 27 people working at the primary, secondary, and high school levels in the Rize provincial center in the 2022–2023 academic year. Semi-structured interview questions were prepared for data collection. Additionally, content analysis, a method which uses concepts and relationships to make the data more understandable, was applied in the study.

Results

The findings of this study are organized around the following main themes. School administrators focused on ensuring that the information provided is detailed, reliable, complete, and accurate. The information provided by the Ministry of National Education is presented as official documents and communicated to teachers in written form. Administrators strove to give teachers the opportunity to participate in decision-making processes and evaluated themselves positively in terms of communicating information. However, there was no consensus among teachers about the reliability of the information provided. Many teachers believed that the decisions made by the school administration impact their job performance and motivation. Teachers hold varied

opinions about these decisions; some felt that the administration considers teachers' opinions, while others believed that the administration is closed to criticism. Opinions also varied about whether the school administration is receptive to criticism. School administrators emphasized that teachers are involved in implementing decisions in cooperation with them.

Discussion

The results of this study offer an in-depth perspective on school administrators' and teachers' perceptions, expectations and experiences regarding transparency. School administrators' positive views on the detailed, reliable, complete and accurate information provided emphasize the key themes such as detailed and accurate information, reliability, information sharing, communication and cooperation. Despite these positive views, there was no consensus among the teachers about the reliability of the information. Some teachers expressed trust in the school administration, while others felt that the information was not communicated transparently.

Themes such as school administrators' efforts to involve teachers in decision-making processes and teachers' participation in these processes, their impact on the educational quality, communication and empathy, and information transfer indicate that school administrators maintain effective cooperation and communication with teachers. However, some teachers believe that administrators make decisions from their own perspectives and do not give sufficient space for teachers' opinions.

It was reported that the school administration communicated information about decisions to teachers sufficiently and transparently, but some teachers felt that this information was incomplete. While the school administration's efforts to solicit teachers' opinions and encourage participation yielded positive results, some teachers felt insufficiently motivated in this regard.

Opinions on whether the school administration is open to criticism vary. Some teachers believe the administration is receptive to criticism and willing to acknowledge mistakes, whereas others remain skeptical.

Pedagogical Implications

Based on the results of the research, the following recommendations are proposed. Implementing these recommendations can strengthen cooperation between school management and teachers, enhance communication and ensure transparency:

✓ School administrators can organize regular training and information sessions for teachers. These sessions should provide detailed information about current developments, changes and expectations within the school.

✓ School management should encourage greater teacher participation in decision-making processes. Teachers' ideas, suggestions and feedback should be valued and effectively utilized in these processes.

✓ School management should provide more transparency regarding decision-making processes and school policies. This can increase teachers' trust in decisions and foster a more collaborative environment.

✓ Regular meetings should be organized to strengthen communication between school administrators and teachers. In these meetings, both sides' views should be heard and evaluated in an open communication environment.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Acun, İ. (2019). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. (1. baskı). Pegem Akademi Yayınevi. Ankara.
- Ada, S., & Baysal, Z. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. (3. baskı). Pegem Akademi Yayınevi. Ankara.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaşı, S. & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akpınar, M. (2011). Gün ışığında yönetim açısından türk kamu yönetiminde açıklık ve şeffaflık sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 235-261.
- Aktepe, V. & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247. <https://doi.org/10.17152/gefd.35227>
- Akyavuz, E. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831. <https://doi.org/10.19171/uefad.369242>
- Albu, O. B. (2014). *Transparency in organizing: A performative approach*. Frederiksberg: Copenhagen Business School (CBS).
- Albu, O. B., & Flyverbom, M. (2019). Organizational transparency: Conceptualizations, conditions, and consequences. *Business & society*, 58(2), 268-297. <https://doi.org/10.1177/0007650316659851>
- Albu, O. B., & Wehmeier, S. (2013). *Organizational Transparency and Sense-Making: The Case of Northern Rock*. *Journal of Public Relations Research*, 26(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/1062726x.2013.795869>
- Altunay, R. K., Songül, A., Sezer, Y., Bayram, A. & Emekli, T. (2023). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik üzerine öğretmen ve yönetici algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3276-3285. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10347503>

- Argon, T., & Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan kaynaklarını yönetimi yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 221-264.
- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Ayral, T. (2020). *Okul müdürlerinin yönetim felsefeleri ile okulların şeffaflık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Bağlioğlu, T. (2024). Okul yönetici davranışlarının okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 445-457.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bandsuch, M., Pate, L., & Thies, J. (2008). Rebuilding stakeholder trust in business: An examination of principle-centered leadership and organizational transparency in corporate governance. *Business and Society Review*, 113(1), 99-127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8594.2008.00315.x>
- Bayar, A., & Zengin, A. (2021). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında meydana gelen iletişim problemlerinin eğitime yansması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 263-278. <https://doi.org/10.32960/uead.940190>
- Bektaş, F., & Kilic, D. (2011). Relationship between school culture perceived by teacher candidates and their democratic attitudes. *The New Educational Review*, 25(3), 128-138.
- Berggren, E., & Bernshteyn, R. (2007). Organizational transparency drives company performance. *Journal of Management Development*, 26(5), 411-417. doi:10.1108/02621710710748248
- Büyük, E. (2021). *Okul yöneticilerinin şeffaflık uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul, Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Can, E., & Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1787-1806. <https://doi.org/10.18506/anemon.761859>
- Demirkiran, Ö., Eser, H. B., & Keklik, B. (2011). Demokrasinin tabana yayılması, yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında bilgi edinme hakkı kanunu. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 169-192.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Demirten, E. (2024). *Okul şeffaflık düzeyi ile öğretmenlerin sessizlik algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 271-286.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin, Mersin Üniversitesi.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334.
- Gökçe, V. & Levent, A. F. (2022). Okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 292-317. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1029927>
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göktürk, B. (2017). Halkla ilişkilerde güven kavramının önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 76-89. <https://doi.org/10.17240/aiubuefd.2014.14.2-5000091538>
- Gündüz, Y. & Göker, S. D. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327390>
- Heimstädt, M., & Dobusch, L. (2017). Politics of disclosure: organizational transparency as multiactor negotiation. *Public Administration Review*, 78(5), 727-738. <https://doi.org/10.1111/puar.12895>
- Hırlak, B., & Taşlıyan, M. (2018). Otantik liderliğin demografik özellikler açısından incelenmesi. *Opus International Journal of Society Researches*, 8(15), 1081-1110. <https://doi.org/10.26466/opus.439692>
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68. <https://doi.org/10.17569/tojqi.288852>
- İlgin, Ş. (2017). *Aile işletmelerinde kurumsallaşma ve örgüt kültürü ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul, Beykent Üniversitesi.
- Karaevli, Ö., & Levent, F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 89-108. <https://doi.org/10.15285/EBD.2014409744>
- Karaman Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 44-53.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırışık, F. (2016). *Yönetsel dönüşüm sürecinde şeffaflık ve bilgi edinme hakkı*. Ekin Yayınevi. Bursa.
- Kocabiyik, M. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesi ve örgütsel adaletin etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul, Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kocabiyik, O. O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Koç, A., (2019). İmam hatip lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 27-55.
- Koçak, S. Y. (2010). Kamu yönetiminde açıklık için bilgi edinme hakkı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 115-125.
- Korkmaz, E. V., & Çelik, A. (2021). Katılımcı yönetimde önemli bir kavram olarak örgütsel demokrasiye ilişkin; ulusal tez merkezi, tr dizin ve dergipark veri tabanları kapsamında bir içerik analizi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 1303-1321. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.915548>
- Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299. <https://doi.org/10.1080/10669868.2018.1459130>
- Kuzu, Ü. Ö., Solak, B., Şavklı, N. B., Yılmaz, T., Işık, Ç., İnesi, A., Sevinç, F. & Köktepe, Ö. (2024). Öğretmenlerin Okul Şeffaflığına İlişkin Algıları. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 8(39), 415-426. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10784763>

- Memduhoğlu H.B & Zengin M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-228.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z., & Arıcı, U. D. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-26.
- Oğuzhan, M. (2020). Kamuda örgütsel iletişim sorunsalı: e-devlet'e kısa bir bakış. *Toplum Ekonomi ve Yönetim Dergisi*, 1(1), 14-33.
- Okta, E., Yürek, H., Altun, B., Altun, K., & Kilgi, F. (2024). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin görüşleri. *Entis-Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 107-115.
- Özdoğan, M., & Aydın, B. (2016). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 365-381.
- Rawlins, B. (2008). Give the emperor a mirror: toward developing a stakeholder measurement of organizational transparency. *Journal of Public Relations Research*, 21(1), 71-99. <https://doi.org/10.1080/10627260802153421>
- Rawlins, B. L. (2008). Measuring the relationship between organizational transparency and employee trust. *Public Relations Journal*, 2(2), 1-21
- Sadykova, G. & Tutar, H., (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.22139/ibd.26606>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in nursing & health*, 18(2), 179-183.
- Schnackenberg, A. K., & Tomlinson, E. C. (2016). Organizational transparency. *Journal of Management*, 42(7), 1784-1810. doi:10.1177/0149206314525202
- Selimoğlu, Y. (2010). *Kamu yönetiminde yönetişimin bir unsuru olarak şeffaflık ve bilgi edinme hakkı: karaman milli eğitim müdürlüğünde bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karaman, Karaman Mehmetbey Üniversitesi.
- Solana-González, P., Vanti, A. A., García Lorenzo, M. M., & Bello Pérez, R. E. (2021). Data mining to assess organizational transparency across technology processes: An approach from it governance and knowledge management. *Sustainability*, 13(18), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su131810130>
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tosun, A. & Çelik, K. (2022). Okul şeffaflık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 102-126. <https://doi.org/10.21764/mauefd.1058406>
- Tosun, A. (2022). *Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Tosun, E. (2022). *Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmaların farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Uyar, Ş., (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Üçler, Ç., (2017). *Investigating the relations of psychological contract, organizational transparency and leader-member exchange with employee performance behaviors* [Unpublished Master's Thesis] İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Üstün, A., Bayar, A., & Bozkurt, E. (2017). Mülteci çocukların ailelerinin algılarına göre eğitim sorunları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 747-755.
- Wehmeier, S., & Raaz, O. (2012). Transparency matters: the concept of organizational transparency in the academic discourse. *Public Relations Inquiry*, 1(3), 337-366. <https://doi.org/10.1177/2046147x12448580>
- Williams, C. C. (2005). Trust diffusion: the effect of interpersonal trust on structure, function, and organizational transparency. *Business & Society*, 44(3), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0007650305275299>
- Yasin, H., & Mokhtar, M. (2022). Practices of accountability and transparency in financial management among secondary school principals. *International Journal of Academic Research In Business And Social Sciences*, 12(9), 198-216. <https://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i9/14803>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(02), 353-380.
- Yıldırım, M. (2020). *Çalışanların örgütsel demokrasi algılarının örgütsel muhalefet davranışı ve işle bütünleşme düzeyine etkisi: bir alan araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Yıldız, M. L. (2019). Etik liderlik ve örgütsel adalet: iletişim tatmininin aracı rolü. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(1), 75-112. <https://10.12711/TJBE.2019.12.1.0122>
- Yılmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26, 172-179.
- Yücel, U., Kurt, A. & Cansever, S. M. (2018). Ebelikte yönetim ve liderlik. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-100.



Teacher Opinions On Stress Situations Caused By Inspections In Private Educational Institutions

Ecehan Mercan^{1,a,*}, Yüksel Gündüz^{1,b}

¹Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Samsun, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 07/12/2023

Accepted: 16/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Inspection is the monitoring and evaluation of an activity or process to ensure compliance with specific standards, adherence to rules and procedures, and effective management contributing to achieving goals. However, stress refers to an organism's physiological and psychological responses to adapt to its environment or situation. Teacher inspection stress is a type of stress associated with the inspection conducted in the teaching profession. The causes of teacher inspection stress are performance anxiety, increased expectations, and time pressure. These factors can elevate teacher stress levels, leading to job dissatisfaction, health issues, and a decline in teaching quality. In this context, this study has focused on the stress experienced by teachers during inspection in private educational institutions. The research is a qualitative study designed using a phenomenological pattern. The research gathered opinions from teachers working in particular education institutions. The participants consisted of 20 teachers selected through maximum diversity sampling. According to teachers' opinions, they were primarily inspected by school principals, parents, education coordinators, and founders in private educational institutions. The research revealed that teachers in these institutions experienced various types of inspection. Following teachers' opinions, inspection practices generated significant stress among them. The primary reasons for the stress induced by inspections were mostly unauthorized classroom entries. Teachers generally emphasized creating empathy, seeking individual opinions, objective observation, and maintaining a respectful approach to minimize stress in inspection practices.

Keywords: Inspection, stress, teacher, teacher's inspection, teacher stress

Özel Öğretim Örgütlerindeki Denetimlerin Yarattığı Stres Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 07/12/2023

Kabul: 16/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Denetim, bir faaliyetin veya sürecin belirli standartlara uygun olarak yürütüldüğünün, kurallara ve prosedürlere uyulduğunun ve hedeflere ulaşılmasına yardımcı olacak şekilde etkin bir şekilde yönetildiğinin izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Stres ise, bir organizmanın içinde bulunduğu ortama veya duruma uyum sağlamak için verdiği fizyolojik ve psikolojik tepkilerdir. Öğretmen denetim stresi, öğretmenlerin mesleklerinde yapılan denetimlerle ilişkili olarak ortaya çıkan bir stres türüdür. Öğretmen denetim stresinin nedenleri arasında performans kaygısı, artan beklentiler, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve zaman baskısı yer alır. Bu faktörler, öğretmenlerde stresi artırabilir ve iş memnuniyetsizliği, sağlık sorunları ve öğretim kalitesinde düşüş gibi sonuçlara yol açabilir. Bu bağlamda araştırma, özel öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin denetimler esnasında yaşadıkları stres üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmada, özel öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmanın çalışma grubunu, özel eğitim kurumlarında görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin verdiği görüşlere göre, özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri çoğunlukla okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, velilerin, eğitim koordinatörlerinin ve kurucu müdürlerinin denetlediği saptanmıştır. Öğretmenlerin bu kurumlarda değişik denetim türleri ile denetlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin verdiği görüşlere göre, denetim uygulamaları öğretmenlerde oldukça fazla stres yaratmaktadır. Denetimlerin stres yaratmasının nedenleri arasında çoğunlukla denetçilerin derslere izinsiz girmesi yer almaktadır. Öğretmenlerin denetim uygulamalarında yaşadıkları stresi en aza indirmeye yönelik görüşlerinde ise genel olarak empati kurulması, bireysel geri bildirim alınması, objektif gözlem yapılması ve saygılı olunması önerileri öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Denetim, stres, öğretmen, öğretmen denetimi, öğretmen stresi

^a ecehanmercan@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0001-7432-1809>

^a yukselgunduz0735@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-4710-8444>

How to Cite: Mercan, E. & Gündüz, Y. (2024). Özel öğretim örgütlerindeki denetimlerin yarattığı stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 13(3):629-640

Giriş

Toplumun karşı karşıya kaldığı bir sorun olarak ön plana çıkan stres, neredeyse günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Stres, insanların yaşamlarını, davranışlarını, iş performanslarını ve iş arkadaşlarıyla olan iletişimlerini şekillendiren bir olgu olarak ortaya çıkar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Stres terimi, köken olarak Latince "*stringere*" kelimesinden gelir ve anlamı ise "*çekip germektir*" (Yılmaz, 2019). Strese yönelik birçok teorik yaklaşım mevcut olup, bu yaklaşımlar, stres teriminin nasıl kullanıldığını etkiler (Khoza ve Milner, 2008). Nelson ve Quick'e (2006) göre stres, kişinin bir durum veya olayla karşılaştığında çatışmak veya kaçınmak için bilinçsiz olarak gerçekleştirdiği bir hazırlık durumunu ifade eder. Ayrıca stres, stresli olayların bir sonucu olarak, olumsuz anlamda psikolojik, fiziksel, davranışsal veya örgütsel sonuçlara atıfta bulunur. Stres, aynı zamanda pozitif stres, negatif stres ve normal stres olarak da üçe ayrılmaktadır. Eustress olarak adlandırılan pozitif (iyi) stres, fırsatları ve meydan okumaları içerirken, sıkıntı olarak bilinen negatif (kötü) stres, öfke, endişe ve hayal kırıklığı gibi rahatsızlık veren duyguları içerir (Olivier ve Venter, 2003). Bir bireyin fizyolojik ve psikolojik tepkilerini, çevresinden ve çalışma koşullarından kaynaklanan etkilerle ortaya çıkan bir durum ise normal stres olarak adlandırılır. Bu durum, kişinin kendisine ve dış çevresine yönelik tepkilerini içerir. Stresin daha iyi anlaşılabilmesi için, bu tepkinin diğer kavramlarla ilişkisinin incelenmesi önemlidir (Eren, 2008). Bu, stres kavramının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Stresle ilişkilendirilen terimler arasında endişe, engelleme ve çatışma bulunmaktadır. Endişe, bireyin karşılaştığı potansiyel tehlikelere dair belirsizlik hissetmesini ifade eder. Stres, bu endişeyi içermektedir. Engelleme ise bireyin hedeflerine ulaşmak için başladığı eylemlerin herhangi bir nedenle durdurulması sonucunda ortaya çıkan psikolojik tepkiyi ifade eder. Engelleme, stresin sadece bir yönünü temsil eder. Çatışma ise bireyin seçenekleri arasında karar verme mekanizmasının bozulması durumunu ifade eder. Stres, çatışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkar (Bilgili ve Tekin, 2019; Kirel, 2013; Özkalp, 2013). Kısacası, endişe, engelleme ve çatışma durumları doğrudan stresi tetikleyebilir. Stres ve duygu arasındaki bağlantıları ve stresin her zaman olumsuz bir kavram olmadığını anlamak önemlidir. Stresin olumsuz etkileri olabildiği gibi, iş performansını artırma ve motivasyonu sürdürme gibi olumlu etkileri de olmaktadır (Perryman, 2007).

Stres birçok meslek alanında görülmektedir. Bunlardan biri de öğretmenlik mesleğidir. Sürekli değişen eğitim politikaları, uygulama sırasında ortaya çıkan güçlükler, fiziki koşullardaki eksiklikler ve yaşanan olumsuz koşullar gibi bir dizi nedenler (Ünal, 1999) öğretmenler üzerinde büyük bir stres yaratmaktadır. Öğretmen stresi, öğretmenlerin meslekleriyle ilişkilendirdikleri deneyimler sonucunda yaşadıkları hoş olmayan duyguları içeren bir durumdur, bu duygular arasında öfke, gerginlik, hayal kırıklığı, kaygı, depresyon ve sinirlilik yer almaktadır (Moomaw ve Pearson, 2005).

Öğretmen stresi, öğretmenlerin mesleki görevleriyle ilgili zorluklar, zaman baskısı, yüksek beklentiler ve sürekli değişen eğitim politikaları gibi faktörlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, profesyonel hayatlarında birçok sorumlulukla karşı karşıya kalır. Bunlara; ders planlama, öğrenci değerlendirmeleri, veli iletişimi, sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme gibi örnekler verilebilir. Bu sorumluluklar, öğretmenlerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetmelerini zorlaştırır ve iş-yaşam dengesini olumsuz etkileyebilir (Herman ve Reinke, 2014). Öğretmen stresinin bir diğer önemli sebebi de yüksek beklentilerdir. Hem toplum hem de öğrenci velileri genellikle öğretmenlerden mükemmeliyeti bekler. Bu beklentiler, öğretmenlerin üzerinde ağır bir yük oluşturabilir ve stresi artırabilir (Kyriacou, 1987). Özellikle, özel eğitim kurumlarındaki mükemmeliyetçi anlayış ve bu yöndeki denetim öğretmenlerdeki stresi artırabilir. Ancak, denetim örgütü ve personelin gelişmesi açısından önemli bir etkinlik olarak görülür.

Denetim, bir örgütün veya bir sürecin, belirlenen standartlara, kurallara ve yönetmeliklere uygun olarak işlediğini kontrol etme sürecidir. Genel olarak, denetim işlemi, bir örgütün faaliyetlerini, kaynaklarını, süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmek ve izlemek amacıyla gerçekleştirilir. Denetimler, okulların gelişimine katkıda bulunarak daha iyi bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlar. Bu bağlamda denetim, eğitim kalitesinin artırılması, yasal uyumun sağlanması ve kaynakların etkili kullanımı gibi konuları değerlendirmek için önemli bir araçtır (Marzano, Frontier ve Livingston, 2012). Sullivan ve Glanz (2000) eğitim denetimini, öğretmenleri öğretimsel diyaloga dâhil ederek, öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacını taşıyan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Beach ve Reinhartz (2000), denetimin amacını, tüm öğretmenlerin kariyer boyunca yükselmelerini ve gelişmelerini teşvik ederek sonucunda etkili eğitim sağlamak olarak tanımlar. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'a (2001) göre denetçi, tüm öğrencilerin tatmin edici bir yaşam sürmelerini ve demokratik bir topluluğa katkıda bulunmalarını sağlayacak şekilde eğitim almalarını isteyen ahlaki ilkelere dayalı demokratik bir öğrenme topluluğu oluşturmak için birlikte çalışan insanlar olarak tanımlanmaktadır. Aydın'a (2016) göre çağdaş denetim, öğrenci başarısını iyileştirmeye yardım etmeye aracı olan bir işlev görmektedir. Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere eğitimde denetim, tanımına ve sürecine uygun yapılmadığında öğretmenlerde stresse neden olabilir.

Denetimden kaynaklı bir stresin, öğretmenin iş performansını etkileyen ve genellikle denetim süreçleriyle ilişkili olan bir tür strestir. Öğretmenlerin denetimden kaynaklı stres nedenleri arasında, performans değerlendirmelerine tabi tutulma, meslektaşları ve yöneticileri tarafından gözlenme, müfredat standartlarına uyma zorunluluğu, öğrencilerin başarısı üzerindeki baskı, veli beklentileri ve zaman baskısı gibi faktörler yer

almaktadır. Öğretmenler, bu denetim süreçlerine tabi tutulduklarında, işlerini doğru ve etkili bir şekilde yapmalarının ötesinde, başkalarının değerlendirmelerine maruz kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerde kaygı, stres ve güvensizlik hissi uyandırabilir. Stresli denetimler öğretmenler üzerinde birtakım sorunlar doğurmaktadır (Thompson, 2008; Singer, 2012). Gündüz ve Coşkun'un (2011) gerçekleştirdiği "Denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi" adlı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler, "müfettişin negatif davranışları" ve "değerlendirme kriterleri" nedeniyle ortalamanın üzerinde bir stres yaşarken, "teftiş sisteminin genel negatif etkileri" sebebiyle stres düzeyi ortalama değere oldukça yakın bir seviyede kalmıştır. Genel olarak, öğretmenler teftiş uygulamalarından dolayı orta düzeyin üzerinde bir stres deneyimlemişlerdir. Öğretmen görüşleri arasında bölge, cinsiyet, mesleki deneyim ve ödül değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuşken, yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Öğretmenlerin denetimden kaynaklı yaşadıkları stresin çeşitli sonuçları vardır. Öncelikle, bu stres öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlığını etkileyebilir. Yüksek düzeyde stres, baş ağrısı, uyku sorunları, yorgunluk, düşük enerji ve duygusal bozukluklar gibi belirtilere yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerde motivasyon eksikliği, iş tatminsizliği, tükenmişlik hissi ve mesleki performansta düşüş gibi sonuçlar da ortaya çıkabilir. Bu durum, öğretmenlerin kendi gelişimlerini ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama potansiyellerini olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin denetim stresi aynı zamanda öğretim ortamında olumsuz bir etkiye de sahip olabilir. Stres altındaki bir öğretmen, sınıf yönetimi becerilerinde zorluk yaşayabilir, öğrencilere yeterli ilgi ve destek sağlayamayabilir veya öğretim kalitesinde düşüş yaşayabilir. Bu da öğrencilerin başarısını etkileyebilir ve sınıf ortamının olumlu havasını bozabilir (Farber, 1982; Guglielmi ve Tatrow, 1998; Madigan ve Kim, 2020).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de resmi okullarda çalışan öğretmenlerin denetim kaynaklı stres durumları çalışmalarına rastlanırken (Aslan, 1995; Sarı, 2005; Kavas, 2005; Gündüz ve Coşkun, 2011; Aldemir, 2012; Tunç, İnandı, ve Gündüz, 2015; Akcan ve Polat, 2015; Sağır, Göksoy ve Aslan, 2018; Çidem, 2019; Aslan, Baydın ve Gülmez, 2022) özel okullarda çalışan öğretmenlerin denetim kaynaklı stres durumlarına ilişkin yeterince çalışmalara ulaşılamamıştır. Dolayısıyla alandaki bu boşluğun doldurulması önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, özel öğretim örgütlerindeki denetimlerin öğretmenlerde yarattığı stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri kim veya kimler denetlemektedir?

2. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamaları nasıl gerçekleşmektedir?

3. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumu nedir?

4. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde stres yaratmasının nedenleri nelerdir?

5. Öğretmenlere göre özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarındaki stresi en aza indirmek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik ve verilerin analizi ile ilgili başlıklar bulunmaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, olgu bilim deseni tasarımlı nitel bir çalışmadır. Olgu bilim deseni, bir problemin durumunun çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999, aktaran Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Samsun ili Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinde özel eğitim kurumlarında görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011). Form oluşturulmadan önce alan araştırması yapılmış ve buna göre bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan oluşturulan sorular alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze ve söylenenlerin yazılması biçiminde yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilendirilmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biri olup, okuyucu, katılımcı ve araştırmacı bakış açısına göre edinilen bulguların doğruluğunun belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın geçerliğinin sağlanması için görüşme formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanından 2 uzmanın görüşleri alınmıştır. Ayrıca sorular pilot olarak 3

öğretmene uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğuna bakılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin analiz kısmında birinci araştırmacının dökümleri gerçekleştirmesinden sonra rastlantısal olarak seçilen 3 döküm ikinci araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Çalışmaya ait temalar ile içerik uyumu iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla nicel olarak da güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. "Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100" formülü ile kodlayıcılar arası güvenilirlik % 81.85 olarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2019).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ise, bir metin, görüntü, ses kaydı veya diğer veri türlerinin sistematik olarak incelenmesi ve içeriğinin anlaşılması için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu analiz yöntemi, araştırmacıların metinleri veya diğer medya öğelerini kategorize etmek, desenleri tanımlamak, derin bilgi elde etmek ve belirli konuları veya temaları incelemek için kullanılır (Karasar, 2020). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre çizelgeler oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmenlere ait kodlar "Ö" kısaltmasıyla belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda başlıklar ve çizelgeler halinde açıklanmıştır.

Özel Öğretim Kurumlarındaki Öğretmenleri Kimlerin Denetlediğine İlişkin Bulgular

Özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri kimlerin denetlediğine ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 1'de verilmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri kimlerin denetlediğine ilişkin öğretmenlerin, 6'sı okul müdürü ve müdür yardımcılarının, 4'ü kurum müdürlerinin, 2'i zümre başkanının, 1'i rehber öğretmenin iç denetleyiciler olarak; 5'i velilerin, 2'i eğitim koordinatörlerinin, 1'i kurucu müdürün, 1'i okul ortaklarının, 1'i diğer kampüs yöneticilerinin ve 1'i de Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin dış denetçi olarak denetim yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yer aldığı bazı öğretmen görüşleri: "Ö6: Eğitim danışmanları ve ardından eğitim koordinatörleri gelmektedir. En son sırada ise veliler yer alıyor. Ö7: Müdür, okul koordinatörü ve özellikle veliler bizi denetlemektedir. Ö13: Kurumda denetimler eğitim koordinatörleri ve kurum müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Veli ise denetleyenler arasında dış faktörlere örnek gösterilebilir. Ö18: Rehber öğretmen, zümre başkanı, genel zümre başkanı, müdür yardımcısı,

müdür, okul ortakları, ortaklardan daha fazla pay sahibi olan kurucu denilen büyük ortak, ziyaret esnasında aynı ismi taşıyan öteki kampüs yöneticileri tarafından denetlenmektedir. Ayrıca, veliler ve sınıf annesi denilen sınıf velisi bizi denetlemektedir. Ö19: Okul müdürü, müdür yardımcısı ve zümre başkanı bizi denetlemektedir. Ö20: Milli Eğitim Bakanlığı müfettişi ve okul müdürü tarafından denetlenmektedir." biçiminde ifade edilmiştir.

Özel Öğretim Kurumlarındaki Denetim Uygulamalarının Nasıl Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular

Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamaları nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 2'de verilmiştir. Öğretmenlerin özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin 3'ü habersiz ders ziyaretleri, 3'ü gözlem yoluyla denetim, 2'si sözlü denetim, 1'i kapsamlı değerlendirme, 1'i habersiz sınav ile kontrol görüşleri doğrudan denetim kategorisindedir. Öğretmenlerin 3'ü öğrenci görüşü alma ve 1'i de stratejik eylem planlarının takibi görüşlerini dolaylı denetim olarak belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yer aldığı bazı öğretmen görüşleri: "Ö1: Açıkçası pek denetim sağlanmamaktadır. Öğrencilerin görüşleri çerçevesinde izlenim şekillenmektedir. Ö3: Öğrencilerin deneme sınavlarındaki netlerinin incelenip daha fazla gayret sarf etmemiz için ikazda bulunmaları şeklinde gerçekleşiyor. Ö5: Daha çok işleyiş hakkında olmaktadır. Sınavlar, sınav kâğıtları, öğrenciyle ilişkiler, sınıf yönetimi vs. Ö6: Gözlem yoluyla ve bazen de hiç hissettirilmeden denetlenmekteyiz. Hiç hissettirilmeden olanı en iyisi çünkü insan o zaman doğal davranıyor. Ö9: Kurum yöneticileri derse gelip dersimi izler belirli puanlar verir. Ö10: Birkaç ayda bir öğrencilere anket yapılıyor, Google yorumlarına bakılıyor, öğrencilerin talep ettiği hocalar göz önünde bulunduruluyor. Ö13: Kurumda denetim uygulamaları genel olarak eğitim koordinatörleri tarafından gerçekleştiriliyor. İşlediğimiz konular, yaptığımız etkinlikler ve ödev kontrolleri koordinatörler tarafından izlenmektedir. Kurum müdürü bazen dersleri habersiz girmektedir. Ö18: Duruma göre değişiklik gösterir. Veli toplantılarında veliler sizin öğretmenliğinize karışır. Genel olarak tüm yöneticiler bireysel ve toplantı esnasında öğretmenliğimize karışır. En basitinden sınıf camından içeriye bakıp içeride neler olup bittiğini anlamaya çalışıyorlar. Rehber öğretmen öğrencilerin durumuna göre sizin öğretmenliğimize yön vermeye çalışır. Zümre başkanları ise sizin dersi nasıl işlemeniz gerektiğinize dair yine öğretmenliğimize müdahale eder. Denetim uygulamaları denilen şey kâğıt üstüdür, uygulamada mobbing olarak geçmektedir. Ö19: Ders anlatırken aniden kapının açılması ve okul müdürü veya müdür yardımcısının dersime dâhil olup gürültü ve benzeri şeylere karışması ve öğrencilerimin karşısında bunu yapması beni üzüyor ve strese sokuyordu. Bence dersin akışı ve hâkimiyeti öğretmende olmalıdır bu tarz uyarılar bireysel bir şekilde gerçekleşmelidir. Ö20: Okul müdürü tarafında yapılan denetimler çok nadirdir. Eylül ayından beri yalnızca bir denetim yapıldı. Derse habersiz

girildi ve yabancı dilde çocuklara sorular soruldu. Cevap verebiliyor mu diye kontrol edildi. Okul müdürü bu habersiz sınav ile öğretmenin dersini iyi yapıp yapmadığını değerlendiriyor." biçiminde ifade edilmiştir.

Özel Öğretim Kurumlarındaki Denetim Uygulamalarının Öğretmenlerde Yaratdığı Stres Durumlarına İlişkin Bulgular

Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 1'de verilmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumlarına ilişkin öğretmenlerin 11'i oldukça stres yaratmaktadır, 5'si stres yaratmamaktadır, 1'i az stres yaratmaktadır; duygusal durumlarına ilişkin öğretmenlerin 1'i heyecanlanırım, 1', umursamıyorum, 1'i mutsuz ve huzursuzum, 1'i, yetersiz hissediyorum; performans ve motivasyon durumlarına ilişkin öğretmenlerin 2'si odaklanma problemi yaşıyorum ve 1'i de özgüven eksikliği ve motivasyon kaybı yaşadığını belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yer aldığı bazı öğretmen görüşleri: "Ö1: Denetim esnasında elbette çok stresli halde oluyoruz. En ufak bir olumsuz hareketimiz, jest ve mimiklerimiz işten çıkışımızın verilmesine neden olabiliyor. Öğrenciyle fiziksel temasta bulunmadan, yabancı dil öğrenmeyi sevdirerek çeşitli ders içi aktiviteler yaptırarak derslerimi ilerletmekteyim. Bu da benim kontrollü bir şekilde tarafımla ilgili bir olumsuz dönüt almadan ilerlediğini kendimden gözlemlerim. Ama stres okula girdiğimiz andan itibaren başlıyor. Ö3: Bu konuda oldukça rahatım. Aslında çoğu şeyi saçma ve gereksiz bulmaktayım. Çünkü dersin ve ilişkilerin öğretmen öğrenci arasında yaşanması gerektiğine inanıyorum. O an konu işlenip işlenmemesi önemli değildir. Asıl amacım insan yetiştirmek ve akademik kaygılar gütmemektir. Ö4: Bazı durumlarda özellikle derslerde çocukları serbest bıraktığım ve sınavlarına çalışmalarına izin verdiğim derslerde özellikle baskına uğramış gibi hissediyordum. Sanki çalışmıştım izlenimi yaratılıyor gibi. Bu yüzden işi bıraktım. Ö6: Denetim esnasında stres olmuyorum çünkü şu an çalıştığım kurumda bir isim yaptığımı düşünüyorum, iyi geri dönüşler aldığım için genelde sözel olarak tebrik ediliyorum. Ö7: Sınav ve deneme sonuçlarının tek sorumlusu olarak biz öğretmenlerin görülmesi bünyede stres etkisi yaratıp öz güven eksikliği ve motivasyon düşüklüğü yaratmaktadır. Ö8: Kurum müdürünün habersiz geldiği zamanlar stres olmaya başlıyorum. Odaklanma problemi yaşayabiliyorum. Bazen öğrencinin ismini bile unutuyorum heyecandan." biçiminde ifade edilmiştir.

Özel Öğretim Kurumlarındaki Denetim Uygulamalarının Öğretmenlerde Stres Yaratmasının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde stres yaratmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 4'te verilmiştir. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde

stres yaratmasının nedenlerine ilişkin yönetimle ilgili nedenlere öğretmenlerin 3'ü derslere izinsiz girilmesi, 1'i üst performans beklentisi, 1'i müdürün anlayışsız olması; denetim süreci ilgili nedenlere öğretmenlerin 2'si odak kaybı korkusu, 1'i izlenme ve özgürlük eksikliği, 1'i adaletsizlik, 1'i kişinin ruh haline göre denetim yapılması; psikolojik nedenlere öğretmenlerin 1'i sevilen öğretmen olmama endişesi, 1'i eleştirilmekten hoşlanmama, 1'i mobbing ve azar alma, 1'i yetersizlik hissiyatı ve işsizlik korkusu, 1'i demoralizasyon ve 1'i çalışma şartlarının ağırlaştırılması görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşlerin yer aldığı bazı öğretmen görüşleri: "Ö1: Okul müdürünün bireysel olarak baskısını hissediyorum ders saatlerim çok olduğundan çeşitli aktiviteler yapmaya vaktim kalmıyor ve okul sürekli bir etkinlik bekliyor. Yabancı dil zümresi olarak Almanca ve Fransızca olarak iki kişiyiz. Fransızca adına bir etkinlik yapmam gerektiğinde tek başıma bunu hazırlamam gerekiyor fakat diğer zümreler 6-7 kişi olarak iş bölümüyle etkinlik yapıyorlar. Aynı zamanda iki farklı birbirinden uzak adreslerde okula gitmemi istediler ve bir yıl boyunca bu şekilde çalıştım. İki farklı okuldaki öğrenci veli aynı zamanda idarecilerle çalışmak yeterince zor olduğundan yoğun ders saati de üzerine eklendiği halde bunu dikkate almayan zümre başkanım ve okul müdürünün hâlâ bir beklentisi olması gerçekten motivasyon kırıcı ve strese sokucu oldu benim için. Derslere isteksiz girmeme sebep oldu. Ö2: Özel sektörde çalışırken asla iş hayatınızı garantilemiyorsunuz. Sizden çok üst performans bekliyorlar ve bunu gösteremezsen başarısız olduğun gözlemleniyor, alanınla ilgili, hep aktif ve üretken olman gerek, özel sektör aslında bir ticaret yeridir, müşteri bizim velilerimiz oluyor, eğer onların istekleri doğrultusunda gidersen, çok iyi bir öğretmen olabiliyorsun. Ö3: Stres yaratmasının sebebi, uygun olmayan bir anda gelebilecek olması, dersi işleme şeklimin eleştirilmesi ve bununla birlikte benim bir eleştiri ve yargıya maruz kalmam. Ö4: Bende stres yaratmasının nedeni gözlemlendiğim andaki minik stresten dolayı işi sarp saracağımı düşünmekten öte değil. Aksi halde denetlenmek kötü değil. Ö5: Yaptığım işin yetersiz bulunup işten çıkarılma korkusu bende stres yaratıyor. Ya da heyecandan yetersiz olduğum sanılacak endişesi... Ö7: Her hareketinizin izleniyor olması ve özgür eğitim ortamından yoksun bırakılması dolayısıyla sırta binen stres durumunu yaşamaktayım. Ö12: Stres yaratmasının nedeni eleştirilmekten hoşlanamam. Ö13: Mobbing ve kurum müdüründen yiyeceğim azar beni strese sokuyor. Ö18: Bazı durumlarda özellikle derslerde çocukları serbest bıraktığım veya sınavlarına çalışmalarına izin verdiğim derslerde özellikle baskına uğramış gibi hissediyordum. Sanki çalışmıştım izlenimi yaratılıyor gibi. Bu yüzden işi bıraktım." biçiminde ifade edilmiştir.

Kurumlardaki Denetim Uygulamalarında Stresi En Aza İndirmeye İlişkin Bulgular

Kurumlardaki denetim uygulamalarında stresi en aza indirmeye ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 5'te verilmiştir. Kurumlardaki denetim uygulamalarında stresi en aza indirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini

belirtmişlerdir. buna göre iletişim ve işbirliği görüşlerinde öğretmenlerin 3'ü empati kurulmalı ve bireysel görüş alınmalı, 2'si kurum yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalı, 1'i karşılıklı anlayış ve motivasyon sağlanmalı, 1'i teşvik ve öneriler yapılmalı; denetim ve değerlendirme görüşlerinde öğretmenlerin 3'ü objektif gözlem ve saygı olmalı, 1'i önceden denetim bildirilmeli, 1'i sorunlar görmezden gelinmeli, 1'i denetçiler denetlenmeli, 1'i denetimler sıklaştırılmalı, 1'i gizli denetimler yapılmalı; işyeri ilişkileri ve mobbing görüşlerinde öğretmenlerin 1'i mobbing uygulanmamalı ve 1'i özel hayatın gizliliğinin korunmalı; öğrenci katılımı ve görüşleri görüşlerinde öğretmenlerin 1'i öğrenci görüşleri alınmamalı ve 1'i öğrenci aracılığıyla denetleme olmalı görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşlerin yer aldığı bazı öğretmen görüşleri: "Ö4: Kurum yöneticileri her zaman öğretmenlerinin arkasında durmalı ve iyi bir eğitimci olmalıdırlar. Velilerin istekleri doğrultusunda ilerlerken, öğretmenlerin de arzu ve istekleri dikkate alınmalıdır. Kurumun öğretmenleri bir kademe daha ön planda tutulmalıdır. Ö5: Prosedürlerin işe başlanılmadan önce haberdar edilip öğretmenin karşılaşacağı durumların işe

giriş öncesi bilinmesi sonrasında yaşanacak denetimlerden haberdar olması sebebiyle verilen stres nispeten de olsa azalır. Ö6: Hepimizin meslektaş olduğunu unutmamalı ve zamanında kendisinin de bir zamanlar öğretmen olduğunu hatırlamalı ve empati kurmaya çalışmalı. Olayın nedenini özelden sorup daha uygun bir dille uyarılmalıdır. Ö7: Objektif bir gözlem yapılır ve insan kayırlmazsa herkesin bu denetimden hoşnut olacağını düşünüyorum. Öğretmenleri denetlerken daha saygılı bir yaklaşım olursa herkes daha mutlu olacaktır. Ö8: Stresi en azalması için kurum müdürleri ile öğretmen ilişkisi iyi olmalı. Denetimler öğretmenin açığını bulmak için değil de bize yardımcı olmak için olmalı diye düşünüyorum. Ö10: Mobbing tavırlarından vazgeçilmeli, çalışan öğretmenin performansını birbir etkileyecek denetimlerden kaçınılmalıdır. Ö12: Denetim yapan kişilerin de denetlenmesi ve bazı psikolojik testlerden geçmesi gerektiğini düşünüyorum. Ö13: Öğrenci görüşlerinden ziyade müdür tarafından değerlendirme yapılması dersin bizzat izlenmesi gerekir. Ö14: Denetimler sıklaştırılırsa öğretmenler bu duruma daha alışkın hale gelebilir." biçiminde ifade edilmiştir.

Çizelge 1. Özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri kimlerin denetlediğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	n
Öğretmenleri Kimler Denetliyor?	İç denetleyiciler	Okul müdürü ve yardımcısı	6
		Kurum müdürleri	4
		Zümre başkanı	2
		Rehber Öğretmen	1
	Dış denetleyiciler	Veliler	5
		Eğitim koordinatörleri	2
		Kurucu müdür	1
		Okul ortakları	1
		Diğer kampüs yöneticileri	1
		Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişi	1

Çizelge 2. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamaları nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	n
Denetim Uygulamaları	Doğrudan denetim	Habersiz ders ziyaretleri	3
		Gözlem yoluyla denetim	3
		Sözlü denetim	2
		Kapsamlı değerlendirme	1
		Habersiz sınav ile kontrol	1
	Dolaylı denetim	Öğrenci görüşü alma	3
		Stratejik eylem planlarının takibi	1

Çizelge 3. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	n
Denetim Uygulamalarının Yarattığı Stres Durumları	Stres Durumları	Oldukça stres yaratmaktadır.	11
		Stres yaratmamaktadır.	5
		Az stres yaratmaktadır.	1
	Duygusal Durumlar	Heyecanlanırım.	5
		Umursamıyorum.	2
		Mutsuz ve huzursuzum.	1
		Yetersiz hissediyorum.	1
	Performans ve Motivasyon Durumları	Odaklanma problemi yaşıyorum.	2
		Özgüven eksikliği ve motivasyon kaybı yaşıyorum.	1

Çizelge 4. Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının öğretmenlerde stres yaratmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	n
Denetim Uygulamalarının Öğretmenlerde Stres Yaratmasının Nedenleri	Yönetimle İlgili Nedenler	Derse izinsiz girilmesi	3
		Üst performans beklentisi	1
		Müdürünün anlayışsız olması	1
	Denetim Süreciyle İlgili Nedenler	Odak kaybı korkusu	2
		İzlenme ve özgürlük eksikliği	2
		Adaletsizlik	1
		Kişinin ruh haline göre denetim yapılması	1
	Psikolojik Nedenler	Sevilen öğretmen olmama endişesi	2
		Eleştirilmekten hoşlanmama	1
		Mobbing ve azar alma	1
		Yetersizlik hissiyatı ve işsizlik korkusu	1
		Demoralizasyon	
		Çalışma şartlarının ağırlaştırılması	

Çizelge 5. Kurumlardaki denetim uygulamalarında stresi en aza indirmeye ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	n	
Stresi En Aza Indirmek İçin Öneriler	İletişim ve İşbirliği	Empati kurulmalı ve bireysel görüş alınmalıdır.	3	
		Kurum yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalıdır.	2	
		Karşılıklı anlayış ve motivasyon sağlanmalıdır.	1	
		Teşvik ve öneriler yapılmalıdır.	1	
	Denetim ve Değerlendirme	Objektif gözlem ve saygılı olmalıdır.	3	
		Önceden denetim bildirilmelidir.	2	
		Sorunlar görmezden gelinmelidir.	1	
		Denetçiler denetlenmelidir.	1	
		Denetimler sıklaştırılmalıdır.	1	
		Gizli denetimler yapılmalıdır.	1	
	İşyeri İlişkileri ve Mobbing	Mobbing uygulanmamalıdır.	2	
		Özel hayatın gizliliğinin korunmalıdır.	1	
		Öğrenci Katılımı ve Görüşleri	Öğrenci görüşleri alınmamalıdır.	1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri kimlerin denetlediğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenleri çoğunlukla; okul müdürü ve yardımcılarının, kurum müdürlerinin ve zümre başkanlarının iç denetçi olarak denetlediği; velilerin, eğitim koordinatörlerinin ve kurucu müdürlerin de dış denetçi olarak denetledikleri görülmüştür.

Sonuca bakıldığında özel öğretim kurumundaki öğretmenleri çoğunlukla okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, velilerin, eğitim koordinatörlerinin ve kurucu müdürlerinin denetlediği görülmektedir. Burada belirtilen denetçilerin hiçbirisinin profesyonel denetçi olmadıkları bilinmektedir. Çünkü denetim, alanında eğitim görmüş ve bu alanda uzmanlaşmış profesyonellerin işidir. Bu anlamda bu işi bilinçli olarak yapacak kişiler eğitim deneticisi unvanına sahip kişilerdir. Yani eğitim denetiminin, alanında uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesi, denetim sürecinden beklenen faydayı sağlayabilir. Çünkü uzmanlar, denetim konusundaki bilgi ve tecrübeleri sayesinde iş görenin performansını geçerli ve güvenilir bir biçimde değerlendirme yeteneğine sahiptirler (Özdemir, 2014). Gündüz ve Can'ın (2018) yaptığı bir çalışmada öğretmenlere göre denetim

faaliyetinin uzmanlık gerektirdiğini saptanmıştır. Denetleyenlerin uzman olması, eğitimde olumlu etkiler yaratarak motivasyonu ve ilgiyi artırabilir, iletişimi ve denetimi sağlıklı kılabilir, liyakatli iş yapılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenler, denetleyenlerin uzman olmadığını gözlemlediklerinde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebileceklerini ifade etmektedir (Gündüz ve Can, 2018). Bu sonuç Brimblecombe, Ormston ve Shaw (1995), Aslan, (1995), Montgomery ve Rupp (2005), Gündüz (2012), Aldemir (2012) Kayıkcı, Sahin ve Canturk (2016) ve Aydın ve Kaya'nın (2016) araştırma sonuçlarıyla örtüşürken, Kyriacou (2016) ve Ngcamphalala, Nxumalo ve Bhebhe'nin (2019) yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler habersiz ders ziyaretleri, gözlem yoluyla denetim, sözlü denetim, kapsamlı değerlendirme, habersiz sınav ile kontrol görüşlerini doğrudan denetim olarak; öğrenci görüşü alma ve stratejik eylem planlarının incelenmesi şeklinde yapılan denetimi dolaylı denetim olarak belirtmişlerdir.

Literatürde farklı denetim türleri bulunmaktadır. Bunlar kurum denetimi, ders denetimi, öğretimsel denetim, genel denetim, klasik denetim, modern denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, sanatsal denetim ve klinik denetimdir. Hangi tür denetim yapılsa yapılsın her denetimin kendi türü içerisinde ilkeleri bulunmaktadır (Gündüz, 2018). Normal bir denetimde gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, gözlem sonrası görüşme ve görüşme sonrası analiz aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalardan geçmeyen bir denetim süreci eksik ve hatalı olur. Çünkü her denetimin geliştirme amacı bulunmaktadır. Denetim sadece durum tespiti değildir. Çünkü denetim durum tespiti, değerlendirme ve geliştirme aşamalarını içermektedir (Aydın, 2014).

Öğretmenlerin değişik denetim türleri ile denetlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Brimblecombe, Ormston ve Shaw (1995), Akcan ve Polat'ın (2015), Aydın ve Kaya'nın (2016), Kyriacou (2016), Ngcamphalala, Nxumalo ve Bhebhe'in (2019) ve Liu, Luo ve Tang (2021) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının yarattığı stres durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenler, stres durumlarına ilişkin olarak denetimler oldukça stres yaratmaktadır, stres yaratmamaktadır, az stres yaratmaktadır; duygusal durumlarına ilişkin olarak öğretmenler heyecanlanırım, umursamıyorum, mutsuz ve huzursuzum, kendimi yetersiz hissediyorum; performans ve motivasyon durumlarına ilişkin olarak öğretmenler, odaklanma problemi yaşıyorum ve özgüven eksikliği hissettiğini ve motivasyon kaybı yaşadığını belirtmişlerdir.

Bu sonuca göre, denetim uygulamaları öğretmenlerde çoğunlukla stres yaratmaktadır. Literatürde denetim uygulamalarının, denetçilerin genel tutumlarının geleneksel yöntemlere göre şekillendiğini belirtilmektedir (Gündüz ve Coşkun, 2011). Araştırmalar, denetçilerin olumsuz tavırlarının öğretmenlerin moralini düşürdüğü, özgüvensiz hissettirdiği, odaklanmalarına engel olduklarını, yetersiz hissetmelerine neden oldukları, performanslarını olumsuz etkiledikleri ve onları stresli bir duruma soktuğunu göstermektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalar, denetim sisteminin genel yapısından da kaynaklanan nedenlerle öğretmenlerin stres yaşadığını da belirlenmiştir (Pehlivan, 1993; Gümüştekin ve Öztemiz, 2004; Montgomery ve Rupp, 2005; Alade, 2007; Arslanargun, 2008; Doğan, 2008; Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün, 2011; Sapanıcı, Arslanargun ve Kılıç, 2014; Arslanargun ve Tarku, 2014; Akcan ve Polat, 2015; Tunç, İnandı ve Gündüz, 2015; Kyriacou 2016; Çidem, 2019; Ngcamphalala, Nxumalo ve Bhebhe, 2019; Liu, Luo ve Tang, 2021; Aslan, Baydın ve Gülmez, 2022; Şipşak, 2022). Denetçi, denetimi eğitim denetimi kurallarına uygun yapmadığında öğretmen strese girer. Çünkü denetim sadece öğretmenin hatasını aramak ve bu hatayı raporlamak değildir. Denetimin temel hedefi, bir örgütün amaçlarını ne derece başarıyla gerçekleştirdiğini belirlemek, daha iyi sonuçlar elde etmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu nedenle, örgütsel işleyişin bütünü planlı ve programlı bir şekilde

sürekli olarak gözden geçirilir, eksiklikler tespit edilir ve düzeltilir; hataların tekrarlanmasını engellemek ve daha sağlıklı bir işleyiş sağlamak için çaba gösterilir (Aydın, 2014).

Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarının stres yaratmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, yönetimle ilgili nedenlere ilişkin öğretmenler derslere izinsiz girilmesi, üst performans beklentisi, müdürün anlayışsız olması; denetim sürecine ilişkin olarak odak kaybı korkusu, izlenmeden dolayı özgürlük eksikliği, adaletsizlik, kişinin ruh haline göre denetim yapılması; psikolojik nedenlere ilişkin olarak sevilen öğretmen olmama endişesi, eleştirilmekten hoşlanmama, mobbing ve azar alma, yetersizlik hissiyatı ve işsizlik korkusu, demoralizasyon ve çalışma şartlarının ağırlaştırılması görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre denetimlerin stres yaratmasının nedenleri çoğunlukla denetçilerin derslere izinsiz girilmesidir. Bu araştırma sonuçları Brimblecombe, Ormston ve Shaw (1995), Alade (2007), Ngcamphalala, Nxumalo ve Bhebhe'in (2019) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okullarda gerçekleştirilen öğretmen denetimleri genellikle ders denetimi esasına dayanmaktadır. Bu denetimler genellikle okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin denetimde yaşadığı stresin temel nedeni, genel olarak denetim uygulamalarındaki denetçi yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır (Kara, 1991; Montgomery ve Rupp, 2005; Akcan ve Polat, 2015; Tunç, İnandı ve Gündüz, 2015; Aydın ve Kaya'nın, 2016; Karasu ve Cömert, 2019; Usta ve Özyurt, 2021; Şipşak, 2022). Öğretmenlerin belirttiği stres nedenlerinin arasında adaletsizlik, izlenilmekten hoşlanmama, eleştiri, demoralizasyon, odak kaybı ve özgür olamama durumları bulunmaktadır. Ayrıca özel öğretim kurumundaki öğretmenler işsizlik korkusu ile hata yapmaktan korkmaktadır ve denetim bu yüzden de onları strese sokmaktadır (Solman ve Feld, 1989; Özdayı, 1999; Sarı, 2005; Çidem, 2019).

Okullardaki denetim uygulamaları incelendiğinde, genellikle klasik bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Klasik denetim süreci, eksiklikleri bulma, eleştirme, kusur arama, sorgulama ve yargılama odaklı bir yaklaşımı benimsemekte ve bu yaklaşım öğretmenlerde stres yaratmaktadır. Durum tespiti ve kontrol odaklı bu anlayış, öğretmenlerde tedirginlik ve endişeye neden olarak stresi artırabilmektedir. Halbuki çağdaş bir denetim anlayışının temelinde düzeltme ve geliştirme bulunmaktadır ve bu yaklaşımın, öğretmenlerde daha az stres yaratacağı açıktır. Çağdaş denetim, etkili iletişim ve ön yargıyı en aza indirme amacıyla öğretmen ve denetçi arasında işbirliği sağlar. Ancak, hâlâ klasik yönetim anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerdeki olumsuz denetim algısını ortadan kaldırmaz ve stres durumlarını sürdürür. Bu nedenle, denetçilerin kontrol odaklı bir yaklaşımdan ziyade rehberlik davranışlarına yönelmeleri önem arz etmektedir (Aydın, 2014).

Özel öğretim kurumlarındaki denetim uygulamalarındaki stresi en aza indirmeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, iletişim ve işbirliğine ilişkin olarak; empati

kurulmalı ve bireysel görüş alınmalı, kurum yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalı, karşılıklı anlayış ve motivasyon sağlanmalı, teşvik ve öneriler yapılmalı; denetim ve değerlendirme görüşlerine ilişkin olarak objektif gözlem ve saygılı olunmalı, önceden denetim bildirilmeli, sorunlar görmezden gelinmeli, denetçiler denetlenmeli, denetimler sıklaştırılmalı, gizli denetimler yapılmalı; mobbing ve işyeri ilişkilerine ilişkin olarak mobbing uygulanmamalı ve özel hayatın gizliliğinin korunmalı; öğrenci katılımı ve görüşlerine ilişkin olarak öğrenci görüşleri alınmamalı ve öğrenci aracılığıyla denetleme olmalı görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin denetim uygulamalarındaki stresi en aza indirmeye yönelik görüşlerinde çoğunlukla empati kurma, bireysel görüş alma, objektif gözlem ve saygılı olma önerileri üzerinde durdukları saptanmıştır. Öğretmenlerin bu önerileri sunmalarının nedeni denetim esnasında denetçilerin profesyonel bir tavır takınmadıklarından, empati kurmadıklarından, saygılı davranmadıklarından, öğretmenlerin görüşlerine önem vermediklerinden ve objektif bir değerlendirme yapmadıklarından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç Woodhouse, Hall, ve Wooster (1985), Bacharach, Bauer ve Conley (1986), Kuo (1989), Sarı (2005) ve Şipşak'ın (2022) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Özel eğitim kurumlarındaki denetçilerin denetim yaptığı öğretmenlerin branşında uzman olmayan ve eğitim denetimi kimliğini taşımayan kişilerdir. Dolayısıyla bu kurumlardaki denetçilerin profesyonel olmayan tavırları öğretmenleri strese sokmaktadır ve eğitim denetimi amacından uzaklaşmaktadır. Eğitim denetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için alanında uzman kişiler tarafından yapılması önemlidir. Uzmanlar, sahip oldukları denetim bilgi ve deneyimi ile çalışanın performansını güvenilir bir şekilde değerlendirebilme yeteneğine sahiptir. Uzmanlar tarafından gerçekleştirilen denetim, denetlenen kişinin eksikliklerini fark etmesine, kendisini geliştirmesine ve denetim sürecine olumlu bir yaklaşım sergilemesine katkı sağlar. Bu durum, denetimde uzmanlığın ne kadar önemli olduğunu vurgular (Gündüz ve Can, 2018).

Denetim personelinin yetkinliklerinin artırılması ve yöneticilerin eksikliklerinin giderilmesi önemlidir. Denetim elemanları, denetim alanında hizmet içi eğitim ve kurslar aracılığıyla geliştirilebilir. Özellikle okul müdürleri, çağdaş denetim yaklaşımları ve uygulamaları konusunda eğitilerek donanımlarını artırabilirler. Ayrıca, okul yöneticilerinin yönetim ve denetimle ilgili bilgi düzeyleri, düzenlenecek olan hizmet içi eğitim programlarıyla güçlendirilmelidir. Bu gelişmelerin sağlanması, özel eğitim kurumlarındaki denetimi yapan personelin uzmanlık eksikliğini gidererek, öğretmenlerin üzerindeki stresi azaltabilir (Yılmaz, 2009; Bülbül, Özdem, Tunç ve İnandı, 2013; Köse, 2017; Can ve Gündüz, 2019; Usta ve Özyurt 2021; Akyol, Ulutas ve Durdu, 2021).

Denetim stresinin öğretmenler üzerinde bir dizi olumsuz etkisi vardır. Stres, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini olumsuz etkileyebilir. Sürekli olarak denetim baskısı altında olan öğretmenler,

işlerine olan ilgilerini ve enerjilerini kaybedebilirler. Ayrıca, denetim stresi, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlığını da etkileyebilir. Genel itibari ile öğretmenlerin denetim sürecinde yaşadıkları stresin kaynakları ve etkileri oldukça çeşitlidir. Eğitim sistemi, denetim sürecinde öğretmenlerin stresini azaltacak destek birtakım çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda denetim stresini azaltmak için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Kurum yöneticileri, öğretmenlerin bakış açılarını önemseyerek ve değer vererek karar süreçlerine katkıda bulunmalıdır.
2. Karşılıklı anlayış ve motivasyon, etkili bir denetim ortamının temelini oluşturarak hem yöneticiler hem de öğretmenler arasında olumlu bir iş ilişkisi geliştirmelidir.
3. Denetimden sonra teşvik ve öneriler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek amacıyla düzenli olarak sunulmalıdır.
4. Objektif gözlem ve saygı, denetim sürecinin adil ve güvenilir bir şekilde yürütülmesini sağlayarak profesyonel ilişkilerin sürdürülebilirliğine katkı sağlamalıdır.
5. Denetim önceden haber verilmeli, öğretmenlerin hazırlıklı olmalarına olanak tanıyarak stresi minimize edilmeli ve daha etkili bir değerlendirme süreci sağlanmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

Stress has become a prevalent societal issue and an integral part of daily life. The term "stress" is derived from the Latin word "stringer," which means "to tighten" or "to constrict," and it is a complex phenomenon that affects people's behaviours, job performance, and social relationships. Stress emerges as a response triggered by a person or an event, and this response can lead to adverse outcomes such as tension or distress. Teacher stress arises from factors such as the challenges of professional duties, time pressures, high expectations, and changes in education policies. These factors can negatively impact teachers' work-life balance and place a heavy burden on them. Teachers have numerous responsibilities, including lesson planning, student assessments, parent communication, and classroom management. In this context, research has focused on the stress experienced by teachers during evaluations in private educational institutions. The research problem statement is "What are the teacher perspectives on the stress situations caused by inspectors in private educational institutions?" The subproblem statements of the research are as follows:

1. Who or who conducts inspections on teachers in private educational institutions?
2. How are inspection processes carried out in private educational institutions?
3. What is the stress situation created by inspection processes in teachers at private educational institutions?
4. What are the reasons for inspection processes in private educational institutions causing stress in teachers?

5. According to teachers, what should be accomplished to minimize stress in inspection processes at private educational institutions?

Method

This research analyzed the stressful situations caused by inspection processes among teachers working in particular education institutions using the qualitative research method of interview technique. The research used qualitative data collection methods, including observation, interviews, and document analysis. The study's population and sample were limited to ten female and ten male teachers working in particular education institutions. A maximum diversity sampling method was employed by considering teachers working in different fields. A structured interview method was preferred as the data collection tool. Four pre-prepared questions were posed to the participants, and their responses were recorded. These questions were organized by expert opinions and were prepared in an open-ended format to obtain more in-depth information from the teachers. The research questions are as follows:

1. Who is conducting inspections on you?
2. How are the inspection processes being carried out?
3. What is the stress situation caused by the inspection processes on you?
4. What are the reasons for the inspection processes causing stress in you?
5. What should be accomplished to minimize stress in inspection processes?

Results

After examining the teachers' opinions, the study determined that many factors monitored them in private educational institutions. Teachers generally stated that they were monitored by school principals, institution administrators, institution directors, guidance teachers, and parents. Teachers' opinions revealed that teachers' opinions on inspection practices were mainly evaluated through verbal feedback, student feedback, unannounced classroom visits, observation, and comprehensive assessments. The findings further highlighted that many factors contributed to teachers experiencing stress during inspections. The study observed that teachers who had experience with inspections in these institutions experienced high-stress levels. While some teachers did not experience stress, others became anxious and restless, had difficulty focusing, experienced a loss of motivation, and felt insufficient. The study found that many aspects contributed to the stress experienced by teachers during inspections. Teachers in these institutions often experienced more stress due to unauthorized classroom entry, interference in the conduct of the class, fear of losing focus, as well as feelings of injustice and demoralization. Teachers' opinions on minimizing stress in inspection practices at institutions highlighted that

teachers offered many suggestions. Teachers suggested not interrupting a teacher's personal life, having institution administrators provide support and adopt a respectful approach towards teachers, informing teachers of procedures and providing information in advance, establishing empathy and avoiding negative behaviours, ensuring that inspections are objective and fair, maintaining good communication with institution directors, avoiding negative behaviours like mobbing, preferring written methods in communication, monitoring inspectors as well, providing importance to evaluations by directors rather than focusing on student feedback and increasing the frequency of inspections.

Discussion

Based on the findings, it is evident that teachers experience stress during the process of evaluation, and this stress can be attributed to various factors. Evaluation makes teachers feel under scrutiny, triggering performance anxiety. Time limitations are also a common factor during evaluations, leading teachers to feel pressured to complete the curriculum within limited time frames and make necessary adjustments. Furthermore, the attitudes of evaluators and frequent evaluations contribute to elevated stress levels among teachers. The fear of receiving negative feedback can impact teachers' self-esteem and increase their stress levels. These results underscore the need to understand the stress effects of evaluation processes on teachers and develop supportive measures for improvement. Additionally, they emphasize the importance of educational systems taking measures to safeguard teachers' emotional and psychological well-being.

Pedagogical Implications

The adverse effects of inspection-related stress on teachers are diverse. This stress leaves many adverse impacts on teachers. Based on the research findings, the following recommendations can be shared:

1. Institutional leaders should contribute to decision-making processes by considering and valuing teachers' perspectives.
2. Mutual understanding and motivation should form the foundation of an adequate inspection environment, fostering a positive professional relationship between administrators and teachers.
3. Following inspections, incentives and recommendations should be regularly provided to support the professional development of teachers.
4. Objective observation and respect should contribute to the fair and reliable conduct of the inspection process, ensuring the sustainability of professional relationships.

Inspections should be announced in advance, allowing teachers to be prepared, minimizing stress, and facilitating a more effective evaluation process.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Yapılan bu çalışma 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 28.07.2023 tarih 634 sayılı kararıyla araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur

Kaynaklar

- Akcan, E. & Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 502-510
- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.
- Akyol, B., Ulutas, M. & Durdu, İ. (2021) Psycho-educational research reviews. *London Academic Publishing*, 10 (1) pp 143– 151.
- Alade, O. M. (2007). Teacher attitude to inspectors and inspection: quality control. *International Journal of Educational Research*, 3(2): pp. 203-215
- Aldemir, Ş. G. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale
- Aslan, H. , Baydın, A. H. & Gülmez, B. (2022). Okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres. *Scientific Educational Studies*, 6 (2) , 193-213. DOI: 10.31798/ses.1124264
- Aslan, M. (1995). *Öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, B. & Kaya, A. (2016). Sources of stress for teachers working in private elementary schools and methods of coping with stress. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A): 186-195, <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2016.041324
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi
- Aydın, İ. (2020). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi
- Bacharach, S.B, Bauer, S.C. et Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools. *Work and Occupations*, 13 7-32.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Beach, D.M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: focus on instruction*. Allyn and Bacon
- Bilgili, H. ve Tekin, E. (2019). Örgütsel stres, örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2165-2200.
- Brimblecombe, N., Ormston, M. & Shaw, M. (1995). Teachers’ perceptions of school inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25:1, 53-61, DOI: 10.1080/0305764950250106
- Bülbül, T., Özdem, G., Tunç, B. & İnandı, Y. (2013). Teacher Perceptions of School-based Evaluation: A Descriptive Analysis Based on Teachers’ Wives Educational Sciences: *Theory & Practice*. 13(4), 2119-2124.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (221) , 187-205 .
- Çidem, A. (2019). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlerin stres düzeylerini etkileyen etkenlere ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Demir, M. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları (Kilis İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi) Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık
- Farber, B. (1982). *Stress and Burnout: Implications for Teacher Motivation*. American Educational Research Association.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*. Allyn & Bacon.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99. <https://doi.org/10.3102/00346543068001061>
- Gündüz, Y. & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2) , 367-388.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(34), 1 - 6.
- Herman, K. & Reinke, W. (2014). *Stress Management for Teachers: A Proactive Guide (The Guilford Practical Intervention in the Schools Series)* The Guilford Press.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Kara, S. (1991). *İlköğretim denetçileri ile alan dışından atanan sınıf öğretmenleri arasındaki iletişim*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Bursa, Uludağ Üniversitesi
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayıkçı K., Sahin A. & Canturk, G. (2016). School Principals’ Opinions on In-class Inspections. *Universal Journal of Educational Research* 4(5): 1196-1204, 2016 <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2016.040533
- Khoza, H., & Milner, K. (2008). A comparison of teacher stress and school climate across different matric success rates. *South African Journal of Education*, 28, 155-173.
- Kirel, A. Ç. (2013). *Örgütsel stres kaynakları ve yönetimi*. Anadolu Üniversitesi
- Kuo, T.G (1989). The relationships among organizational climate, focus of control, and teacher occupational stress of

- elemenry schools in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*. 22,131 -146
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 146-152. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Liu, H., Luo, L. & Tang, W. (2021). Kindergarten teachers' experiences of stress under a high-stake inspection regime: An exploration in the Chinese context. *International Journal of Educational Research*. 109 (2), 883-355.
- Madigan, D. J. & Kim, L. orcid.org/0000-0001-9724-2396 (2020) Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*. 101174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>.
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. ASCD Member Book.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A., (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers, *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. doi.org/10.2307/4126479
- Moomaw, W., & Pearson, L.C. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Nelson, D.L., & Quick, J.C. (2006). *Organisational behaviour: foundations, realities and challenges*. College Publication
- Ngcampthalala, N., Nxumalo, Z. G., and Bhebe, S. (2019). English language teachers' experiences on school inspection at primary school level in the shiselweni region of the kingdom of eswatini. *Journal of Advances in Education and Philosophy*. 3(9): 316-329
- Olivier, M.A.J., & Venter, D.J.L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23(3), 186 -192.
- Özdayı, N. (1990). *The Comparative Analysis of Job Satisfaction and Job Stress of Teachers Working in Public and Private Secondary Schools*. Doktora tezi İstanbul Üniversitesi
- Özdemir, T. Y., Özan, B. M., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik/teftiş sürecinde memnun oldukları/olmadıkları hususlar. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, 506-518.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi.
- Perryman, J. (2007) Inspection and emotion, *Cambridge Journal of Education*, 37:2, 173-190, DOI: 10.1080/03057640701372418
- Rothmann, S., & Viljoen, J.P. (2009). Occupational stress, ill health and organisational commitment of employees at a university of technology. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 1-11.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2010). Denetmenlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Sabancıoğlu, Z. & Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Furkan Yayıncılık
- Sağır, M., Göksoy, S. & Aslan, H. (2018). Okulda örgütsel depresyon. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1) , 55-68.
- Sarı, T. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlerin stres düzeylerini etkileyen etkenlere ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale
- Singer, J. (2012). *The Teacher's Ultimate Stress Mastery Guide*. Skyhorse
- Solman, R. & Feld, M. (1989). Occupational Stress: Perceptions of Teachers in Catholic Schools. *Journal of Educational Administration*. 27 (3).
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. Corwin Press
- Şipşak, N. A. (2022). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi) Samsun, 19 Mayıs Üniversitesi
- Thompson, J. (2008). *The Teacher's Survival Guide: Real Classroom Dilemmas and Practical Solutions*. R&L Education
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. (Ed. -McIntyre, T.M., -McIntyre, S.E. and Francis, D.J.) *Educator stress An Occupational Health Perspective*. Springer International Publishing
- Tunç, B., İnandı, Y., & Gündüz, B. (2015). Inspection and teachers' emotions: An emotional evaluation of inspection. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 554-568. [doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2807](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.2807)
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Usta, M. E. & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7) , 35-61.
- Ünal, S. (1999). A correlation between sources of stress and efficiency in schools. *M.U. Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, Issue: 11, Pages: 365-372
- Woodhouse, D.A, Hall, E. and Wooster, A.D. (1985). Taking control of stress in teaching. *British Journal Of Educational Psychology*. 55, 119-123.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1) , 19-35 .
- Yılmaz, A. (2019). *Davranış bilimlerindeki giriş ve örgütsel davranış*. Detay yayıncılık



Adaptation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale into Turkish Culture: A Validity and Reliability Study

Ahmet Uyar^{1,a,*}, Burcu Karafil^{2,b}

¹Antakya Vocational School, Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Türkiye

²School of Foreign Languages, Yalova University, Yalova, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 11/12/2023

Accepted: 06/03/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to adapt the "Teacher Formative Assessment Literacy Scale" into Turkish culture by conducting validity and reliability studies to determine teachers' literacy in formative assessment. The participants consisted of 183 teachers working in Elazığ and Yalova Provinces during 2022-2023 academic year. The original scale included 22 six-point Likert-type items in English. Firstly, the scale was translated into Turkish, and language validity studies were conducted after the translation. Subsequently, a pilot application was conducted with 30 teachers. The scale with language validity was administered online to 183 teachers to gather data on construct validity. Then confirmatory factor analysis (CFA) was performed and revealed that the adapted scale maintained the same factor structure as the original. To determine the reliability of the scale, both the Turkish and English versions were applied to 28 English teachers, demonstrating test-retest reliability. Additionally, internal consistency coefficients were calculated for both the entire scale and its sub-dimensions. The obtained Cronbach Alpha coefficients were determined as .94 for the entire scale, .87 for the conceptual sub-dimension, .88 for the practical sub-dimension, and .88 for the socio-emotional sub-dimension. These results indicate that the Turkish form of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale, consisting of 22 items and three sub-dimensions, is a valid and reliable data collection tool.

Keywords: Formative assessment, teacher, adaptation, literacy, scale

Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 11/12/2023

Kabul: 06/03/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik okuryazarlıklarını belirlemek için Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması üzerine geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmaktır. Çalışma kapsamında, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ ve Yalova illerinde görev yapan 183 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali, 6'lı Likert tipinde düzenlenmiş ve İngilizce olarak yazılmış 22 maddeden oluşmaktadır. İlk olarak, ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmış ve çeviri sonrasında dil geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, ölçeğin pilot uygulaması 30 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerliliği sağlanan ölçek, 183 öğretmene çevrimiçi olarak uygulanmış ve bu çalışmanın ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları, orijinal faktör yapısının korunduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları 28 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Bu şekilde test - tekrar test güvenirliliğinin sağlandığı görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha katsayıları, ölçeğin tamamı için 0.94, kavramsal alt boyutu için 0.87, uygulama alt boyutu için 0.88, sosyo-duygusal alt boyutu için ise 0.88 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 22 madde ve üç faktörden oluşan Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uygun bir şekilde geçerli ve güvenilir hale getirildiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici değerlendirme, öğretmen, uyarlama, okuryazarlık, ölçek

^a ahmet_uyar23@hotmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0001-9694-8629>

^b burcu.karafil@yalova.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0001-7297-7871>

How to Cite: Uyar, A., & Karafil, B. (2024). Öğretmen biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):641-650

Giriş

Ölçme ve değerlendirme okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin, belirlenen hedeflere ve kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek amacıyla yürütülen faaliyetleri ifade etmektedir (Metin & Özmen, 2010). Eğitim alanında yapılan çalışmalarda, genel olarak değerlendirme; biçimlendirici, düzey belirleyici, alternatif ve geleneksel olarak sınıflandırılmaktadır (Black & William, 1998; Kişin & İlhan, 2022). Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenler ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen, öğretim veya öğrenme sürecini düzenlemek için geribildirim sağlayan bir tür değerlendirmedir (Black & William, 1998). Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere öz düzenleyici öğrenme becerileri kazandırmayı ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağlamayı hedefler (Clark, 2012). Bu görüş, biçimlendirici değerlendirmenin sadece bir değerlendirme aracı olmanın ötesinde, öğrenme süreçlerini güçlendirmek ve geliştirmek amacıyla günlük uygulamalarda etkili bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinde sağladığı önemli avantajlarla dikkat çeken bir pedagojik araçtır. Bu değerlendirme türü, öğrenme sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenmeyi destekleyerek etkili bir rol oynar (Boston, 2019; Schildkamp, Kleij, Heitink, Kippers & Veldkamp, 2020). Bu yaklaşım, farklı koşullarda öğrencilerin öğrenme ve başarılarını desteklemek, öğrenme sürecinde gelişimlerini düzenli olarak izlemek ve değerlendirmek açısından önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme süreçlerini yakından takip etme ve başarılarını objektif kanıtlarla belgeleme imkânı sunar (Yan & Cheng, 2015; Black & William, 1998). Bununla birlikte bu değerlendirme türü öğrencilerin etkin bilişsel katılımını artırarak, onların öğrenme içeriklerini daha iyi anlamaları (Gikandi vd., 2011), başarı düzeyi daha düşük olan öğrencilerin desteklenerek başarılarının artması (Black & William, 1998) gibi olumlu etkiler sağlar. Biçimlendirici değerlendirme, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini anlama ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atma gibi süreçlerle, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine ve kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilere sadece bilgi kazanma değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini anlama ve geliştirme fırsatı da sunar (Clark, 2012; Yan & Cheng, 2015). Bu sayede öğrenciler, hem kazandıkları bilgileri hem de öğrenme süreçlerini anlamayı ve geliştirmeyi öğrenirler. Bunların yanı sıra biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin akademik motivasyonunun ve performansının artmasına (Cauley & McMillan, 2010), öğrenme hızlarının gelişmesine (Volante & Beckett, 2011) ve kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde kontrol etmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olur (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero & Jonsson, 2013). Bu sayede öğrenciler, sadece öğrenilen bilgileri

değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini anlama ve geliştirmeyi öğrenirler.

Biçimlendirici değerlendirmenin öğretim ve öğrenme üzerindeki faydaları geniş çapta kabul görmüş olsa da (Black & William, 1998; William, 2010), bu tür değerlendirmelerin uygulaması öğretmenler için kolay değildir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini olumlu bir biçimde etkileyen biçimlendirici değerlendirmenin tasarımı ve uygulanmasında kilit roller üstlenmektedir (Black & William, Citation1998). Biçimlendirici değerlendirmenin başarısı, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme faaliyetlerini nasıl algıladıkları ve uyguladıklarına bağlıdır (Yan vd., 2021). Ancak, araştırmalar biçimlendirici değerlendirmenin sınıflarda benimsenme oranının tatmin edici düzeyin altında olduğunu göstermektedir (Berry, 2010; Yan & Brown, 2021). Biçimlendirici değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin inançları, tutumları, bilgi ve becerileri gibi kişisel faktörlere bağlıdır (Yan, 2014; Black & William, 1998; Heitink vd., 2016). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmenin etkililiğine dair olumlu algıları, bu değerlendirme türünü uygulama niyetleri ile pozitif bir ilişki içindedir (Karaman & Şahin, 2017; So & Lee, 2011; Yan & Cheng, 2015). Benzer şekilde, daha yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeyi kullanma olasılığı daha yüksektir (Yan & Cheng, 2015). Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerine yeterince güvenmemeleri biçimlendirici değerlendirmenin daha az uygulanmasına neden olabilir (Crichton & McDaid, 2016). Öğretmenler sınıflarda biçimlendirici değerlendirmeyi tasarlayıp uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere de sahip olmalıdır (Rashid & Jaidin, 2014; Heitink et al., 2016). Bu bilgi ve beceriler, biçimlendirici değerlendirmenin anlayışını (Black & William, 1998) ve biçimlendirici değerlendirme ilkelerini, konu içeriği bilgisini ve pedagojik içerik bilgisini birleştirme yeteneğini içerir (Gipps & Brown, 1999). Bu nedenle, profesyonel eğitim ve gelişim, hizmet içi ve öncesi öğretmenler için son derece önemlidir (DeLuca vd., 2019).

Son yıllarda biçimlendirici değerlendirme, eğitim araştırmalarında önemli bir konum kazanmıştır. Ancak, bu alandaki önemli bir eksiklik, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını değerlendirmek için genel kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracının olmamasıdır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen önemli zorluklara neden olabilmektedir. Mevcut ölçme araçlarının yetersizliği, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını anlamalarını ve tanımlamalarını zorlaştırabilir. Bu bağlamda, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının etkili bir şekilde benimsenmesi ve geliştirilmesi için gereken ölçme araçlarının sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunabilir. Yapılan alanyazın çalışmasında da Türkiye’de öğretmenlere yönelik geliştirilmiş veya uyarlanmış herhangi bir biçimlendirici değerlendirme

ölçeğinin olmadığı görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlere yönelik geliştirilmiş veya uyarlanmış bir biçimlendirici değerlendirme ölçeğinin bulunmaması nedeniyle bu çalışmada Yan ve Pastore (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği’nin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme konusundaki okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılması hedeflenmektedir. Böylece, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme süreçlerini daha etkili bir şekilde anlamaları ve bu alandaki becerilerini geliştirmeleri desteklenebilir. Bu doğrultuda araştırmamızın öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar açısından önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, ölçek uyarlama sürecini ele alan nicel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Ölçek uyarlama, bir kültürel grup için geliştirilen ölçeğin, farklı bir kültürel grupta kullanılabilir şekilde uyarlanması anlamına gelir. Yan ve Pastore'nin (2022) geliştirdiği Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği, Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmek amacıyla incelenmiş ve Türkiye'deki öğretmenler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğin uyarlanması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamızın katılımcı grubunu oluşturan 183 öğretmen, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ ve Yalova illerinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygun örnekleme, evren içindeki örneklemin seçilmesinde zaman, para ve işgücü gibi dezavantajları ortadan kaldırmayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Koç Başaran, 2017). Araştırma, üç farklı çalışma grubunu içermektedir. İlk çalışma grubu, dilsel eşdeğerliği sağlamak amacıyla araştırmaya katılan 10 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında, bu öğretmenlerin 2'si 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl ve 4'ü de 16-20 yıl aralığında deneyime sahiptir. İlk çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yerlerine göre dağılımı ise 4'ü ilkokul, 3'ü ortaokul ve 3'ü lisedir. Bu öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında ise 6'sı lisans, 4'ü yüksek lisans mezunudur.

Araştırmamızın ikinci çalışma grubunda, Elazığ ve Yalova illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan 183 öğretmen yer almaktadır. İkinci çalışma grubuna ait betimsel veriler, Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin, 88'inin (%48.1) erkek, 95'inin (%51.9) kadın olduğu; 20'sinin (%10.9) 1-5 yıl, 38'sinin (%20.8) 6-10 yıl, 45'inin (%24.6) 11-15 yıl, 33'ünün (%18.0) 16-20 yıl, 25'inin (%13.7) 20-25 yıl, 22'sinin (%12.0) 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olduğu; 119'unun (%65.0) bir lisans programından, 64'ünün (%35.0) lisansüstü bir

programdan mezun olduğu; 114'ünün (%64.0) branş alanının sözel olduğu, 64'ünün (%36.0) branş alanının sayısal olduğu; 37'sinin (%20.2) ilkokulda, 75'inin (%41.0) ortaokulda, 71'inin (%38.8) ise lisede görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmamızın üçüncü çalışma grubu, Elazığ ve Yalova illerinde görev yapan 28 İngilizce öğretmenini içermektedir. Bu çalışma grubu üzerinde test - tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 15'i kadın ve 13'ü erkektir. Mesleki deneyimlere göre ise, 5 öğretmen 6-10 yıl, 7 öğretmen 11-15 yıl, ve 16 öğretmen 16-20 yıl deneyime sahiptir. Görev yerleri açısından, 8 öğretmen ilkokulda, 12 öğretmen ortaokulda, ve 8 öğretmen lisede görev yapmaktadır. Ayrıca, bu öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında, 21'i lisans ve 7'si yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türk kültürüne uyarlanması amacıyla Yan ve Pastore (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. 6'lı Likert tipindeki ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “*kesinlikle katılmıyorum* (1)” ile “*kesinlikle katılıyorum* (6)” arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 138, en düşük puan ise 22'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığının yüksek olduğunu, düşük puanlar ise düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “*kavramsal boyut*” (1-7. sorular), “*uygulama boyutu*” (8-15. sorular), “*sosyo-duygusal boyut*” (16-22. sorular) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri .88 (kavramsal boyut), .88 (uygulama boyutu), .89 (sosyo-duygusal boyut) olarak hesaplanmıştır. Uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin son hali Ek 1'de sunulmuştur.

Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışmaları

Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında, öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılarından Türkçeye uyarlanması izni alınmıştır. Ölçeğin sorumlu yazarı Zi Yan, uyarlama çalışmalarına izin verdiğine dair e-posta onayını iletmiştir. Uyarlama sürecinde gerçekleştirilen adımlar Resim 2'de detaylandırılmıştır. İzin alındıktan sonra, ölçeğin Türkçeye çevrilmesi için 10 İngilizce öğretmenine başvurulmuştur. İngilizce öğretmenleri tarafından yapılan çeviriler incelenmiş ve çeviriler arasında %90 oranında bir uyum saptanmıştır. Araştırmacılar, bir araya gelerek çeviriler üzerinde gerekli değerlendirmeleri yapmış ve formu düzenlemiştir. Türkçe form, İngilizce eğitimi, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman dokuz kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Türkçeye çevrilen ölçek formu, altı İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevrilen ölçek formu ile ölçeğin orijinal formu karşılaştırılmış, araştırmacılar ve çeviri ekibinde bulunan İngilizce öğretmenlerin değerlendirmesi sonucunda, çevrilen

İngilizce formunun orijinal İngilizce form ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin dil geçerliği sağlandıktan sonra, 30 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği değerlendirilmiş ve anlaşılmayan maddeler varsa, nasıl düzeltilebileceği konusunda katılımcılardan görüş alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinin anlaşılır olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin dil geçerliği sağlandıktan ve pilot uygulama tamamlandıktan sonra, ölçeğin nihai versiyonuyla ana uygulamaya geçilmiştir. Ölçek, toplamda 183 öğretmene çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için, Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu 28 İngilizce öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sırasında, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarına ayrı numaralar verilmiştir. Aynı numaralı formlar, çalışma grubundaki öğretmenlere 15 günlük aralıklarla uygulanmıştır. Her iki formun yanıtları arasındaki tutarlılık incelenerek, ölçeğin güvenilirliği hakkında sonuçlar elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında, ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi sürecinde geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, ölçeğin İngilizce formu Türkçeye çevrilmiş, ardından bu Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenilirliği ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çevirisi gerçekleştirilen Türkçe form ile orijinal İngilizce formun aynı anlamı ifade edip etmediğini belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı da belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada, Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış versiyonu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçeğin dil geçerliği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra, ölçeğin yapısını değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve yapı geçerliği incelenmiştir. Son olarak, ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır.

Geçerlik

Bu bölümde, ölçeğin geçerlik çalışmalarına odaklanılmıştır. İlk olarak, ölçeğin dil geçerliği incelenmiş, ardından yapı geçerliğiyle ilgili bulgular sunulmuştur.

Dil Geçerliği

Ölçeğin özgün versiyonu İngilizce olduğu için, ölçeği Türk kültürüne uygun hale getirmek amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. İlk olarak, 10 İngilizce öğretmeni tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiş, ardından araştırmacılar bu çevirileri değerlendirerek Türkçe formu oluşturmuştur. Türkçe form, İngilizce eğitimi, Türkçe eğitimi, ölçme değerlendirme ve eğitim programları ve öğretim alanlarında uzman dokuz kişiye iletilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, Türkçe form yeniden İngilizceye çevrilmiş ve bu çeviri ile orijinal formun tutarlılığı beş İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Kontroller sonucunda her iki İngilizce formunun tutarlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin asıl uygulaması öncesinde 30 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve bu aşamada öğretmenlere ölçekte anlaşılmayan bir madde olup olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulama sonucunda, anlaşılmayan bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak, dil geçerliği sağlanan ölçek, araştırma evreni içindeki 183 öğretmene uygulanmıştır.

Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede açılıyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu çalışma, ölçeğin uyarlanması üzerine odaklandığı için yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda, T-değerleri incelenmiş ve hiçbir madde için kırmızı uyarı bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın standartlaştırılmış çözümleri, Resim 1'de sunulan diyagramda gösterilmiştir.

Resim 1 incelendiğinde, tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, ölçeğin tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir. DFA sonrasında modifikasyon önerileri değerlendirilmiş ve bazı modifikasyonlar yapılmıştır. Kavramsal alt boyutta yer alan 2. madde ile 1. madde, uygulama alt boyutunda ise 8. madde ile 7. madde ve 6. madde ile 5. madde modifiye edilmiştir. Modifikasyonlar sonrasında Chi-Square / df değeri $475.92/199 = 2.39$ olarak belirlenmiştir. Bu değer ve ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili bilgi sağlayan uyum modeli değerleri, Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2, Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçe formunun doğrulanması için uyum indekslerini, mükemmel uyum ölçütlerini, kabul edilebilir uyum ölçütlerini, DFA ile ölçekten elde edilen uyum değerlerini ve uyum durumunu içermektedir. Elde edilen bulgulara göre, ölçek üç indekste mükemmel ve dokuz indekste kabul edilebilir düzeyde doğrulanmıştır. Bu verilere dayanarak, ölçeğin üç alt boyutu ve ölçeğin tamamını kapsayan modelin doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlilik

Bu bölümde, ölçeğin güvenirlik çalışmalarına odaklanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, test - tekrar test uygulaması yapılmış ve ayrıca Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

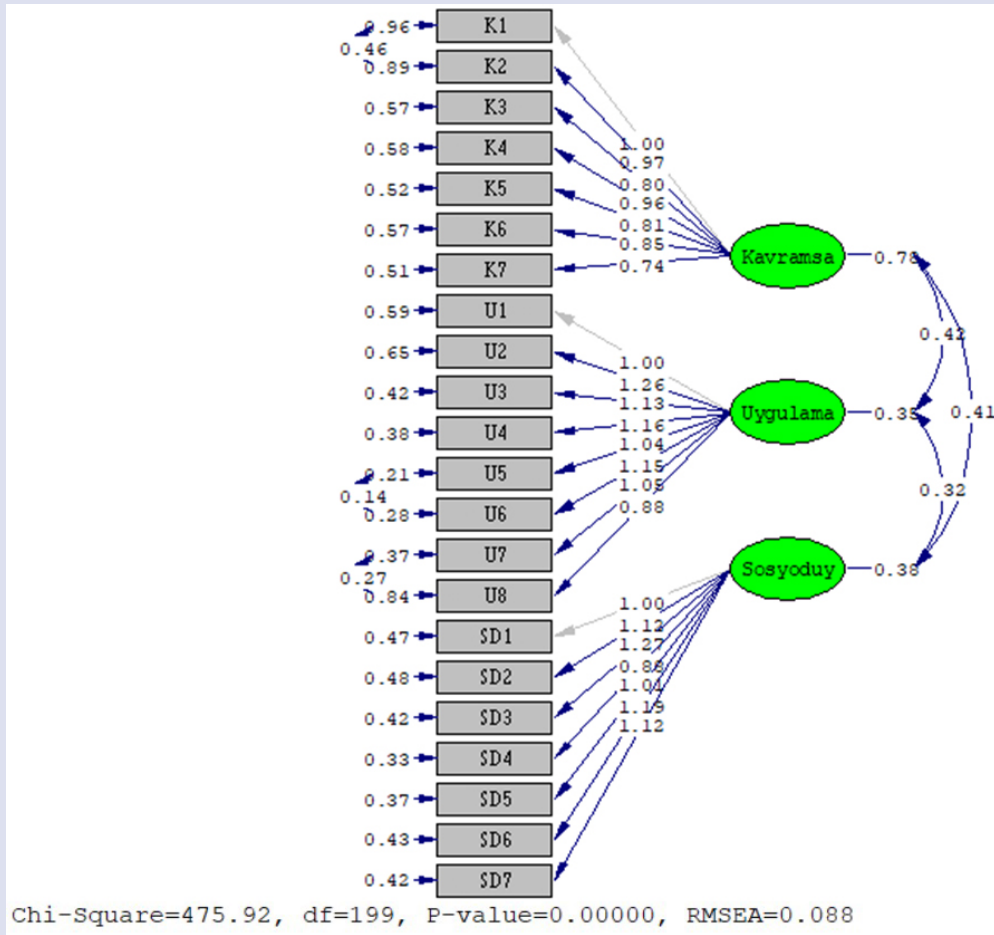
Test - Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin orijinal İngilizce formu 28 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. 15 gün sonra aynı öğretmenlere ölçeğin Türkçe formu tekrar uygulanmış ve her iki formdaki yanıtların puanlarının tutarlılığı incelenmiştir. Tutarlılık değerlendirmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, 0.00 - 0.29 aralığı düşük ilişkiyi, 0.30 - 0.69 aralığı orta düzeyde ilişkiyi, 0.70 - 1.00 aralığı ise yüksek düzeyde ilişkiyi temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2020). Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı

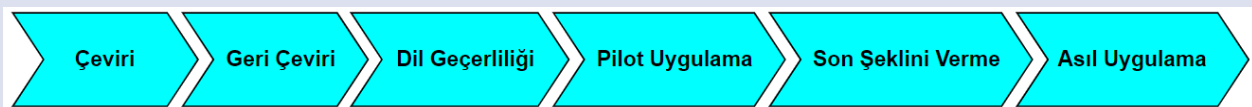
bir ilişki bulunmuştur ($r=0.92$, $p=0.00$). Bu yüksek korelasyon değeri, ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin İç Tutarlılığı

Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı da incelenmiştir. Ölçeğin farklı alt boyutları için hesaplanan Cronbach alpha değerleri şu şekildedir: kavramsal alt boyut için .87, uygulama alt boyutu için .88, sosyo-duygusal alt boyut için .88. Tüm ölçeğin genel Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan bu değerlerin .70'in üzerinde olması, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2002). Bu yüksek güvenirlik düzeyi, ölçeğin uygulanmasıyla tutarlı veriler elde edilebileceğini desteklemektedir.



Resim 1. DFA diyagramı



Resim 2. Ölçek uyarlama sürecinin aşamaları

Çizelge 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin betimsel verileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	88	48.1
	Kadın	95	51.9
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	20	10.9
	6-10 Yıl	38	20.8
	11-15 Yıl	45	24.6
	16-20 Yıl	33	18.0
	20-25 Yıl	25	13.7
	26 Yıl ve üstü	22	12.0
Eğitim Durumu	Lisans	119	65.0
	Lisansüstü	64	35.0
Branş Alanı	Sözel	114	64.0
	Sayısal	64	36.0
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	37	20.2
	Ortaokul	75	41.0
	Lise	71	38.8
Toplam		183	100

Çizelge 2. Ölçek uyarlama araştırmalarında kullanılan uyum ölçütleri ve ölçeğin uyum durumu*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA ile Elde Edilen Uyum Değerleri	Uyum Durumu
χ^2/ sd	$0 \leq \chi^2/ sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/ sd \leq 3$	2.39	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.89	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir
NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.95	Mükemmel
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.08	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.07	Kabul Edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.82	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.60	Kabul Edilebilir

*(Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 2001; İlhan & Çetin, 2014; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının etkili bir şekilde benimsenmesi ve geliştirilmesi için gerekli ölçme araçlarının sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda çalışmada Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında, öncelikle ölçeğin dil geçerliğini sağlamak amacıyla bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçeğin Türkçeye çevirisi 10 İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Çeviriler arasında %90 oranında yüksek bir uyum gözlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011). Uyum eksikliklerini gidermek için uzmanlar çevirileri detaylı bir şekilde incelemiş ve gerekli düzeltmeleri yaparak Türkçe formun son hali oluşturulmuştur.

Türkçe form, çalışma grubundaki 5 İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen bu İngilizce form, ölçeğin orijinal formu ile karşılaştırılmış ve

iki form arasında uyumlu bir denge olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve anlaşılmayan herhangi bir madde olmadığı tespit edilmiştir.

Dil geçerliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla temel uygulamalara geçilmiştir. Yapı geçerliğinin sağlanması için, ölçme aracının orijinal dilindeki faktör yapısı ile uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının hedef kültürdeki faktör yapısı karşılaştırılarak değerlendirilmiştir (Dağlı & Baysal, 2016). Böylece, uyarlanan ölçeğin faktör yapısının hedef kültürde ne kadar uygun olduğu, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak sorgulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2021). Birçok araştırmada, orijinal ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir faktör yapısının varlığı durumunda, doğrulayıcı faktör analizinin uygun bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999; Gözüm & Aksayan, 2003; Güngör, 2016). Bu analiz, ölçeğin yapı geçerliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır ve

ölçeğin hedef kültürdeki faktör yapısının orijinal formuna ne kadar uyduğunu belirlemede önemli bir araçtır.

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla ölçek öncelikle 183 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yükleri .30'dan yüksek, Chi-Square/df değeri 2.39, RMSEA değeri .08 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra, DFA ile modelin doğrulanabilmesini sağlayan 9 uyum indeksi (AGFI, GFI, CFI, NFI, NNFI, RFI, IFI, SRMR, PNFI, PGFI) değerleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen verilere göre, CFI, NNFI ve IFI indeksleri modelin mükemmel uyum sağladığını gösterirken, Chi-Square/df, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, RFI, SRMR, PNFI ve PGFI indeksleri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Dil ve yapı geçerliği sağlandıktan sonra, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, test-tekrar test uygulaması ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Test-tekrar test uygulaması sonuçlarına göre, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlendirildiğinde, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek bir iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin içerdiği maddelerin birbiriyle uyumlu ve güvenilir bir ölçüm sunduğunu gösterir. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir bir araç olarak kullanılabilir olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak, Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek 22 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Kavramsal Boyut faktöründe 7 madde, Uygulama faktöründe 8 madde ve Sosyal-duygusal Faktöründe 7 madde yer almaktadır. 6'lı Likert tipindeki ölçekte yer alan maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (6)" aralığındadır.

Uyarlanan ölçek, tüm branşlardaki öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Bu ölçek, öğretmenlere biçimlendirici değerlendirme stratejilerini anlama ve uygulama konusunda bir öğrenme fırsatı sunarak, profesyonel gelişimlerini teşvik edebilir ve eğitim uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, ölçek aracılığıyla toplanacak veriler, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye, öğretim pratiğini iyileştirmeye ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanabilir. Eğitim sistemlerindeki genel etkinlikleri değerlendirmek ve eğitim politikalarını şekillendirmek için de önemli bir kaynak olabilir.

Extended Abstract

Introduction

Formative assessment, as defined by Black and Wiliam (1998), involves teachers and students providing feedback to adjust teaching and learning processes. It

equips students with self-regulation skills, helping them manage their own learning more effectively (Clark, 2012). This approach is vital for tracking students' progress and supporting their achievements, offering teachers a way to monitor and document learning with objective evidence (Black & Wiliam, 1998; Yan & Cheng, 2015). As a result, students not only gain knowledge but also improve their learning strategies.

Despite its benefits (1998; Wiliam, 2010), formative assessment can be challenging for teachers to implement. Success relies on teachers' beliefs, attitudes, and skills (Black & Wiliam, 1998; Heitink et al., 2016; Yan, 2014). Although it's a growing area of research, there's a notable gap in measurement tools for evaluating formative assessment practices, especially in Turkey. Addressing this need, this study aims to adapt the Teacher Formative Assessment Literacy Scale (Yan & Pastore, 2022) to Turkish culture.

Method

The quantitative research method was employed in the current study. A series of steps were taken to ensure the linguistic validity of the scale. Initially, the scale was translated into Turkish by 10 English teachers, achieving a high degree of consistency (90%) among the translations (Büyüköztürk et al., 2011). To address any inconsistencies, experts thoroughly reviewed the translations, making necessary adjustments to finalize the Turkish version. This Turkish version was then retranslated into English by 5 English teachers from the research group. The retranslated English version was compared with the original scale, and it was concluded that there was a harmonious balance between the two versions. A pilot application of the scale was conducted, and no incomprehensible items were identified. Then the scale was administered online to 183 teachers, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed. To ensure reliability, both the Turkish and English forms of the scale were administered to 28 English language teachers, providing test-retest reliability. Additionally, internal consistency coefficients for the whole scale and its sub-dimensions were calculated.

Results

The scale was translated into Turkish by 10 English language teachers, and its cross-language validity was established. In this context, the items translated by the teachers were checked, and 90% of agreement among the translations was found. The Turkish version was then retranslated into English by 5 English language teachers. After comparing the back-translated English version with the original English form of the scale, it was confirmed that the translations were consistent with the original scale. Prior to the main application of the scale, a pilot test was conducted with 30 teachers, who were asked if any items were unclear. The pilot test indicated that there were no unclear items. After ensuring linguistic validity, the scale was administered to 183 teachers within the study population. Then, CFA was performed to

establish construct validity. T-values were examined, and no red warning for any items was observed. The factor loadings of all items were over .30. Based on this finding, it can be stated that all items in the scale are usable. Modifications were carried out for the 2nd item in the conceptual factor along with the 1st item, and for the 8th item along with the 7th item, and the 6th item along with the 5th item in the practical factor. Following the modification, Chi-Square / df value was found to be 2.39 (475.92/199). Additionally, according to CFA, the scale was observed to be perfectly confirmed in three indices and acceptably confirmed in nine indices. Based on this data, it can be stated that the model covering the three factors and the entire scale was confirmed. As part of the reliability studies for the scale, the original English version was administered to 28 English teachers in the population. Subsequently, 15 days later, the same teachers were given the Turkish version of the scale, and the consistency of the teachers' responses between the two forms was examined. The analysis results indicated a significantly high positive correlation between the English and Turkish forms of the scale ($r=0.92$, $p=0.00$). Hence, test-retest reliability of the scale was supported. Furthermore, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient values were calculated for enabling reliability. The Cronbach's alpha values calculated for the sub-dimensions of the scale were as follows: .87 for the conceptual sub-dimension, .88 for the practical sub-dimension, and .88 for the socio-emotional sub-dimension. The Cronbach's alpha coefficient for the entire scale was determined to be .94. As the values calculated were above .70, the scale was considered to have a high reliability (Özdamar, 2002). As a result, the Turkish form of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale, consisting of 22 items and three sub-dimensions, was a valid and reliable data collection tool.

Discussion

CFA was performed to establish construct validity in the study because the factor structure in the original scale were determined with scientific evidences in accordance with construct validity (Dağlı & Baysal, 2016). CFA can be used to assess whether the factor structure of the adapted scale is preserved in the target culture (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2021). Several studies have highlighted that CFA is particularly appropriate for scales with a valid and reliable factor structure (Fabrigar et al., 1999; Gözüm & Aksayan, 2003; Güngör, 2016). Based on the literature, this study adapted the Teacher Formative Assessment Literacy Scale developed by Yan and Pastore (2022) to Turkish culture by conducting validity and reliability studies. As a result, a valid and reliable data collection tool was obtained.

Pedagogical Implications

The adapted scale can be used to determine the formative assessment literacy levels of teachers across all disciplines. This scale offers teachers a valuable

opportunity to understand and implement formative assessment strategies. In turn, this promotes their professional development and supports their ongoing efforts to enhance educational practices. Data collected using this scale can help identify teachers' strengths and weaknesses in formative assessment, improve their teaching practices, and boost student achievement. Additionally, it can serve as a valuable resource for evaluating overall effectiveness in educational systems and informing education policies.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'ndan 12/10/2023 tarihli, KARAR 2023/06 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berry, R. (2010). Teachers' orientations towards selecting assessment strategies. *New Horizons in Education*, 58(1), 96-107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ966618>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boston, C. (2019). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(9), <https://doi.org/10.7275/kmccq-dj31>
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. (9. baskı). Pegem Akademi.

- Byrne, B.M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Crichton, H., & McDaid, A. (2016). Learning intentions and success criteria: Learners' and teachers' views. *The Curriculum Journal*, 27(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1103278>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (6.baskı). Pegem Akademi.
- Dağlı, B., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.75955>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267-285. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Gikandi, J., Morrow, D., & Davis, N. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Gipps, C., & Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning. *The Curriculum Journal*, 10(1), 123-134. <https://doi.org/10.1080/0958517990100109>
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 5(1), 3-14.
- Heitink, M., van der Kleij, F., Veldkamp, B., Schildkamp, K., & Kippers, W. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42. <https://doi.org/10.21031/epod.31126>
- Karaman, P., & Sahin, C. (2017). Adaptation of teachers' conceptions and practices of formative assessment scale into turkish culture and a structural equation modeling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>
- Kişin, M., & İlhan, N. (2022). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inanç ve uygulama düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 20-43. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1074979>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri [Prospective teachers' views about formative assessment]. *Milli Eğitim*, 187, 293-310.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1* (4.baskı). Kaan Kitabevi.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Rashid, R. A., & Jaidin, J. H. (2014). Exploring primary school teachers' conceptions of "assessment for learning". *International Education Studies*, 7(9), 69-83. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n9p69>
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- So, W. W. M., & Lee, T. T. H. (2011). Influence of teachers' perceptions of teaching and learning on the implementation of assessment for learning in inquiry study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 417-432. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.577409>
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). Routledge.
- Volante, L., & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34, 239-255. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936752.pdf>
- Yan, Z. (2014). Predicting teachers' intentions to implement school-based assessment using the Theory of Planned Behaviour. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 83-97. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.877394>
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100985. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985>
- Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
- Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101183.

Ekler**Ek1. Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Değerli öğretmenler bu çalışmada amaç sizlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinizin belirlenmesidir. Çalışmadan elde ettiğimiz bilgileri raporlaştırarak bilimsel bir yayına dönüştüreceğiz. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacağını ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağını beyan ve taahhüt ederiz. Ölçeğe vereceğiniz yanıtların yaklaşık 3-4 dakikanızı alacağını tahmin ediyorum. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldığınız ve kıymetli görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için şükranlarımı sunuyorum.						
Ölçek Maddeleri						
1- Biçimlendirici değerlendirmenin gerekçesini açıklayabilirim.	1	2	3	4	5	6
2- Biçimlendirici değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenebileceğini biliyorum.	1	2	3	4	5	6
3- Değerlendirme etkinliklerinin öğrenme hedefleri ile uyumlu olması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
4- Biçimlendirici değerlendirme görevlerinin öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kanıtlar ortaya koyması gerektiğini biliyorum.	1	2	3	4	5	6
5- Biçimlendirici değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenler için faydalı olduğunu biliyorum.	1	2	3	4	5	6
6- Biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi teşvik edebilmesi için öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
7- Öğrencilerin öğrendiklerini göstermelerine olanak tanıyan çeşitli değerlendirme yöntemlerini biliyorum.	1	2	3	4	5	6
8- Öğrencilerin öğrendiklerini göstermelerine olanak tanıyan çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanırım.	1	2	3	4	5	6
9- Öğrencilere akran geribildirim süreçlerine katılmayı öğretirim.	1	2	3	4	5	6
10- Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5	6
11- Öğrencilerin aldıkları geribildirimleri daha sonra yapılacak olan görevlerde kullanmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5	6
12- Değerlendirme sonuçlarına dayanarak, öğrencilere öğrenmelerini geliştirmek için ne yapmaları gerektiğini gösteririm.	1	2	3	4	5	6
13- Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirmeleri için değerlendirmeye yönelik aldıkları geribildirimlere göre hareket etmeleri konusunda eğitirim.	1	2	3	4	5	6
14- Öğrencilere değerlendirme amaçlarını açıklarım.	1	2	3	4	5	6
15- Değerlendirme kriterlerini öğrencilerle paylaşıyorum.	1	2	3	4	5	6
16- Öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak bir biçimlendirici değerlendirme anlayışının oluşturulması gerektiğinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
17- Öğrencilerin değerlendirmeye verdiği duygusal tepkilerle ilgilenirim.	1	2	3	4	5	6
18- Öğrencilerin değer, inanç ve tutumlarının, biçimlendirici değerlendirme sürecine ilişkin deneyimlerini etkilediğinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
19- Değerlendirmeye yönelik geribildirimlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyebileceğinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
20- Biçimlendirici değerlendirmenin adil olma ve öğrenci mahremiyetini koruma gibi etik yönlerine hassasiyet gösteririm.	1	2	3	4	5	6
21- Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğrencilerin iyi oluş haline özen gösterme konusundaki sorumluluklarımın farkındayım.	1	2	3	4	5	6
22- Öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından yararlanma hakkına sahip olduklarının bilincindeyim.	1	2	3	4	5	6



Examining Social Support, Self-Regulation, Academic Achievement, and Life Satisfaction: Path Analysis

Bünyamin Ateş^{1,a}, Mehmet Enes Sağar^{2,b,*}

¹Faculty of Education, Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye

²Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Afyon, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 16/12/2023

Accepted: 26/02/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The study aimed to test a hypothesized model examining the relationships between social support, self-regulation, academic achievement and life satisfaction. The research sample comprised 388 university students (230 males, 59.3%; 158 females, 40.7%) from various faculties in Turkey during the 2022-2023 academic year. The average age of the research group was 21.63. Data were collected using "Life Satisfaction Scale", "Multidimensional Scale of Perceived Social Support", "Perceived Self-Regulation Scale" and "Personal Information Form". The data were collected online via Google Forms and subsequently analyzed using SPSS and Mplus software. The analyses revealed a significant positive relationship between life satisfaction and variables of academic achievement, social support and self-regulation. Moreover, social support and self-regulation were found to be significant positive predictors of life satisfaction. Additionally, the study determined that social support directly predicted the academic achievement, and in turn, academic achievement directly predicted the life satisfaction in a positive and significant manner. The study also explored both the direct and indirect (mediating) effects of the variables on life satisfaction. The analysis of the indirect effect values indicated that social support significantly predicted life satisfaction through the mediation of academic achievement. The combined direct and indirect effects of all variables in the model explained approximately 24% of the variance in life satisfaction.

Keywords: Academic achievement, self-regulation, social support, life satisfaction, university student

Sosyal Destek, Öz-Düzenleme, Akademik Başarı ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi: Yol Analizi

Süreç

Geliş: 16/12/2023

Kabul: 26/02/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Yapılan araştırmada, sosyal destek, öz-düzenleme, akademik başarı ve yaşam doymu arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik oluşturulan hipotez modelin sınanması amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubu, 2022-2023 akademik yılında Türkiye'nin farklı üniversitelerin fakültelerinde öğrenim gören 388 öğrenciden (230 erkek, %59.3; 158 kız, %40.7) oluşmuştur. Ayrıca araştırma grubunun yaş ortalaması ise 21.63 olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Yaşam Doymu Ölçeği", "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS ve Mplus programları ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; yaşam doymuyla akademik başarı, sosyal destek ve öz-düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada sosyal destek ve öz-düzenleme değişkenlerinin yaşam doymu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Yine sosyal destek değişkeninin akademik başarı değişkenini, akademik başarının da yaşam doymu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada değişkenlerin yaşam doymuna olan doğrudan etkileriyle birlikte dolaylı (aracı) etkileri de incelenmiştir. Dolaylı etki değerlerine yönelik yapılan inceleme sonucunda; sosyal desteğin yaşam doymunu akademik başarı aracılığıyla anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Modeldeki tüm değişkenlere ait doğrudan ve dolaylı etkiler yaşam doymundaki varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, öz-düzenleme, sosyal destek, yaşam doymu, üniversite öğrencisi

^a bunyaminates81@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0003-4090-1922>

^b mehmetenes15@gmail.com ^b <https://orcid.org/0000-0003-0941-5301>

Giriş

Mutluluk, yaşam memnuniyeti, yaşam kalitesi, öznel ve psikolojik iyi oluş, olumlu duygulanım gibi kişinin kendini pozitif hissetmesi bakımından önemlilik arz eden konular ruh sağlığı açısından da temel sağlık kriterlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Diener, 1984; Lucas & Diener, 2008; Pavot vd., 1991). Yaşamı pozitif yönden inceleyen bu konular arasında yaşam doyumunu oldukça dikkat çeken konular arasındadır.

Yaşam doyumunu kişinin ne istediği (beklentileri) ile sahip olduklarının (elinde mevcut olanların) karşılaştırılmasıyla oluşan durum ya da sonuç biçiminde tanımlanmaktadır (Neugarten vd., 1961). Öznel iyi oluşa ait bir bilişsel bileşen olarak nitelendirilmekte ve kişi yaşamının bilişsel yargılarını ifade etmektedir (Diener, 1984; Pavot vd., 1991). Kişinin hayatına ilişkin belirlediği kriterlere dayalı olarak tüm yaşamını pozitif biçimde değerlendirmesi şeklinde açıklanmaktadır (Diener vd., 1985). Kişinin tüm yaşamına yönelik yaptığı öznel değerlendirmelerini kapsayarak, içinde bulunduğu durum ile beklentilerini mukayese etmesine dayalı ulaştığı memnuniyeti ortaya koymaktadır (Diener vd., 1985; Diener & Lucas, 1999; Myers & Diener, 1995). Bu bilgiler bağlamında yaşam doyumunu, bireyin genel yaşamını olumlu bir şekilde değerlendirme ve yaşamından tatmin olma durumu olarak ifade eder. Bu kavram, kişinin genel yaşam kalitesini, mutluluğunu ve memnuniyetini anlamak için kullanılan bir ölçüt olarak değerlendirilebilir (Ateş & Sağar, 2021, 2022a). Alanyazın incelendiğinde yaşam doyumunun, psikolojik sağlamlık (Wang vd., 2022), mutluluk (Gundelach & Kreiner, 2004), öznel iyi oluş (Castellá Sarriera vd., 2015; Dağ, vd., 2019), öz-yeterlilik (Ateş & Sağar, 2022a); benlik saygısı (Moksnes & Espnes, 2013), başa çıkma (Buser & Kearney, 2017) gibi farklı bazı değişkenler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara istinaden yaşam doyumunu çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak değerlendirilebilir. Pozitif bir yaşam değerlendirmesi açısından oldukça dikkate değer bir konu olan yaşam doyumunun farklı değişkenlerle incelenmesi bireylerin psikolojik, duygusal, zihinsel ve akademik gerilimlerini azaltarak ruh sağlığı çalışmalarına da klavuz olabilir. Bu doğrultuda yaşam doyumunun sosyal destek, öz-düzenleme ve akademik başarı değişkenleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma bağlamında yaşam doyumuyla bağlantılı olabileceği düşünülen ilk değişken sosyal destektir. Başa çıkma, ruhsal ve fiziksel sağlık açısından önemli koruyucu faktörlerden biri olan sosyal destek 1980'li yıllara doğru araştırmacılar tarafından ilgi çeken bir konu olmuştur (Cohen & Wills, 1985; Kessler vd., 1985; Zimet vd., 1988). Sosyal destek bir kişiye, bir başka kişi, grup ya da daha büyük bir topluluk aracılığı ile sağlanan ulaşılabilir destek olarak tanımlanmaktadır (Lin, vd., 1979). Bir başka ifadeyle sosyal destek, başkaları tarafından kişiye sağlanan kaynaklar olarak nitelendirilmektedir (Cohen & Syme, 1985). Sosyal destek, çeşitli psikolojik, biyolojik ve sosyal açıdan stres faktörleriyle başa çıkmaya yardımcı olmayı amaçlayan başkalarına yardım etmek ya da

rahatlık sağlamak şeklinde ifade edilmektedir (APA, 2007). Kişinin yaşadığı stresli durumlarda yakın çevresi tarafından sağlanan maddi ve manevi yardım olarak da açıklanmaktadır (Sorias, 1989). Bu noktada kişinin aile, arkadaş ve yaşamındaki diğer özel kişiler en önemli sosyal destek kaynakları olarak değerlendirilmektedir (You & Lu, 2014; Zimet vd., 1988). Bu bağlamda sosyal destek gören kişi sevme, sevilme, değer görme gibi duyguları hisseder ve gerek fiziksel gerekse ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamış oldukları söylenebilir. Ayrıca Adler (1939) başkalarına karşı gösterilen sevgi ve tutumun tüm toplumun mutluluk ve kaderini etkilediği ve insan yaşamının temel görevleri arasında olduğunu vurgulanmaktadır. Bunun yanında Ryff vd. (2001) başkalarıyla kurulan olumlu ilişkilerin, insan refahını oluşturan boyutlardan biri olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda yakınlarından ilgi ve sevgi görerek sosyal destek alan bireylerin yaşamını pozitif değerlendirebileceği ve bu durumun yaşam doyumunu olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında yaşam doyumuyla bağlantılı olabileceği düşünülen diğer bir değişken akademik başarıdır. Akademik başarı genellikle öğrencinin akademik derslerde elde ettiği başarıdır (Bakırcıoğlu, 2012; Novo & Calixto, 2009). Öğrencilerin beceri ve de bilgileri kazanımlarını gösteren bir ölçüt olarak açıklanmaktadır. Türkiye şartlarında ilkokuldan üniversite eğitimine kadar uzanan süreçte eğitimin neredeyse tüm kademelerinde farklı isimlerle gerçekleştirilen sınav sonuçlarına ilişkin gerçekleştirilen eğitsel ile mesleki açıdan değerlendirmelerde, yöneltme ve yerleştirmelerde kullanılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin hem akademik hem de mesleki yönden daha iyi bir gelecek yaşantısı sürmelerinde akademik başarı değerlidir. Ayrıca akademik başarı öğrencilerin yanı sıra öğrenci çevrelerinde (eğitimciler, yöneticiler, aile vb.) de üzerinde dikkatle durulmaktadır. Dolayısıyla iyi bir akademik performans, kişisel ve mesleki gibi birçok açıdan bireyin yaşamında olumlu etkiler yaratabilir (Ateş, 2016; Ateş & Sağar, 2021, 2022b). Bu bağlamda akademik başarı yönünden kendini güçlü ve yetkin gören bireylerin kişisel, mesleki yönden gelişim kazanması onları sosyal ve ruhsal açıdan rahatlatılabilir ve yaşamlarından daha fazla tatmin olabilirler. Nitekim Ng vd. (2015), öğrencilerin olumlu okul çıktıkları ile öznel iyi oluşlarının yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanında akademik başarı, öğrenci başarısı açısından sıklıkla kullanılan bir ölçüt olduğundan, öğrencilerin öznel iyi oluşlarının ve özellikle yaşam doyumlarının akademik başarı üzerindeki rolünün belirlenmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Ng et al., 2015). Dahası Ateş ve Sağar (2021) tarafından yaşam doyumunu yüksek bir kişinin hayatında pozitiflik hakim olduğu için akademik başarısının da bundan olumlu etkileneceği ifade edilmektedir. Yaşam doyumunu bireyin kendisi için oluşturduğu ölçütlerine bağlı olarak genel yaşamını olumlu gözlemlerle değerlendirmesi biçiminde ifade

edilmektedir (Diener, 1984, 1995; Diener & Suh, 1997; Diener vd., 1985; Neugarten vd., 1961). Buradan hareketle, kişinin yaşama dair olumlu algılarının ruh sağlığı üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kişinin ruh sağlığının iyi olmasının hayatının her alanına yansiyabilir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim yaşamı açısından önemli bir yer tutan akademik başarının yüksek olması yaşam doyumunu pozitif etkileyebilir.

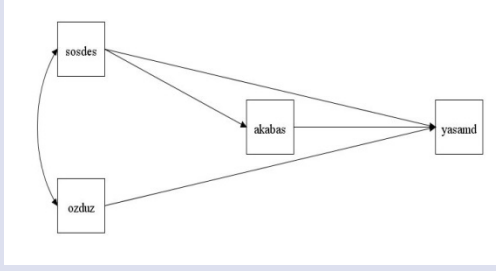
Bu çalışmada yaşam doyumuyla bağlantılı olabileceği düşünülen diğer bir değişken ise öz-düzenlemedir. Öz-düzenleme, kişinin hedeflerine ulaşmak için planlama ve döngüsel uyarılama yaptığı, kendi kendine üretilen duygu, düşünce ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Bir başka ifadeyle öz-düzenleme, kişinin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde kontrol sağlayabildiği ve kişisel amaçlarını iradesine göre düzenleyebildiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Toegel & Nicholson, 2015; Zimmerman, 2000). Bu sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için kişinin öz-izleme, öz-standartlar, planlama, problem çözme, hedefler ve öz-teşvik gibi öz-düzenleme becerilerini aktif bir şekilde kullanması büyük önem arz etmektedir (Anderson-Bill et al., 2011). Bu noktada bireyler bu süreçleri düzenli biçimde devam ettirebilirler yaşamını daha düzenli ve pozitif bir şekle koyabilirler. Nitekim yaşanan zaman diliminde psikoloji alanında yapılan çalışmalarda, patolojiden çok sağlık ve esenlik gibi yaşamın pozitif yönlerine odaklanmak daha mühim görülmektedir. Bunun yanında sıra esenliğin açıklanması ve yaşam doyumunu anlamak da bu süreç içerisinde çok önemli bir durumu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla pozitif psikoloji yaşamın zorlukları karşısında gözlenen evrimi incelemektedir. Ayrıca psikolojik problemlere yönelik çözüm üretmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda öz-düzenleme, pozitif psikoloji konularıyla ilişkili olabilir (Sharbafshaer, 2019). Yaşamını daha pozitif bir hale getirmek için kendini düzenleyen kişinin, öz-düzenlemeye bağlı olarak hedef belirleme, planlama, yardım arama, kendi kendini izleme ve kendi kendini değerlendirme yapabildiği söylenebilir (Kitsantas vd., 2003). Bu bilgilerden hareketle kişinin kendini düzenleyip ona yön vererek daha güçlü ve güvende hissetmesi sayesinde tüm yaşamını da düzenlemede daha yetkin olmasına fayda sağlayabilir. Dolayısıyla tüm yaşamından memnun kalıp tüm yaşantısını olumlu gözlerle değerlendirmesi yaşam doyumunu pozitif etkileyebilir.

Alanyazın incelemesi yapıldığında yaşam doyumunu, sosyal destek, öz-düzenleme ve akademik başarı kavramlarının farklı değişkenler ile çalışıldığı çalışmalara rastlanmıştır (Albulescu vd., 2023; Akcaoğlu vd., 2023; Ateş & Sağar, 2021, 2022a; Lai & Ma, 2016). Ancak bu çalışmadaki gibi dördünün bir arada olduğu araştırmaya ulaşılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada yer alan araştırmanın kuramsal temelini oluşturma açısından değerlidir. Dahası bu çalışma aracılık etkisini incelemektedir. Bu sebeple yaşam doyumunu ile öz-düzenleme arasındaki ilişkiye bakmasının yanı sıra yaşam doyumunu ile sosyal destek arasındaki ilişkide akademik

başarının aracı rolünü incelemesi bakımından da özgünlük taşımaktadır. Alanyazındaki sosyal destek düzeyi ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkileri inceleyen mevcut araştırmalar incelendiğinde geçmişten yaşanan zaman dilimine kadar pek çok farklı bağlamda ele alındığı görülmektedir. Çok sayıda araştırma sonucu, sosyal destek ve yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır (Aydiner Boylu & Günay, 2018; Fernandez-Ballesteros, 2002; Yeung & Fung, 2007). Bunun yanında 2009-2018 yılları arasını kapsayan geniş çaplı araştırma sonucu da bu sonuçlarla paraleldir (Su et al., 2022). Konuya ilişkin bu türden doğrudan ilişkiye yönelik araştırma sonuçlarına ek olarak, bir dizi çalışma, sosyal destek düzeyi ile yaşam doyumunu arasındaki bağlantının altındaki mekanizmaları açıklamaya yönelik olarak araçları anlamaya çalışmaktadır (Han vd., 2021; Kong & You, 2013; Song vd., 2013; Wu vd., 2022). Nitekim bir aracı, bir yordayıcının bir sonuç değişkenini etkilemesini (nasıl ve neden öngördüğü ya da buna neden olduğunu belirleyen değişkenleri) sağlayan mekanizma olarak açıklanmaktadır (Baron & Kenny 1986; Frazier vd., 2004). Bu çalışma kapsamında da sosyal destek düzeyi ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide akademik başarının aracı bir mekanizma olabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar akademik başarının yaşam doyumunu (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Crede vd., 2015) ve sosyal destek (Chen vd., 2015; Salami et al., 2021) ile ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla sosyal destek düzeyi ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide akademik başarının aracı bir rol üstlenebilir. Bu bağlamda iki değişken arasındaki ilişkide akademik başarının aracılık edip etmediği merak uyandırmaktadır.

Yaşam doyumunu kişinin tüm yaşamını pozitif biçimde değerlendirmesi, yaşamından memnun olması ve doyum alabilmesi şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla yaşamını pozitif gören ve ondan tatmin olabilen kişilerin yüksek düzeyde yaşam doyumunu olabilecekleri söylenebilir. Genç bireyler olan üniversite öğrencileri açısından konu ele alındığında tüm yaşantısına genel olarak olumlu bakan gençlerin yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip olmaları beklenir. Buradan hareketle yaşama yönelik pozitif bir algısı olan ve üst düzeyde yaşam doyumuna sahip genç bireylerin hem kendisi hem de çevresine pozitif katkılar sunabileceği söylenebilir. Yaşam doyumunu ilgili yapılan alanyazın taraması, genellikle farklı yaş gruplarındaki bireyler arasında ve çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmiştir. Bu tür araştırmalar, yaşam doyumunu etkileyen faktörleri anlamak, bireyler arası farklılıkları incelemek ve genel olarak yaşam kalitesi üzerindeki etkileri değerlendirmek amacı taşımaktadır. Ancak alanyazındaki mevcut çalışmalara yaşam doyumunun sosyal destek, öz-düzenleme ve akademik başarı ile bir arada incelemeye alındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçeler sebebi ile bu araştırmanın yürütülmesinin oldukça yarar ve önem arz ettiği ifade edilebilir. Bunun yanında yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların genç bireylerde yaşam doyumuna ilişkin yürütülecek önleyici

ve iyileştirici amaçlı ruh sağlığı çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, sosyal destek, öz-düzenleme, akademik başarı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik oluşturulan hipotez modelin sınanması amaçlanmıştır.



Resim 1. Hipotez modeli

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada “ilişkisel tarama modeli” esas alınmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bir analitik yöntemdir. Bu model, değişkenler arasındaki birlikte değişimi, ilişkileri ve bu ilişkilerin derecesini anlamak amacıyla kullanılır (Karasar, 2016).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2022-2023 akademik yılında Türkiye'nin farklı üniversitelerin fakültelerinde öğrenim gören 388 öğrenciden (230 erkek, %59.3; 158 kız, %40.7) oluşmuştur. Ayrıca araştırma grubunun yaş ortalaması ise 21.63 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yaşam doyumu ölçeği.

Diener vd. (1985) yaşam doyumu ile ilgili algıları değerlendirmek için geliştirilmiş ve Köker (1991) tarafından Türk popülasyona uyarlama yapılmıştır. Beş maddeli ve de yedi likertli bu ölçekte iç tutarlılık katsayısı .85 şeklinde belirlenmiştir. Köker (1991) tarafından ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği $r=.85$ ve madde test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, kişinin genel olarak yaşamından memnun olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına dair Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği.

Zimet vd. (1988) sosyal destek ile ilgili algıları değerlendirmek için geliştirilmiş ve Eker vd. (2001) tarafından Türk popülasyona uyarlama yapılmıştır. On iki maddeli ve de yedi likertli bu ölçekte iç tutarlılık katsayısı .86 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde temel bileşenler faktör analizi yapılmış olup, on iki maddenin özdeğeri 1'den büyük olan ilgili 3 faktörde yer aldığı ve toplam varyansın yüzde 75'ni açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin ölçüt geçerliği açısından Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin ve alt

ölçeklerinin toplam puanlarının UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin toplam puanı, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin alt ölçekleri toplam puanı, Belirti Tarama Listesi'nin alt ölçeklerinin toplam puanı ve Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin toplam puanı ile korelasyonları üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin aile ve arkadaş alt ölçekleri Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin kendilerine karşılık gelen alt ölçekleri ile pozitif korelasyonlar olduğu; Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile alt ölçeğinin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile alt ölçeğine göre daha yüksek bir korelasyon olduğu; Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt ölçeklerinin Umutsuzluk ve Yalnızlık Ölçekleri, Belirti Tarama Listesi maddeleri ile korelasyonlarının hemen hemen tamamının negatif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına dair Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan öz-düzenleme ölçeği.

Arslan ve Gelişli (2015) öz-düzenleme ile ilgili algıları değerlendirmek için geliştirilmiştir. On altı maddeli ve de beş likertli bu ölçekte iç tutarlılık katsayısı .90 şeklinde belirlenmiştir. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Öz-düzenleme Ölçeğinin toplam varyansın % 54.3'ünü açıklayan ve 16 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .95 ve Bartlett testi 2388.664 saptanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü “Açık olma” ve ikinci faktörü ise “Arayış” olarak ifade edilmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında açık olma ile arayış arasındaki ilişki de incelenmiş olup, iki faktör arasındaki korelasyon katsayısının .77 olduğu hesaplanmıştır. İki boyutlu öz-düzenleme modeli için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 147.60$, $sd= 95$, $RMSEA= .042$, $NFI= .98$, $CFI= .99$, $IFI= .99$, $RFI= .97$, $CFI= .99$, $GFI= .94$, $AGFI= .92$, $SRMR= .035$ olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, kişinin algılanan öz-düzenlemesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarına dair Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu.

Araştırmanın katılımcılarını tanımlamak, demografik bilgileri toplamak ve analizde kullanılmak üzere araştırmacılarca hazırlanan bir araçtır. Bu form kullanılırken katılımcıların gizliliği ve güvenliği ön planda tutulmuştur. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları belirlenmede dörtlük sistemdeki GANO olarak isimlendirilen genel ağırlıklı not ortalaması esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ilk olarak Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 26.10.2022; Toplantı: 10; Evrak Sayısı: 136518; Karar 2022/308) etik kurul onayı alınmıştır.

Etik kurul onayından sonra verilerin Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) olarak toplandığı bir yöntem kullanmıştır. Bu, katılımcılara internet üzerinden e-posta erişimi sağlanarak onlardan kolaylıkla ve hızlı bir şekilde veri toplama imkânı sunmuştur. Araştırma, gizlilik ilkesine uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcıların kimlik bilgileri korunmuş ve gizli tutulmuştur. Ayrıca, katılımcılar araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onamlarını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi veri toplama süreci iki hafta sürmüştür. Bu süre, araştırmanın belirli bir zaman çerçevesinde gerçekleştiğini ve katılımcılara belirli bir süre içinde yanıt verme fırsatı tanındığını göstermektedir. Araştırmada ilk olarak veri setlerinin normalliği basıklık, çarpıklık değerleri (+1/-1), bakımından incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda veri setlerinin normallik koşullarını sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda da veriler hipotez modellemesi bağlamında incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada veriler betimsel istatistikler, cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve basit korelasyon analiz katsayıları yönünden de incelenmiştir. Bu işlemlerin uygulanmasında SPSS ve Mplus programları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada bu kısımda; üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, akademik başarı, sosyal destek ve öz-düzenleme puanlarına ait analiz sonuçları sunulmuştur. Araştırma grubuna ait "aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri" aşağıdaki Çizelge 1.'de sunulmuştur.

Çizelge 1'de de görüldüğü gibi yaşam doyumunun (\bar{X} =21.08; SS=6.69), akademik başarı (\bar{X} =72.55; SS=11.28), sosyal destek (\bar{X} =60.23; SS=14.23) ve öz-düzenlemenin (\bar{X} =59.55; SS=8.07) olarak belirlenmiştir. Yine değişkenlere ait korelasyon sonuçları ve basıklık çarpıklık değerleri Çizelge 1'de sunulmuştur. Çizelge 1'e göre; yaşam doyumuyla akademik başarı (r =.349, p <.01), sosyal destek (r =.375, p <.01) ve öz-düzenleme (r =.300, p <.01) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı ve basıklık, çarpıklık değerlerinin (+1/-1)

arasında olduğu belirlenmiştir (Çizelge 1). Sonraki aşamada araştırmanın hipotez modeli test edilmiştir. Modele ait uyum indeksleri incelendiğinde; $X^2(1)$ = 2.374; (p >.05), RMSEA = .060 (%90GA: .000-.162), CFI = .989, TLI= .944, SRMR= .025 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Kline, 2011).

Bu bağlamda modele ait parametrelerin yorumlanmasına geçilmiştir. Hipotez modelde (Resim 2) yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı t değerlerine ve standardize edilmiş beta katsayılarına bakılarak yorumlanmıştır. Bu değerlere ilişkin sonuçlar Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2'ye göre; sosyal destek ve öz-düzenleme değişkenlerinin yaşam doyumu değişkeni üzerindeki doğrudan etki değerleri incelenmiş; sosyal destek (β =.259, CI %95 [.165- .352], t =5.39, p <.01) ve öz-düzenleme (β =.167, CI %95 [.069- .265], t =3.33, p <.01) değişkenleri yaşam doyumu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Yine sosyal destek değişkeninin akademik başarı değişkeni ve akademik başarı değişkeninin de yaşam doyumu değişkeni üzerindeki doğrudan etki değerleri incelenmiş; sosyal destek değişkeninin akademik başarı değişkenini (β =.210, CI %95 [.115- .305], t =4.32, p <.01), akademik başarının da (β =.271, CI %95 [.183- .358], t =3.33, p <.01) yaşam doyumu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

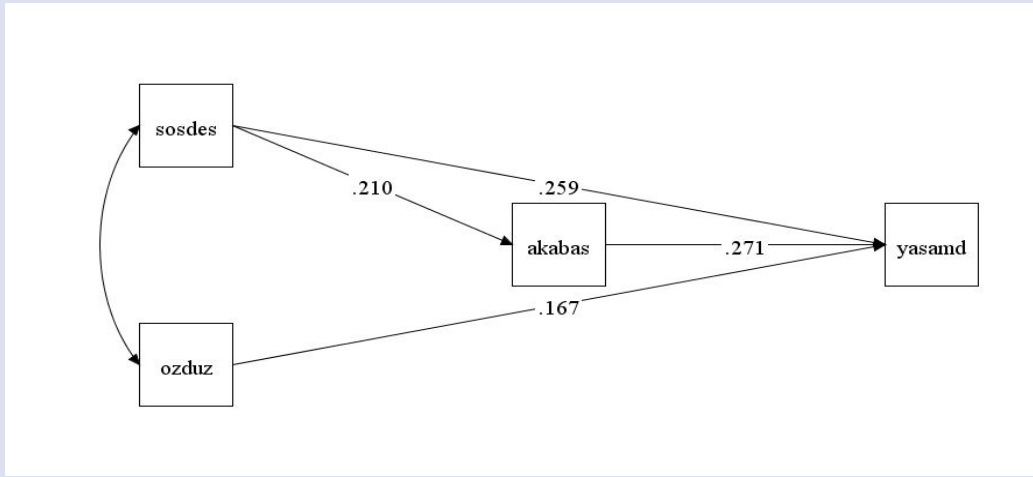
Araştırmada değişkenlerin yaşam doyumuna olan doğrudan etkileriyle birlikte dolaylı (aracı) etkileri de incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki akademik başarının model içerisindeki aracılığı (dolaylı etkilerini) test etmek için 95% güven aralığında 5000 Bootstrapping kullanılmış ve Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3'e göre; dolaylı etki değerleri incelendiğinde, sosyal desteğin (β =.057, CI %95 [.025- .089], t =3.47, p <.01) yaşam doyumunu akademik başarı aracılığıyla anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Modeldeki tüm değişkenlere ait doğrudan ve dolaylı etkiler yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır (R^2 =.236).

Çizelge 1. "Değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analiz katsayıları, basıklık ve çarpıklık değerleri"

Değişken	N	\bar{X}	SS	Y.D.	A.B.	S.D.	Ö.D.	Basıklık	Çarpıklık
Yaşam Doyumu (Y.D.)	388	21.08	6.69	1				-.550	-.340
Akademik Başarı (A.B.)	388	72.85	11.28	.349**	1			.478	-.545
Sosyal Destek (S.D.)	388	60.23	14.23	.375**	.210**	1		-.486	-.269
Öz-Düzenleme (Ö.D.)	388	59.55	8.07	.300**	.147**	.364**	1	.037	.180

** p <.01



Resim 2. Standartlaştırılmış Değerleri

**p<.01

Çizelge 2. "Hipotez modele ait standartlaştırılmış doğrudan etki ve t değerleri"

	B	B	S.E.	t
SD → YD	.121	.259	.048	5.39**
ÖD → YD	.138	.167	.050	3.33**
SD → AB	.166	.210	.049	4.32**
AB → YD	.160	.271	.045	6.06**

**p<.01

Çizelge 3. "Değişkenlere ait dolaylı etki değerleri"

	B	S.E.	t	%95 GPA Lower Upper
SD → AB → YD	.057	.016	3.47**	.025 .089

**p<.01

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinde sosyal destek, öz-düzenleme, akademik başarı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik hipotez modelin sınanması amacı ile yapılan çalışma sonucunda; yaşam doyumuyla akademik başarı, sosyal destek ve öz-düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada araştırmancının hipotez modeli test edilmiş elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda modele ait parametrelerin yorumlanmasına geçilmiştir. Bu aşamada sosyal destek ve öz-düzenleme değişkenlerinin yaşam doyumu değişkeni üzerindeki doğrudan etki değerleri incelenmiş; sosyal destek ve öz-düzenleme değişkenleri yaşam doyumu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Yine sosyal destek değişkeninin akademik başarı değişkeni ve akademik başarı değişkeninin de yaşam doyumu değişkeni üzerindeki doğrudan etki değerleri incelenmiş; sosyal destek değişkeninin akademik başarı değişkenini, akademik başarının da yaşam doyumu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada değişkenlerin yaşam doyumuna olan doğrudan etkileriyle birlikte dolaylı (aracı) etkileri de

incelenmiştir. Dolaylı etki değerlerine yönelik yapılan inceleme sonucunda; sosyal desteğin yaşam doyumunu akademik başarı aracılığıyla anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Modeldeki tüm değişkenlere ait doğrudan ve dolaylı etkiler yaşam doyumundaki varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamıştır.

Yaşam doyumu, yaşam memnuniyeti, yaşamı düzenleme, yaşamdaki rol ve sorumlulukları etkili biçimde yerine getirebilme ve yaşamı pozitif olarak değerlendirme açısından büyük önem arz etmektedir. Genel olarak tüm bireylerin hayatından duyduğu memnuniyet ve mutluluğu ifade eden yaşam doyumu üniversite öğrencileri için de oldukça önemlidir. Üniversite öğrencilerinden beklenen sadece akademik başarı sağlamaları değil; bunun yanında yaşamlarına dair pozitif eğilim göstermeleri de beklenmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin şimdi ve gelecekte açısından sosyal ve mesleki yaşamdan doyum elde eden, başarılı bir birey olma noktasında kilit bir görev üstlenmektedir. Bu bağlamda sağlıklı, başarılı ve kaliteli bir yaşam açısından bireylerin yaşamlarını pozitif biçimde değerlendirebilmelerinin yaşam doyumunu üzerinde önemli bir işlevsellik taşıdığı söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarına yönelik olumlu

değerlendirmelerde bulunmaları genellikle üst düzeyde bir yaşam doyumunun göstergesi olabilir. Pozitif değerlendirmeler, öğrencinin genel memnuniyetini ve yaşamına dair olumlu algılarını yansıtabilir. Bu olumlu değerlendirmeler, birçok farklı yaşam alanında başarılı olabileceklerinin habercisi olabilir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu artırmak için onları motive etmek ve desteklemek büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada üniversite öğrencilerinde yaşam doymu ile ilişkili değişkenleri belirlemek, bu konuda farkındalık yaratmak ve bilgi birikimini artırmak, öğrencilerin yaşamlarını daha pozitif bir şekilde etkileyebilir. Bu tür bir çalışma, üniversite yaşamındaki önemli faktörleri anlamamıza, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmamıza ve daha etkili destek sistemleri oluşturmamıza yardımcı olabilir. İşte bu tür bir çalışmanın değerli ve önemli olduğu düşünülmektedir (Ateş & Sağar, 2021, 2022a). Bu noktada yapılan çalışma sonuçları ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinde öz-düzenleme ile yaşam doymu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ve öz-düzenleme değişkeninin yaşam doymu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle üniversite öğrencilerinde öz-düzenleme düzeyleri arttıkça yaşam doymu düzeyleri de artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu sonuç ile tutarlı olan doğrudan çalışmalara rastlanmıştır (Feraco vd., 2023; Richter vd., 2018; Rusman vd., 2023; Yang, 2021). Yine Mascia, Agus ve Penna (2020) tarafından yapılan benzer nitelikte bir başka çalışmada öz düzenleme düzeyleri yüksek olan bireylerin yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cramm vd. (2012) tarafından yürütülen araştırmada öz-yönetim becerilerinin ile refah arasında ilişkili olduğu sonucunu da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Balkis ve Duru (2016) öz düzenleme başarısızlığının duygusal refah üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucu da yürütülen bu araştırma sonucunu dolaylı yünden desteklemektedir. Dahası öz-düzenleme bağlamında değerlendirilen duygu düzenleme becerileri ile yaşam doymu ve refahın ilişkili olduğu belirlenen araştırma sonuçları ile de bu çalışma sonucu dolaylı olarak tutarlıdır (Braun vd., 2020). Bu bilgilerden hareketle yapılan bu çalışma sonucu ve mevcut diğer sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde kişinin öz-düzenleme sağlayarak yaşamına yön vermesi kendini mutlu ve refah duyguları ile olumlu duygulanımlarının artması, olumsuzların azalarak yaşamdan daha fazla doym sağlama mümkün olabilir. Böyle kişiler yaşamlarından memnun kalarak tüm yaşantılarını olumlu değerlendirebilir ve bu durum onların yaşam doymunu pozitif yönde etkileyebilir. Dolayısıyla bireylerin öz-düzenleme düzeyleri ne kadar yüksek ise o oranda yaşam doymunun da yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öz-düzenlemenin üst düzeyde olması yaşam doymu üzerinde pozitif bir etki oluşturabilir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşam doymunu artırmada

yüksek düzeyde öz-düzenlemeye sahip olmalarının önemli bir fonksiyonu olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç sosyal destek ile yaşam doymu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ve sosyal destek değişkeninin yaşam doymu değişkenini pozitif yönde, anlamlı düzeyde doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle üniversite öğrencilerinde sosyal destek düzeyleri arttıkça yaşam doymu düzeyleri de artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu sonuç ile tutarlı olan doğrudan çalışmalara rastlanmıştır (Mahanta & Aggarwal, 2013; Novara vd., 2023; Yu vd., 2020). Bunun yanında alanyazın incelenmeye devam edildiğinde sosyal desteğin refahı olumlu yönde etkileyebildiği (Simons & Bird, 2023), yaşam kalitesi üzerinde doğrudan olumlu etkilediği (Yu vd., 2023) sonuçlarını da desteklediği görülmektedir. Bu noktada sosyal desteğin yaşama dair pozitif bir etki oluşturacağı bunun da bireylerin yaşam doymuları üzerinde olumlu bir şekilde doğrudan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kişilerin yaşam doymularını artırmada sosyal destek düzeylerini artırmanın önemli bir işleve sahip olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle bir bireyin yaşam doymunu artırmanın etkili bir yolunun da onun sosyal destek düzeyini artırmaktan geçtiği söylenebilir.

Araştırmada dolaylı etki değerlerine yönelik yapılan inceleme sonucunda; sosyal desteğin yaşam doymunu akademik başarı aracılığıyla anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu sonuç bağlamında yapılan alanyazın incelemesinde McNaughton-Cassill vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada üniversitelerin öğrencilerinin olumlu sosyal destek kaynakları ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaya yönelik çabalarının hem psikolojik refahı hem de akademik başarıyı artırma potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Akanni ve Oduaran (2018) tarafından yapılan başka bir çalışmada algılanan sosyal destek ile yaşam doymu arasındaki ilişkiye akademik uyumun anlamlı düzeyde aracılık ettiğinin ortaya çıktığı sonuç da bu çalışma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde sosyal destek ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğuna dair araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (De la Iglesia vd., 2014; Kosic vd., 2021; Mackinnon, 2012; Song vd., 2023; Tayfur & Ulupınar, 2016). Yine Chen vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada sosyal desteğin akademik performans üzerinde olumlu ve doğrudan bir etkisi olduğu sonucunu da bu araştırma sonucu desteklemektedir. Bahar'ın (2010) yürüttüğü araştırmada algılanan aile desteğinin akademik başarıyı yordadığı sonucu ile de bu araştırma sonucu tutarlıdır. Bu bağlamda bireylerin sosyal destek düzeyi arttıkça akademik başarılarının da bundan olumlu bir şekilde etkilendiği söylenebilir. Alanyazın incelenmeye devam edildiğinde akademik başarı ile yaşam doymunun ilişkili olduğuna dair kanıtların da olduğu görülmektedir (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Ateş & Sağar, 2021; Crede et al., 2015; Datu & Bernardo, 2020; Feraco et al., 2023; Suldo et al., 2006). Tamannaefar ve Mansourinik

(2023) tarafından yapılan araştırmada yaşam doyumu ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu da bu araştırma sonucu desteklemektedir. Yine Moussa ve Ali (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Antaramian (2017) tarafından yapılan çalışmada akademik özyeterlik ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu çalışma sonucu ve mevcut çalışmalar bütün olarak değerlendirildiğinde kişinin sosyal destek düzeyi ne kadar yüksek ise akademik başarısı düzeyi de o oranda artmaktadır. Ayrıca akademik başarı düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin de arttığı ifade edilebilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin kişisel, eğitsel ve mesleki gelişim üzerinde belirleyici olan sosyal desteğin akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve yine yüksek düzeyde akademik başarının da yaşam doyumu üzerinde olumlu ve önemli bir rol oynadığı belirtilebilir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu artırmada yüksek düzeyde sosyal desteğin ve akademik başarının önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırma sosyal destek, öz-düzenleme, akademik başarı ve yaşam doyumu değişkenleri bağlamında alanyazına önemli katkı kazandırmakla birlikte bazı sınırlılıklara da taşımaktadır. Öncelikle çalışma grubu sadece üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Yaşam doyumu üzerindeki etkileyen faktörleri anlamak ve bu konuda bilgi birikimini artırmak amacıyla yapılacak araştırmalar, farklı örneklem gruplarıyla (ergenler, yetişkinler vb.) gerçekleştirilebilir. Farklı yaş grupları veya eğitim seviyelerindeki bireylerle yapılan çalışmalar, geniş bir perspektif sunabilir ve yaşam doyumunu etkileyen değişkenlerin çeşitliliğini ortaya çıkarabilir. İkincisi bu araştırma kesitsel araştırma (cross-sectional design) olup neden sonuç ilişkisi (cause-effect relationship) sunmamaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında incelenen sosyal destek, öz-düzenleme, akademik başarı ve yaşam doyumu değişkenleri ile deneysel ve boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca fenomenolojik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında araştırmada verilerin çevrimiçi formla toplanması da bir sınırlılık gösterilebilir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda veri toplama süreci yüz yüze yürütülebilir.

Extended Abstract

Introduction

Life satisfaction can be understood as a positive evaluation of one's overall life, characterized by a sense of fulfilment and contentment. From a university policy perspective, ensuring that young individuals develop a generally positive on life can significantly enhance their life satisfaction. Consequently, young people who possess a positive perception of life and a high level of life satisfaction can make positive contributions to both themselves, and the environment. A review of the literature on life satisfaction reveals that this concept has

been examined across various research segments (e.g., primary schools, adolescents, adults) and in relation to different variables. However, no study in the literature has explored life satisfaction alongside the variables of social support, self-regulation and academic achievement. This flexibility is useful and important as it can be done easily. Additionally, it is noted that the interventions aimed at enhancing life satisfaction and mental health among young individuals will continue as a result of this research. The study's focus on examining the relationships between social support, self-regulation, academic achievement, and life satisfaction offers an opportunity to test a hypothesis model.

Method

The research group consisted of 388 students (230 boys, 59.3%; 158 girls, 40.7%) enrolled in various faculties of different universities in Turkey in the 2022-2023 academic year. The average age of the research group was 21.63. Data collection tools included "Life Satisfaction Scale", "Multidimensional Perceived Social Support Scale", "Perceived Self-Regulation Scale" and "Personal Information Form". Data were collected online via Google Forms. The collected data were analyzed with SPSS and Mplus software.

Results

The study found significant life satisfaction ($X=21.08$; $SD=6.69$), academic success ($X=72.55$; $SD=11.28$), social support ($X=60.23$; $SD=14.23$) and self-regulation ($X=59.55$; $SD=8.07$). Positive and significant correlations were found between life satisfaction and academic success ($r=.349$, $p<.01$), social support ($r=.375$, $p<.01$) and self-regulation ($r=.300$, $p<.01$). In the subsequent analysis, the study's hypothesis model was tested. The model's fit indices are as follows: $X^2(1)=2.374$; ($p>.05$), $RMSEA=.060$ (%90GA: .000-.162), $CFI=.989$, $TLI=.944$, $SRMR=.025$. The goodness of fit values obtained were deemed satisfactory (Kline, 2011). Based on these results, the parameters of the model was interpreted. The statistical significance of the relationships between the variables in the hypothesized model was interpreted by looking at t values and standardized beta coefficients. The direct effects of social support and self-regulation on life satisfaction were significant and positive, with social support ($\beta=.259$, $CI\ 95\% [.165-.352]$, $t=5.39$, $p<.01$) and self-regulation ($\beta=.167$, $CI\ 95\% [.069-.265]$, $t=3.33$, $p<.01$) both predicting life satisfaction. Furthermore, the direct effects of social support on academic achievement and the effects of academic achievement on life satisfaction were also significant, with social support ($\beta=.210$, $CI\ 95\% [.115-.305]$, $t=4.32$, $p<.01$) positively influencing academic achievement, and academic achievement ($\beta=.271$, $CI\ 95\% [.183-.358]$, $t=3.33$, $p<.01$) positively influencing life satisfaction. The study also explored the their indirect (mediating) effects. To test the mediation (indirect effects) of academic success within the scope of the research in the model, 5000 Bootstrapping was used

with a 95% confidence interval. The indirect effects showed that social support ($\beta=.057$, CI 95% [.025- .089], $t=3.47$, $p<.01$) significantly predicted life satisfaction through academic achievement. Overall, the model explained approximately 24% of the variance in life satisfaction ($R^2=.236$).

Discussion

The study examined the relationships between social support, self-regulation, academic achievement, and life satisfaction among university students. The results indicated a positive and significant relationship between life satisfaction and other three variables. The hypothesis model was validated, with the goodness-of-fit indices confirming the model's adequacy. The direct effects of social support and self-regulation on the life satisfaction were significant, as were the direct effects of social support on academic achievement and academic achievement on life satisfaction. Additionally, social support was found to significantly predict life satisfaction through its indirect effect on academic achievement. The model's variables collectively accounted for approximately 24% of the variance in life satisfaction.

Pedagogical Implications

While this research makes a valuable contribution to the literature by examining the relationships between social support, self-regulation, academic achievement, and life satisfaction, it has some limitations. Firstly, the study sample consisted solely of university students. Future research could include different sample groups, such as university students from various faculties, adolescents, or primary school students. Secondly, the cross-sectional design of this study does not allow for causal inferences. Therefore, future studies could employ experimental or longitudinal designs to explore the causal relationships between the variables. Additionally, phenomenological studies could provide deeper insights into the experiences of individuals regarding these variables.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and*

- Behavioral Sciences*, 5(2010), 748-752. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.178>
- Albulescu, I., Labar, A. V., Manea, A. D., & Stan, C. (2023). The Mediating Role of Anxiety between Parenting Styles and Academic Performance among Primary School Students in the Context of Sustainable Education. *Sustainability*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su15021539>
- Adler, A. (1939). *The knowledge of life*. Warszawa –Poznan – Kraków – Lwów: PTPK
- Akanni, A. A., & Oduaran, C. A. (2018). Perceived social support and life satisfaction among freshmen: Mediating roles of academic self-efficacy and academic adjustment. *Journal of Psychology in Africa*, 28(2), 89-93. <https://doi.org/10.1080/14330237.2018.1454582>
- Akcaoğlu, M. Ö., Mor, E., & Külekçi, E. (2023). The mediating role of metacognitive awareness in the relationship between critical thinking and self-regulation. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101187>
- American Psychological Association (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. <https://doi.org/10.19126/suje.07146>
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203-1214. <https://doi.org/10.17755/esosder.263225>
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021). The predictive role of teacher candidates' life satisfaction and communication skills on academic success. *Journal of Family, Counseling and Education*, 6(2), 59-70. <https://doi.org/10.32568/jfcec.1032814>
- Ateş B. ve Sağar M. E. (2022a). Öğretmen adaylarında psikolojik esnekliğin, öz-yeterliğin ve iletişim becerilerinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 219-227. <https://doi.org/10.30703/cije.1007362>
- Ateş, B. ve Sağar M. E. (2022b). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlilik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.17556/erziefd.894637>
- Aydiner Boylu, A., & Günay, G. (2018). Yaşlı Bireylerde Algılanan Sosyal Desteğin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2),1351-1363. <https://doi.org/10.15869/itobiad.369988>
- Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801-3805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.593>
- Bakırcioğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life

- satisfaction on student well-being. *Journal of applied developmental psychology*, 69, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Buser, J. K. and Kearney, A. (2017). Stress, adaptive coping, and life satisfaction. *Journal of College Counseling*, 20(3), 224-236. <https://doi.org/10.1002/jocc.12071>
- Castellá Sarriera, J., Bedin, L., Tiago Calza, D. A. and Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474.
- Chen, C. T., Chen, C. F., Hu, J. L., & Wang, C. C. (2015). A study on the influence of self-concept, social support and academic achievement on occupational choice intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0153-2>
- Cherry, K. E., Calamia, M. R., Elliott, E. M., McKneely, K. J., Nguyen, Q. P., Loader, C. A., ... & Galea, S. (2023). Religiosity and social support predict resilience in older adults after a flood. *The International Journal of Aging and Human Development*, 96(3), 285-311. <https://doi.org/10.1177/00914150221088543>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cramm, J. M., Hartgerink, J. M., De Vreede, P. L., Bakker, T. J., Steyerberg, E. W., Mackenbach, J. P., & Nieboer, A. P. (2012). The relationship between older adults' self-management abilities, well-being and depression. *European Journal of Ageing*, 9, 353-360. <https://doi.org/10.1007/s10433-012-0237-5>
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6(52), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Dağ, A., Korkutata, A. ve Özavcı, R. (2019). Sportif etkinlik işletmelerinde çalışan personelin öznel iyi oluş düzeyleri ile yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences - IJSETS*, 5(3), 154-162. <https://doi.org/10.18826/useab.598909>
- Datu, J. A. D., & Bernardo, A. B. (2020). The blessings of social-oriented virtues: Interpersonal character strengths are linked to increased life satisfaction and academic success among Filipino high school students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(7), 983-990. <https://doi.org/10.1177/1948550620906294>
- De la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students. *Europe's journal of psychology*, 10(4), 637-649. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1110>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social indicators research*, 36(2), 107-127. <https://doi.org/10.1007/BF01079721>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). *11 personality and subjective well-being. Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell: Sage Foundation.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social indicators research*, 40(1), 189-216. <https://doi.org/10.1023/A:1006859511756>
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109-130. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Fernández-Ballesteros, R. (2002). Social support and quality of life among older people in Spain. *Journal of Social Issues*, 58(4), 645-659. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00282>
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing Moderator and Mediator Effects in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Gan, S. K. E., Wong, S. W. Y., & Jiao, P. D. (2023). Religiosity, theism, perceived social support, resilience, and well-being of university undergraduate students in Singapore during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043620>
- Gundelach, P., & Kreiner, S. (2004). Happiness and life satisfaction in advanced European countries. *Cross-cultural research*, 38(4), 359-386. <https://doi.org/10.1177/1069397104267483>
- Han, J., Leng, X., Gu, X., Li, Q., Wang, Y., & Chen, H. (2021). The role of neuroticism and subjective social status in the relationship between perceived social support and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 168, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110356>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kessler, R. C., Price, R. H., & Wortman, C. B. (1985). Social factors in psychopathology: Stress, social support, and coping processes. *Annual review of psychology*, 36(1), 531-572. Doi: 10.1146/annurev.ps.36.020185.002531
- Kitsantas, A., Gilligan, T. D., & Kamata, A. (2003). College women with eating disorders: Self-regulation, life satisfaction, and positive/negative affect. *The Journal of Psychology*, 137(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/00223980309600622>
- Kong, F., & You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110, 271-279. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9930-6>
- Kline, R. B. (2011). "Convergence of Structural Equation Modeling and Multilevel Modeling." In *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*, edited by M. Williams and P. W. Vogt. London: Sage.
- Kosic, M., Wium, N., & Dimitrova, R. (2021). Social support among Slovene minority and Italian majority youth in Italy: Links with positive identity, social competence and academic achievement. *Handbook of Positive Youth Development: Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts*, 175-186. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_12
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumları düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Lai, C. C., & Ma, C. M. (2016). The mediating role of social support in the relationship between psychological well-being and health-risk behaviors among Chinese university students. *Health psychology open*, 3(2), 1-11. doi: 10.1177/2055102916678106
- Li, X., Ren, Z., Ji, T., Shi, H., Zhao, H., He, M., ... & Zhang, X. (2022). Associations of sleep quality, anxiety symptoms and social support with subjective well-being among Chinese perimenopausal women. *Journal of Affective Disorders*, 302, 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.01.089>
- Lin, N., Simeone, R. S., Ensel, W. M., & Kuo, W. (1979). Social support, stressful life events, and illness: a model and an empirical test. *Journal of Health and Social Behavior*, 20(2), 108-119. <https://doi.org/10.2307/2136433>
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Subjective well-being. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 471-484) (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Mahanta, D., & Aggarwal, M. (2013). Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. *European Academic Research*, 1(6), 1083-1094. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:147991874>
- Mascia, M. L., Agus, M., & Penna, M. P. (2020). Emotional intelligence, self-regulation, smartphone addiction: which relationship with student well-being and quality of life?. *Frontiers in psychology*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00375>
- Mackinnon, S. P. (2012). Perceived social support and academic achievement: Cross-lagged panel and bivariate growth curve analyses. *Journal of youth and adolescence*, 41, 474-485. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9691-1>
- McNaughton-Cassill, M. E., Lopez, S., Knight, C., Perrotte, J., Mireles, N., Cassill, C. K., ... & Cassill, A. (2021). Social Support, Coping, Life Satisfaction, and Academic Success Among College Students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 26(2), 150-157.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—Gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 22(10), 2921-2928. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>
- Moussa, N. M., & Ali, W. F. (2021). Exploring the relationship between students' academic success and happiness levels in the higher education settings during the lockdown period of covid-19. *Psychological Reports*, 125(2), 986-1010. <https://doi.org/10.1177/0033294121994568>
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The Measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134-143. <https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>
- Novara, C., Martos-Méndez, M. J., Gómez-Jacinto, L., Hombrados-Mendieta, I., Varveri, L., & Polizzi, C. (2023). The influence of social support on the wellbeing of immigrants residing in Italy: Sources and functions as predictive factors for life satisfaction levels, sense of community and resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101743>
- Novo, A., & Calixto, J. A. (2009). *Academic achievement and/or educational attainment – The role of teacher librarians in students' future: main findings of a research in Portugal*. Paper presented at the Preparing pupils and students for the future: School libraries in the picture. Proceeding of the 13th International Forum on Research in School Librarianship, the 38th Annual Conference and the IASL-IFLA Joint Meeting. 2-4 September 2009. Padova, Italy.
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 57(1), 149-161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Richter, N., Bondü, R., Spiess, C. K., Wagner, G. G., & Trommsdorff, G. (2018). Relations among maternal life satisfaction, shared activities, and child well-being. *Frontiers in psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00739>
- Rusman, A. A., Hashim, I. H., & Zaharim, N. M. (2023). Examining the relationship between religiosity and happiness in Medan, Indonesia: The mediating role of self-control, self-regulation, and life satisfaction. *Asian Social Work and Policy Review*, 17(1), 27-38. <https://doi.org/10.1111/aswp.12267>
- Ryff, C.D., Singer, B.H., Wing, E., & Love, G.D. (2001). Elective affinities and uninvited agonies: mapping emotion with significant others onto health. W: C.D. Ryff, B.H. Singer (Ed.). *Emotion, Social Relationships and Health: Series in affective science*. London: Oxford University Press (s.133-175)
- Salami, T., Lawson, E., & Metzger, I. W. (2021). The impact of microaggressions on Black college students' worry about their future employment: The moderating role of social support and academic achievement. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(2), 245-255. <https://doi.org/10.1037/cdp0000340>
- Seppälä, T., Riikonen, R., Stevenson, C., Paajanen, P., Repo, K., & Finell, E. (2023). Intragroup contact with other mothers living in the same neighborhood benefits mothers' life satisfaction: The mediating role of group identification and social support. *Journal of Community Psychology*, 51(3), 1365-1377. <https://doi.org/10.1002/jcop.22960>
- Sharbafshaaer, M. (2019). Correlation between dimensions of psychological well-being with life satisfaction and self-regulation. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 21(3), 160-166.
- Shin, H., & Gyeong, S. (2023). Social support and strain from different relationship sources: Their additive and buffering effects on psychological well-being in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/02654075231153350>
- Simons, E. E., & Bird, M. D. (2023). Coach-athlete relationship, social support, and sport-related psychological well-being in National Collegiate Athletic Association Division I student-athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 17(3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/19357397.2022.2060703>
- Song, G., Kong, F., & Jin, W. (2013). Mediating effects of core self-evaluations on the relationship between social support and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 114, 1161-1169. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0195-5>
- Song, B., Yoon, B., Lee, D., & Kim, J. (2023). Effects of social support, learning flow, and learning satisfaction on academic achievement in university students. *The Korean Journal of Emergency Medical Services*, 27(1), 59-70. <https://doi.org/10.14408/KJEMS.2023.27.1.059>
- Sorias, O. (1989). Sosyal desteğin değerlendirilmesi II, toplulardan seçilmiş örneklerde, sosyal ağın yapısal özellikleri ile algılanan destek. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Seminer Dergisi*, 6(7), 27-40.

- Su, Y., D'Arcy, C., Li, M., & Meng, X. (2022). Trends and patterns of life satisfaction and its relationship with social support in Canada, 2009 to 2018. *Scientific Reports*, 12(1), 1-11. | <https://doi.org/10.1038/s41598-022-13794-x>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.5505/phd.2016.52523>
- Tsermentseli, S. (2022). Self-esteem moderates the impact of perceived social support on the life satisfaction of adults with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1-7. <https://doi.org/10.1177/239694152211474>
- Toegel, G., & Nicholson, N. (2015). Self-Regulation. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110254>
- Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education*, 22(1), 248. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>
- Wilson, J. M., Weiss, A., & Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 152, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109568>
- Wu, N., Ding, F., Zhang, R., Cai, Y., & Zhang, H. (2022). The relationship between perceived social support and life satisfaction: the chain mediating effect of resilience and depression among Chinese medical staff. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416646>
- Yang, Z. (2021). Does procrastination always predict lower life satisfaction? A study on the moderation effect of self-regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690838>
- Yeung, G. T., & Fung, H. H. (2007). Social support and life satisfaction among Hong Kong Chinese older adults: family first?. *European Journal of Ageing*, 4, 219-227. <https://doi.org/10.1007/s10433-007-0065-1>
- You, J., & Lu, Q. (2014). Sources of social support and adjustment among Chinese cancer survivors: gender and age differences. *Supportive Care in Cancer*, 22(3), 697-704. <http://dx.doi.org/10.1007/s00520-013-2024-z>
- Yousefi Afrashteh, M., Abbasi, M., & Abbasi, M. (2023). The relationship between meaning of life, perceived social support, spiritual well-being and pain catastrophizing with quality of life in migraine patients: the mediating role of pain self-efficacy. *BMC psychology*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01053-1>
- Yu, S., Yao, X., Sang, Y., Yu, L., Shen, Y., Che, X., ... & Huang, Y. (2023). The mediating role of resilience in the relationship between social support and quality of life among patients after radical cystectomy: A structural equation model analysis. *Nursing Open*, 10(3), 1574-1581. <https://doi.org/10.1002/nop2.1408>
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining Self-Regulation," in *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Cambridge, M: Academic Press), 13-39. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7



Analysis of Mathematical Reasoning: The Case of Middle School Students[#]

Hilal Güler Baran^{1,a*}, Gönül Yazgan Sağ^{2,b}

¹ Primary Mathematics Teacher, Ankara, Türkiye

² Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

#This study is produced from the master thesis of the first author under the supervision of the second author. This study was presented as an oral presentation at the 14th International Scientific Research Congress

History

Received: 25/12/2023

Accepted: 21/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this qualitative research is to examine the mathematical reasoning processes of 7th grade middle school students in the context of mathematical problems. Phenomenological research design was adopted in this study. The participants of the research were determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, in the 2021-2022 academic year, consisting of six 7th grade students studying in a big city in the Central Anatolia Region. In order to reveal the mathematical reasoning processes of the students, 8 mathematical problems were used. Data were collected through individual interviews with each participant and these interviews were recorded with a video camera. These collected data were analysed using the descriptive analysis method, based on the relevant literature. According to the findings, it was observed that the participants displayed all of the analysis, generalization and justification reasoning processes in mathematical problems at various levels. In addition, it was found that the reasoning indicators of some problems differentiated students with high academic achievement from those with moderate or low academic achievement.

Keywords: Reasoning, mathematical reasoning, qualitative research, middle school students, problem solving

Matematiksel Akıl Yürütme Süreçlerinin Analizi: Ortaokul Öğrencileri Örneği

Bilgi

Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 14. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 25/12/2023

Kabul: 21/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel akıl yürütme süreçlerini matematik problemleri bağlamında incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan büyük bir ilde öğrenim gören altı 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerini açığa çıkarmak için 8 matematik problemi kullanılmıştır. Veriler, her bir katılımcı ile yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve bu görüşmeler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan bu veriler ilgili literatür göz önüne alınarak betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların matematik problemlerinde analiz etme, genelleme ve gerekçeleme akıl yürütme süreçlerinin tamamını çok çeşitli düzeylerde sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca bazı problemlerin ortaya çıkardığı akıl yürütme göstergeleri; akademik başarısı yüksek olarak nitelendirilen öğrencileri, akademik başarısı orta ve düşük olarak nitelendirilen öğrencilerden ayırttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıl yürütme, matematiksel akıl yürütme, nitel araştırma, ortaokul öğrencileri, problem çözme

^a hilalgulerr43@gmail.com

^{ID} <https://orcid.org/0000-0003-4575-6517>

^b gonulyazgan@gazi.edu.tr

^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-7237-5683>

How to Cite: Güler Baran, H., & Yazgan Sağ, A. (2024). Matematiksel akıl yürütme süreçlerinin analizi: Ortaokul öğrencileri örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):663-677

Giriş

Matematik doğası gereği sayılar, cebir, geometri gibi alanlarda birçok konuyu ele alırken örüntüleri keşfetmeyi, akıl yürütmeyi, tahminlerde bulunmayı, gerekçelendirmeyi de içermektedir (Umay, 2003). Böylece matematiği öğrenmek yalnızca temel kavram ve becerilerin kazanılmasını değil aynı zamanda matematikle ilgili düşünmeyi, problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek hayat içerisinde çok önemli bir yeri olduğunu fark etmeyi de içermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) (2014) etkili bir matematik öğretim sürecinin, birden çok strateji kullanımını içeren durumları çözüm ve tartışma sürecine dâhil etmeyi ve akıl yürütme becerisini teşvik etmeyi kapsadığına değinmiştir. Dolayısıyla matematiği anlam bütünlüğü içinde öğrenme ve matematikte başarı gösterme yollarının matematiksel akıl yürütme ve matematiksel düşünmeden geçtiği söylenebilir (Umay & Kaf, 2005).

Bunun yanında matematiksel akıl yürütme tanımına dair literatüre bakıldığında ortak bir görüş olmamakla birlikte, bu kavrama ait tanımlama çabaları kendini veya başkalarını ikna etme niyetiyle argümanlar geliştirmeyi ve iletmeyi içermektedir (Jeannotte & Kieran, 2017; Pedemonte, 2007). Jeannotte & Kieran (2017) literatürde kabul görmüş matematiksel akıl yürütme çalışmalarını ve bu çalışmalarda yapılan akıl yürütme tanımlarını incelemişlerdir. Bu çalışmalarda akıl yürütmenin (i) yapısal yönüne ve (ii) süreç yönüne vurgu yapıldığını belirtmişlerdir. Tümevarımsal, tümdengelimli ve abdüktif akıl yürütme gibi daha tipik akıl yürütme formlarını öne çıkaran çalışmalar (Meyer, 2010; Reid, 2003; Rivera, 2008; Toulmin, 2007) akıl yürütmenin yapısal yönünü öne çıkarmaktadır. Diğer taraftan benzerlikleri ve farklılıkları araştırmayı ve doğrulamayı içeren akıl yürütmenin süreç yönünün altını çizen de birçok araştırma bulunmaktadır (Mason, 1982; Pedemonte, 2007; Stylianides, 2008). Matematiksel akıl yürütmenin süreç yönünü oluşturan karşılaştırma ve kıyaslama, varsayım oluşturma, gerekçelendirme ve genelleme gibi farklı akıl yürütme süreçlerinin birbiriyle ilişkili olduğu da yine birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Ellis, 2007; Jeannotte & Kieran, 2017; Stylianides, 2007; Lannin vd., 2011). Bu tanımlamalar göz önüne alındığında; akıl yürütmenin, öğrencilerin matematiksel varsayımlar oluşturup, bu varsayımları doğrulayarak yeni bilgiler ortaya koymalarına aracı olduğu aşikârdır.

Alan yazın incelendiğinde matematiksel akıl yürütme ile ilgili çok çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı öğretmenlerin akıl yürütmeye dair anlayışlarının ne olduğu ile birlikte nasıl geliştirilebileceğini araştırırken (Francisco ve Maher, 2011; Herbert vd., 2022; Vale vd., 2017), bir kısmı öğretmenlerin akıl yürütme sürecini değerlendirme biçimlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Bragg & Herbert, 2018; Herbert & Bragg, 2021; Herbert vd., 2022; Herbert & Williams, 2023; Loong vd., 2018). Yine literatürde (Lannin, 2005; Mata-

Pereira & Ponte, 2017) öğrencilerin matematiksel akıl yürütmelerini geliştiren öğretmen eylemlerine odaklanan çalışmalar da yer almaktadır. Bahsi geçen bu çalışmaların genellikle matematiksel akıl yürütmenin yapısal yönüne yoğunlaşmakta olduğu ve bu anlamda ortaokul öğrencilerinin akıl yürütmelerinin süreç yönünü inceleyen çalışmaların daha kısıtlı olduğu, çoğunlukla ilkokul ve lise öğrencileri ile çalışıldığı ileri sürülebilir (Ellis, 2007; Herbert vd., 2022; Jeannotte & Kieran, 2017; Loong vd., 2018; Peker, 2020; Widjaja & Vale, 2021). Matematiksel akıl yürütmenin süreç yönünü öne çıkaran çalışmalar arasında, matematik sınıflarında öğrencilerin açığa çıkan akıl yürütmelerinin değerlendirilebilmesini ve çeşitli düzeylerde detaylı bir şekilde betimlenebilmesini amaçlayan bir yaklaşım dikkat çekmektedir (Bragg vd., 2013; Bragg & Herbert, 2018; Herbert vd., 2022; Herbert ve Bragg, 2021; Herbert & Williams, 2023; Vale vd., 2017; Loong vd., 2018; Widjaja vd., 2021). Bu yaklaşımda, matematiksel akıl yürütme süreçleri ve bu süreçlere ait düzeyler detaylı bir şekilde belirlenmiştir (Herbert vd., 2022; Loong vd., 2018).

Bu araştırmada odaklanılan matematiksel akıl yürütme süreçleri için Bragg ve arkadaşlarının (Bragg vd., 2013; Bragg & Herbert, 2018; Herbert vd., 2022; Herbert & Bragg, 2021; Herbert & Williams, 2023; Vale vd., 2017; Loong vd., 2018; Widjaja vd., 2021) matematik sınıflarında öğrencilerin açığa çıkan akıl yürütmelerinin değerlendirilebilmesini ve çeşitli düzeylerde detaylı bir şekilde betimlenebilmesini amaçlayan yaklaşımı dikkate alınmıştır. İlgili araştırmacılar, öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini incelemek için "Matematiksel Akıl Yürütme Eylemleri ve Düzeyleri (Mathematical Reasoning Actions And Levels)" adını verdikleri bir yapı oluşturmuşlardır. Bu yapı, Loong vd. (2018) ile Herbert vd. (2022) tarafından matematiksel akıl yürütme süreçleri ve bu süreçlere ait düzeyler olacak şekilde detaylı bir şekilde belirlenmiştir. Bu sınıflamada yer alan üç matematiksel akıl yürütme süreci şöyle sıralanabilir: (i) analiz etme (analysing); (ii) genelleme (forming conjectures and generalising) ve (iii) gerekçelendirme (justifying and logical argument) (Vale vd., 2017). Analiz etme süreci; benzerlikleri ve ilişkileri fark etme, ortak özellikler ile farklı özellikleri fark etme ve araştırma eylemlerini içermektedir. Genelleme sürecinin içerdiği eylemler ise ortak özellikler ile ilgili varsayım da bulunma, başka örnekler ile bir ortak özelliği genişletme ve özellikleri genelleme olarak sıralanabilir. Son olarak, gerekçelendirme süreci otoriteye başvurma, ortak özelliği bir örnek veya karşıt örnek ile açıklama, bir yığındaki her bir elemanın ortak özelliği sağladığını doğrulama ve mantıksal argüman kullanarak genellemeyi genişletme eylemlerini kapsamaktadır (Vale vd., 2017). Belirtilen bu tür eylemler; belirgin değil (not evident), başlangıç (beginning), gelişmekte olan (developing), sağlamlaştıran (consolidating) ve genişleten (extending) olmak üzere beş düzey şeklinde ele alınmıştır. Böylece matematiksel akıl yürütme süreçlerini bütüncül bir bakış açısıyla ve derinlemesine değerlendirmek mümkün hale gelmiştir

(Herbert vd., 2022; Loong vd., 2018; Vale vd., 2017). Matematiksel akıl yürütme eylemlerine ve düzeylerine ait detaylar Çizelge 1’de verilmiştir.

Bunun yanında Swan (2011), matematik derslerinde akıl yürütmenin yazılı ve sözlü açıklamalarla görünür ve işitilebilir hale getirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin çözümünü hemen göremedikleri, kendilerini zorlayan bir problemi çözerken akıl yürütmeye başvurdukları gözlemlenmiştir (Lampert, 2001). Bu nedenle matematiksel akıl yürütmenin ortaya çıkarılabilmesi için öğrencilere bahsi geçen süreçleri ortaya çıkaracak problemlerin sunulması gerektiği ileri sürülmektedir. Öğrencilerin matematiksel bir problemle uğraşırken nasıl düşündüklerini ve nasıl çıkarımda bulduklarını anlamak, onların öğrenmelerinin nasıl gerçekleşiyor olabileceği hakkında eğitimcilere çeşitli ipuçları verebilir (Yeşildere & Türnüklü, 2007). Bahsi geçen ipuçlarının açıkça görülebilmesi için matematiksel akıl yürütmenin süreç yönüne odaklanmak önem arz etmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin problem çözerken açığa çıkan çeşitli akıl yürütme süreçlerinin ortaya konulması matematik öğretmenlerinin; öğrenme ortamlarında açığa çıkan matematiksel akıl yürütme süreçlerini derinlemesine irdeleyebilmelerine ve yorumlayabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi “Ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik problemleri bağlamında matematiksel akıl yürütme süreçleri (analiz etme, genelleme, gerekçelendirme) nasıldır?” şeklindedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada, matematiksel problemler bağlamında öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması amaçlandığından fenomenoloji (olgubilim) deseni işe koşulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı hedefleyen fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin matematiksel akıl yürütmeleri, bu çalışmanın fenomeni olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

İlköğretim matematik öğretim programı (MEB, 2018) incelendiğinde matematiksel akıl yürütme süreçlerini ortaya çıkarabilecek potansiyele sahip kazanımların 7. sınıfta yer aldığı tespit edilmesi nedeniyle; katılımcıların 7. sınıf öğrencileri olması, matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşü de alınarak uygun görülmüştür. Bu nedenle çalışmada örgün eğitimlerine destek olma amacı taşıyan bir eğitim

kurumunda 7. sınıfta öğrenim gören, sahip olduğu düşünceleri ve anlayışları ifade etmekte güçlük yaşamayan yani araştırmanın fenomeni olan matematiksel akıl yürütmelerini rahat bir şekilde dışa vurabilecek katılımcılar belirlenmiştir. Birinci araştırmacının matematik derslerini yürüttüğü sınıfların 7. sınıf düzeyinde olması, muhtemel katılımcılar ile ilgili araştırmacının uzun süre etkileşimini mümkün kılmıştır. Öğrencilerin seçiminde sınıf içi matematik performansları ve genel başarı değerlendirme sınav sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ile akademik başarı düşük olan 2 öğrenci; orta olan 2 öğrenci ve yüksek olan 2 öğrenci üzere 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam 6 ortaokul öğrencisi seçilmiştir ve öğrencilere takma isimler verilmiştir. Kurumda eğitim alan toplam 53 tane 7. sınıf öğrencisinin katıldığı genel başarı değerlendirme sınavına ait sıralamalarına Çizelge 2’de yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılacak problemler, matematiksel akıl yürütme literatürü göz önüne alınarak belirlenmiştir. Akıl yürütme süreçlerini ortaya çıkaracağı düşünülen, uzman görüşü alınarak ve pilot görüşmeler yapılarak belirlenen 8 adet matematik problemi Ek 1’de yer almaktadır.

Bu araştırmanın verileri; birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilerin düşünme süreçlerini ve böylece bilişsel olarak gerçekleştirdikleri eylemleri sesli bir şekilde ortaya çıkarmalarını amaçlayan sesli düşünme protokolü (Ericsson, 2006) ile katılımcıların problemleri çözmeleri istenmiştir. Ortalama 20 dakika süren bireysel görüşmeler kamera ile kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların akıl yürütme süreçlerine dair formal olmayan problem çözme sürecinde ortaya çıkabilen akıl yürütme süreçlerine dair çeşitli notlar alınmıştır. Bu notlar veri çözümlemesi sırasında araştırmacıların daha dikkatli olmasını sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda matematiksel akıl yürütme süreçlerini değerlendirmek için literatüründe yer alan matematiksel akıl yürütme süreçlerine ait göstergeleri en açıklayıcı şekilde yansıttığı düşünülen, Loong vd. (2018) ile Herbert vd. (2022) tarafından geliştirilen analiz etme, genelleme ve gerekçelendirme süreçlerine ait düzeyler kullanılmıştır (bakınız Çizelge 1).

Gerekli durumlarda birinci araştırmacının görüşmeler sırasında tuttuğu formal olmayan gözlem notları da ham veriler çözümlenirken kullanılmıştır.

Çizelge 1. Matematiksel akıl yürütme süreçleri

	Analiz Etme	Genelleme	Gerekçeleştirme
Belirgin Değil	<ul style="list-style-type: none"> *Örneklerin veya durumların sayısal veya uzamsal yapısını fark etmez. *Örneklerin veya durumların matematiksel olmayan yönleriyle ilgilenir. 	<ul style="list-style-type: none"> *Örüntü için ortak bir özellik veya kural açıklamaz. *Durumların veya örüntülerin sistematik olmayan kaydını tutar. *Durumlar, ilişkiler veya örüntüler hakkında rastgele gerçekler sunar/belirtir. 	<ul style="list-style-type: none"> *Gerekçeleştirme yapamaz. *Öğretmene veya başkalarına danışır/başvurur.
Başlangıç	<ul style="list-style-type: none"> *Örnekler arasındaki benzerlikleri fark eder. *Örneklerle ilgili rastgele/gelişigüzel bir şekilde bilinen gerçekleri hatırlar. *Görsel olarak veya materyal kullanımıyla sergilenen örüntüleri hatırlar ve tekrarlar. *Durumları ortak bir özelliğe göre ayırmaya çalışır. 	<ul style="list-style-type: none"> *Tek bir ortak özelliğe veya örüntüde tekrar eden bileşenlere dikkat çekmek ve açıklamak için beden dilini, çizimi, saymayı ve sözel dili kullanır. *Şekillerle veya materyallerle söz ve/veya görsel olarak sergilenen örüntülere eklemeler yapar. 	<ul style="list-style-type: none"> *Ne yaptıklarını ve neden doğru olabileceğini veya olmayabileceğini tarif eder/betimler. *Materyalleri, nesnelere veya sözcükleri kullanarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu fark eder. *Bilinen gerçekler gibi basit ölçütlere dayalı yargılarda bulunur. *Argümanı tutarlı olmayabilir veya akıl yürütme sürecindeki tüm adımları içermeyebilir.
Gelişmekte Olan	<ul style="list-style-type: none"> *Ortak sayısal veya uzamsal bir özelliği fark eder. *Sayısal veya uzamsal yapıyı kullanarak örüntüleri hatırlar, tekrarlar ve genişletir. *Ortak bir özelliğe göre durumları sıralar ve sınıflandırır. *Neyin aynı olduğunu/ aynı kaldığını ve neyin farklı olduğunu/değiştirdiğini göstermek için durumları düzenler. 	<ul style="list-style-type: none"> * (i) Kelimeleri, şekilleri veya sayısal ifadeleri kullanarak bir özelliğe dair veya (ii) yinelemeyi/tekrarlamayı göstermek için kelimeleri, şekilleri kullanarak veya tekrarlı eklemeler şeklindeki örüntüyü açıklamak için sayısal ifadeler kullanarak bir örüntüye dair bir kural açıklar. *Bir tek örnek kullanarak kuralın anlamını ifade eder. 	<ul style="list-style-type: none"> *Her bir durumu doğrulayan ortak bir özellik, kural veya bilinen gerçekleri kullanarak ifadelerin doğruluğunu onaylar. Materyaller ve formal olmayan yöntemler de kullanabilir. *Aksine örnek vererek bir iddiayı reddeder. * Bir mantıksal argümandaki başlangıç ifadeleri doğrudur ve sınıf tarafından kabul edilir. *Materyaller, şekiller ve formal olmayan yazılı yöntemler kullanarak tutarsızlıkları ve hataları tespit eder ve düzeltir.
Sağlamlaştırma	<ul style="list-style-type: none"> *Sistematik olarak bilinen gerçekleri veya özellikleri göz önünde bulundurarak ve/veya daha başka durumlar oluşturarak birden fazla ortak özelliği fark eder. *Hem sayısal hem de uzamsal yapıyı kullanarak örüntüleri tekrarlar ve genişletir. * (i) Örüntüde yer alan veya (ii) aynı özelliğe sahip diğer durumlar hakkında bir tahminde bulunur. 	<ul style="list-style-type: none"> *Ortak bir özellik hakkındaki kuralın (genelleme) sınırını veya sınırlarını belirler/tanımlar/belirtir. *Bir sayısal ifade kullanarak örüntüdeki bir terimi bulma kuralını açıklar. *Kuralın nasıl çalıştığını/işlediğini açıklamak için başka bir örnek kullanarak durumların sayısını veya örüntüyü genişletir. 	<ul style="list-style-type: none"> *Eksiksiz bir akıl yürütme zincirine sahip doğru bir mantıksal argüman kullanır ve 'çünkü', 'eğer... ise...', 'bu nedenle', 've böylece', '...buna yol açar' ..." gibi sözcükleri kullanır *Mantıksal argüman kullanarak genellemeyi genişletir.
Genişleten	<ul style="list-style-type: none"> *: (i) Ortak özellikler veya (ii) örüntülerin sayısal ifadeleri arasındaki ilişkileri fark eder ve keşfeder. *: (i) Araçları, teknolojiyi ve modellemeyi kullanarak veya (ii) bir varsayım oluşturmak için örnekler üretir. 	<ul style="list-style-type: none"> *Cebirsel semboller de dahil olmak üzere kelimeler veya semboller kullanarak herhangi bir durum için kuralı açıklar. *Daha fazla örnek veya durum bulmak için kuralı kullanır/kurala başvurur. *Ortak özellikler arasındaki ilişkiye dair bir ifade oluşturarak özellikleri genelleştirir. *Aynı örüntüyü tanımlamak için kullanılan farklı sembolik ifadeleri karşılaştırır. 	<ul style="list-style-type: none"> *Oldukça matematiksel ve açıklanamayan hiçbir şey bırakmayan sağlam bir mantıksal argüman kullanır. *İfadenin doğru olduğunu veya genellenmenin tüm durumlar için geçerli olduğunu mantıksal argüman kullanarak doğrular.

Çizelge 2. Katılımcıların genel başarı değerlendirme sınavına ait sıralamaları

	Düşük	Orta	Yüksek
Alperen	46		
Hazal	26		
Beren		17	
Elif		11	
Emir			4
Aras			1

Katılımcıların verdikleri yanıtlar; matematiksel akıl yürütme süreçlerine ait göstergeler doğrultusunda her bir süreç (analiz etme, genelleme, gerekçeleme) ve düzey (belirgin değil, başlangıç, gelişmekte olan, sağlamlaştırıcı, genişleten) için detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Örneğin Problem 6'da Elif'in "Bunu her türlü örüntüde kullanabiliriz mesela 3'er 3'er artıyorsa ve 6 ile ya yok 5 ile başlıyorsa $3n+2$ olur." ifadesi Çizelge 1'de genelleme sürecinin genişleten düzeyindeki "Ortak özellikler arasındaki ilişkiye dair bir ifade oluşturarak özellikleri genelleştirir." göstergesine bir örnek olarak verilebilir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejileri göz önüne alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnanırcılık için birinci araştırmacı belirlenen öğrencilerin aynı zamanda matematik öğretmeni olduğu için katılımcılarla uzun süreli etkileşim içinde olmuştur. Ayrıca araştırmada veri kaynakları çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Bunun yanında araştırmacının deseni ve veri toplama araçlarının oluşturulması süreci de dahil olmak üzere hemen her aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacının aktarılabirliğini arttırmak için elde edilen bulgular, Loong vd. (2018) tarafından geliştirilen matematiksel akıl yürütme süreçleri değerlendirme kriterlerine göre ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmacının tutarlılığını arttırmak adına da birinci araştırmacı, bütün bireysel görüşmelerde katılımcılara aynı yaklaşımı sergilemeye çalışmıştır. Son olarak araştırmacının teyit edilebilirliğini arttırmak için araştırmada veri analizinin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca veri analizi yapıldıktan sonra matematik eğitiminde uzman bir araştırmacının, matematiksel akıl yürütme göstergeleri doğrultusunda ham verilerin yaklaşık %10'luk kısmını tekrardan kodlaması sağlanmıştır ve kodlamalar arasında %90 oranında benzerlik bulunmuştur. Bu oran, araştırmacılar ile uzman arasındaki görüş birliği sayısının, tüm görüşlerinin sayısına oranlanması ile elde edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Kodlamalarda üzerinde uzlaşmayan kısmı için de uzman ile araştırmacılar ortak karara varılmıştır.

Bulgular

Çizelge 3'te literatür ışığında belirlenen akıl yürütme süreçlerine ait beş düzeye göre katılımcıların akıl yürütme süreçlerinin nasıl bir dağılım sergilediği özetlenmiştir. Göz önüne alınan matematiksel problem numarası X olmak üzere; düşük başarı gösteren öğrenciler olarak belirlenen Hazal ve Alperen normal yazı karakteri ile (örneğin Hazal/PX); orta başarı gösteren öğrenciler olarak belirlenen Elif ve Beren büyük ve altı çizili yazı karakteri ile (örneğin ELİF/PX) ve yüksek başarı gösteren öğrenciler olarak belirlenen Emir ve Aras ise büyük, kalın ve altı çizili yazı karakteri ile (örneğin **EMİR/PX**) belirtilmiştir.

Çizelge 3'te Problem 3 ve Problem 5 verilerine dikkatle bakıldığında yüksek başarı gösteren öğrenci olarak nitelendirilen Aras dışında tüm katılımcıların hemen hemen tüm akıl yürütme süreçlerinin çoğunlukla belirgin değil düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni Aras hariç diğer öğrencilerin bahsi geçen problemleri tam olarak anlayamamalarıdır. Bir diğer neden ise bireysel görüşmelerde sesli düşünme protokolü kullanıldığından, öğrencilerin problem çözme süreçlerine herhangi bir müdahalede bulunulmamış olmasıdır.

Analiz Etme Süreci

Analiz etme süreci bağlamında katılımcıların yanıtları incelendiğinde 6 katılımcının 4'ünde (Aras, Emir, Elif ve Beren) verilen yanıtlar genişleten düzeyde göstergeler içermektedir. Örneğin Aras Problem 1'in a şıkkını çözmeye çalışırken şu açıklamada bulunmuştur: "Şimdi 1 tane masa olduğu zaman 5 çocuk oturabiliyorsa, 2 tane masa var 8 çocuk oturabiliyor. Burada 3 artıyor direkt. $3n$ [yazarak] olacak, ama 1.adımda 5 olabilmesi için $3n+2$ oluyor." Aras'ın açıklanması dikkate alındığında, Problem 1'de masalara oturacak öğrencilerin oluşturduğu örüntüyü sayısal olarak fark ettiği görülmektedir. Ayrıca Aras, örüntü kuralını " $3n+2$ " olarak ifade etmiştir. Bu durum örüntüyü oluşturan sayılar ile örüntünün kuralı arasındaki ilişkiyi anlamlandırdığına dair gösterge olarak yorumlanmıştır. Yapılan bu araştırmada Çizelge 1 bağlamında genişleten düzeyinde bir gösterge olarak belirtilmeyen ancak literatürdeki ilgili diğer çalışmalarda (Vale vd., 2017) bu düzeye giren çeşitli eylemler ile de karşılaşılmıştır.

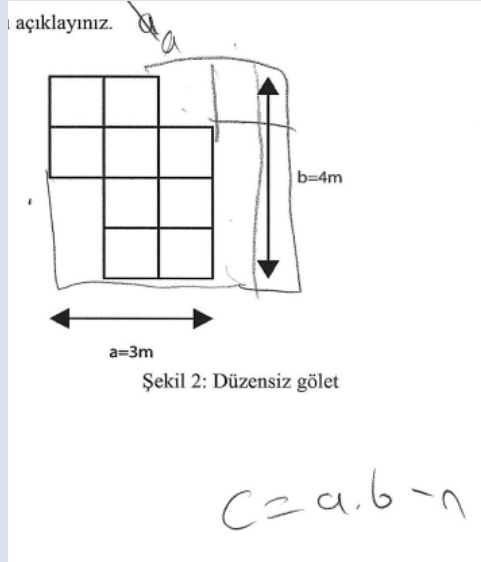
Çizelge 3. Katılımcıların matematiksel akıl yürütme süreçlerinin düzeylere göre dağılımı

	Analiz Etme	Genelleme	Gereçlendirme
Belirgin Değil	EMİR/P3,P5 <u>ELİF/P5</u> <u>BEREN/P4,P5</u> Hazal/P3,P5,P8 Alperen/P2,P4,P5,P8	EMİR/P3,P5 <u>ELİF/P3,P5</u> <u>BEREN/P3,P4,P5</u> Hazal/P3,P4,P5,P8 Alperen/P2,P4,P5	EMİR/P3,P5 <u>ELİF/P5</u> <u>BEREN/P3,P4,P5,P6</u> Hazal/P1,P2,P3,P5,P6,P8 Alperen/P1,P2,P4,P5,P8
Başlangıç	EMİR/P6 <u>ELİF/P3(a),P7</u> <u>BEREN/P1,P2,P3,P7,P8</u> Hazal/P1,P2,P4,P7 Alperen/P1,P3,P6,P7	<u>ELİF/P2</u> <u>BEREN/P1,P2,P8</u> Hazal/P1,P2,P7 Alperen/P6,P3	<u>ELİF/P2,P3,P7</u> <u>BEREN/P1,P2,P7,P8</u> Hazal/P4,P7 Alperen/P1,P3,P6
Gelişmekte Olan	EMİR/P1 <u>ELİF/P2(c),P3(b),P4</u> Hazal/P2,P6	<u>ELİF/P7</u> <u>BEREN/P7</u> Hazal/P6(c) Alperen/P1,P7	ARAS/P4,P5,P6,P8 EMİR/P1,P2,P4,P6,P8 <u>ELİF/P1,P4(b),P8</u> <u>BEREN/P8</u> Alperen/P7
Sağlamlaştırıcı	ARAS/P2,P4,P8 EMİR/P4 <u>ELİF/P2(b)</u>	ARAS/P2(d),P3,P4,P5,P8 EMİR/P1,P4 <u>ELİF/P1,P4</u> Hazal/P6(d)	ARAS/P2,P5,P7 EMİR/P4,P6
Genişleten	ARAS/P1,P3,P5,P6,P7, EMİR/P2,P6,P7,P8 <u>ELİF/P1,P4(b),P6,P8</u> <u>BEREN/P6</u>	ARAS/P1,P2(e),P5,P6,P7 EMİR/P2,P6,P7,P8 <u>ELİF/P4(b),P6,P8</u> <u>BEREN/P6</u>	ARAS/P1,P3,P5,P6 EMİR/P7 <u>ELİF/P6</u>

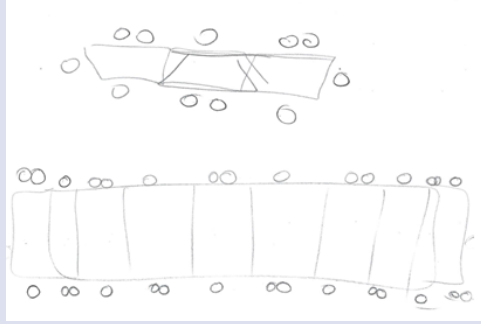
Örneğin Aras'ın Problem 3'te yer alan a şıkında toplamları 19 olan üç doğal sayının çarpımlarının alabileceği en büyük değerin ne olabileceğini araştırırken şu şekilde yanıt vermiştir: "Şimdi eğer biz bu sayıları 'yanlış hatırlamıyorsam' en yakın yaparsak çarpımları en büyük çıkıyordu. Bir dakika hatırlamaya çalışayım. Evet, en yakın 3 doğal sayı bulmaya çalışacağım. [4 saniye düşündü] Birini 9, diğeri 9 versek 1 oluyor [yakın olmadığını düşünerek], olmaz. 8 ve 7 dersek 19-15 ten 8,7,4. Daha yakın da olabilir. 7,7,5. 7,6,6 olabilir diye düşünüyorum. $7 \times 6 \times 6 = 252$." Aras'ın açıklamasında görüldüğü üzere daha önceki öğrenme deneyimlerinden elde ettiği düşünülen "yanlış hatırlamıyorsam en yakın yaparsak çarpımları en büyük çıkıyordu." ifadesi "ortak bir özelliği fark etme amacıyla geçmiş bilgiyi anımsamak" olarak ele alınmıştır. Bu eylem, literatürde bir karşılaştırma ve kıyaslama eylemi olarak açıklanmaktadır (Vale vd., 2017). Dolayısıyla Aras'ın bu

ifadesi analiz etme sürecine dair bir eylem olarak düşünülmektedir. Problemden ele alınacak daha fazla sayıdaki örnekler için bir kural oluşturmasa da ortak özellikleri keşfederek eski bilgisini bir kural olarak kullandığı söylenebilir. Ayrıca bu kuralı öncelikle deneyimlediği başka sayılarla kontrol ettiği görüldüğünden analiz etme sürecinin genişleten düzeyinde olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde 6 katılımcının 3'ü (Aras, Emir ve Elif) tarafından verilen yanıtları analiz etme sürecinin sağlamlaştırıcı düzeyinde göstergeler içermektedir. Örneğin Emir Resim 1'de de görüldüğü gibi Problem 4'ün c şıkında "Şimdi burada kare olduğunu hayal ederiz, şöyle bir şekil çizdiğimizde [çizerek gösteriyor] oluşur zaten. Sonra yine $a \times b$ yaparız. Burada eksik kalan n sayısını hesaplarız, -n deriz buluruz." açıklamasında bulunmuştur.



Resim 1. Emir'in Problem 4'e ait çizimi



Resim 2. Beren'in Problem 1'de yer alan çizimleri

Burada Emir'in Resim 1'de yaptığı çizimlerden de anlaşılacağı, düzensiz gölet şeklini önce kare gibi modelleyerek çizim yaptığı belirlenmiştir. Sonrasında ise çizdiği modele göre bir örnek ürettiği için bu eylemleri analiz etme sürecinin sağlama düzeyinde olarak yorumlanmıştır.

Analiz etme sürecinin gelişmekte olan düzeyine dair bulgular, 6 katılımcının 3'ünün (Emir, Elif ve Hazal) sergiledikleri eylemlerinden elde edilmiştir. Örneğin Hazal'ın Problem 6'da verdiği yanıt aşağıda yer almaktadır: "Burada 6 tane var, burada 10 tane var. Yani 4'er 4'er artıyor... 4.sırada 18 olur. 5.sırada 22 olur, 6'da 26, 7'de 30, 8'de de 34 olur. 9'da 38, 10'da 42, 11'de 46 olur. 12'de 50, 13'de 54, 14'de 58, 15'de de 62 olur." Hazal'ın verilen sayılar arasındaki artış miktarını 4 olarak belirlediği ve bu artış miktarını örüntüye dair bir kural oluşturmak için kullanmadan, her adımı 4 artırarak diğer sıralardaki koltuk sayılarına ulaştığı görülmektedir. Ayrıca Hazal'ın var olan örüntüyü tekrar ettirdiği düşünüldüğünden, gelişmekte olan düzeyinde bir davranış ortaya koyduğu yorumu yapılmıştır.

6 katılımcıdan 5'inin (Emir, Elif, Beren, Hazal ve Alperen) ise analiz etme sürecinin başlangıç düzeyinde

göstergeler içeren eylemlerde bulunduğu görülmüştür. Katılımcılardan Beren, Problem 1'e "11 çocuk oturur... 10 masada.. 5, 8.. Çizsem olur mu?" şeklinde cevap vermiştir. Burada Beren'in masaların birleştirilmesi ve çocuk sayıları arasındaki sayısal ilişkiyi nasıl fark ettiğine dair matematiksel akıl yürütme sürecini açığa çıkaracak bir söylemde bulunmadığı görülmektedir. Ancak Resim 2'de de görüldüğü gibi çocuk sayısını görsel olarak verilen masalar için örüntüyü devam ettirerek problemde istenen örüntüyü tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle Beren'in yaptığı çizimler analiz etme sürecine dair başlangıç düzeyinde gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Problemleri çözerken 6 katılımcıdan 5'inin (Emir, Elif, Beren, Hazal ve Alperen) çeşitli şekillerde analiz etme sürecinin belirgin değil düzeyinde göstergeler sergiledikleri görülmüştür. Örneğin Emir, Problem 3'e verdiği yanıt şöyledir: "Burada aslında bir tane şey buluruz modunu buluruz 10 çıkar. Yani 10 çıkıyor. Bir de bunun yanına kalan en büyük doğal sayı 9 olacağından dolayı 10x9'dan 90 gelir." Emir'in fark etmesi gereken benzer veya farklı özellikleri fark edemediği, toplamları 19 olabilecek sayı üçlülerine örnek üretmediği ve durumlar arasındaki gerçek sayısal ilişkilerini fark edemediği için

konu ile ilgisi olmayan durumlarla ilgilendiği düşünülmüştür. Bu göstergeler, analiz etme sürecinin belirgin değil düzeyinde olarak değerlendirilmiştir.

Genelleme Süreci

Genelleme sürecine göre katılımcıların yanıtları incelendiğinde 6 katılımcının 4'ünün (Aras, Emir, Elif ve Beren) yanıtları bu sürecin genişleten düzeyinde olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, Problem 8'de Elif'in söylemi şu şekildedir: "Küçük dişlinin devir sayısı ve büyük dişlinin devir sayısını şu şekilde bulabiliriz, 12; 8 bunlar ters orantılı olduğu için bunları bir ortak noktada ortak katta birleştirmem lazım. 12'nin 2 katı 24, 8'in de 3 katı 24 olduğu için buna 2k, buna da 3k diyebilirim. Bunları aynı yolda gittikleri için bu 3 kere döner ki aynı yolu gidebilsin, 12 dişli olan bisiklet de 2 defa dönerek aynı yolu gidecektir." Elif'in söyleminde dişlilerin aynı yolu gittikleri varsayıldığında, diş sayısı devir sayısını çarpması gerektiği kuralını açıkladığı görülmektedir. 24 elde etmeye çalıştığı örnekten de yola çıkarak 12 dişlinin devir sayısını 2k, 8 dişlinin devir sayısını 3k ile sembolize edip cebirsel olarak da ifade edebildiğinden; Elif'in bu söylemleri, genelleme sürecinin genişleten düzeyinde eylemler olarak yorumlanmıştır.

6 katılımcının 4'ünde (Aras, Emir, Elif, Hazal) genelleme sürecinin sağlama düzeyine dair çeşitli göstergeler belirlenmiştir. Örneğin katılımcılardan Aras'ın Problem 5 için açıklaması şu şekildedir:

"Üç yüzü oluşacaksa [boyanacaksa] köşelerdekiler üçe boyanır. Bu yüzden köşelerdekilerin sayısını bulurum ki bir küpte yanlış hatırlamıyorsam [sayarak] 8 tane köşe olduğu için 8 tanesinin üç yüzü boyalıdır... Burada [2x2x2'de] her türlü 8'i boyanıyor [3 yüzü boyalıyı kastediyor]. 4x4x4 yani 64'lük küp oluyor. [çiziyor] bu küpte de her türlü 8 tanesinin 3 yüzü boyanır."

Aras 2x2x2'lik küpü çizerek herhangi bir küpün 8 köşesi olduğunu ve köşelerdeki küplerin 3 yüzünün dıştan görüldüğünü göstermiştir. Bunun ardından her büyüklükteki küpün, "3 yüzü boyalı küp sayısı 8'dir" kuralını açıkladığı ve bu kuralı 4x4x4'lük küpte de göstererek ifade ettiği kuralı genelleştirdiği görüldüğünden, sağlama düzeyinde bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Problemleri çözerken 6 katılımcının 4'ünün (Alperen, Hazal, Beren, Elif) genelleme sürecinin gelişmekte olan düzeyinde eylemler sergiledikleri belirlenmiştir. Örneğin

Problem 7'de Beren'in iki tek sayının toplamının çift mi yoksa tek mi olduğunu araştırırken verdiği ifadesi şu şekildedir:

"Çift olur. Çünkü mesela 11 ile 27 geldi aklıma 38 oluyor, çift oluyor. Ya da 7 ile 5 olsun 12, yine çift. Çiftleri toplarsak çiftler de çift oluyor."

Beren'in ifadesi incelendiğinde, iki tek sayının toplamının çift olması özelliğine uyan diğer durumları sıraladığı görülmüştür. İki örnek vererek yeterli sayıda örnekler üzerinde sonucun hep çift sayı çıktığını gösterdiği görüldüğünden, Beren'in eylemleri genelleme sürecinin gelişmekte olan düzeyinde olarak yorumlanmıştır.

6 katılımcıdan 4'ünün (Alperen, Elif, Hazal, Beren) ortaya koyduğu çözümler genelleme sürecinin başlangıç düzeyinde göstergeler içermektedir. Örneğin, Hazal Problem 2 bağlamında özel olan V diyagramının özelliğini "Özel olanı sırayla olan olabilir. [birinci şekilden bahsediyor] Çünkü sırayla dizilmiş." ifadesiyle açıkladığı görülmüştür. Hazal'ın Problem 2'nin çözümüne yönelik çizimi Resim 3'de verilmiştir. Bununla birlikte 1'den 7'ye kadar olan sayıları da bu özelliğe uyacağını Resim 3'te görüldüğü gibi V şeklini çizerek gösterdiği belirlendiğinden, genelleme sürecinin başlangıç düzeyine dair bir gösterge olarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde 6 katılımcıdan 5'inin (Emir, Elif, Beren, Hazal, Alperen) ortaya koyduğu yanıtlar genelleme sürecinin belirgin değil düzeyinde göstergeler içermektedir. Örneğin Emir'in Problem 3 kapsamında toplamları 19 olan üç doğal sayının çarpımlarının alabileceği en büyük değeri araştırırken, probleme ait bir örüntü ya da kural keşfedemediği ve verilen durum için rastgele gerçekler ortaya attığı görülmüştür. Bu eylemler, genelleme sürecinin belirgin değil düzeyine ait bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Gerekçeleştirme Süreci

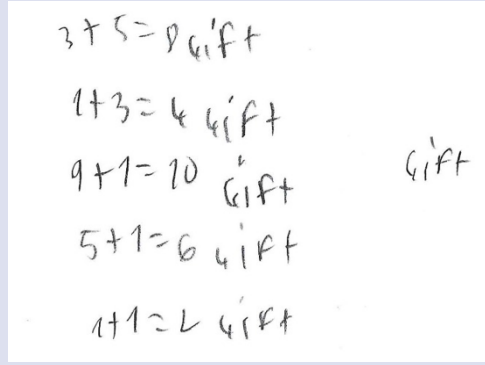
Elde edilen verilere göre 6 katılımcının 3'ünün (Aras, Emir, Elif) ortaya koyduğu yanıtlar gerekçeleştirme sürecinin genişleten düzeyine ait göstergeler içermektedir. Örneğin Aras Problem 3'de en büyük olması için sayı üçlülerini birbirine en yakın olacak şekilde seçmesi gerektiği bilgisini hatırladığı görülmüştür. Sonrasında bu mantıksal argümana dayanarak problemin devamında, sayıları en büyük sonucu verecek şekilde seçtiği görüldüğünden, gerekçeleştirme sürecinin genişleten düzeyine dair gösterge olarak değerlendirilmiştir.



Resim 3. Hazal'ın Problem 2'de yer alan çizimi



Resim 4. Aras'ın Problem 5'de yer alan çizimi



Resim 5. Alperen'in Problem 7'de yer alan işlemleri

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde 6 katılımcının 2'sinin (Aras ve Emir) söylemleri sağlamaştırıcı düzeyinde göstergeler içermektedir. Örneğin Aras'ın sağlamaştırıcı düzeyde gerekçelendirme yaptığı Problem 5'e ait bir söylemi şöyledir: "4x4x4'te bir dakika bakmam lazım. 4 taneyse 24 olur, 24 tanesinin 1 yüzü boyanıyor, 2 yüzü boyananların sayısı, yüzü boyanmayanların sayısı.. Şimdi yüzü boyanmayanların sayısını bulmak için [göstererek] buradan içeriye doğru 4 tane gidecek. 4 tane 2ye 2den..bir dakika.. 4 tanesinin yüzü boyanmıyor. Bir dakika son kez bir kontrol edeyim şimdi burada 4 tane var. İçe doğru gideceği için 2 tanesi boyanmayacak, buradan da 2 tanesi boyanmayınca 4 tanesi boyanmıyor. Zaten demişim." Aras'ın Problem 5'in çözümüne yönelik yapmış olduğu çizim Resim 4'de verilmiştir.

Aras Resim 4'de görüleceği gibi ilk önce 4x4x4 birimlik küpte 2 yüzü boyanacak küpleri bulmak için küpün bir yüzüne ait şekil çizmiştir. Ardından bulduğu sonucu doğrulamak amacıyla çizdiği şekli genişleterek küpün ikinci yüzünü çizdiği görüldüğünden, Aras'ın bu eylemleri gerekçelendirme sürecinin sağlamaştırıcı düzeyinde değerlendirilmiştir.

Probleme verilen yanıtlar incelendiğinde 6 katılımcının 5'inde (Aras, Emir, Elif, Beren, Alperen) gelişmekte olan düzeye dair göstergeler görülmüştür. Örneğin Alperen Problem 7 bağlamındaki akıl yürütmesi şöyledir: "Hocam şimdi bunları deneyelim, 3 tek ise 5 de tekse hocam 6,7, 8.. bu da çift oluyor hocam. 1 ile de 3'ü toplarsak hocam 4 olur bu da çift oluyor hocam. Ondan sonra hocam 9 da bir tek sayı 1 de bir tek sayı olduğundan dolayı hocam 10

oluyor, bu da çift oluyor hocam. Son 2 tane daha deneme yapayım hocam ondan sonra 5 ile 1'i toplarsam 6 ediyor bu da çift ediyor hocam, ondan sonra 1+1 de hocam 2 ediyor bu da çift ediyor hocam. Yani hepsi çift aslında hocam. İki tek sayının toplamı hocam çifttir." Resim 5'de Alperen'in Problem 7'nin çözümüne yönelik işlemleri yer almaktadır.

Alperen'in bu çözümüne bakıldığında iki tek sayının toplamının çift bir sayı olacağı varsayımını test etmek için birçok örnek verdiği görüldüğünden, gerekçelendirme sürecinin gelişmekte olan düzeyinde bir akıl yürütme olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada 6 katılımcıdan 4'ünün (Elif, Beren, Hazal, Alperen) gerekçelendirme sürecinin başlangıç düzeyinde göstergeler ortaya koyduğu belirlenmiştir. Örneğin Beren Problem 1'de yer alan yamuk masaların birleştiği durumda oturabilecek çocuk sayısına dair verdiği yanıtın doğruluğunu görmek için yalnızca çizim yapmıştır. Beren'in bu eylemi materyalleri kullanarak neyin doğru olduğunu fark ettiği şeklinde yorumlandığından, gerekçelendirme sürecinin başlangıç düzeyine ait bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Gerekçelendirme sürecinin belirgin değil düzeyine dair bulgular, 6 katılımcıdan 5'inin (Emir, Elif, Beren, Hazal, Alperen) ortaya koyduğu yanıtlarda görülmüştür. Örneğin Hazal'ın Problem 3'te toplamları 19 olan üç sayının çarpımlarının alabileceği en büyük değeri araştırırken çarpımlarını 57 bulduğu görülmüştür. Ardından Hazal'ın birinci araştırmacıya yönelttiği "Yine 57 olmaz mı? Çünkü tam sayı demiş, bence yine 57 olur." ifadesine bakıldığında

gerekçelendirmek amacıyla öğretmene başvurduğu görüldüğünden, belirgin değil düzeyinde bir eylem olarak yorumlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencilerini matematiksel akıl yürütme süreçleri incelenirken, Loong vd. (2018) ve Herbert vd. (2022) tarafından geliştirilen göstergeler kullanılmıştır. İlgili göstergeler, araştırmada elde edilen ham verilerin analiz etme, genelleme ve gerekçelendirme süreçleri bağlamında kodlanmasına açık ve anlaşılır bir yön çizebilmiştir. Bu anlamda öğretmenler matematik derslerinde süreç becerileri arasında yer alan akıl yürütmeyi (MEB, 2013) değerlendirirken, geliştirilen göstergelerin (Çizelge 1) yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili göstergeler arasında yer almayan ancak bu araştırmada akıl yürütme süreçlerinden analiz etme sürecinin genişleten düzeyinde değerlendirilen sadece bir eylem ile yani "ortak bir özelliği fark etme amacıyla geçmiş bilgiyi anımsamak" ile karşılaşmıştır (Vale vd., 2017). Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan matematiksel problemlerin, akıl yürütmeye dair göstergelerin çeşitlendirilmesine katkıda bulunduğu ileri sürülebilir. Ayrıca matematiksel akıl yürütme süreçleri değerlendirme kriterlerinde genelleme ve gerekçelendirme süreçlerine ait sağlamaştırıcı ve genişleten düzeylerinin birbirinden ayrıştırılmasının zor olduğu veri analizi sırasında görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların analiz etme, genelleme ve gerekçelendirme matematiksel akıl yürütme süreçlerinin tamamını çok çeşitli düzeylerde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca matematiksel problemlerin yapısının akıl yürütme süreçlerinin ortaya çıkmasında etkili olduğunu görülmüştür. Özellikle Problem 7 matematiksel akıl yürütme süreçleri ve düzeyleri açısından akademik başarıları yüksek, orta ve düşük olarak nitelendirilen öğrencileri en çok ayrıştıran problem olmuştur. Ayrıca araştırmada matematiksel akıl yürütme süreçlerinin ve düzeylerinin oldukça az gözlemlendiği problemler de yer almaktadır. Örneğin Problem 5'te Aras dışında hiçbir öğrenci problemi anlayamamış ve çözmeye çalıştıklarında da başlangıç düzeyinin üzerinde akıl yürütmeler ortaya koyamamıştır. Bu durumun problemin metninde görsel öğelere yer verilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte bazı problemlerde (örneğin Problem 1 ve Problem 6) tüm katılımcıların akıl yürütmeleri belirgin değil düzeyinin üzerinde olacak şekilde ve çok çeşitli düzeylerde sergilendiği görülmüştür. Bu durumun bahsedilen problemlerin öğrencilerin öğrenme ortamlarında sıkça karşılaştıkları problem türlerine olan benzerliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ellis (2007) ve Vale vd. (2017) ortak özellikleri aramak için kolayca fark edilen özelliklerin ötesine geçme eyleminin, karşılaştırma ve kıyaslama oluştururken üst düzey akıl yürütmeye örnek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da analiz etme süreci göz önüne alındığında, araştırmada akademik başarıları düşük olarak nitelendirilen öğrencilerin çoğu zaman kolayca fark edilebilecek ortak

özelliklere odaklandığı, akademik başarıları yüksek olarak nitelendirilen öğrencilerin ise hemen fark edilemeyecek ortak ve farklı özelliklere odaklandığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularından elde edilen önemli sonuçlardan biri de analiz etme sürecinde öğrencilerin birçoğunun akıl yürütme düzeyleri diğer süreçlerdeki akıl yürütme düzeylerini belirler konumunda olduğudur. Yani katılımcılar bir problemde analiz etme süreci için hangi düzeyde eylemlerde bulunuyorsa, sonraki akıl yürütme süreçlerinde de (genelleme ve gerekçelendirme) çoğunlukla ilgili düzeyin üstüne çıkmadıkları görülmüştür. Örneğin akademik başarıları yüksek olarak nitelendirilen Emir Problem 6'da, akademik başarıları orta olarak nitelendirilen Elif ise Problem 1'de genişleten düzeyden gelişmekte olan düzeyine doğru değişen yanıtlar vermiştir (bakınız Çizelge 1). Bahsedilen bu sonuç, matematiksel akıl yürütme süreçlerinin birbiri ile ilişkili doğasını açığa çıkarmaktadır. Yine bu sonucun genellemenin, analiz etme sürecinin üzerine inşa edilen bir süreç olduğu (Bragg & Herbert, 2018) fikri ile de örtüştüğü düşünülmektedir.

Ellis (2007) öğrencilerin genellemelerini açıklamaya çalıştıkça genelleme eylemlerini yeniden gözden geçirebildiklerini ve baştaki genellemelerinin üzerine inşa ederek daha güçlü genellemeler ortaya attığını belirtmiştir. Benzer şekilde araştırmamızda elde edilen bulgulardan biri de bazı katılımcıların sayı örüntülerine ait örüntü kuralını bulduktan sonra, kuralı nasıl bulduklarını açıklarken hatalarını fark etmeleri olmuştur. Katılımcıların sonrasında daha doğru genellemeler ortaya attıkları görülmüştür. Diğer taraftan özellikle akademik başarıları düşük olarak nitelendirilen öğrencilerin genel olarak problemlerde yer alan örüntü ve ilişkileri anlamalarına rağmen, bu örüntü ve ilişkileri yalnızca tekrarladıkları, cebirsel sembollerle genişletemedikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin değişken kavramı ile ilgili algılarında sıkıntılar olabileceği (Girit & Akyüz, 2016) ve öğrencilerin örüntüye ait herhangi bir terimi bulmada ve örüntü genellemesine ilişkin bağıntıyı bulmada düşük başarı gösterebileceği (Yakut Çayır & Akyüz, 2015) görüşlerini destekler konumda olduğu düşünülmektedir.

Genelleme sürecinde akademik başarıları yüksek öğrencilerin genişleten ve sağlamaştırıcı düzeyde genelleme yaptığı problemlerde (örneğin Problem 1 ve Problem 3) akademik başarıları orta ve düşük olan öğrencilerin daha düşük düzeylerde genelleme yaptıkları da görülmüştür. Bu sonuç Peker (2020) tarafından yapılan çalışmada elde edilen genelleme sürecindeki düşünme süreçlerinin akademik başarıya göre farklılık gösterdiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu anlamda akademik başarıları yüksek öğrencilerin genelleme sürecine ait düzeylerinin diğer katılımcıların genelleme süreci düzeylerine göre daha belirgin bir şekilde ayrıştığı söylenebilir. Bu tespite aykırı olan sadece bir durum ile karşılaşılmıştır. Örneğin Elif, Problem 8'de akademik başarıları yüksek olarak nitelendirilen öğrencilerden daha üst düzey olan genişleten düzeyde genelleme yaptığı görülmüştür. Elif'in ilgili problem türü ile daha önce

karşılaşmış olabileceği için bu düzeyde eylemde bulunduğu düşünülmektedir.

Ellis (2007) bir öğrencinin gerekçelendirme sürecinde daha genel bir argüman oluşturma şansının problemdeki nicel ilişkilere odaklanarak genelleme yapmasıyla ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Lannin (2005) de genelleme ve gerekçelendirmenin yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Araştırmamızda da ilgili araştırmacıların söylemleriyle örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin özellikle örüntüye ya da ortak bir özelliğe ait kuralı ortaya atmak için sayısal artış azalış miktarlarına odaklanan katılımcıların (Aras, Emir), genellemelerini daha ileri düzeylerde yaptığı ve bu durumun da ilgili katılımcıların üst düzey gerekçelendirme yapabilmelerine yol açtığı görülmüştür. Bununla ilişkili olarak karşılaştıkları problemlerin sayısal ilişkileri yerine görsel şekillerine odaklanan katılımcıların ise hem genelleme sürecinde hem de gerekçelendirme sürecinde daha düşük düzeylere ait eylemler sergiledikleri görülmüştür. Örneğin akademik başarısı orta olarak nitelendirilen Beren, masaların yan yana geldiği duruma ait görseli çizerek yanıtladığı Problem 1’de görsele odaklanarak sayısal ilişkileri fark edememesi nedeniyle genelleme ve gerekçelendirme süreçlerinde başlangıç düzeyinde eylemler sergilediği görülmüştür.

Loong vd. (2018) de bir varsayımı doğrulamak için örnekleri kullanmayı geliştirmekte olan düzeyinde sınıflandırmıştır. Yapılan bu araştırmada katılımcıların neredeyse tamamı birçok problemde mantıksal bir argüman kullanarak gerekçelendirme yapmak yerine bir varsayımı doğrulamak için örnekleri kullanmıştır. Coe & Ruthven (1994) öğrencilerin bir örüntüyü veya kuralı genelleştirebilseler bile, çoğunluğun ilgili nedeni açıklayamadığını belirtmiştir. Bu durumun araştırmada bazı katılımcıların analiz etme ve genelleme süreçlerinde üst düzeylerde akıl yürütmeler sergilemiş olmalarına rağmen gerekçelendirme sürecinde daha alt düzeylerde akıl yürütme ortaya koymalarıyla paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Örneğin akademik başarısı orta olarak belirlenen Elif, analiz etme sürecinde dört probleme (Problem 1, Problem 4, Problem 6 ve Problem 8), genelleme sürecinde ise üç probleme (Problem 4, Problem 6 ve Problem 8) genişleten düzeyde yanıtlar verebilmişken, gerekçelendirme sürecinde yalnızca bir problemde (Problem 6) genişleten düzeyde eylemler ortaya koymuştur. Yine bu sonucun katılımcıların yalnızca bazı sayısal ifadelerle odaklanması nedeniyle genellemelerini gerekçelendiremediği (Lannin, 2005) görüşü ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sonucun bir nedeninin de matematik öğretim programında (MEB, 2018) da gerekçelendirme sürecine yeterince yer verilmemesi olduğu da ileri sürülebilir.

Problem çözme sürecinde gerekçelendirme yapmaları için ek bir müdahalede bulunulmadığı için katılımcıların gerekçelendirme yap(a)mamış olabileceği literatürde yapılan çalışmaları destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir (Lannin, 2005; Mata-Pereira & Ponte, 2017). Bu durumun ilgili çalışmaların öğretmenlerin gerekçelendirme sürecinde öğrencileri destekleyen,

yönlendiren eylemlerinin öğrencilerin gerekçelendirmelerini olumlu yönde etkilediği ve gerekçelendirmelerini daha ileri yani üst düzeylere taşıdığı iddiası ile ilişkili olabilir. Araştırmada elde edilen gerekçelendirme sürecine dair bulgularda, bu bahsedilen iddialardan farklı olan durumlar ile de karşılaşmıştır. Örneğin Aras’ın Problem 5’e verdiği yanıtlara bakıldığında problemi çözerken sürekli olarak yaptığı işlemlerin doğruluğunu ve problemin devamında yapacağı işlemleri sorgulaması, kendi kendine konuşması üst bilişsel davranışlar olarak değerlendirilmiştir (Carpenter vd., 2003; Desoete vd., 2001). Bu durum da matematiksel akıl yürütme ile üst biliş becerilerinin yakından ilişkili (Artzt & Armour-Thomas, 1992; Desoete vd., 2001; Schoenfeld, 1992; Schraw, 1998) olması görüşünü desteklediği düşünülmektedir.

Bu çalışmada gerekçelendirme sürecinde hiçbir katılımcının aksine örnek vermediği görülmüştür. Bu sonuç aksine örnek vererek bir iddiayı çürütme eyleminin daha üst düzey bir gerekçelendirme eylemi olması ile ilişkili olabilir (Widjaja & Vale, 2021). Bir diğer neden de katılımcıların buldukları öğrenme ortamlarında aksine örnek verme deneyimleri edinmemesi olabilir.

Öğretmenler matematik derslerinde süreç becerileri arasında yer alan akıl yürütmeyi (MEB, 2013) değerlendirirken, bu araştırmada kullanılan matematiksel akıl yürütme göstergelerini kullanabilirler. Araştırmamızda katılımcıların özellikle gerekçelendirme sürecinin daha üst düzeylerini ortaya koymadığının görülmesi nedeniyle öğretmenlerin matematik derslerinde gerekçelendirme eylemlerini güçlendirecek çalışmalarda bulunmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Matematiksel akıl yürütmenin ortaya çıkarılmasında seçilen matematiksel problem durumlarının yapısının önemi, araştırmamızda ortaya çıkan sonuçlardan birisidir. Dolayısıyla matematik öğretmenlerinin ve sonraki araştırmacıların matematiksel akıl yürütme süreçlerini daha fazla ortaya çıkarabilecek problem durumlarına da odaklanmasının önemli olduğu söylenebilir. Daha sonraki araştırmalarda bir yerine daha çok görüşme yapılarak matematiksel akıl yürütme eylemlerinin nasıl ortaya çıktığına dair yapılabilecek araştırmalar önerilmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda odak grup görüşmeleri yapılabilir. Grup çalışmaları etkileşimi arttırabileceğinden, bu tür araştırmalarda öğrencilerin birbirlerinin akıl yürütmelerini nasıl etkileyebileceği de gözlemlenebilir. Akademik başarısı yüksek olarak değerlendirilen katılımcılar ile yapılan görüşmelerde matematiksel akıl yürütme süreçleri değerlendirme göstergelerinin dışına çıkan eylemler ile karşılaşmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda akademik başarısı yüksek olarak değerlendirilen öğrenciler ile çalışılarak matematiksel akıl yürütme süreçleri değerlendirme göstergeleri güncellenip geliştirilebilir. Araştırmada sesli düşünme tekniği kullanıldığından katılımcılarla etkileşimde bulunulmamıştır. Bu anlamda daha sonraki araştırmalarda klinik görüşmeler yapılarak akıl yürütme eylemleri nedenleri ile birlikte daha derinlemesine ortaya çıkarılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics inherently includes discovering patterns, reasoning, making predictions and justification while addressing many subjects in areas such as numbers, algebra and geometry (Umay, 2003). Swan (2011) emphasised that reasoning in mathematics lessons should be made visible and audible through written and oral explanations. Students often use reasoning when they cannot immediately solve a problem and when a problem challenges them (Lampert, 2001). Therefore, to reveal mathematical reasoning, students should be presented with problems that will reveal mathematical reasoning processes. Understanding how students think and make inferences when dealing with a mathematical problem can give educators various clues about how their learning occurs (Yeşildere & Türnüklü, 2007). In this manner, it is important to focus on the process aspect of mathematical reasoning. Therefore, revealing the various reasoning processes of middle school students while solving problems could help mathematics teachers to examine in depth and interpret the mathematical reasoning processes that occur in learning environments. In this context, the problem of the research is "How are the mathematical reasoning processes (analysing, generalising, justifying) of the 7th grade students in the context of mathematical problems?".

Method

This study adopted phenomenological research design (Yıldırım & Şimşek, 2018). Students' mathematical reasoning was determined as the phenomenon of this study. The participants of the research were determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, in the 2021-2022 academic year, consisting of six 7th grade students studying in a big city in the Central Anatolia Region. In order to reveal the mathematical reasoning processes of the students, 8 mathematical problems determined in the light of the literature and finalized by pilot interviews were used. Data were collected through individual interviews with each participant and these videotaped interviews lasted about 20 minutes. These collected data were analysed using the descriptive analysis method, along with relevant literature.

Results

In the study, the indicators developed by Loong et al. (2018) and Herbert et al. (2022) were used to analyse the mathematical reasoning processes of middle school students. These indicators provided a clear and understandable direction for the coding of the raw data related to analysing, generalising and justifying processes. One of the results was that the participants exhibited all of the mathematical reasoning processes of analysing, generalising and justifying at various levels. It was also found that the structure of the mathematical problems has a role in revealing the reasoning processes.

Discussion

It was observed that whatever level of actions the participants took for the analysing process in a problem, they mostly could not go above the relevant level in the subsequent reasoning processes which are generalisation and justification. This finding is in line with the idea that generalisation is a process built on the analysing process (Bragg & Herbert, 2018).

In the generalisation process, it was also observed that students with high academic achievement generalised at expanding and consolidating levels (e.g. Problem 1 and Problem 3), while students with medium and low academic achievement generalised at lower levels. This result is in parallel with the result obtained in the study conducted by Peker (2020) that the thinking processes in the generalisation process differ according to academic achievement.

In this study, almost all of the participants used examples to justify an assumption instead of justifying using a logical argument in most problems. Coe and Ruthven (1994) found that even when students can generalise a pattern or rule, the majority of them cannot explain the reason for it. This situation is thought to be parallel to the fact that some participants in the study showed higher levels of reasoning in the analysis and generalisation processes, but lower levels of reasoning in the justification process. This situation is thought to explain the fact that some participants in the study exhibited higher levels of reasoning in the analysing and generalising processes, but showed lower levels of reasoning in the justification process.

Pedagogical Implications

In our study it was observed that the participants were not able to reveal higher levels of the justification process. It is therefore suggested that it may be effective for teachers to strengthen justification actions in mathematics classrooms. The importance of the structure of the mathematical problem in revealing mathematical reasoning is one of the findings of our research. Therefore, it is important for mathematics teachers and future researchers to focus on mathematical problems that can reveal mathematical reasoning processes. In future research, focus group interviews can be used. As group studies can increase interaction, such studies can also observe how students can influence each other's thinking. In future studies, the indicators for the assessment of mathematical reasoning processes can be updated and improved by working with students whose academic performance is assessed as high.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir

akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902_3
- Bragg, L. A., & Herbert, S. (2018). What can be learned from teachers assessing mathematical reasoning: A case study. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), *Making waves, opening spaces: Proceedings of the 41st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 178–185). Auckland: MERGA.
- Bragg, L. A., Vale, C., Herbert, S., Loong, E., Widjaja, W., Williams, G. & Mousley, J. (2013). Promoting awareness of reasoning in the primary mathematics classroom. In A. McDonough, A. Downton, & L. A. Bragg (Eds.), *Mathematics of the planet earth: Proceedings of the MAV 50th annual conference* (pp. 23–30). Melbourne: Mathematical Association of Victoria.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003). *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school*. Portsmouth: Heinemann.
- Coe, R., & Ruthven, K. (1994). Proof practices and constructs of advanced mathematics students. *British Educational Research Journal*, 20(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/0141192940200105>
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435–449. <https://doi.org/10.1177/002221940103400>
- Ellis, A. (2007). Connections between generalizing and justifying: Students' reasoning with linear relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 194–22. <https://doi.org/10.2307/30034866>
- Ericsson, K. A. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative task. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltoich, & R. R. Hoffman, R. R. (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 223–242). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Francisco, J., & Maher, C.A. (2011). Teachers attending to students' mathematical reasoning: Lessons from an after-school research program. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 49–66. <https://doi.org/10.1007/s10857-010-9144-x>
- Girit, D. & Akyüz, D. (2016). Farklı sınıf seviyelerindeki ortaokul öğrencilerinde cebirsel düşünme: Örüntülerde genelleme hakkındaki algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 243–272. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.277815>
- Herbert, S. & Williams, G. (2023). Eliciting mathematical reasoning during early primary problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 35, 77–103. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00376-9>
- Herbert, S. & Bragg, L. A. (2021). Elementary teachers' planning for mathematical reasoning through peer learning teams. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 22(1), 24–43. <https://doi.org/10.4256/ijmtl.v22i1.291>
- Herbert, S., Vale, C., White, P., & Bragg, L. A. (2022). Engagement with a formative assessment rubric: A case of mathematical reasoning. *International Journal of Educational Research*, 111, 101899. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101899>
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University.
- Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(3), 231–258. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0703_3
- Lannin, J., Ellis, A. B., & Elliot, R. (2011). *Developing essential understanding of mathematics reasoning for teaching mathematics in prekindergarten-grade 8*. Reston: NCTM.
- Loong, E., Vale, C., Widjaja, W., Herbert, E.S., Bragg, L. & Davidson, A. (2018). Developing a rubric for assessing mathematical reasoning: A design-based research study in primary classrooms. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), *Making waves, opening spaces: Proceedings of the 41st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 503–510). Auckland: MERGA.
- Mason, J. (1982). *Thinking mathematically*. London: Addison-Wesley.
- Mata-Pereira, J., & Ponte, J. P. (2017). Enhancing students' mathematical reasoning in the classroom: Teacher actions facilitating generalization and justification. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9773-4>
- Meyer, M. (2010). Abduction—A logical view for investigating and initiating processes of discovering mathematical coherences. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 185–205. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9233-x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematics success for all*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Edition). USA: Sage.
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed? *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9057-x>
- Peker, S. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin genelleme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Reid, D. A. (2003). Forms and uses of abduction. In M. A. Mariotti (Ed.), *Proceedings of 3rd Conference of European Society for Research in Mathematics Education* (pp.1–10). Bellaria: CERME.
- Rivera, F. D. (2008). On the pitfalls of abduction: Complicities and complexities in patterning activity. *For the Learning of Mathematics*, 28(1), 17–25. <https://www.jstor.org/stable/40248593>
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in

- mathematics. In D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). New York: Macmillan.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Stylianides, A. J. (2007). The notion of proof in the context of elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 65(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9038-0>
- Stylianides, G. J. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the Learning of Mathematics*, 28(1), 9–16.
- Swan, M. (2011). *Improving reasoning: Analysing alternative approaches*. <http://nrich.maths.org/7812/index> sayfasından erişilmiştir.
- Toulmin, S. E. (2007). *The uses of argument*. New York: Cambridge University.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234–243.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 188–195.
- Vale, C., Widjaja, W., Herbert, S., Bragg, L. A., & Loong, E. Y. K. (2017). Mapping variation in children's mathematical reasoning: The case of 'what else belongs?'. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 873–894. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9725-y>
- Yakut Çayır, M. & Akyüz, G. (2015). 9. sınıf öğrencilerinin örüntü genelleme problemlerini çözmeye stratejilerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 205–229. <https://doi.org/10.17522/nefemed.66921>
- Yeşildere, S. & Türnüklü, E. B. (2007). Examination of students' mathematical thinking and reasoning processes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 181–213. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000156
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Widjaja, W., & Vale, C. (2021). Counterexamples: Challenges faced by elementary students when testing a conjecture about the relationship between perimeter and area. *Journal on Mathematics Education*, 12(3), 487–506. <https://doi.org/10.22342/jme.12.3.14526.487-506>
- Widjaja, W., Vale, C., Herbert, S., Loong, E. Y., & Bragg, L. A. (2021). Linking comparing and contrasting, generalising and justifying: A case study of primary students' levels of justifying. *Mathematics Education Research Journal*, 33(2), 321–343. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00306-w>

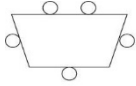
Ek-1

Problemler

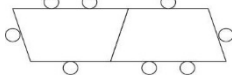
Problem 1:

Yamuk şeklindeki bir masada 5 çocuk oturabiliyor. İki masa uç uca eklenirse toplamda 8 çocuk oturabiliyor.

Masa 1



Masa 2

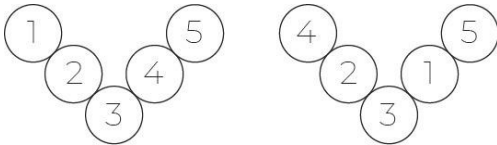


Buna göre;

- 3 masada kaç çocuk oturabilir?
- 10 masada kaç çocuk oturabilir?

Problem 2:

Dairelerin içine 1'den 5'e kadar olan sayılar aşağıdaki şekilde yerleştirilerek yönergedeki sorular öğrencilere yöneltilir:



- Yukarıdaki V' lerdeki sayıların benzer özellikleri neler olabilir? Açıklayınız.
- Yukarıdaki V' lerdeki sayıların farklı özellikleri neler olabilir? Açıklayınız.
- Yukarıdaki V' lerden özel olanı hangisi olabilir ve neden?
- Özel olan V' yi farklı sayılarla nasıl oluşturabiliriz?
- Özel V'yi 1' den 7' ye kadar olan sayılarla da oluşturabilir miyiz?

Problem 3:

Toplamları 19 olan;

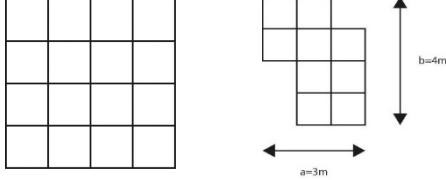
-- üç doğal sayının çarpımlarının en büyüğünün ne olabileceğini araştırınız.

--bu üç doğal sayı tam sayı olduğunda çarpımlarının en büyüğü ile ilgili neler söyleyebilirsiniz. İnceleyiniz.

Problem 4:

Ali Usta, farklı şekillerde havuz(göletlerin) inşa eden bir bahçecilik merkezinde çalışmaktadır. Görevi, bahçelerdeki havuzların(göletlerin) çevresini dolaşmak için kullanılan karo sayısını belirleyip müşterilere bu sayıyı tavsiye etmektir. Aşağıdaki durumlarda Ali ustanın yerine müşterilere siz cevap vermeye çalışınız:

- 4 m × 4 m boyutundaki havuzların (göletlerin) etrafındaki yol için kaç tane karo (1 m × 1 m) gereklidir? (Şekil 1)
- Kare şeklindeki bir havuz (göletin) için gerekli olan karo sayısını hesaplamada kullanılacak bir formül oluşturmaya çalışınız. Oluşturken neleri göz önüne aldığınızı paylaşınız.
- Havuzun (göletin) görüntüsünün Şekil 2' deki gibi düzensiz olması durumunda karo sayısını belirlemede kullanabileceğiniz bir formül oluşturmaya çalışınız. Daha sonra da bu formülün karo sayısını hesaplamada niye çalıştığını açıklayınız.



Şekil 1: 4m x 4m kare gölet Şekil 2: Düzensiz gölet

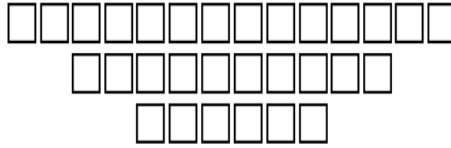
Problem 5:

27 küçük küpten (3 x 3 x 3) oluşan bir küp oluşturulmuş ve bu küp boyaya batırılmıştır. Küçük küplerden bazılarının boyandığını görecekseniz hangi küplerin 3 yüzü, hangi küplerin 2 yüzü, hangi küplerin 1 yüzü ve son olarak boyalı yüze sahip olmayan küplerin sayısını belirlemeye çalışınız. Belirlerken kullandığınız stratejiler varsa açıklayınız. Sonra --3 x 3 x 3 küp için bu durumu izometrik kâğıtta gösteriniz.

--Aynı işlemi; 2 x 2 x 2, 4 x 4 x 4, 10 x 10 x 10 vb. küpleri için tekrarlayınız. Görebildiğiniz bir sayı örüntüsü varsa paylaşınız.

Problem 6:

Bir tiyatrodaki koltukların ilk üç sırası aşağıdaki şekilde gibi yerleştirilmiştir ve toplamda 20 sıra bulunmaktadır.



5. sırada kaç koltuk vardır? Peki ya 8. sırada? Bunları nasıl belirlediğinizi açıklayınız.
- Tiyatronun 11. sırasında kaç koltuk vardır? Bunu nasıl belirlediğinizi açıklayınız.
- Hangi sırada 62 koltuk olurdu? Bunu nasıl belirlediğinizi açıklayınız.
- İlk üç sıradaki cevaplarınızı göz önüne alarak, herhangi bir sıradaki koltuk sayısını hesaplamada kullanacağınız bir formül öneriniz (sayı örüntüsü kuralı) ve bu formülün niçin işe yarayacağını açıklayınız.

Problem 7:

İki tek sayının toplamı tek mi yoksa çift midir? Cevabınızı ayrıntılı olarak açıklayınız.

Problem 8:

Bir bisiklette biri 12 diğeri 8 dişe sahip iki dişli bulunmaktadır. Buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız:

- Küçük dişli belirli sayıda döndürüldüğünde, büyük dişli daha az mı, daha fazla mı, yoksa aynı sayıda mı döner? Düşüncelerinizi paylaşınız.
- Küçük dişlinin devir sayısını, büyük dişlinin devir sayısını ayrı ayrı belirlemenin bir yolunu bulunuz ve bu yolu açıklayınız. Daha sonra da ikisinin aynı anda belirlenmenin bir yolu olduğunu düşünüyorsanız bu yolu da açıklayınız?



Investigation of High School Students' Achievement Goal Orientations and Self-Efficacy in English Language Skills

Aysel Arslan^{1,a,*}, Cengiz Ağlar^{1,b}

¹Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 08/01/2024

Accepted: 14/06/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills to determine their levels based on various variables. The sample group consists of 526 students attending different high schools in Sivas during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The data collection method employed is the survey method commonly used in quantitative research. Two different scales were utilized: "Achievement Goal Orientation Scale," developed by Midgley and colleagues (1998) and adapted into Turkish by Akın (2006), comprises three subscales, and the "Self-Efficacy Scale for English Language Skills," developed by Sağlam and Arslan (2018), comprises four subscales. Descriptive and normality analyses of the data obtained were conducted using the SPSS program. The results of the analyses revealed statistically significant differences in participants' achievement goal orientations concerning gender, grade level, father's educational level, and perceived income level, as well as in their self-efficacy in English language skills based on grade level, maternal and father's educational level, and perceived income level ($p < .05$). A low level of correlation was found between participants' achievement goal orientations and their total scores on the self-efficacy scale for English language skills ($r = .114$).

Keywords: Achievement goal orientation, self-efficacy, English language skill, high school student

Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri ile İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Süreç

Geliş: 08/01/2024

Kabul: 14/06/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ve İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterliklerinin ilişkisini ve farklı değişkenlere göre düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 2022-2023 yılı bahar yarıyılında Sivas il merkezindeki dört farklı liseye devam eden 526 (254 kadın-272 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak nicel araştırmalarda kullanılan tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. "Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği" Midgley vd. (1998) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlaması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. "İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ise Sağlam ve Arslan (2018) tarafından geliştirilmiş olup dört alt boyuta sahiptir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin tanımlayıcı ve normallik değerlerine ilişkin analizleri SPSS programında yapılmıştır. Normallik varsayımını karşıladığı belirlendiği için verilere parametrik analizler uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların başarı amaç yönelimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi ve algılanan gelir düzeyi; İngilizce dil becerileri öz-yeterliklerinin sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Katılımcıların başarı amaç yönelimleri ile İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .114$).

Anahtar Kelimeler: Başarı amaç yönelimi, öz-yeterlik, İngilizce dil becerisi, lise öğrencisi

^a arslanaysel.58@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-8775-1119>

^b cengizaglar@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-8995-6898>

How to Cite: Arslan, A., & Ağlar, C. (2024). Investigation of high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):?-?

Introduction

Success is a significant concept extensively researched in cognitive and affective domains and is associated with numerous variables. High school students' achievement in English language skills is a complex issue influenced by a multitude of factors. These factors encompass both cognitive aspects, like learning strategies, and affective aspects, such as motivation, self-efficacy, perceived family support, parental education level, school type, school engagement, teacher expertise, and in-class activities motivation and self-efficacy (Ching, Wu & Chen, 2021; Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Karaşar & Kapçı, 2016; Mädamürk, Tuominen, Hietajarvi, & Salmela-Aro, 2021; Ünal, 2013). In recent years, teaching approaches and methods that prioritize students in education have been implemented, and affective variables related to students are important. Among these variables, motivation, as one of the affective dimensions of achievement, is considered a driving force that motivates students. The goals that students adopt when participating in learning activities are a significant factor in this regard (Yeh, Kwok, Chien, Sweany, Baek, & McIntosh, 2019). This study delves into the relationship between achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills among high school students.

Ames (1992) elaborates on achievement goal orientations theory, addressing different goal orientations that students may adopt in the learning process. The theory aims to explain how goal orientations in learning processes influence students' motivation, learning strategies, achievement levels, and performances. According to the theory, students can adopt different goals in the teaching-learning process. The achievement goal orientation theory states that students may be oriented towards achievement with either a learning goal or a performance goal. When students are motivated by the goal of mastering a domain and making progress in the learning process, this is referred to as a learning goal orientation. In other words, as students' competence in a field increase, their learning goal orientation increases, while their performance-avoidance goal orientation decreases (Aydiner-Uygun, 2018). On the other hand, when students are motivated by the purpose of comparing themselves to others, competing, and achieving superiority based on their performance, this is referred to as a performance goal orientation (Pajares & Cheong, 2003). In this context, Jiang et al. (2021) suggest that a performance-approach goal orientation is more likely to lead to success in the business world than a learning-oriented approach. In addition to these two dimensions in Ames' (1992) theory, two additional sub-dimensions exist, namely, learning-approach/avoidance and performance-approach/avoidance. In learning-approach and performance-approach, students engage in learning or performing based on factors such as experiencing success, receiving rewards, gaining respect, etc. In contrast, in learning-avoidance and performance-avoidance, students may not engage in learning or may

not perform due to factors such as fear of failure, anxiety, etc. (Alhadabi & Karpinski, 2020).

An individual's self-belief and commitment, in other words, self-efficacy, also influence goal orientations (Bandura, 1986). Self-efficacy is another affective dimension of achievement. It is briefly the belief of individuals in themselves and their ability to achieve, and the level of self-efficacy is at the core of an individual's motivation and success (Karanfil & Arı, 2016). Supporting this notion, Ekici (2012) suggests that students with high self-efficacy are more advantageous in learning situations compared to other students. Bandura (1995) explains this by stating that individuals with high self-efficacy are more realistic in evaluating themselves and can set more challenging goals for themselves. Self-efficacy is multidimensional and exists in different areas, academic achievement being one of them. Zimmermann (1995) states that academic self-efficacy measures students' perceived abilities to succeed in nine areas, including mathematics, algebra, science, biology, reading and writing, computer usage, social studies, foreign language proficiency, and English grammar.

When looking at the areas influenced by the self-efficacy dimension in the academic field, foreign language proficiency is noticeable. In our country, the teaching of English, as the instruction of another language, is carried out in state schools affiliated with the Ministry of Education from the second grade onwards, while it is taught in the first grade and preschool years in private schools, and even at younger ages in private kindergartens. In our world, where English is accepted as a second language, within the compulsory 4+4+4 education system, all students are provided with English education from the second grade to the twelfth grade. Graduates from high schools, which are also responsible for preparing students for higher education institutions, may find themselves in English preparatory classes in departments of the fields they choose based on their exam scores. Students who cannot prove that they have a sufficient level of English proficiency must study and succeed in the preparatory classes of universities. It is also known that the medium of instruction in departments in universities is English. Additionally, in faculties with Turkish as the language of instruction, two hours of English education per week is provided (Yaman, 2018).

Both globally and in Turkey, English is widely recognized as a crucial language, comprising four essential language skills: reading, writing, listening, and speaking. English language skills play a critical role in communication in today's world and are considered a fundamental requirement for students' academic and professional achievements (Brooks & Wilson, 2014). In addition to English language skills, students' motivation for learning English and their perceived self-efficacy can also influence their achievements (Anyadubalu, 2010; Clement & Murugavel, 2018; Raoofi, Tan, & Chan, 2012; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Purpose and Significance of the Study

The decision to conduct this research was made based on the acknowledgment that investigating students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills would contribute significantly to the existing literature. The aim of this study is to examine high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills and to assess the relationship between these variables. Achievement goal orientation theory and the concept of self-efficacy are regarded as essential factors that influence students' motivation, learning strategies, and levels of success. Accordingly, the research questions are formulated as follows:

For high school students:

- a) Do their achievement goal orientations (AGO) and self-efficacy in English language skills (SEL-ELS) differ concerning the identified variables in the study?
- b) Is there a meaningful relationship between their AGO and SEL-ELS?

The significance of this study lies in providing clarity regarding high school students' self-efficacy in English language skills and achievement goal orientations. There's a gap in understanding how these variables interact specifically for high school students in Türkiye. This study utilizes a large, diverse sample and validated scales, strengthening the generalizability of the findings. By examining the relationship between these variables, this study aims to provide valuable insights for educators. The results may inform the development of targeted instructional strategies that address students' achievement goals and foster their self-efficacy in English language learning, ultimately improving student engagement and achievement.

Limitations

The limitations of this study are summarized under three main points as follows:

1. **Sample:** The sample used in this study is limited to a specific region or group of schools. This limitation may impact the generalizability of the findings. Comparisons with results from studies using larger and more diverse samples are considered important.
2. **Data Collection Method:** Surveys are used as the data collection method in this study. However, surveys may not fully reflect students' actual behaviors. Consequently, the obtained results might differ from students' real performances.
3. **External Factors:** This study examines the relationship between students' achievement goal orientations and self-efficacy perceptions. However, other factors that may affect students' achievements

(e.g., teacher attitudes, school resources, family support, etc.) are not considered.

Considering these limitations is crucial for interpreting the study's results and generalizing. Conducting more comprehensive and diversified studies to overcome these limitations and delve deeper into the subject matter is deemed important.

Method

In this section of the research, information about the model used, population/sample, data collection tools, data collection, and analysis processes are provided. Ethical approval was obtained for this study.

Research Model

The data for this study were obtained using the survey method, which is commonly preferred in quantitative research. In the sample selection process, the random sampling method, a type of probability sampling, was employed. According to Dawson and Trapp (2001), in random sampling, each unit in the population has an equal chance of being selected. The selection of one unit does not affect the chances of other units being selected. Hence, all other units with representational characteristics continue to have an equal chance of being included. The advantage of this random sampling feature is that statistical calculations are not required when determining the sample, making the implementation process faster. Additionally, if a mistake is made in the sampling, it can be easily rectified (Sharma, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Population/Sample

The sample of this study consists of 526 (254 female, 272 male) high school students attending four different schools in an urban center in the Central Anatolia Region during the 2022-2023 academic year. The demographic information of the sample group is provided in Table 1.

In Table 1, it can be observed that the number of female and male students is approximately equal, the majority of participants are in the 11th grade, a higher number of parents have completed high school as their education level, and the perceived income level is reported as good by about half of the participants

Data Collection Tools

The data for this study were collected using the Achievement Goal Orientation Scale (AGOS) and the Self-Efficacy Scale for English Language Skills (SES-ELS). The general information about the scales and the findings specific to this study are presented below.

Table 1. Demographic information of the sample

Variables		f	%
Gender	Female	254	48.3
	Male	272	51.7
Grade	Nineth	131	24.9
	Tenth	152	28.9
	Eleventh	183	34.8
	Twelfth	60	11.4
Maternal education level	Primary	107	20.3
	Secondary	95	18.1
	High-School	168	31.9
	University	113	21.5
Father's education level	Postgraduate	43	8.2
	Primary	46	8.7
	Secondary	72	13.7
	High-School	189	35.7
Perceived income level	University	164	31.2
	Postgraduate	55	10.5
	Very Good	53	10.1
	Good	260	49.4
	Moderate	204	38.8
	Low	9	1.7

Table 2. Descriptive statistics for the AGOS and SES-ELS scales

	n	Lowest Score	Highest Score	\bar{x}	Item Mean (1-5)	Item Mean (100)	ss	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alfa
LGO	526	6	30	18.79	3.13	62.62	5.55	-.193	-.574	.833
PAGO	526	6	30	20.57	3.43	68.56	6.27	-.419	-.608	.841
PAVGO	526	5	25	10.10	2.02	40.40	5.00	1.014	.234	.833
Total	526	17	81	49.45	2.91	58.18	12.30	-.001	-.046	.855
ERS	526	5	25	13.69	2.74	54.75	4.99	.084	-.212	.927
EWS	526	4	20	10.34	2.59	51.71	3.92	.269	-.418	.841
ESS	526	7	35	18.17	2.60	51.91	6.45	.558	.130	.898
ELS	526	6	30	18.69	3.12	62.30	5.26	-.110	.029	.862
Total	526	22	110	60.89	2.77	55.35	18.40	.277	.138	.956

Achievement Goal Orientation Scale (AGOS): The scale, developed by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish by Akin (2006), consists of three subscales. In the original form, the scale had 18 items, but it was revised to 17 items during the adaptation process. The subscales are Learning Goal Orientation (LGO, 6 items), Performance Approach Goal Orientation (PAGO, 6 items), and Performance Avoidance Goal Orientation (PAVGO, 5 items). In the adaptation study, the reliability values were found to be .77, .79, and .78, respectively. In this study, the reliability values were calculated as .83, .84, .83, and .86 for LGO, PAGO, PAVGO subscales, and the total score, respectively. The scale is designed as a five-point Likert scale ranging from "Never=1" to "Always=5," and the minimum and maximum scores that can be obtained from the AGOS scale are 17 and 85, respectively.

Self-Efficacy Scale for English Language Skills (SES-ELS): Developed by Sağlam and Arslan (2018), this scale has a four-dimensional format with a total of 22 items. The subscales are English Reading Skill (ERS, 5 items), English Writing Skill (EWS, 4 items), English

Speaking Skill (ESS, 7 items), and English Listening Skill (ELS, 6 items). In the development study, the reliability values were found to be .86, .82, .91, and .87, respectively. In this study, the reliability values were determined as .93, .84, .90, .86 for ERS, EWS, ESS, and ELS subscales, respectively, and the overall reliability of the scale was .96. The scale is designed as a five-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree=1" to "Strongly Agree=5," and the minimum and maximum scores that can be obtained from the SES-ELS scale are 22 and 110, respectively. The descriptive statistics for the AGOS and SES-ELS scales used in this research are presented in Table 2. As shown in Table 2, the participants' achievement goal orientations and English language self-efficacy are at a moderate level ($30 < 58.18 \setminus 55.35 < 70$) in terms of total scores. Looking at the scores obtained from the scales, it is observed that students scored highest on the Performance Approach Goal Orientation (68.56) in AGOS and the English Listening Skill (62.30) in SES-ELS. The reliability values for AGOS and SES-ELS were found to be .855 and .956, respectively, and these values are considered high ($70 < .855 \setminus .956$).

Data Collection and Analysis

The research data were obtained by applying both scales to 535 students attending four different high schools in the central district of Sivas province. When checking the scale forms one by one, it was determined that 9 scales were incorrectly or incompletely filled out and were thus excluded from the study. The remaining 526 scales were entered into the SPSS package program on the computer, and the analysis was performed using this program. The normality assumptions of the scales were examined using the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test, and it was found that the normality values were not met ($p < .05$). However, when looking at the skewness and kurtosis values in the total scores and factors of the scales, it was observed that these values were within an acceptable range (± 1.96) for research purposes (AGOS: \pm Skewness = $-.001 \setminus 1.014$; Kurtosis = $-.046 \setminus .608$, SES-ELS: \pm Skewness = $.084 \setminus .558$; Kurtosis = $.029 \setminus -.418$). Therefore, the research data were analyzed using parametric tests (Kalaycı, 2014). The independent samples t-test was applied for data with two groups, while one-way ANOVA was used for data with more than two groups. In cases

where significant differences were found in the ANOVA test, the Tukey test was conducted to determine the significant differences between the groups.

Findings

The findings obtained from the analyses conducted in line with the objectives of the study are presented in tabular form in this section. The analysis results regarding the mean scores of high school students from the AGOS and SES-ELS scales according to the gender variable are shown in Table 3.

Table 3 shows that there is a significant difference favoring female participants in the LGO and PAGO sub-dimensions of the AGOS scale ($p < .05$), but no significant difference in the PAVGO sub-dimension. Regarding the SES-ELS scale, no significant difference was found in the mean scores of the participants ($p > .05$).

The findings obtained from the analysis of the mean scores of the participants from the AGOS scale according to their grade levels are presented in Table 4.

Table 3. t-test results for gender variable

Sub-factors	Gender	n	\bar{x}	SD	t	df	p	
AGOS	LGO	Female	254	19.94	5.25	4.720	524	.000*
		Male	272	17.71	5.63			
	PAGO	Female	254	21.54	5.84	3.460	524	.001*
		Male	272	19.66	6.53			
	PAVGO	Female	254	9.91	4.86	-.858	524	.391
		Male	272	10.28	5.13			
SES-ELS	ERS	Female	254	13.75	5.01	.283	524	.778
		Male	272	13.63	4.98			
	EWS	Female	254	10.30	3.89	-.243	524	.808
		Male	272	10.38	3.96			
	ESS	Female	254	17.81	6.36	-1.240	524	.216
		Male	272	18.50	6.52			
	ELS	Female	254	19.02	5.08	1.394	524	.164
		Male	272	18.38	5.41			

* $p < .05$

Table 4. AGOS class level variable anova test results

	Grade Level	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Ninth ^{1*}	131	18.62	5.51	Between	3	2.257	.081	-
	Tenth ^{2**}	152	19.35	5.12	Groups				
	Eleventh ^{3***}	183	18.09	5.86	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	19.85	5.61	Total	525			
PAGO	Ninth ^{1*}	131	20.93	6.52	Between	3	6.263	.000*****	2>3
	Tenth ^{2**}	152	22.03	6.01	Groups				
	Eleventh ^{3***}	183	19.14	6.23	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	20.40	5.65	Total	525			
PAVGO	Ninth ^{1*}	131	10.93	5.05	Between	3	8.420	.000*****	1>3, 2>3
	Tenth ^{2**}	152	11.16	4.99	Groups				
	Eleventh ^{3***}	183	8.75	4.49	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	9.70	5.51	Total	525			

*Ninth=1, **Tenth=2, ***Eleventh=3, ****Twelfth=4, ***** $p < .05$

Table 4 reveals that there is a significant difference in the scores obtained from the AGOS scale for the PAGO and PAVGO sub-dimensions ($p < 0.05$). The significant difference in the PAGO is between the eleventh grade and tenth grade (Grade 2 > Grade 3), while for the PAVGO, it is between the eleventh grade and the ninth and tenth grades (Grade 1 > Grade 3, Grade 2 > Grade 3). However, there is no significant difference in the scores for the LGO sub-dimension ($p > 0.05$).

The findings related to the scores obtained from the SES-ELS scale based on the variable of grade level for the students included in the study are presented in Table 5.

The findings in Table 5 indicate a significant difference in the EWS subscale of the scale between ninth and

twelfth grades (9 > 12) based on the grade level variable ($p < 0.05$). However, no significant differences were found in the other subscales of the scale ($p > 0.05$).

Below, Table 6 presents the results of the analysis conducted on the scores obtained from the AGOS scale according to the variable of maternal education level.

As shown in Table 6, there was no significant difference in the scores obtained from the AGOS scale according to the variable of maternal education level ($p > 0.05$).

Below, Table 7 presents the results of the analysis of scores obtained from the SES-ELS scale according to maternal education level.

Table 5. ANOVA test results for SES-ELS grade level variable

	Grade Level	N	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Ninth ^{1*}	131	14.02	4.90	Between Groups	3	2.523	.057	-
	Tenth ^{2**}	152	13.76	4.18					
	Eleventh ^{3***}	183	13.93	5.93	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	12.05	3.54	Total	525			
EWS	Ninth ^{1*}	131	11.18	3.87	Between Groups	3	3.930	.009*****	1>4
	Tenth ^{2**}	152	10.38	3.34					
	Eleventh ^{3***}	183	10.07	4.44	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	9.25	3.39	Total	525			
ESS	Ninth ^{1*}	131	18.80	6.38	Between Groups	3	1.438	.231	-
	Tenth ^{2**}	152	18.39	5.88					
	Eleventh ^{3***}	183	17.98	7.38	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	16.80	4.56	Total	525			
ELS	Ninth ^{1*}	131	17.98	5.14	Between Groups	3	1.922	.125	-
	Tenth ^{2**}	152	18.89	4.95					
	Eleventh ^{3***}	183	19.26	5.86	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	18.00	4.05	Total	525			

*Ninth=1, **Tenth=2, ***Eleventh=3, ****Twelfth=4, ***** $p < 0.05$

Table 6. ANOVA test results of AGOS based on mother's education level

	Maternal Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Primary ¹	107	19.47	5.25	Between Groups	4	1.620	.168	-
	Secondary ²	95	19.54	5.50					
	High-School ³	168	18.57	5.69					
	University ⁴	113	17.91	5.80					
	Postgraduate ⁵	43	18.60	5.09	Total	525			
PAGO	Primary ¹	107	20.96	6.36	Between Groups	4	1.789	.130	-
	Secondary ²	95	21.15	5.52					
	High-School ³	168	20.70	6.08					
	University ⁴	113	19.22	7.00					
	Postgraduate ⁵	43	21.30	6.07	Total	525			
PAVGO	Primary ¹	107	10.27	5.76	Between Groups	4	.549	.700	-
	Secondary ²	95	10.09	4.28					
	High-School ³	168	10.42	5.56					
	University ⁴	113	9.57	4.36					
	Postgraduate ⁵	43	9.84	3.66	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, ***** $p < 0.05$

Table 7. ANOVA test results of SES-ELS according to maternal education level

	Maternal Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Primary ^{1*}	107	11.85	4.70	Between	4	16.778	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	95	12.53	4.29	Groups				
	High-School ^{3***}	168	13.21	4.76	Within	521			
	University ^{4****}	113	16.11	4.84	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	16.35	5.16	Total	525			
EWS	Primary ^{1*}	107	9.20	3.46	Between	4	9.327	.000*****	4>1, 4>2, 5>1, 5>2
	Secondary ^{2**}	95	9.27	3.43	Groups				
	High-School ^{3***}	168	10.41	3.92	Within	521			
	University ^{4****}	113	11.67	3.96	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	11.79	4.50	Total	525			
ESS	Primary ^{1*}	107	15.73	5.58	Between	4	14.730	.000*****	3>1, 4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	95	16.45	5.08	Groups				
	High-School ^{3***}	168	18.03	6.02	Within	521			
	University ^{4****}	113	20.82	7.09	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	21.58	7.23	Total	525			
ELS	Primary ^{1*}	107	17.17	4.81	Between	4	14.174	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	95	17.07	4.33	Groups				
	High-School ^{3***}	168	18.41	5.36	Within	521			
	University ^{4****}	113	20.61	5.19	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	22.09	5.05	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, *****p<.05

Table 8. AGOS father's education level variable ANOVA test results

	Father's Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Primary ^{1*}	46	16.70	5.65	Between	4	5.888	.000*****	2>1, 2>4, 2>5
	Secondary ^{2**}	72	21.11	5.13	Groups				
	High-School ^{3***}	189	19.14	5.82	Within	521			
	University ^{4****}	164	18.16	5.33	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	18.13	4.75	Total	525			
PAGO	Primary ^{1*}	46	18.30	6.69	Between	4	6.949	.000*****	2>1, 2>3, 2>4, 2>5
	Secondary ^{2**}	72	23.78	5.84	Groups				
	High-School ^{3***}	189	20.31	6.35	Within	521			
	University ^{4****}	164	20.41	5.92	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	19.60	5.86	Total	525			
PAvGO	Primary ^{1*}	46	8.67	4.47	Between	4	2.650	.033*****	-
	Secondary ^{2**}	72	11.24	5.79	Groups				
	High-School ^{3***}	189	10.05	5.17	Within	521			
	University ^{4****}	164	10.40	4.96	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	9.05	3.22	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, *****p<.05

As shown in Table 7 there is a significant difference in the mean scores of participants on the SES-ELS scale across all its sub-dimensions based on their mother's education level (p<.05). The significant differences observed in all groups favor participants with more educated mothers.

The analysis results of the AGOS scale scores based on the father's education level variable are presented in Table 8. The findings in Table 8 indicate that there is a significant difference in the AGOS scale scores of participants based on their father's education level in the LGO and PAGO sub-dimensions (p>.05). In all groups where significant differences were observed, the

difference favored participants with a middle school education.

Table 9 below presents the analysis results of the scores obtained from the SES-ELS scale based on the father's education level.

Table 9 indicates that there is a significant difference in the mean scores of participants on the SES-ELS scale across all its subscales based on the father's education level (p<.05). In all groups with significant differences, the differences favor participants with more educated fathers.

The analysis results of AGOS scores based on the perceived income level variable are presented in Table 10.

Table 9. ANOVA test results of SES-ELS based on father's education level

	Father's Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Primary ^{1*}	46	10.91	4.40	Between	4	19.671	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	11.85	3.96	Groups				
	High-School ^{3***}	189	12.74	4.92	Within	521			
	University ^{4****}	164	15.39	4.65	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	16.62	4.93	Total	525			
EWS	Primary ^{1*}	46	7.87	3.09	Between	4	10.741	.000*****	3>1, 4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	9.96	3.66	Groups				
	High-School ^{3***}	189	9.89	3.76	Within	521			
	University ^{4****}	164	11.10	3.94	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	12.20	4.05	Total	525			
ESS	Primary ^{1*}	46	15.35	4.72	Between	4	12.822	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	16.53	5.31	Groups				
	High-School ^{3***}	189	16.95	6.15	Within	521			
	University ^{4****}	164	20.02	6.57	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	21.33	7.10	Total	525			
ELS	Primary ^{1*}	46	15.78	4.95	Between	4	11.221	.000*****	3>1, 4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	17.44	4.72	Groups				
	High-School ^{3***}	189	18.11	5.28	Within	521			
	University ^{4****}	164	19.87	5.00	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	21.24	5.02	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, *****p<.05

Table 10. ANOVA test results of AGOS based on perceived income level

	Income Level	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Very Good ^{1*}	53	19.64	6.76	Between	3	3.229	.022*****	1>4, 3>4
	Good ^{2**}	260	18.56	5.43	Groups				
	Moderate ^{3***}	204	19.08	5.23	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	13.79	6.67	Total	525			
PAGO	Very Good ^{1*}	53	22.40	5.84	Between	3	1.937	.123	-
	Good ^{2**}	260	20.40	6.12	Groups				
	Moderate ^{3***}	204	20.39	6.41	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	18.56	8.72	Total	525			
PAVGO	Very Good ^{1*}	53	10.26	5.32	Between	3	1.832	.140	-
	Good ^{2**}	260	9.63	4.49	Groups				
	Moderate ^{3***}	204	10.69	5.50	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	9.22	4.29	Total	525			

*Very Good=1, **Good=2, ***Moderate =3, ****Low=4, ***** p<.05

As shown in Table 10, there is a significant difference in the AGOS scores of participants on the LGO subscale based on the perceived income level variable (p<.05). When looking at the groups with significant differences, it is observed that the groups indicating higher perceived income levels have higher scores. The analysis results of participants' SES-ELS scores based on the perceived income level variable are presented in Table 11.

Table 11 demonstrates that there is a significant difference in participants' SES-ELS scores across all subscales based on the perceived income level variable (p<.05). When examining the groups with significant differences, it is observed that the groups indicating higher perceived income levels have higher scores.

The analysis findings regarding the subscales of the used scales and their correlations with each other are presented in Table 12.

In the research, when examining the subscales of the scales and their correlations with each other in Table 12, there is a high-level relationship between the total score of AGOS and its LGO (r=.709) and PAGO (r=.805) subscales, and a moderate-level relationship with its PAVGO (r=.661) subscale. Regarding SES-ELS, a positive and high-level relationship was found between its total score and its ERS (r=.886), EWS (r=.852), ESS (r=.921), and ELS (r=.893) subscales. However, the correlation between the total scores of AGOS and SES-ELS was low (r=.114).

Table 11. ANOVA test results of SES-ELS based on perceived income level

	Income Level	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Very Good ^{1*}	53	16.13	5.51	Between	3	6.422	.000*****	1>2, 1>3, 1>4
	Good ^{2**}	260	13.77	5.02	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	13.07	4.54	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	10.89	6.55	Total	525			
EWS	Very Good ^{1*}	53	12.89	4.08	Between	3	11.017	.000*****	1>2, 1>3, 1>4, 2>4
	Good ^{2**}	260	10.23	3.71	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	9.98	3.85	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	6.89	4.37	Total	525			
ESS	Very Good ^{1*}	53	21.89	7.96	Between	3	8.017	.000*****	1>2, 1>3, 1>4
	Good ^{2**}	260	18.02	5.92	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	17.56	6.30	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	14.11	7.44	Total	525			
ELS	Very Good ^{1*}	53	20.81	6.07	Between	3	3.841	.010*****	1>2, 1>3
	Good ^{2**}	260	18.43	5.11	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	18.58	5.02	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	16.22	7.26	Total	525			

*Very Good=1, **Good=2, ***Moderate =3, ****Low=4, ***** p<.05

Table 12. Pearson correlation results for AGOS and SES-ELS scales

	AGOS	LGO	PAGO	PAVGO	SES-ELS	ERS	EWS	ESS	ELS
AGOS	1.00	.709**	.805**	.661**	.114**	.071	.163**	.076	.118**
LGO		1.00	.355**	.188**	.023	-.037	.067	.012	.051
PAGO			1.00	.332**	.106*	.094*	.129**	.071	.099*
PAVGO				1.00	.122**	.097*	.165**	.084	.109*
SES-ELS					1.00	.886**	.852**	.921**	.893**
ERS						1.00	.682**	.735**	.740**
EWS							1.00	.739**	.681**
ESS								1.00	.746**
ELS									1.00

Results, Discussion, and Recommendations

In this section, the findings obtained from the research are evaluated in conjunction with other studies in the literature, and recommendations are made based on the results. The results and discussion are presented in the order of the tables.

When examining the overall results of the selected scales used as measurement tools in our study, it was found that the participants' scores in achievement goal orientations and English self-efficacy were at a moderate level (30 <58.18\55.35<70). According to this result, students' achievement goal orientations and perceptions of English self-efficacy are not at the desired levels (Gürcan, 2021; Kanadlı & Bağçeci, 2015).

Looking at the scores obtained from the scales, it is observed that the students scored the highest in the PAGO sub-dimension of the AGOS, indicating that they are oriented towards demonstrating their abilities, gaining rewards, and earning respect, but they tend to avoid showing their performance (Alhadabi & Karpinski, 2020). On the other hand, the students scored the highest in the ELS sub-dimension of the SES-ELS, which contradicts with the results of different studies in the literature; while some studies (Memduhoğlu & Çelik, 2015; Aksoy, 2020) reported that students scored the highest in the ERS sub-

dimension, another study (Güç, 2019) found that students scored the highest in the EWS sub-dimension. These discrepancies in the results may be attributed to the differences in the selected samples in the respective studies.

When examining the scores obtained from the AGOS according to the gender variable, it was found that there was a significant difference in favor of female participants in the LGO and PAGO sub-dimensions, while no significant difference was observed in the PAVGO sub-dimension. This result is in line with the findings of previous studies conducted by Aydın-Uygun (2018), Çakal (2019), Küçüköğlü, Kaya, and Turan (2010), Mentiş Köksoy and Aydın-Uygun (2018), and Özgüngör, Oral, and Karababa (2015). However, it is also possible to come across different findings in the literature regarding the relationship between the sub-dimensions of the scale and gender. Arslan and Bardakçı (2022) reported that there was a difference in favor of females in the PAGO and PAVGO sub-dimensions, while no difference was found in the LGO sub-dimension. Akın (2006), on the other hand, supported our finding regarding the LGO sub-dimension, but he obtained results in favor of males in the PAGO and PAVGO sub-dimensions. Buldur and Alisinanoğlu (2020), in their study, stated that there was a difference in favor of males in the LGO sub-dimension, while no difference was

found between genders in the PAGO and PAVGO sub-dimensions.

Regarding the scores obtained from the SES-ELS according to gender, no significant difference was found ($p > .05$). Our study's results support the findings of studies conducted by Aksoy (2020), Aykol (2017), Çimen (2011), and Gömleksiz and Kılınc (2014). However, it is worth noting that in the literature, Memduhoğlu and Çelik (2015) found a difference in favor of males in the ESS sub-dimension, while Tuncer and Akmençe (2019) found differences in favor of females in the ERS and EWS sub-dimensions.

It was found that there was a significant difference in the scores obtained from the AGOS in the PAGO and PAVGO sub-dimensions ($p < .05$). The significant difference in the PAGO sub-dimension was between the eleventh grade and the tenth grade ($2 > 3$), while in the PAVGO sub-dimension, it was between the eleventh grade and the ninth and tenth grades ($1 > 3$, $2 > 3$). However, no significant difference was found in the LGO sub-dimension ($p > .05$). In the literature, studies using the AGOS have indicated that the grade variable has a moderate effect, but no difference has been observed between grade levels (Aydiner-Uygun, 2018; Çakal, 2019; Mentiş-Köksoy & Aydiner-Uygun, 2018). Additionally, Küçükoğlu and his friends (2010) found results in favor of first-year university students, while Fouladchan, Marzooghi, and Shemsiri (2009) reported results in favor of fourth-year university students in a study with Iranian university students. In another study, Carpenter (2007) mentioned that lower-grade students scored higher in the LGO sub-dimension, but higher-grade students had higher scores in the PAVGO sub-dimension.

Regarding the SES-ELS based on the participants' grade level, a significant difference was observed in the EWS sub-dimension between the ninth and twelfth grades ($9 > 12$) ($p < .05$). However, no significant difference was found in the other sub-dimensions, except for writing skills ($p > .05$). In the literature, Güneri (2018) reported in a study with high school students that ninth-grade students had higher English self-efficacy compared to higher-grade students. Regarding writing skills, Zimmerman and Bandura (1994) mentioned in their study that neither grade level nor verbal ability affected writing skills; instead, the perceived academic self-efficacy of the student was the sole factor influencing this skill. In another study with university students, Aksoy (2020) found results in favor of first-year students in the ERS and EWS sub-dimensions, as well as in favor of second-year students in the ELS and ESS sub-dimensions. Memduhoğlu and Çelik (2015), on the other hand, stated that as students' grade level increased, their perceived English self-efficacy also increased. However, in a study on the relationship between German language reading and writing skills and self-efficacy, Hattatoğlu (2019) did not find any significant difference.

When examining the participants' maternal education levels, it was found that there was no significant difference in the scores obtained from the AGOS ($p > .05$),

and at the same time, the lowest sub-dimension averages of the scale were found among participants whose mothers had a university education. The findings related to the sub-dimensions of the scale support existing studies in the literature (Koç & Arslan, 2015). Moreover, in a meta-analysis study by Kim, Mok, and Seidel (2020) on immigrant students' family education levels and their relation to AGOS, it was found that the effect of maternal education level remained at a moderate level. In a study conducted by Arslan and Bardakçı (2022) on the relationship between AGOS and maternal education level, a significant difference was found in the LGO sub-dimension of the scale among participants whose mothers had a high school education compared to those with middle school and university education.

Regarding the scores obtained from the SES-ELS based on the participants' maternal education levels, it was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the scale ($p < .05$). The differences in all groups with significant distinctions were in favor of participants with more educated mothers. This result is also supported by the literature (Aykol, 2017). However, it is also possible to come across results in the literature suggesting that maternal education level has no effect (Çimen, 2011; Doğan, 2008).

When examining the scores obtained from the AGOS based on the participants' paternal education levels, it is observed that there is a significant difference in the LGO and PAGO sub-dimensions ($p < .05$). In all groups with significant differences, the difference was in favor of participants whose fathers had completed middle school. Similar findings favoring primary and middle school education levels are also found in the literature (Arslan & Bardakçı, 2022). Demir (2021), in a study on school-related attitudes, found results in favor of students whose fathers were illiterate. Kim and colleagues (2020) found that the paternal education level had a moderate level of impact.

Regarding the scores obtained from the SES-ELS based on the participants' paternal education levels, it was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the scale ($p < .05$). The differences in all groups with significant distinctions were in favor of participants whose fathers were more educated. Similar studies supporting these results can be found in the literature (Aykol, 2017). However, there are also studies in the literature suggesting that paternal education level has no effect (Çimen, 2011; Doğan, 2008).

Regarding the scores obtained from the AGOS based on the participants' income levels, a significant difference was found in the LGO sub-dimension ($p < .05$). When looking at the groups with significant differences, it was observed that the groups reporting higher perceived income levels had higher scores in the LGO sub-dimension. Similarly, in the literature, higher income levels have been associated with higher scores in the LGO and PAGO sub-dimensions, while lower income levels were associated with higher scores in the PAVGO sub-dimension (Arslan & Bardakçı, 2022). Another study found

that students from middle-income families had more positive attitudes towards school compared to students from low-income families (Demir, 2021).

Regarding the scores obtained from the SES-ELS based on the participants' income levels, a significant difference was found in all sub-dimensions of the scale ($p < .05$). When looking at the groups with significant differences, it was observed that the groups reporting higher perceived income levels had higher scores in all sub-dimensions. Aykol (2017), Çimen (2011), and Doğan (2008) also found in their studies that father's occupation had no significant effect on the outcomes.

When examining the sub-dimensions of the scales and their correlations with each other, the results showed that there was a high positive correlation between the LGO sub-dimension ($r = .709$) and PAGO sub-dimension ($r = .805$) of the AGOS. There was also a moderate positive correlation between the PAVGO sub-dimension ($r = .661$) and the other sub-dimensions. As for the SES-ELS, the total score showed a strong positive correlation with the ERS sub-dimension ($r = .886$), the EWS sub-dimension ($r = .852$), the ESS sub-dimension ($r = .921$), and the ELS sub-dimension ($r = .893$). This result is consistent with the findings of the study conducted by Aksoy (2020). However, the correlation between the total scores of the AGOS and SES-ELS scales was low ($r = .114$). Despite this result, Scherrer, Preckel, Schmidt, and Elliot (2020) reported that the goal orientation, represented by the LGO and PAGO sub-dimensions, was positively related to academic achievement, while the PAVGO sub-dimension, had a negative relationship with academic achievement.

All these findings indicate that high school students, as they approach the transition to higher education at university, tend to display more performance-oriented goal orientations, while at the same time being afraid of making mistakes. On the other hand, students in lower grades of high school are less afraid of making mistakes and show a greater learning-oriented focus in their studies. Regarding the family education levels, the results show that as students' own family education levels decrease, their attitudes towards school and their scores on the AGOS sub-dimensions increase. In the literature, studies by Heisig, Elbers, and Solga (2020) suggest that the effects of parental education are stronger for educational achievement rather than academic performance in all countries.

When interpreting the obtained results in the context of the structural equation modeling for high school students' self-esteem developed by Atmaca and Özen (2019), as parents' education levels increase, the pressure on students also increases, and this affects students' achievement goal orientations. As a result, students with high attitudes towards language skills tend to avoid performance due to anxiety, stress, fear of failure, etc., and may not fully demonstrate their existing performance. However, as suggested in the literature, parents who promote learning-oriented or performance-oriented learning support increase self-efficacy (Du, Wang, Ma, Luo, Wang, & Shi, 2020). As students' self-

efficacy perception increases, their English or foreign language acquisition and achievement also improve (Duman, 2007). As mentioned by Honicke, Broadbent, and Fuller-Tyszkiewicz (2020), self-efficacy plays a bridging role between both learning and performance goal orientations and academic success. However, self-efficacy more strongly supports learning-oriented goal orientations.

Considering these findings, it is essential to emphasize the consideration of not only the cognitive but also the affective dimension of education. Students who struggle with emotional skills, such as coping with stress, anxiety, fear of failure, fear of making mistakes, social stigmatization, etc., should primarily focus on strengthening these aspects.

Based on the results obtained in our study, the following recommendations can be made:

1. Students should be encouraged not to be afraid of making mistakes and to be aware that making mistakes is a natural part of the learning process to find the right answers.
2. Educational programs should support learning environments that promote persistence and effort while considering how instructional presentations and feedback can enhance academic self-efficacy, regardless of the goal orientations adopted by students.
3. Teachers should create a democratic classroom environment, considering students' self-efficacy levels.
4. Parents should focus on their children's learning process rather than just their outcomes and celebrate their progress and efforts.
5. Policymakers should prioritize the mental well-being of students and focus on fostering healthy and confident individuals. Instead of emphasizing fear, tension, fear of failure, sadness, stress, anxiety disorders, resistance to learning, and performance-oriented goals, they should consider eliminating exam-centric practices from an early age and transitioning to a more process-oriented evaluation approach for the country's students.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğrencilerin akademik başarısı birçok faktöre bağlıdır. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişki incelendi. Başarı amaç yönelimi teorisine göre öğrenciler, öğrenme süreçlerinde farklı amaçlar benimseyebilirler. Öğrenme amacı, bilgi edinme ve beceri geliştirme odaklıyken, performans amacı ise başkalarından daha iyi olma veya olumsuz değerlendirmeleri önleme odaklıdır. Öz-yeterlik ise bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair inancıdır.

Literatür taraması, başarı amaç yönelimi ve öz-yeterliğin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ancak, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğu, farklı disiplinlerdeki başarıları ele almaktadır. Bu çalışmanın özgünlüğü, lise öğrencilerinin İngilizce dil becerilerine özel

olarak odaklanmasıdır. Çalışma sonuçları ile İngilizce öğretimi süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarının artırılması için önemli bilgiler sağlanması planlandı.

Bu çalışma ile lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ile İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandı. Araştırma kapsamında, öğrencilerin başarı amaç yönelimleri, İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlikleri ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkiler incelendi.

Yöntem

Araştırma verileri nicel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen tarama yöntemi kullanılarak elde edildi. Araştırmanın örneklem seçiminde gelişigüzel (haphazard) örnekleme yöntemleri içinde yer alan random örnekleme kullanıldı. Dawson ve Trapp (2001) random örneklemede araştırmanın evrenindeki her bir birimin eşit olarak seçilme şansına sahip olduğunu belirtmektedir. Bir birim seçildiğinde diğer bütün birimlerin seçilme şansına bir etki yapmamaktadır. Dolayısıyla temsil özelliği olan diğer tüm birimlerin şansı devam etmektedir. Random örnekleminin bu özelliği en avantajlı yönü olarak gösterilmektedir (Sharma, 2017). Burada örneklem belirlenirken istatistiksel olarak hesaplar yapılmadığı için uygulama süreci hızlıdır. Ayrıca, örneklemede bir hata yapılırsa kolaylıkla hesaplanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir il merkezinde dört farklı liseye devam eden 526 (254 kadın-272 erkek) öğrenci grubu oluşturdu.

Bu çalışmada veriler Midgley vd.'nin (1998) geliştirdiği Türkçe uyarlama çalışmasını Akın'ın (2006) yaptığı Öğrenme Amaç Yönelimi (ÖAY, 6 madde), Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi (PYAY, 6 madde), Performans Kaçınma Amaç Yönelimi (PKAY, 5 madde) olmak üzere üç alt boyutu bulunan 17 maddeli Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (BAY) ile Sağlam ve Arslan'ın (2018) geliştirdiği İngilizce okuma becerisi (İOB, 5 madde), İngilizce yazma becerisi (İYB, 4 madde), İngilizce konuşma becerisi (İKB, 7 madde), İngilizce dinleme becerisi (İDB, 6 madde) dört boyutu bulunan 22 maddeli İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (İDBYÖY) kullanılarak toplandı.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda ölçme aracı olarak seçilen ölçeklerle ilgili genel sonuçlara bakıldığında, katılımcıların toplam puanlar itibarıyla başarı yönelimleri ve İngilizce dersi öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ($30 < 58.18 \setminus 55.35 < 70$) belirlendi. Bu sonuca göre öğrencilerin BAY ve İngilizce dersi öz-yeterlik algıları istenilen düzeylerde değildir (Gürcan, 2021; Kanadlı & Bağçeci, 2015).

Ölçeklerden alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin BAY ölçeğinde en yüksek puanı PYAY alt boyutunda (68.56) aldıkları görüldü. Bu durum öğrencilerin başarabildiklerini gösterme, ödül ve saygı kazanmaya yönelik olduklarını ancak performans sergilemekten kaçındıkları anlamına gelmektedir (Alhadabi & Karpinski,

2020). Öğrencilerin İDBYÖY ölçeğinde en yüksek puanı ise İDB alt boyutunda (62.30) aldıkları görüldü. Bu sonuç literatürde yapılan farklı çalışmalarla çelişmektedir; Memduhoğlu & Çelik (2015), Aksoy (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenciler en yüksek puanı İOB alt boyutunda alırlarken, Güç (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin en yüksek puanı İYB alt boyutundan aldıkları görüldü. Bu sonuçlardaki farklılıklara bakıldığında, araştırmalar kapsamında seçilmiş olan örneklemden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre BAY ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; ÖAY ve PYAY alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edildi, PKAY alt boyutunda ise farklılığın olmadığı saptandı. Araştırmanın bu sonucu Aydınar-Uygun (2018), Çakal (2019), Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010), Mentiş Köksoy ve Aydınar-Uygun (2018) ve Özgüngör, Oral ve Karababa (2015) tarafından yapılan çalışmaları desteklemektedir. Bununla birlikte literatürde ölçeğin alt boyutları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyle alakalı farklı bulgulara rastlamak da mümkündür. Arslan ve Bardakçı (2022) PYAY ve PKAY alt boyutlarında kadınlar lehine farkın olduğunu belirtirken, ÖAY alt boyutunda herhangi bir farka rastlamamışlardır. Akın ise (2006) ÖAY alt boyutundan elde ettiğimiz sonucu desteklemekle birlikte, PYAY ve PKAY alt boyutlarında erkekler lehine bir sonuç elde ettiği bulgusuna yer vermektedir. Buldur ve Alisinanoğlu (2020) ise yaptığı çalışmanın bulgularında ÖAY alt boyutunda farklılığın erkekler lehine olduğunu belirtirken, PYAY ve PKAY ile ilgili ise cinsiyet arasında herhangi bir farka rastlamamışlardır.

İDBYÖY ölçeğinden katılımcıların aldıkları puanlarda cinsiyet yönünden anlamlı farklılığa rastlanılmadı ($p > .05$). Çalışmamızın bu sonucu Aksoy (2020), Aykol (2017), Çimen (2011) ve Gömleksiz ve Kılınc (2014) tarafından yapılan araştırmaları desteklenmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak literatürde Memduhoğlu ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmada İKB alt boyutunda erkekler lehine, Tuncer ve Akmençe (2019) tarafından yapılan araştırmada ise İOB ve İYB alt boyutlarında kadınlar lehine sonuçlara rastlamak da mümkündür.

Katılımcıların BAY ölçeğinden aldıkları puanlarda PYAY ve PKAY alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($p < .05$). Anlamlı farklılık PYAY için on birinci sınıf ile onuncu sınıf arasında ($2 > 3$), PKAY için on birinci sınıf ile dokuz ve onuncu sınıflar arasında ($1 > 3$, $2 > 3$) olduğu belirlenmiştir. ÖAY alt boyutunda anlamlı farklılık bulundu ($p > .05$). Literatürde BAY ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda sınıf değişkeninin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilirken, çalışmalarda sınıf düzeyleri arasında bir farka rastlanılmamaktadır (Aydınar-Uygun, 2018; Çakal, 2019; Mentiş-Köksoy & Aydınar-Uygun, 2018). Aynı zamanda, literatürde Küçüköğlü ve arkadaşları (2010) tarafından üniversitedeki öğrencilerle yapılan çalışmada birinci sınıflar lehine, Fouladchan, Marzooghi ve Shemsiri (2009) tarafından İranlı üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada ise dördüncü sınıflar lehine bulgulara da rastlanmaktadır. Bir başka çalışmada ise Carpenter (2007) alt sınıflardaki öğrencilerin ÖAY alt boyutunda daha

yüksek puanlar aldıklarını fakat üst sınıfların daha yüksek PYAY puanlarına sahip olduklarını belirtmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre İDBYÖY ölçeğinin İYB alt boyutunda dokuz ve on ikinci sınıflar arasında ($9 > 12$) anlamlı farklılık görüldü ($p < .05$). Ölçeğin yazma becerisi hariç alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmedi ($p > .05$). Literatürde ise, Güneri (2018) lise öğrencilerinde İngilizce dersi öz-yeterlik inançlarına yönelik çalışmasında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kendisinden üst sınıflara göre daha yüksek İngilizce öz-yeterliğine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yazma becerisi ile ilgili çalışmalarında Zimmerman ve Bandura (1994) yazma becerisinde ne sınıfın ne de sözel yeteneğin etkili olmadığını, bunlardan ziyade öğrencinin algıladığı akademik öz-yeterliğin bu becerideki tek etmen olduğunu ifade etmektedirler. Aynı zamanda literatürde üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada Aksoy (2020) İOB ve İYB'de birinci sınıf öğrencileri, İDB ve İKB'de ikinci sınıf öğrencileri lehine sonuçlarına yer vermektedir. Memduhoğlu ve Çelik (2015) ise öğrencilerin gittikleri sınıf düzeyi arttıkça İngilizce öz-yeterlik algılarının da yükselmekte olduğunu ifade etmektedir. Bunlara rağmen Almanca dilindeki okuma ve yazma becerilerinin öz-yeterlik algısı ilişkisine yönelik yaptığı çalışmada Hattatoğlu (2019) ise anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Katılımcıların anne eğitim durumlarına baktığımızda, katılımcıların BAY ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı farklılık göstermediği görüldü ($p > .05$). Aynı zamanda, ölçeğin alt boyut ortalamalarının en düşük olduğu anne eğitim düzeyinin ise üniversite olduğu belirlendi. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili erişilen bulgular literatürdeki çalışmaları desteklemektedir (Koç & Arslan, 2015). Aynı zamanda literatürde Kim, Mok ve Seidel (2020) tarafından göçmen öğrencilerin aile eğitim durumlarının BAY'a yönelik meta-analiz çalışmasında ise anne eğitim düzeyinin etkisinin orta düzeyde kaldığı bulgusuna erişmişlerdir. BAY ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiye yönelik Arslan ve Bardakçı (2022) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin ÖAY alt boyutunda anne eğitim durumu lise olanların ortaokul ve üniversiteye göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların İDBYÖY ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlendi ($p < .05$). Anlamlı farklılık olan tüm gruplardaki farklılıkların anneleri daha eğitilmiş olan katılımcılar lehine olduğu görüldü. Elde edilen sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir (Aykol, 2017). Aynı zamanda literatürde ise anne eğitim durumunun bir etkisinin olmadığına yönelik sonuçlara da rastlamak mümkündür (Çimen, 2011; Doğan, 2008)

Katılımcıların baba eğitim durumuna göre BAY ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında, ÖAY ve PYAY alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görüldü ($p > .05$). Anlamlı farklılık görülen tüm gruplarda ortaokul lehine farklılık bulundu. Literatürde de benzer şekilde ilkökul ve ortaokul lehine bulgulara rastlanılmaktadır (Arslan & Bardakçı, 2022). Demir (2021) ise okula yönelik tutumla ilgili çalışmasında babaları okuma yazma bilmeyen

öğrenciler lehine olduğu bulgusuna erişmiştir. Kim ve arkadaşları (2020) ise baba eğitim düzeyinin orta düzeyde etkilediği bulgusuna erişmişlerdir.

İDBYÖY ölçeğinden katılımcıların elde ettikleri puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlendi ($p < .05$). Anlamlı farklılık olan tüm gruplardaki farklılıkların babaları daha eğitilmiş olan katılımcılar lehine olduğu görüldü. Literatürde bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aykol, 2017). Aynı zamanda literatürde baba eğitim durumunun bir etkisinin olmadığına yönelik sonuçlara da rastlanılmaktadır (Çimen, 2011; Doğan, 2008).

Katılımcıların BAY ölçeğinden aldıkları puanlarda gelir düzeyi değişkenine göre ÖAY alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($p < .05$). Anlamlı farklılıkları olan gruplara bakıldığında algılanan gelir düzeylerini daha yüksek olarak belirten gruplar lehine olduğu görüldü. Literatürde ise benzer şekilde ÖAY ve PYAY alt boyutlarında gelir düzeyi yüksek aileler lehine iken, PKAY alt boyutunda gelir düzeyi düşük aileler lehine bulgulara rastlanılmaktadır (Arslan & Bardakçı, 2022). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin okula yönelik tutumlarında orta gelir seviyesindeki ailelerin çocukları, düşük gelir seviyesindeki ailelere göre daha olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler (Demir, 2021).

Katılımcıların İDBYÖY ölçeğinden aldıkları puanlarda gelir düzeyi değişkenine göre tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($p < .05$). Anlamlı farklılıkları olan gruplara bakıldığında algılanan gelir düzeylerini daha yüksek olarak belirten gruplar lehine olduğu görüldü. Aykol (2017), Çimen (2011) ve Doğan (2008) tarafından yapılan çalışmalarda baba mesleğinin bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ölçeklerin alt boyutlarının ve birbirleriyle olan korelasyonuna bakıldığında; BAY toplam puanının ÖAY ($r = .709$) ve PYAY ($r = .805$) alt boyutları arasında yüksek düzeyde, PKAY ($r = .661$) alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görüldü. İDBYÖY ölçeğinin toplam puanı ile İOB ($r = .886$), İYB ($r = .852$), İKB ($r = .921$) ve İDB ($r = .893$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki belirlendi. Bu sonuç ise Aksoy (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunu desteklemektedir. BAY ve İDBYÖY toplam puanlarının korelasyonunun ise ($r = .114$) düşük olduğu saptandı. Bu sonuca rağmen, Scherrer, Preckel, Schmidt ve Elliot (2020) başarı amaç yöneliminin ÖAY ve PYAY alt boyutunun akademik başarıyla pozitif ilişkiye sahip olduğunu, PKAY alt boyutunun ise negatif ilişkisinin olduğu bulgusuna yer vermektedir.

Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki, lise öğrencileri bir üst eğitim kurumu olan üniversiteye geçmeye yaklaştıkça daha çok performans odaklı yönelimler sergilemektedir, diğer taraftan ise yanlış yapmaktan çekinmektedir. Alt sınıflara giden lise öğrencileri ise yanlış yapmaktan çekinmemekte ve derslere daha çok öğrenme amaçlı yönelmektedir. Aile eğitim düzeyleri açısından sonuçları ele aldığımızda öğrenciler, kendi ailelerinin eğitim düzeyleri düştükçe okula yönelik tutumları ve BAY alt

boyutlarından elde ettikleri puanlar yükselmektedir. Literatürde bu konuyla ilgili çalışmalarında Heisig, Elbers ve Solga (2020) ebeveyn eğitiminin etkilerinin tüm ülkelerde başarıdan çok eğitimsel kazanım için daha güçlü olduğu yönünde bir tespitte bulunmuştur.

Elde edilen bulguları Atmaca ve Özen (2019) tarafından oluşturulmuş olan lise öğrencilerinin benlik saygısına yönelik yapısal eşitlik modellemesine göre değerlendirdiğimizde, ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça öğrenciler üzerindeki baskıları artmaktadır ve bu durum ise öğrencilerin başarı amaç yönelimlerini etkilemektedir. Bu durumun sonucu olarak da öğrenciler dil becerilerine yönelik tutumları yüksek olmasına rağmen performansa yönelik kaçınma yaşamaktadırlar ve var olan performanslarını kaygı, stres, başaramama korkusu vb. sebeplerden ötürü tam anlamıyla sergileyememektedir. Bu tarz ebeveynler çocukları üzerinde otorite kurmaya çalışmak yerine literatürde de yer verildiği üzere öğrenme amaç yönelimli veya performansa yönelik öğrenme yönelimli çalışmalarla çocuklarının öz-yeterliliğini arttırmaya çalışmalıdır (Du, Wang, Ma, Luo, Wang, & Shi 2020). Çünkü, öğrencilerin öz-yeterlik algısı yükseldikçe İngilizce veya yabancı dil edinimi, dolayısıyla başarısı da yükselmektedir (Duman, 2007). Honicke, Broadbent ve Fuller-Tyszkiewicz'in (2020) de belirttiği üzere öz-yeterlik hem öğrenme amacına yönelimi hem de performans amacı yönelimleri ile başarı arasında bir köprü rolünü üstlenmektedir. Ancak, unutulmamalıdır ki öz-yeterlik daha çok öğrenme amacına yönelimi desteklemektedir.

Bu sonuçlar ışığında eğitimin sadece bilişsel değil duyuşsal boyutunun da dikkate alınması gerektiğini vurgulamak gerekmektedir. Duyuşsal becerileri ile stres, kaygı, başaramama korkusu, yanlış yapmaktan çekinme, sosyal çevre tarafından hor görülme vb. olumsuz duyguları ile başa çıkamayan öğrencilerin öncelikle bu yönlerinin kuvvetlendirilmesi gerekmektedir.

Öneri

Çalışmamız dahilinde elde ettiğimiz sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunabiliriz.

1. Öğrencilerin yanlış yapmaktan çekinmemeleri, doğruyu bulmak için hata yapabileceklerinin bilincinde olması,
2. Öğretim programlarının, öğrenirken ısrarı ve çabayı teşvik eden öğrenme ortamlarını desteklemesi gerektiğini ve öğrencilerin benimsediği hedef yöneliminden bağımsız olarak ders sunumu ve geri bildirim akademik öz-yeterliliği artırabileceğinin dikkate alınması,
3. Öğretmenlerin öğrencilerin öz-yeterliliklerini dikkate alarak demokratik sınıf ortamları oluşturmaları,
4. Ebeveynlerin çocuklarının elde ettikleri sonuçlarla değil, süreç içerisinde öğrendikleri ile mutlu olabilmeleri,
5. Politika yapıcılarının öğrencilerde oluşan korku, gerilim, başaramamaktan korkma, üzüntü, stres, kaygı bozuklukları, öğrenmeye karşı direnme, performansa yönelik amaçlar belirlenmesi vb. duygular yerine bu ülkenin evlatları olan öğrencilerin daha sağlıklı ve

özgüvenli bireyler olabilmeleri adına sınava yönelik uygulamaların küçük yaşlardan itibaren kaldırmaları, yerine ise sürece yönelik değerlendirmeye çeşitlerine geçiş yapmaları önerilmektedir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

References

- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aksoy, Z. (2020). *Güneydoğu Anadolu bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Batman.
- Ahlabadi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–71. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(3), 233–238.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 157–183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1015195>
- Atmaca, T., & Ozen, H. (2019). Self-esteem of high school students: A structural equation modelling analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(3), 422–435. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i3.4107>
- Aydiner Uygun, M. (2018). Genç müzik öğretmeni adaylarının enstrümanlarındaki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin incelenmesi. N. In Yıldız & Dellal Ö. (Eds.), *Eğitim, gençlik ve gelecek* (pp. 317–330). Lambert Academic Publishing.
- Aykol, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Brooks, G., & Wilson, J. (2014). Using oral presentations to improve students' English language skills. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19(1), 199–212.

- Buldur, A., & Alisinanoğlu, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 960–974. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-578007>
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: A meta-analysis*. (Unplashed master's thesis) Simon Fraser University, Canada.
- Clement, A., & Murugavel, T. (2018). English for the workplace: The importance of English language skills for effective performance. *The English Classroom*, 20(1), 1-15.
- Çakal, A. C. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Dawson, B., & Trapp, R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. *Basic & Clinical Biostatistics. Lange Medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division*, 5(2), 69-72.
- Demir, A. M. (2021). *Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48–67. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000088
- Du, K., Wang, Y., Ma, X., Luo, Z., Wang, L., & Shi, B. (2020). Achievement goals and creativity: the mediating role of creative self-efficacy. *Educational Psychology*, 40(10), 1249–1269. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1806210>
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43(43), 174–85.
- Fouladchan, M., Marzoghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, 9(5), 968–972. <https://doi.org/10.3923/jas.2009.968.972>
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Firat University Journal of Social Science*, 24(2), 43–60.
- Güç, F. (2019). *Self-efficacy beliefs of Turkish EFL learners and the relationship between self-efficacy and academic achievement* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürçan, E. (2021). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce (dil becerileri) öz yeterlilik algılarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Hattatoğlu, G. (2019). *Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerisi öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Heisig, J. P., Elbers, B., & Solga, H. (2020). Cross-national differences in social background effects on educational attainment and achievement: absolute vs. relative inequalities and the role of education systems. *Compare*, 50(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1677455>
- Honick, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research and Development*, 39(4), 689–703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98–112.
- Kapikiran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karafil, B., & Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 12-39.
- Karaşar, B., & Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42.
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30(2), 100327. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485–508. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>
- Küçüköğüt, A., Kaya, İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk üniversitesi ve Ondokuz Mayıs üniversitesi örneği). *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121–135.
- Memduhoğlu, H. B., & Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17–32. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16286266>
- Mentiş-Köksoy, A., & Aydiner-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), 313–333. <https://doi.org/10.1177/0255761417734693>
- Özgüngör, S., Oral, T., & Karababa, A. (2015). Ergenlerde başarı amaç yönelimleri, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75–95.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–13.

- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 749-752.
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795-814. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 97-111. www.ejedus.org
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yeh, Y. C., Kwok, O. M., Chien, H. Y., Sweany, N. W., Baek, E., & McIntosh, W. A. (2019). How college students' achievement goal orientations predict their expected online learning outcome: The mediation roles of self-regulated learning strategies and supportive online learning behaviors. *Online Learning*, 23(4), 23-41. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2076>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1(1), 202-231. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>



The Effect of Differentiated Teaching Activities Based on Learning Styles on Students' Listening Skills

Tuncay Türkben^{1,a,*}, Derya Kaya^{2,b}

¹Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray, Türkiye

²Ministry of Education, Adana, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 12/02/2024

Accepted: 02/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine whether there is a significant difference between the listening comprehension achievement and listening attitude scores of the experimental group, to which differentiated teaching activities based on learning styles were applied, and the control group, to which the current curriculum program was applied, in teaching listening skills in the fifth grade Turkish course in secondary school. Differentiated instruction refers to learner-centered learning and teaching processes guided by the constructivist approach. The study group of this research, in which pre-test-post-test and control group quasi-experimental method was used, consists of 54 students studying in a public secondary school affiliated with the Ministry of National Education. Before starting the research, it was examined whether there was a significant difference between the groups in terms of learning style and listening skills. No statistically significant difference was detected between the groups in terms of learning style and listening skill pre-test scores. Two branches that were similar in terms of pre-test scores were randomly selected as the experimental and control groups. Narrative Text Achievement Test, Informative Text Achievement Test, Marmara Learning Style Scale and Attitude Scale Towards Listening Skills were used in collecting and evaluating the research data. The data obtained was analyzed using the SPSS-20 program. Independent-sample t-test was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that listening training with differentiated teaching activities improved students' listening skills and positively affected their attitudes towards listening.

Keywords: Turkish education, learning styles, differentiated teaching, listening skills, activity.

Öğrenme Stillere Dayalı Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Üzerine Etkisi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 12/02/2024

Kabul: 02/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul beşinci sınıf Türkçe dersinde dinleme becerisinin kazandırılmasında öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut müfredat programının uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı ve dinlemeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmektir. Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın rehberliğinde öğrenen merkezli öğrenme ve öğretme süreçlerini ifade etmektedir. Ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce öğrenme stili ve dinleme becerisi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Gruplar arasında öğrenme stili ve dinleme becerisi ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ön test puanları açısından benzerlik gösteren 2 şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında ve değerlendirilmesinde Öyküleyici Metin Başarı Testi, Bilgilendirici Metin Başarı Testi, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS-20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız-örneklem t- testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleriyle yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, öğrenme stilleri, farklılaştırılmış öğretim, dinleme becerisi, etkinlik.

tuncayturkben57@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>

derya_yasar_06@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2342-2604>

How to Cite: Türkben, T., & Kaya, D. (2024). Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisi üzerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):694-709

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler insanların düşünce tarzlarını, ihtiyaçlarını, isteklerini ve toplumların beklentilerini etkilemektedir. Bu etkileri iyi yönlendirebilmek ve değişimlere uyum sağlayabilmek için eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kendi kararlarını verebilmelerini, problem çözebilmelerini ve düşünen bireyler olarak gelişmelerini sağlamak amacıyla yenilenen öğretim programları kapsamında çeşitli öğretim stratejileri ve değerlendirme araçları uygulanmaktadır. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri, çeşitli başarı düzeyleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretmenlerin kendi farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini tasarlamaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Günümüzde Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda eğitim sisteminde merkeze öğrenenin yerleştirilmesiyle aynı sınıf ortamında farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip öğrenenlerden bilgiyi bireysel deneyimleriyle zihinlerinde yapılandırarak beceriye dönüştürmeleri beklenirken öğretmenlerden öğrenme ortamlarını bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlemeleri beklenmektedir. Bireyin kendini tanıması, en verimli şekilde nasıl öğrendiğini bilmesi ve diğer bireylerden güçlü ve zayıf yönlerini ayırt etmesi günlük yaşamda zaman, verimlilik ve farkındalık açısından önemli bir değere sahiptir. Aynı ortamda bulunmalarına karşın bilgiyi edinme yolları birbirinden farklı olan bireylerin hedeflenen bilgiye ulaşabilmesi için etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi, öğrenenlerin bireysel gelişim özelliklerinin, farklılıklarının öğretim süreci içine dâhil edildiği bir öğrenme ortamının öğretmen tarafından sunulabilmesi gerekmektedir (Bal, 2023; Coubergs vd., 2017; Djamika & Astutik, 2023). Bu bağlamda öğrenciler arasındaki farklılıkları kabul eden ve öğrencilerin değişen öğrenme ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt vermeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretimdir.

Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın rehberliğinde öğrenen merkezli öğrenme ve öğretme süreçlerini ifade etmektedir (Bal, 2023; Maeng & Bell, 2015; Tomlinson, 2014; Wan, 2017). Farklılaştırılmış öğretim, öğrenenin farklılıkları dikkate alınarak öğretim sürecinin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme ortamında farklı hazırbulunuşluğa, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin bulunması nedeniyle öğrenme ortamlarında çeşitlendirmelere gidilmesi gerektiğini, tek tip öğrenme-öğretme uygulamalarının bireysel farklılıkları olan tüm öğrenciler için uygun olmadığını ileri sürmektedir (Heacox, 2002; Melesse & Belay, 2022; Tomlinson, 2000). Bu öğretim yöntemi; öğretmenlerin öğrencilerin geçmişlerine, hazır bulunuşluklarına, ilgi alanlarına ve profillerine dayalı olarak öğrenme için birden fazla olasılık sağladığından

kapsayıcı bir öğretim yöntemi olarak da bilinmektedir (Estaitayah & DeCoito, 2023; Gaitas vd., 2022; Marks vd., 2021; Melesse & Belay, 2022). Tomlinson ve Moon (2013)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrenenlerin mevcut gelişim düzeylerinin belirlenerek, öğrenme zorluklarını ortadan kaldıracak şekilde uygun öğretimin düzenlenmesidir. Başka bir ifadeyle farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilere öğrenme için en iyi fırsatları sunmayı ve öğrenme farklılıklarıyla baş etmeyi amaçlamaktadır (Coubergs vd., 2017). Bu bağlamda bu öğretim yönteminin, tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayan önemli bir faktör olarak öne çıktığı söylenebilir (Pozas vd., 2023). İlgili alanyazında da bu yöntemin eğitim ortamlarında öğrenci başarısı, öğrenme ilgisi ve özgüven üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Bal, 2023; Eysink vd., 2017; Mc Quarrie & Mc Rae, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim, özellikle karma yetenekli sınıflarda, öğrencinin bireyselliğini ve çeşitliliğini karşılamaya yönelik pedagojik bir yaklaşım olarak uzun süredir önerilmektedir (Marks vd., 2021). Aynı yaş ve yetenek gruplarında bile öğrenciler arasında etnik köken, dil yeterliliği, kişisel dürtü, ilgi, öğrenme güçlükleri, öğrenme ihtiyaçları ve yetenekler gibi diğer faktörler büyük ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin, heterojen sınıflar bağlamında öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde farklılaştırabilmeleri gerekmektedir (Grecu, 2023). Ancak yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin öğretimi öğrenci farklılıklarına uyarlamakta zorluk çektiğini göstermektedir (Frerejean vd., 2021). Heterojen sınıflarda nasıl ders verileceği konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi veya eğitimlerinin olmaması (Easa & Blonder, 2023; Mumba vd., 2015; Tadesse, 2021); öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algı sorunlarının olması (Tadesse, 2018); dersleri, öğretimi ve değerlendirmeyi planlamak için farklılaştırılmış öğretimi zaman alıcı bulmaları (Nicolae, 2014; Whitley vd., 2019); sınıf mevcudunun fazla olması (Tadesse, 2021; Whitley vd., 2019) gibi bazı olumsuz durumların ön planda bulunduğu görülmektedir. Her ne kadar olumsuz birtakım durumlarla karşı karşıya kalınsa da etkili ve kapsayıcı bir öğretim sunan; farklı ilgi alanlarına, yeteneklere, zekâlara ve öğrenme stillerine sahip çeşitli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı önceleyen farklılaştırılmış öğretimin sınıflarda etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik öğrenme ortamlarının tasarlanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretim, farklı özelliklere sahip sınıflarda öğrenci çeşitliliğini destekleyen bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntemini benimseyen öğretmenin öncelikle müfredatı incelemesi gerekir. Daha sonra öğrencilerini tanımalı ve onlar hakkında bir ön değerlendirme yapmalıdır. Bu işlemlerden sonra öğrenme sürecini planlamaya başlamalıdır. Farklılaştırılmış öğretimde planlama, öğrenenin özelliklerini iyi tanıma, eğitim ortamında farklı özelliklere sahip olan her öğrenen için uygun öğrenme-öğretim

yaklaşımlarına karar verebilme, bireysel farklılıklara uygun öğrenme süreçleri ile öğrenme ortamını tasarlayabilme, öğrenenlerin bireysel başarı ve öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarabilme çalışmalarını içermektedir (Hall, 2002; Tomlinson, 2005). Farklılaştırılmış öğretimde konuyu etkili şekilde öğretebilmek adına öğrenenlere öğrenilecek içerik hakkında çalışma, bilgiyi anlamlandırma, bilgiyi işleme ve öğrenilen bilgi ile ilgili ürün ortaya çıkarma sırasında farklı yollar sunulmaktadır. Esnek bir yapıya sahip olan bu yaklaşımda öğrenenlere seçme fırsatı sunulmasının yanı sıra sürekli değerlendirmeyi gerektirdiği için öğretim ve değerlendirmenin süreç içerisinde bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Karadağ Yılmaz, 2021). Bu yaklaşımda etkili bir değerlendirme için ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme yapılması büyük bir önem arz etmektedir. Sürecin başında öğrenen gereksinimlerini belirlemek için tanılayıcı değerlendirme, süreç içerisinde öğrenen eksikliklerini belirlemek için biçimlendirici değerlendirme, süreç sonunda ise öğrenenin öğrenme etkililiğini belirlemek için sonuç değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu süreçler farklılaştırılmış öğretimde sürekliliği olan bir geribildirim sisteminin bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenenlerin öğrenme ihtiyacını karşılamayı, bireysel gelişimlerini, yetenek ve akademik başarılarını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile öğrenene farklı öğretim kaynakları, farklı öğrenme yolları, öğretim stratejileri ve deneyimleri sunulmaktadır (Anderson, 2007; Gregory & Chapman, 2007; Heacox, 2002; Taylor-Cox, 2008). Farklılaştırılmış

öğretimde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için ilk olarak içerik ve kazanımlar belirlenmektedir. Öğrenme sürecinin başında ön değerlendirme etkinlikleri ile öğrenenlerin hazırbulunuşluk seviyeleri belirlenerek içerik kazanımına yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde “İstasyonlar, katlı öğretim, giriş noktaları, merkezler, karmaşık öğretim, think dots (düşünme benekleri, zar atma, noktalarla düşünme), yörünge çalışmaları, öğrenme sözleşmeleri ve ajandalar” vb. teknikler kullanılmaktadır. Süreç içerisinde belirtilen teknikler ile etkinlikler uyarlanarak kazanımlar doğrultusunda uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Süreç sonunda ise sonuç değerlendirmesi yapılarak öğrenenlerden bilgi ve performanslarını farklı seçenek ve görevler ile sunması istenilmektedir (Tomlinson, 1999, 2001). Öğretim ve değerlendirmenin bir bütün olması farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenlerin değerlendirme süreçlerinin de farklı değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde süreklilik arz eden bir değerlendirme ile öğrenene geri bildirim sunulmaktadır (Hall, 2002; Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış öğretim, birçok strateji, yöntem ve tekniği bünyesinde barındırmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile öğretimin etkisi artırılarak öğrencilere kendileri için uygun seçimler yapabilme fırsatları sunulmaktadır. Mevcut çalışmada sınıf içi uygulamalara yön verebilmek için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim, merkezler, think dots, raft yöntemi, kademelendirilmiş etkinlik ve İstasyon tekniği kullanılmıştır.

Çizelge 1. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri

Katlı Öğretim	Öğrencilerin sahip olduğu farklı öğrenme profillerinin öğretim ortamında oluşturacağı olumsuzlukları giderebilmek amacıyla katlı öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde içerik, süreç ve ürün öğrenci farklılıklarına göre kademelendirilerek farklı öğrenme seviyesinde bulunan öğrencilere kendi öğrenme seviyelerine uygun öğrenme ortamları sunulmaktadır. Katlı öğretim yönteminde öğrencilere karar verme fırsatı sunularak tek başlarına ya da arkadaşları ile iş birliği içinde çalışma imkânı verilmektedir (Tomlinson, 1999). Aynı konu üzerinde öğrencilere farklılıklarına göre farklı seviyelerde çalışma fırsatı sunularak tüm öğrencilerin aynı hedefe ulaşabilmesi sağlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan katlı öğretim yönteminin öğrencileri olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Belç & Avcı, 2011; Richards & Omdal, 2007).
İstasyon	İstasyonlar öğrencilerin çeşitli görevleri farklı gruplarda eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri yöntemdir (Tomlinson, 2005). Bu yöntemde varılmak istenen hedeflere, seviyelere uygun olarak hazırlanan etkinliklerle ulaşılmaktadır (Ocak, 2007). Öğrenci merkezli bu yöntemde öğrenen hazırlanan tüm İstasyonlarda çalışmak yerine seçilen İstasyonda istediği kadar çalışma imkânı bulabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yönteminde kullanılan İstasyon tekniğinin bahsedilen özellikleri bilinen İstasyon tekniğinden farklılaşan yönlerini ortaya koymaktadır. İlgili alanyazına bakıldığında sınıf içi uygulamalarda kullanılan İstasyon yönteminin öğrencilerin öğrenme becerilerini olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Avcı vd., 2009; Morgil vd., 2002).

Çizelge 2. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri (devamı)

Think Dots (Düşünme Benekleri, Zar Atma, Noktalarla Düşünme)	Think Dots yöntemi ile öğrencilere konunun farklı öğrenme seviyeleri sunularak konu üzerine düşüncelerini sağlanmaktadır. Bu yöntemde bir zarın altı yüzeyine konu ile ilgili Bloom Taksonomisine uygun farklı seviyelerde sorular hazırlanarak öğrencilerden zarı atmaları ve gelen sayı üzerinde yer alan soruyu cevaplamaları istenmektedir. Öğrenci zar üzerinde yer alan soruları istediği sırada cevaplama özgürlüğüne sahiptir. Böylece farklı öğrenme seviyelerine sahip olan öğrenciler kendi seviyelerine uygun sorularla başlayarak hedefe ulaşacaklardır. Zorluk derecelerine göre farklı renklerde zarlar hazırlanarak da bu stratejiden yararlanılabilir (Cox, 2008).
RAFT Yöntemi	RAFT yöntemi Role (rol), Audience (seyirci), Format (biçim), Topic (konu) sözcüklerinin ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle, öğrencilerin ilgi alanlarına dönük seçim yapmalarına fırsat sunan bir yazma stratejisidir (Alisa ve Rosa, 2013). Öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun seçenekler sunan bu yöntemde etkileşim ve iş birliği içinde aynı konu üzerinde farklı ürünler ortaya çıkmaktadır. Yöntemin önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin empati yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesidir.
Merkezler	Merkezler, öğrenciler için sınıf içinde serbestçe hareket edip seçim yapabildikleri, iş birlikli çalışmalar ile deneyim kazandıkları küçük öğrenme ve etkinlik alanlarıdır (Tomlinson, 1999). Öğrenciyi temele alan bu yöntemde bireysel ya da grup çalışmaları yapılabilmektedir. İstasyon yöntemine benzemekle birlikte aynı konunun farklı yollar ile öğrenilmesi özelliği bu teknikten farklılaşan özelliğidir. Zenginleştirilmiş etkinlik yapma fırsatı sunulan bu yöntemde öğrenci seçimleri önem arz etmektedir.
Kademelendirilmiş Etkinlik	Kademelendirilmiş etkinlik, belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde öğrencilerin ön bilgilerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklı yollar sunmaktadır (Pierce ve Adams, 2004). Öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadığı ön bilgi farklılıklarının olumsuz etkilerini ortadan kaldırma amacıyla kullanılan bu yöntemde hazırlanışına göre içerik, öğretim süreci ve ortaya çıkarılan ürünün kademelendirilmesi söz konusudur (Avcı & Yüksel, 2018).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin çeşitli öğrenme yeteneklerine sahip geniş bir öğrenci yelpazesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Algozzine & Anderson, 2007; Brevik vd., 2018; Celik, 2019; Heacox, 2017; Kotob & Abadi, 2019). Öğretimi farklılaştırmak için Tomlinson (2014) öğretmenlerin içeriği, süreçleri ve ürünleri öğrencilerinin hazır olma durumlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun olarak değiştirmeleri gerektiğini önermektedir. Zaier ve Maina (2022)'ya göre ise sınıf ortamlarında öğretmenler, dersleri öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre düzenleyerek veya onları ortak ilgi alanlarına, konulara veya yeteneklere göre gruplandırarak farklılaşmayı başarabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin performanslarına veya ilgi alanlarına dayalı homojen veya heterojen alt gruplar veya katmanlı ödevler gibi çeşitli öğretim etkinlikleri veya eğitici stratejiler yoluyla farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilirler (Couberts vd., 2017; Hachfeld ve Lazarides, 2021).

Bireysel farklılıklara uygun eğitim ortamları ile öğrenenin potansiyelinin ortaya çıkarılması dil becerisinin gelişimine katkıları sağlayacaktır. Farklı öğrenme alanlarında etkililiği ortaya konulan farklılaştırılmış öğretimin dil becerilerinin kazandırılması sürecinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Temel dil becerileri içinde yer alan, bireyin daha anne karnındayken edinmeye başladığı, sonrasında konuşma, okuma ve yazma gibi

beceri alanlarının temelini oluşturduğu ve bu becerilerin gelişimde önemli katkıları olan dinleme becerisinin etkili ve verimli bir şekilde geliştirilmesinde de bu yöntemden yararlanılabilir. Dinleme, bireylerin etkileşim ortamında işittiği seslere anlam verme süreci sonrasında ulaşılan anlama cevap vermesi (Melanlıoğlu, 2013), dinleyicinin uyarıcıya odaklanarak eski öğrenmesi ile yeni öğrenmesini birleştirerek geliştirdiği süreç (Çaylı, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Dinleme becerisi alanda önemli bir beceri olarak görülmesine karşın kendiliğinden gelişebilecek bir beceri olarak algılanmasından dolayı uygulamada ihmal edilmiştir (Brown, 1954'den akt. Doğan, 2019; Edwards, 1991; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Türkben ve Kılıç, 2022). Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar (Aytaç, 2011; Doğan, 2007; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011; Türkben & Kılıç, 2022; Tüzel & Keleş 2013) uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında dinleme becerisinin geliştirilebilir bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili hem yurt dışında (Aliakbari & Haghghi, 2014; Cannon, 2017; Cheng, 2006; Dunphy 2010; El Masry, 2017; Johnson, 2010; Osuafor & Okigbo, 2013; Samms, 2009) hem de yurt içinde (Akdemir, 2019; Camcı Erdoğan & Kahveci, 2015; Çoban, 2019; Ekinci & Bal, 2019; Ermiş, 2021; Gürkan, 2019; Kaplan, 2016; Karadayı Evyapan, 2021; Salar & Turgut, 2019; Şan & Türegün Çoban, 2021; Şentürk, 2017; Taş &

Sırmacı, 2018; Taş, 2013; Tüfekçi, 2018; Üçarkuş, 2020; Yabaş, 2008; Yavuz, 2020) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok fen bilimleri, İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Akça Üşenti, 2013; Karadağ, 2010; Ozan & Göçmenler, 2018; Erden & Koçyiğit, 2023). Etkili bir öğretim yöntemi olan farklılaştırılmış öğretimin dinleme becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabileceği öngörülmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını destekleyen bu yöntemin aynı zamanda öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Alanyazın taraması neticesinde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim odaklı uygulamalı bir çalışmanın tespit edilmemiş olması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu sebeple araştırmanın ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul beşinci sınıf Türkçe dersinde dinleme becerisinin kazandırılmasında öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut müfredatın uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı ve dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerinde öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi nedir?" şeklinde oluşturulmuş ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisi ve dinleme becerisine yönelik tutumları üzerine etkisini belirleyebilmeyi amaçlayan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel modelde, araştırma yapılacak kişiler üzerine kontrol sağlama olanağı sınırlıdır. Başka bir ifade ile birbirine benzer ya da eşdeğer grupları oluşturmak oldukça güçtür (Ekiz, 2015). Ön test uygulaması sonucuna göre benzer özellik gösteren gruplar arasından biri deney diğeri kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atanmıştır. Deney grubunda dersler, farklılaştırılmış öğretimle dinleme eğitimi çalışmaları gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada kullanılan yarı deneysel çalışmanın simgesel görünümü Çizelge 3'te verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray il merkezinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 54 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf yılsonu ortalamaları dikkate alınarak okul müdürü ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda 5/C ve 5/H sınıfına ön test uygulanmıştır. Evrenin bütünü üzerinde veya gereğinden büyük bir örneklem üzerinde çalışmak, araştırmada değişkenlerin kontrollerini de güçleştireceğinden, değişkenlerin kontrol edilme ve denetimin daha kolay olduğu küçük gruplar tercih edilmektedir. Araştırmada amaç, çok veri toplamak değil, geçerli ve tutarlı veriyi toplayabilmektir (Karasar, 2019). Araştırmaya başlamadan önce grupların öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,806>0,05$). Bu bulgulara göre her iki grubun öğrenme stili bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yapılan analize ilişkin bulgular Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 3. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni

Grup	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Kontrol	DBYTÖ, MÖSÖ, ÖMBT, BMBT	Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Dinleme Çalışmaları	DBYTÖ, ÖMBT, BMBT
Deney	DBYTÖ, MÖSÖ, ÖMBT, BMBT	Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi ile Dinleme Etkinlikleri	DBYTÖ, ÖMBT, BMBT

DBYTÖ = Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

MÖSÖ= Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

ÖMBT= Öyküleyici Metin Başarı Testi

BMBT= Bilgilendirici Metin Başarı Testi

Çizelge 4. Kontrol ve deney gruplarının marmara öğrenme stilleri ölçeği ön test puanları arasında yapılan t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{x}	SS	t	Sd	p
MÖSÖ	Deney	28	19,39	2,114	,246	52	,806
	Kontrol	26	19,23	2,703			

*p<0,05

Çizelge 5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	15	53,57	14	53,85
Erkek	13	46,43	12	46,15
Toplam	28	100	26	100

Dinlediğini anlama ön test puanları sonucuna göre şubeler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi analizi yapılmıştır (bkz. Çizelge 9). Yapılan analizler sonucu şubeler arasında dinleme becerisi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilerek seçkisiz atama yoluyla 5/C sınıfı deney 5/ H sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut müfredat öğretime devam edilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Çizelge 5'te verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın etik kurul onayı, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.10.2022 tarihli ve E-34183927-000-00000773579 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karakuş Tayşi (2014) tarafından geliştirilen "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği", Şimşek (2007) tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve Katrancı (2012) tarafından hazırlanan "Öyküleyici Metin Başarı Testi" ve "Bilgilendirici Metin Başarı Testi" kullanılmıştır. Belirtilen ölçek ve başarı testlerin kullanımı için ilgili araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır.

Dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını tespit edebilmek için Karakuş Tayşi (2014) tarafından geliştirilen "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği" araştırmacıdan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından farklı okullarda öğrenim gören 102 öğrenciye kompozisyon yazdırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlardan hareketle madde havuzu 51 maddeye indirgenmiştir. 51 maddeden oluşan havuz daha sonra 5 Türkçe eğitimi uzmanı ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilerek 8 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsama ve ölçek uygunluğuna sahip olmayan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde havuzunda geriye kalan 43 madde 144 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden alınan dönütler ile 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 34 madde ile ölçek

uygulama çalışması yapılmıştır. Ölçme aracının psikometrik özellikleri incelendiğinde elde edilen ölçümlerin geçerliliğini somutlaştırmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve madde ayırt ediciliklerinin belirlendiği görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılarak "dinlemeyi gerekli görme", "dinlemedeki bireysel farklılıklar", "dinleme gücünü" ve "etkili dinleme alışkanlığı" olmak üzere dört faktörlü, 7 olumsuz, 23 olumlu olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliliğini sağlayabilmek için madde toplam puan korelasyonları incelenmiş ve korelasyonun 0,20'den düşük olmadığı tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alfa katsayısı incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı 0.824 olarak tespit edilmiştir.

Marmara öğrenme stilleri ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde öğrenme stillerini tespit edebilmek için Dunn ve Dunn (1986) Öğrenme Stili Envanteri temelinde Şimşek (2007) tarafından 9-11 yaş grubu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleme amacıyla geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri ölçeği" araştırmacıdan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Araştırmada 94 maddeden oluşan ölçeğin algısal alt boyutunu oluşturan 27 maddelik bölümü kullanılmıştır. 27 maddenin 9 maddesi görsel, 9 maddesi işitsel, 9 maddesi ise dokunsal alanla ilişkilidir. Ölçekte yer alan maddeler tek bir doğru cevabı olmayan, bireyin kendisini en iyi yansıttığını düşündüğü maddeleri evet, kendisini yansıtmadığını düşündüğü maddeleri ise hayır olarak işaretlediği seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçekte farklı maddelerin yer aldığı alt boyutların yarısı bir seçimi gösterirken diğer yarısı bu seçimin tam tersi ifadeleri belirten bilgilerden oluşmaktadır. Öğrenciler tarafından maddelere verilen cevaplar doğrultusunda sonuçlar analiz edilerek öğrencilerin öğrenme özellikleri belirlenerek "Kişisel Öğrenme Profilleri" çıkarılmıştır. Kişisel öğrenme profilinin oluşturulması bir yandan öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerinin farkına varmasını sağlarken öte yandan öğretmen ve ebeveynlerin öğrenciyi tanıyıp destek olmasına katkı sağlayacaktır. Ölçek geliştirme

sürecinde araştırmacı tarafından ilk olarak konu ile ilgili literatür çalışması yapılmış sonrasında ölçme aracı için düşünülen yaş grubu öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri alınarak toplanan bilgi ve belgelerde düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonrası Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelinin teorik alt yapısı temelinde 200 maddelik havuz oluşturularak 3 dil uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 2 psikoloğun görüşleri doğrultusunda farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip dört okulda öğrenim gören 3., 4., ve 5. sınıfta öğrenim gören 250 öğrenci ile pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulama sırasında yaşanan aksaklıklar konusunda alan uzmanlarının görüşleri alınarak yapılan düzenlemeler sonrası hazırlanan resimli ölçme aracı geliştirilerek 2. pilot uygulama çalışması yapılmıştır. 2. pilot uygulama sonrasında geçerlilik (yapı-içerik geçerliliği) ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlilik indeksi 0,83, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,814 olarak bulunmuştur. Son olarak test-tekrar test tutarlılığı için 3 hafta sonra çalışma grubundan rastgele seçilen 300 öğrenci ile son uygulama çalışmasından elde edilen bulgular incelenerek ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Başarı testleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama çalışması öncesinde ve sonrasında dinleme becerilerini değerlendirebilmek amacıyla Katrancı (2012) tarafından hazırlanan “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” kullanılmıştır.

Öyküleyici metin başarı testi

Öyküleyici metin başarı testi “Rüzgârın Öyküsü” adlı metnine yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Başarı testi oluşturma sürecinin ilk aşamasında metinle ilgili 22 adet çoktan seçmeli soru hazırlanarak 5 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler sonrası ölçekte yer alan bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, kimi maddeler ise testten çıkarılarak deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Deneme uygulaması Ankara il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 173 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Deneme uygulaması öncesi öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiş, sonrasında araştırmacı tarafından metin öğrencilere okunmuştur. Okuma sonrası öğrencilerden dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir. Metne yönelik hazırlanan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve inceleme sonrası doğru yanıtlar 1 yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmıştır. Öyküleyici metnin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ITEMAN programı ile analiz edilerek her madde için güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonrası madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan 5 madde ve madde güçlüğü 0.40-0.79 aralığında olmayan 3 madde çıkarılarak geriye kalan 11 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak testin güvenilirliği 0.79 olarak hesaplanırken ortalama güçlük 0.58, ayırt edicilik ise 0.41 bulunmuştur. Yapılan analizlerle öyküleyici metin başarı testinin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Bilgilendirici metin başarı testi

Bilgilendirici metin başarı testi “Ülkemizdeki Çayın Hikâyesi” adlı bilgilendirici metin türündeki metne yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Başarı testi oluşturma sürecinin ilk aşamasında metinle ilgili 18 adet çoktan seçmeli soru hazırlanarak 5 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler sonrası ölçekte yer alan bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, kimi maddeler ise testten çıkarılarak deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Deneme uygulaması Ankara il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 173 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Deneme uygulaması öncesi öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiş, sonrasında araştırmacı tarafından metin öğrencilere okunmuştur. Okuma sonrası öğrencilerden dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir. Metne yönelik hazırlanan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve inceleme sonrası doğru yanıtlar 1 yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmıştır. Bilgilendirici metnin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ITEMAN programı ile analiz edilerek her madde için güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonrası madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan 3 madde ve madde güçlüğü 0.40-0.79 aralığında olmayan 4 madde çıkarılarak geriye kalan 11 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak testin güvenilirliği 0.81 olarak hesaplanırken ortalama güçlük 0.55, ayırt edicilik ise 0.43 bulunmuştur. Yapılan analizlerle bilgilendirici metin başarı testinin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci ön test uygulamaları, öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ve geri bildirimlerin verilmesi, son test uygulamaları olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının uygulama süreci ön test çalışmaları (dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği, Marmara öğrenme stili ölçeği, dinlediğini anlama başarı testi) ile başlatılmış ve sonrasında 2. araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere toplamda 16 saat dinleme metinleri üzerinden öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmalarının bitiminde ön testte yer alan ölçek ve başarı testleri deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce ön test için hazırlanan metinler iki sınıfın öğrencilere dinletilmiş, dinleme sonrası metinler için hazırlanan sorular öğrencilere dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmaması üzerine seçkisiz atama yöntemiyle bu iki sınıftan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra dersler deney grubu ile öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubu ile yapılan çalışmalar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 6. Araştırmının uygulama süreci

Hafta	Etkinlik	Açıklama
1. Hafta	Ön testin uygulanması	Araştırmacı tarafından gruplara dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği, marmara öğrenme stilleri ölçeği ve başarı testleri ön-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubu öğrencilerine farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi verilmiştir.
2. Hafta	“Bak Postacı Geliyor” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Bak Postacı Geliyor” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden kademelendirilmiş etkinlik yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
3. Hafta	“Oğuz Kitaplarla Tanışıyor” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Oğuz Kitaplarla Tanışıyor” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden think dots yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
4. Hafta	“Uzay Giysileri” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Uzay Giysileri” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden istasyon yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
5. Hafta	“Broşür” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Broşür” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden RAFT yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
6. Hafta	“Televizyoncu Ali” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Televizyoncu Ali” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
7. Hafta	“Heykeli Dikilen Eşek” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Heykeli Dikilen Eşek” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden merkezler yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
8. Hafta	“Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
9. Hafta	“Çocuktum Ufacıktım, Acıktım Top Oynadım” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Çocuktum Ufacıktım, Acıktım Top Oynadım” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden RAFT yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
10. Hafta	Son testin uygulanması	Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği ve başarı testleri son-test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Öncelikle Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış daha sonra ise verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan incelemeden hareketle verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonra birinci aşamada araştırmının yarı deneysel tasarımında belirtilen kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların başlangıç koşullarının denkliliği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. İkinci aşamada ise ilişkisiz örneklem t-testi ile uygulama sonrası kontrol ve deney grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle doğru analiz seçimi yapmak için varsayımlar test edilmiştir. Daha sonra araştırma problemlerine ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir.

Varsayımların Test Edilmesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde parametrik analizlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu amaçla hem kontrol grubu hem de deney grubu için kullanılan ölçeklerden alınan puanların normallik durumları test edilmiştir. Shapiro-Wilk Normallik analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Çizelge 7’de verilmiştir. Çizelge 7 incelendiğinde kontrol grubu öyküleyici metin ön test puanları ($S-W=,919$; $p<0.05$), deney grubu öyküleyici metin son test puanları ($S-W=,836$; $p<0.05$), kontrol grubu öyküleyici metin son test puanları ($S-W=,887$; $p<0.05$) ve kontrol grubu dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği son test puanları ($S-W=,872$; $p<0.05$) analiz sonuçları anlamlı çıkmıştır. Geriye kalan tüm gruplarda ise puanlar anlamlı değildir.

Anlamlı sonuçlar vermeyen gruplar için ölçek puanlarının dağılımı normaldir. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri çok katı/tutucu testler olduğu için küçük örneklemelerde, dağılım normal olmayan dağılım olarak görülebilmektedir. Bunun için dağılımın çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır.

Çizelge 7. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test shapiro-wilk normallik testi sonuçları

		Grup	Shapiro-Wilk		
			Değer	df	Anlamlılık
BMBT	Ön Test	Deney	,960	28	,357
		Kontrol	,966	26	,522
BMBT	Son Test	Deney	,884	28	,005
		Kontrol	,957	26	,344
ÖMBT	Ön Test	Deney	,951	28	,206
		Kontrol	,919	26	,042*
ÖMBT	Son Test	Deney	,836	28	,000*
		Kontrol	,887	26	,008*
DBYTÖ	Ön Test	Deney	,970	28	,583
		Kontrol	,967	26	,542
DBYTÖ	Son Test	Deney	,980	28	,854
		Kontrol	,872	26	,004*
MÖSÖ	Ön Test	Deney	,968	28	,541
		Kontrol	,960	26	,386

Çizelge 8. Tüm gruplar için ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

		Grup	Ortalama	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
BMBT	Ön Test	Deney	5,07	5	5,00	,184	,126
		Kontrol	5,42	6	5,50	,107	-,146
BMBT	Son Test	Deney	9,50	11	10,00	-,653	-,234
		Kontrol	5,88	7	6,00	,058	-,607
ÖMBT	Ön Test	Deney	5,43	6	5,00	,316	-,394
		Kontrol	5,96	6	6,00	,750	,879
ÖMBT	Son Test	Deney	9,82	11	10,00	-1,220	2,040
		Kontrol	6,62	7	7,00	-,616	-,787
DBYTÖ	Ön Test	Deney	95,54	106	94,00	,158	-,870
		Kontrol	101,96	105	103,50	,333	-,202
DBYTÖ	Son Test	Deney	119,96	117	119,00	,282	-,224
		Kontrol	93,31	92	92,00	1,443	2,646
MÖSÖ	Ön Test	Deney	19,39	19	19,50	-,409	,241
		Kontrol	19,23	17	19,00	-,305	,952

Çizelge 9. Ön test grup değişkeni dinlediğini anlama başarı t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{x}	SS	t	Sd	p
ÖMBT	Deney	28	5,43	1,834	-1,130	52	,263
	Kontrol	26	5,96	1,612			
BMBT	Deney	28	5,07	1,676	-,710	52	,481
	Kontrol	26	5,42	1,963			

*p<0,05

Karar aşamasında mutlak çarpıklık (Skewness) değeri $\pm 2,0$ 'nin altında ve basıklık (Kurtosis) değeri $7,0$ 'nin altında ise verilerin normal dağıldığı yönünde karar verilir (Kim, 2013). Kline (2005) göre ise çarpıklık değeri ± 3 ve basıklık değeri de ± 10 sınırları içerisinde ise veriler normal dağılım göstermektedir. Buna göre tüm gruplar için ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde tüm gruplara ait ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -3 ile $+3$ arasında olduğu ve ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre tüm gruplar için ölçek puanlarının normal

dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Parametrik analizler için tüm varsayımların sağlandığı görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yanıt vermek amacıyla ön testlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik test yöntemlerinden ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun dinleme başarı düzeylerini gösteren t-testi sonuçları Çizelge 9'da verilmektedir.

Çizelge 9'da grup değişkeni için ilişkisiz örneklemeler t-testi analizi sonuçları verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına göre ön test öyküleyici metin dinlediğini anlama başarı puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,263>0,05$). Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarına göre ön test bilgilendirici metin dinlediğini anlama başarı puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,481>0,05$). Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin uygulama öncesi hem bilgilendirici metin dinlediğini anlama becerisi hem de öyküleyici metin dinlediğini anlama becerisi açısından benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla grupların ön test puanları arasında ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10’da grup değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre ön test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,076>0,05$). Elde edilen bu bulgu grupların işlem öncesinde benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11’de grup değişkeni için yapılan analizlerde, deney grubu bireylerinin son test öyküleyici metin

dinlediğini anlama puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test öyküleyici metin dinlediğini anlama puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Etki büyüklüğü büyük düzeydedir. ($\eta^2=,435$). Deney ve kontrol gruplarına göre son test bilgilendirici metin dinlediğini anlama puanı da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu bireylerin son test bilgilendirici metin dinlediğini anlama puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test bilgilendirici metin dinlediğini anlama puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Etki büyüklüğü de büyük düzeydedir ($\eta^2=,509$). Bu bulgulardan hareketle farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt vermek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12’de grup değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre son test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu bireylerin son test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Etki büyüklüğü büyük düzeydedir ($\eta^2=,617$). Elde edilen sonuçlar farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda yapılan dinleme eğitimi çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Çizelge 10. Ön test grup değişkeni dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{x}	SS	t	Sd	P
DBYTÖ	Deney	28	95,54	9,868	-1,813	52	,076
	Kontrol	26	101,96	15,721			

* $p<0,05$

Çizelge 11. Son test grup değişkeni dinlediğini anlama başarı t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{x}	SS	t	Sd	p	η^2
ÖMBT	Deney	28	9,82	1,219	6,323	52	,000*	,435
	Kontrol	26	6,62	2,368				
BMBT	Deney	28	9,50	1,401	7,349	52	,000*	,509
	Kontrol	26	5,88	2,160				

* $p<0,05$

Çizelge 12. Son test grup değişkeni dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{x}	SS	t	Sd	p	η^2
DBYTÖ	Deney	28	119,96	6,669	9,146	52	,000*	,617
	Kontrol	26	93,31	13,789				

* $p<0,05$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 8 hafta boyunca deney grubu öğrencileri farklılaştırılmış öğretim stratejileri yoluyla dinlediğini anlama eğitimi aldılar. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemlerle dinlediğini anlama eğitimi aldılar. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin hem bilgilendirici metin dinlediğini anlama hem de öyküleyici metin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında müfredat öğrencilerin farklı özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre yapılandırılır. Mevcut araştırmada da öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir şekilde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile yapılan çalışmaların öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ülkemizde farklı disiplinlerde sınırlı sayıda da olsa farklılaştırılmış öğretimin sınırdığı çalışmalara (Bal, 2023; Karataş, 2013; Özüdoğru, 2022; Yavuz, 2020) rastlanılmasına karşın Türkçe derslerinde bu yöntemin etkililiğine dönük çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Erden & Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010). Farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların önemli bir bölümünün bulguları, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Türkçe derslerinde uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin de öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erden ve Koçyiğit (2023) beşinci sınıflar üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgular, okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonlarının artırılmasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Karadağ (2010) tarafından yapılan eylem araştırmasında ise farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı doğrultusunda yapılan eğitimin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Türkçe derslerinde öğrenme alanlarına ve öğrencilerin ilgilerine dönük hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği, onların öğrenme etkinliklerine etkin katılımlarına olanak sağladığı, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan uygulamalarla birlikte öğrencilerin öğretime bağımlılıklarının azaldığı ve bağımsız çalışma alışkanlıklarını kazandıkları belirlenmiştir. Eylem araştırmasında dinleme eğitimi bağlamında uygulanan etkinliklerde, dinleme ediminin

amaçları doğrultusunda öğrenciyi sürece katmaya çalışan etkinliklerle, öğrencilerin etkili dinleme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlem ve çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar, onların iletiyi alma, yorumlama ve anlamlandırma becerilerini etkin bir biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Aliakbari ve Haghghi (2014) de yapmış oldukları çalışmalarında okuduğunu anlama konusunda geleneksel temelli öğretime kıyasla farklılaştırılmış öğretimin daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme becerileri üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Magableh ve Abdullah (2022) yapmış oldukları çalışmalarında deney grubu öğrencilerine farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile okuma eğitimi verilirken kontrol grubuna herkese uyan tek çözüm yöntemiyle eğitim verilmiştir. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkilediği ve deney grubundaki katılımcıların, kontrol grubundaki katılımcılardan daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Yavuz (2020) da farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerin ikinci dil başarıları ile öğrenci ve öğretmen algılarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Türkiye'deki özel bir lisede İngilizce öğrenimi yapılan bir sınıfta gerçekleştirilen bu çalışma, farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerin öğrenme başarıları üzerindeki etkisi ve öğrenci ve öğretmen algılarını incelemektedir. Kontrol grubu geleneksel öğretime tabi tutulurken, deney grubunda yapılandırıcılık ilkeleri, çoklu zekâ teorisi temelli farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Başarı testleri aracılığıyla toplanan veriler, deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci yansıtıcı yazıları, İngilizce öğrenimi gören öğrenenlerin farklılaştırılmış öğretimi farklı, eğlendirici, merak uyandırıcı, öğretici bulduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin bulunmadığına yönelik çeşitli çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Little, McCoach ve Reis (2014) ve Barbara (2017)'nin yapmış oldukları deneysel çalışmalarda farklılaştırılmış yöntemin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıf arasında akademik başarı yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aras (2018)'in ortaokul beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin öğrenci içsel motivasyonunu, davranışlarını ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı sınıf ve geleneksel sınıfın okuma başarılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıfın ortalama test sonrası puanları, kontrol grubunun ortalama test sonrası puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışmaların bulguları mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu bulgulara karşın farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarıları üzerinde

etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma söz konusudur. Bal (2023) farklılaştırılmış öğretimin matematik başarısı üzerindeki etkisini ve ortaokul öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin tutumlarını belirleme amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısını arttırdığını ancak matematiğe yönelik tutumları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermektedir. Karataş (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün zekâlı öğrenciler üzerinde denenmiş farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin başarılarını, yaratıcılıklarını, matematik dersine olan tutumlarını ve akademik benlik durumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı gözlenmiştir. Özer (2016), öğrenme stillerine göre uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişileri ve yabancı dil dersine yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğunu saptamıştır. Bu bulgular ise mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Elde edilen bulgular bu uygulamaların öğrencilerin dinleme tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı disiplin alanlarında farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda yapılmış bazı çalışmalar mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklerken (Aras, 2018; Karadağ, 2010; Karataş, 2013) bazı çalışmalar yapılan çalışmaların öğrenci tutumları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Bal, 2023; Özer, 2016). Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin dinlemeye karşı istek duymalarına, özgüven kazanmalarına ve eğlenerek öğrenmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. Aras'ın (2018) çalışmasında, deney grubunda kullanılan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kontrol grubunda kullanılan geleneksel temelli öğretime göre öğrencilerin motivasyonu üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özer (2016) tarafından yapılan çalışmada ise grupların tutum ölçeğinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, derse karşı olan ilgilerinin arttığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalardan da görüleceği üzere öğrenme ortamı öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına ve müfredat gereksinimlerine göre farklılaştırıldığı zaman öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere ve okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenci özelliklerine ve hedeflenen öğrenme çıktılarına göre işe koşması gerekmektedir. Bunun için de farklı ihtiyaçları olan tüm öğrencilere göre öğretimlerini ayarlama konusunda yeterli donanıma ve uygulama becerisine ve yeterliliğine sahip olmalıdırlar. Sınıf ortamlarında öğretmenler, dersleri bireysel öğrenme stillerine göre düzenleyerek veya öğrencileri ortak ilgi alanlarına, konulara veya yeteneklere göre gruplandırarak

farklılaşmayı başarabilirler. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin kullanımına dönük uygulamalı çalışmalar yapılabilir, mevcut öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Okul sınıf mevcutları makul düzeyde tutulabilir. Okulun fiziksel ihtiyaçları yeterli hale getirilebilir. Aileden kaynaklanabilecek sorunlara ilişkin de önlemler alınabilir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer bir çalışma farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilebilir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerinin diğer dil becerileri üzerindeki etkililiği de test edilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Differentiated teaching refers to learner-centered learning and teaching processes under the guidance of a constructivist approach (Bal, 2023; Maeng & Bell, 2015; Tomlinson, 2014; Wan, 2017). Differentiated teaching is an important approach that emphasizes that the content, process and product dimensions of the teaching process are differentiated by taking into account the differences of the learner, diversification should be made in learning environments due to the presence of individuals with different readiness, different learning styles in the learning environment, uniform learning-teaching practices are not suitable for all students with individual differences (Heacox, 2002; Melesse & Belay, 2022; Tomlinson, 2000). This teaching method; it is also known as an inclusive teaching method because it provides multiple possibilities for learning based on teachers' backgrounds, readiness, interests and profiles of students (Estaitayeh & DeCoito, 2023; Gaitas et al., 2022; Marks, Woolcott & Markopoulos, 2021; Melesse & Belay, 2022). According to Tomlinson and Moon (2013), differentiated teaching is the arrangement of appropriate teaching in such a way as to eliminate learning difficulties by determining the current development levels of learners. In other words, differentiated teaching aims to provide the best opportunities for learning to all students and to cope with learning differences (Coubergs et al., 2017). In this context, it can be said that this teaching method stands out as an important factor that meets the needs and interests of all learners (Pozas, Letzel-Alt & Schwab, 2023). In the related literature, it is also seen that this method has an effect on student achievement, learning interest and self-confidence in educational environments (Bal, 2023; Eysink, Hulsbeek & Gijlers, 2017; Mc Quarrie & Mc Rae, 2010).

Revealing the learner's existing potential through educational environments suitable for individual differences will make positive contributions to the development of language skills. It is thought that differentiated instruction, whose effectiveness has been demonstrated in different learning areas, will also be

effective in the process of acquiring language skills. This method can also be used to effectively and efficiently develop listening skills, which are among the basic language skills that the individual begins to acquire while in the womb, and which later forms the basis of skill areas such as speaking, reading and writing, and which contributes significantly to the development of these skills. The main purpose of this research is to determine whether there are significant differences between the listening comprehension success and listening attitudes of the experimental group, to which differentiated teaching activities based on learning styles were applied, and the control group, to which the current curriculum was applied, in gaining listening skills in the fifth grade Turkish course in secondary school.

Method

In this study, which aims to determine the effect of differentiated teaching activities based on teaching styles on students' listening skills, a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group was used. The study population of the research consists of 287 5th grade students studying in a secondary school affiliated with the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year in Aksaray city center. As a result of the analysis, it was determined that there was no significant difference in listening skills between the branches, and 5/C class was determined as the experimental group and 5/H class was determined as the control group through random assignment. While differentiated teaching activities based on learning styles were applied to the experimental group, the current curriculum was continued in the control group. The "Attitude Scale for Listening Skills" developed by Karakuş Tayşi (2014), the "Marmara Learning Styles Scale" developed by Şimşek (2007) and the "Narrative Text Achievement Test" and "Informative Text Achievement Test" prepared by Katrancı (2012) were used as data collection tools in this research. The data were analyzed using the SPSS-20 program.

Results

The results of the research show that differentiated instruction improves 5th grade students' listening comprehension skills and has a more positive impact on students' attitudes towards listening. The findings reveal that differentiated instruction has a positive effect on students' listening skills.

Discussion

Although there are a limited number of studies in our country in which differentiated teaching has been tested in different disciplines (Bal, 2023; Karataş, 2013; Özüdoğru, 2022; Yavuz, 2020), it is observed that there are very few studies on the effectiveness of this method in Turkish lessons (Erden & Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010). The findings of a significant part of the studies conducted in different disciplines reveal that this method increases the academic achievement of students. It shows that the differentiated activities applied in Turkish lessons also

have an impact on the language skills of students. The results of these studies show similarities with the results of the current research. Erden and Koçyiğit (2023) studied the effect of differentiated teaching practices on the reading comprehension skills and reading motivations of fifth graders in their study, it was found that the reading comprehension achievement and reading motivation final test scores of students in the experimental group where differentiated teaching activities were applied were significantly higher than the final test score averages of students in the control group. In other words, as a result of the research, it has been found that differentiated teaching practices are more effective in increasing the reading comprehension success and reading motivation of fifth grade students compared to current program practices. In the action research conducted by Karadağ (2010), it was emphasized how education conducted in accordance with the differentiated teaching approach affects the development of students' language skills and attitudes towards Turkish lessons.

Pedagogical Implications

When the learning environment is differentiated according to students' various needs and curriculum requirements, students' academic success increases. In this context, teachers and school administrators have great responsibilities. Teachers need to use different teaching methods and techniques in learning-teaching processes according to student characteristics and targeted learning outcomes. For this, they must have sufficient equipment and the application skills and competence to adjust their teaching according to all students with different needs. In classroom settings, teachers can achieve differentiation by tailoring lessons to individual learning styles or grouping students according to common interests, subjects, or abilities. In this regard, practical studies can be carried out on the use of differentiated instruction in pre-service teacher education, and in-service training can be given to existing teachers. School class sizes should be kept at a reasonable level and the physical needs of the school should be adequate. Precautions should also be taken regarding problems that may arise from the family. The findings obtained in the current study show that differentiated instruction improves the listening skills of 5th grade students and positively affects students' attitudes towards listening. A similar study can be carried out at different grade levels. In other studies, the effectiveness of differentiated teaching methods and techniques on other language skills can also be tested.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir

akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Algozzine, B. & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Aliakbari, M. & Haghighi, J. K. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Iranian learners reading comprehension in separate gender education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 182-189.
- Alisa, T. P. & Rosa, R. N. (2013). RAFT As a Strategy for Teaching Writing Functional Text to Junior High School Students. *Journal of English Language Teaching* 1(2), 1-9.
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. & Balıkcıoğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1069-1084.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, A. P. (2023). Assessing the impact of differentiated instruction on mathematics achievement and attitudes of secondary school learners. *South African Journal of Education*, 43(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2065>
- Barbara, W. (2017). Effects of instructional pedagogy on eighth-grade students' reading achievement (doctoral dissertation). Walden University College of Education. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1958957072>
- Belər, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Brevik, L. M., Gunnulfson, A. E. & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. & Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hayef Journal of Education*, 12(1), 191-207.
- Cannon, M. A. (2017). *Differentiated mathematics instruction: an action research study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina, USA.
- Celik, S. (2019). Can differentiated instruction create an inclusive classroom with diverse learners in an elementary school setting. *Journal of Education and Practice*, 10(6), 31-40. <https://doi.org/10.7176/JEP>
- Cheng, A. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73(9), 52-54.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Djatkıka, E. T. & Astutik, P. P. (2023). Learning profile mapping for differentiated instruction implementation. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSSE)*, 10(7), 51-56. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.1007006>
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim*, 48(1), 31-56.
- Dunn, K. & Dunn, R. (1986). The look of learning styles. *Early Years*, 8, 46 - 52.
- Dunphy, S. P. (2010). *The effect of explicitly differentiated reading instruction groups on eighth-grade students' achievement, behavior, and engagement in a school seeking to reestablish adequate yearly progress benchmarks* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska, USA.
- Ease, E. & Blonder, R. (2023). The development of an instrument for measuring teachers' and students' beliefs about differentiated instruction and teaching in heterogeneous chemistry classrooms. *Chemistry Teacher International*, 5(2), 125-141.
- Edwards, P. (1991). *Listening: The Neglected Language Art*. Marcn
- Ekinci, O. & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203.
- El Masry, S. M. (2017). *The effect of differentiated instruction on learning english vocabulary and grammar among second graders in unrw a schools* [Unpublished Master's Thesis]. Islamic University of Gaza.
- Erden, B. & Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-868.

- Ermış, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Estaiteyeh, M. & DeCoito, I. (2023). Planning for differentiated instruction: Empowering teacher candidates in STEM education. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.*, 23, 5–26. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00270-5>
- Eysink, T. H. S., Hulsbeek, M. & Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and teacher education*, 66, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.002>
- Frerejean, F., Geel, M. V., Keuning, T., Dolmans, D., Merriënboer, J. J. G. & Visscher, A.J. (2021). *Instructional Science*, 49, 395–418. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09540-x>
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F. & Silva, J. C. (2022). Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education*. Erişim Adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2119290>
- Grecu, Y. V. (2023). Differentiated instruction: Curriculum and resources provide a roadmap to help English teachers meet students' needs. *Teaching and Teacher Education* 125, 1-11.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin Press.
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hachfeld, A. & Lazarides, R. (2021). The relation between teacher self-reported individualization and student-perceived teaching quality in linguistically heterogeneous classes: An exploratory study. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1159-1179. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00501-5>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, US Office of Special Education Programs.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3–12*. Free Spirit.
- Heacox, D. (2017). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University, USA.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ Yılmaz, R. (2021). *Bireysel farklılıklar ve farklılaştırılmış öğretim*. Z. N. Baysal, E. Sarıcan & N. Şener (Eds.). İlkokul Üzerine Güncel Konular-I (ss. 169-204). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (PYP) matematik dersi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerde erişime, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katranç, M. (2012). *Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. Guilford Press.
- Kotob, M. M. & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), 8-28.
- Little, C. A., McCoach, D. B. & Reis, S. M. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 384-402.
- Maeng, J.L. & Bell, R.L. 2015. Differentiating science instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2065–2090.
- Magableh, I. S. & Abdullah, A. (2022). Differentiated instruction effectiveness on the secondary stage students' reading comprehension proficiency level in Jordan. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(1), 459-466.
- Marks, A., Woolcott, G. & Markopoulos, C. (2021). Differentiating instruction: Development of a practice framework for and with secondary mathematics classroom teachers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0657. <https://doi.org/10.29333/iejme/11198>
- Mc Quarrie, L. M. & Mc Rae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AIS). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar). Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbilis strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 34- 44.
- Melesse, T. & Belay, S. (2022). Differentiating instruction in primary and middle schools: Do es variation in students' learning attributes matter? *Cogent Education*, 9(1), 2105552. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105552>
- Morgil, İ., Yılmaz, A. & Yörük, N. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Mumba, F., Banda, A., Chabalengula, V. & Doleng, N. (2015). Chemistry teachers' perceived benefits and challenges of inquiry-based instruction in inclusive chemistry classrooms. *Science Education International*, 26(2), 180–194.

- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128, 426-431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.182>
- Ocak, G. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Osuafor, A. M. & Okigbo, E. C. (2013). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of Nigerian secondary school biology students. *Educational Research*, 4(7), 555-560.
- Ozan, Ö. & Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129-134.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özer, S. (2016). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özudoğru, F. (2022). Investigating the Effect of Differentiated Instruction on Academic Achievement and Self-Directed Learning Readiness in an Online Teaching Profession Course. *i.e.: inquiry in education*, 14(2), 1-28.
- Pierce, R. L. & Adams, C. M. (2004). Tiered lessons. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Pozas, M., Letzel-Alt, V. & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1-12.
- Richards, M. R. E. & Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-456.
- Salar, R. & Turgut, U. (2019). The effect of differentiated instruction on classroom climate: a qualitative study *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1048-1068. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.557684>
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development* [Unpublished doctoral dissertation]. Argosy University.
- Şan İ., & Türegün Çoban B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin ingilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 184-191. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tadesse, M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction in Awi Administrative Zone, Ethiopia. *Bahir Dar J Educ*, 18(2), 152-173.
- Tadesse, M. (2021). An investigation into factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction (di) in primary schools of Bahir Dar City administration. *Bahir Dar Journal of Education*, 21(1), 61-81.
- Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). The effect of differentiated instructional design on students' metacognitive skills and mathematics academic achievements. *Erzincan University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 336-351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor-Cox, J. (2008). *Differentiating in number & operations: A Guide for ongoing assessment, grouping students, targeting instruction, and adjusting levels of cognitive demand*. Heinemann.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. 2013. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-13.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. (2nd ed). ASCD.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: vücudumuzu tanıyalım ünitesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkben, T. & Kılıç, Ö. (2022). Süreç temelli dinleme eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 195-209.
- Tüzel, S. & Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wan, S.W.Y. 2017. Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311.
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S. & Cousins, B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043-1061. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313-335.
- Zaier, A. & Maina, F. (2022). Assessing preservice teachers' perceptions and practices to differentiate instruction for culturally and linguistically diverse students in secondary classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 24(2), 1-16.



Sensory Processing Disorders in Children with Autism Spectrum Disorders

Zehra Cevher^{1,a,*}, Erkan Kurnaz^{2,b}

¹Faculty of Education, Agri Ibrahim Cecen University, Agri, Türkiye

²Research Institute for Individuals with Disabilities, Anadolu University, Eskisehir, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 14/02/2024

Accepted: 28/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Sensory processing disorders in children with autism spectrum disorders are observed from infancy, the earliest developmental period, and these problems persist into adulthood. Studies indicate that approximately 80% of individuals with autism experience sensory processing disorders. These issues are among the diagnostic criteria for ASD in the DSM-5. Compared to typically developing children and those with other developmental disabilities, the frequency and intensity of sensory processing challenges are distinct in children with autism. It is believed that sensory processing-related problems in children with autism directly or indirectly impact various domains, such as cognitive, motor, social, and language skills. These sensory processing challenges lead to adverse effects and experiences for both the individual with autism and their family. Furthermore, the literature highlights that children with autism face numerous challenges in learning, starting and continuing school, daily life activities, and participation in social life. This study examines sensory processing disorders, one of the primary impairments associated with ASD, and their potential impacts on the behaviors of individuals with ASD. Additionally, it includes recommendations that could facilitate the learning and daily lives of individuals with autism.

Keywords: Autism spectrum disorder, sensory processing, sensory processing disorder, sensory issues, sensory sensitivity.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyusal İşleme Bozuklukları

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 14/02/2024

Kabul: 28/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duyuşal işleme bozuklukları gelişimin en erken dönemi olan bebeklikten itibaren gözlenmekte ve bu sorunlar yetişkinlikte de devam etmektedir. Araştırmalar, otizmlı bireylerin yaklaşık %80'inde duyuşal işleme bozuklukları olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar DSM-5'te de OSB'nin tanılanmasında kullanılan kriterler arasında yer almaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklar ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara kıyasla, otizmlı çocuklarda duyuşal işleme sorunlarının sıklığı ve yoğunluğunun farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Otizmlı çocuklarda duyuşal işleme ile ilgili sorunların bilişsel, motor, sosyal ve dil becerileri gibi çeşitli alanları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği düşünülmektedir. Duyusal işlemeyle ilişkin yaşanan bu sorunların hem otizmlı birey hem de aile üzerinde olumsuz etki ve deneyimlere neden olmaktadır. Ayrıca, otizmlı çocukların öğrenme, okula başlama ve devam etme, günlük yaşam aktiviteleri ve toplumsal yaşama katılımlarında pek çok soruna neden olduğu da alan yazında vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, OSB'nin temel yetersizlik alanlarından biri olan duyuşal işleme bozuklukları ve OSB'li bireylerin davranışları üzerindeki olası etkileri incelenerek otizmlı bireylerin öğrenmelerini ve günlük yaşamlarını kolaylaştırabilecek bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, duyuşal işleme, duyuşal işleme bozukluğu, duyuşal sorunlar, duyuşal hassasiyet.

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler, sınırlı/ yinelenen davranış örüntüleri, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere bağlılık ve duyuşal uyarılara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlık gibi belirtilerle ortaya çıkan ve yaşam boyu süren karmaşık bir gelişimsel yetersizliktir (American Psychiatric Association-(APA), 2013). Otizmle ilgili yapılan araştırmaların çoğu sosyal, iletişim ve bilişsel alanlara odaklanmış olsa da DSM-5'teki değişiklikler otizmlili bireylerin duyuşal işlemelemede yaşadıkları sorunu ilgi odağı haline getirmiştir (Robertson ve Baron-Cohen, 2017).

Duyuşal işlemelemeye bağlı sorunlar son yirmi yılda OSB olan bireyler başta olmak üzere farklı yetersizlik grubuna dâhil bireylerde de çeşitli yönleriyle incelenmeye başlamıştır (Cosbey vd., 2010). Ancak alan yazın incelendiğinde bu kavramlarının sanıldığı kadar yeni olmadıkları görülebilmektedir. Öncelikle Kanner (1943) ve takip eden yıllar içerisinde ise başta Asperger (1944) olmak üzere birçok araştırmacı, OSB'nin temel belirtilerinden biri olarak bireylerin duyuşal uyarılara atipik tepkiler verdiğini ve bu durumun OSB'nin tanılanmasında önemli bir ayırt edici olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin; Kanner (1943) çocukluk çağındaki OSB'ye ilişkin ilk tanımlarda gürültülü ev aletlerinden korkma, dönme, odadaki nesnelere fiziksel düzenindeki küçük değişiklikleri fark etme, kendi kendine mırıldanma ve sosyal teması reddetme gibi davranışlar gözlemlendiğini ifade etmiştir. Asperger (1944) ise çalışmalarında bireylerin ailelerinin başvurma sebeplerinin, sıklıkla yüksek ya da tiz seslerden aşırı derecede rahatsız olma, sıcak ya da soğuğa maruz kalma sırasında tepkisiz kalma gibi duyuşal uyarılardan kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Duyuşal işlemelemeyle ilgili yaşanan bu sorunlar Kanner (1943)'in ilk gözlemlerinden günümüze kadar olan zaman içerisinde OSB'nin yaygın olarak gözlemlenen bir yönü haline gelerek farklı disiplinlerden uzmanlar tarafından çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Duyuşal işlemelemeye ilişkin bu ilgi, OSB'de görülen bazı davranışların temelinde duyuşal işlemelemeyle ilişkin farklılıkların bulunduğunu öne süren çeşitli varsayımlar ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar OSB'yi, temelde sosyal iletişim sınırlılığı olan bir yetersizlik yerine, duyuşal uyarıların birbirlerinden izole çalıştığı ve beynin bu izole duyuşalardan elde ettiği uyarımları anlamlı bir şekilde düzenleyemediği bir durum, kısacası duyuşal uyarıların bir bozukluğu olarak da tanımlanmaktadır (Whyatt ve Craig, 2013). Ancak bazı araştırmacılar ise duyuşal işlemeleme sorunlarının hem tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklarda hem de OSB'yle birlikte diğer gelişimsel yetersizlik türlerinde de görüldüğünü dolayısıyla OSB'ye özgü bir bozukluk olmadığını ifade etmektedir (Little vd., 2017; Zoenen ve Delvenne, 2018). Duyuşal işlemelemeyle ilgili davranışların otizmlili çocuklarda sergilenme sıklığı ya da yoğunluğunun OSB'ye özgü olabileceği ve OSB'yi diğer yetersizlik türlerinden ayırabileceği düşünülmektedir

(Lane, 2021). Alan yazın incelendiğinde otizmlili çocuklar, TGG çocuklar ve diğer gelişimsel yetersizlik türlerinde yer alan çocukların olduğu grupların karşılaştırıldığı araştırmalarda duyuşal işlemelemeyle ilgili sorunların OSB'li bireylerde daha fazla olduğu özellikle duyuşal aşırı hassasiyetin sıklıkla görüldüğü ifade edilmektedir (Ben-Sasson vd., 2019; Dunn, 2007; Kientz ve Dunn, 1997; Tomchek ve Dunn, 2007).

OSB'de duyuşal işlemeleme sorunları gelişimin en erken dönemi olan bebeklikten itibaren görülebilmek bu dönemdeki duyuşal işlemelemeyle ilgili sorunların çocukluk dönemindeki tanı durumunun öngörülebileceğine başka bir deyişle erken tanı belirteçleri olarak hizmet edebileceği vurgulanmaktadır (Baranek, 1999; Baranek vd., 2013; Kaldy vd., 2011; Robertson ve Baron-Cohen, 2017; Rogers vd., 2003; Turner-Brown vd., 2013). Duyuşal işlemelemenin öğrenme ve sosyal davranışlar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu alandaki yetersizlik ve farklılıklara bağlı sorunların, başta OSB'li bireyler olmak üzere yetersizlik gösteren bireylerin yaşadıkları sınırlılıkların da önemli bir parçası olabileceğini düşündürmektedir (Humphries vd., 1993).

OSB'li çocukların tümü aynı duyuşal özellikleri paylaşmamakla birlikte duyuşal sorunlar oldukça yaygın görülmektedir. Araştırmalar OSB'li çocukların neredeyse %80'inin duyuşal işlemeleme sorunları yaşadığını göstermektedir. Bu sorunlar DSM-5'te de OSB'nin tanılanmasında kullanılan kriterler arasında yer almaktadır (Case-Smith vd., 2014; Günel vd., 2019). OSB'de duyuşal özellikler erken dönemde ortaya çıkmakta ve yetişkinlikte de devam etmektedir (Ben-Sasson vd., 2009). Ancak olgunlaşmayla birlikte duyuşal özelliklerin sıklığı ve yoğunluğu değişerek çeşitlenebilmektedir (Lane, 2021). Duyuşal işlemelemedeki zorluklar çocuğun kendi bedeni hakkında farkındalık geliştirmesini, çevresini anlama ve keşfetmesini de etkilemektedir (Howard vd., 2020). Duyuşal hassasiyetlerin günlük yaşamda yemeğin tadı, kokusu ve dokusuna karşı duyarlılık, zil gibi beklenmedik sesler, rutin veya ortamdaki değişikliklere karşı kaçınma ve güçlü duyuşal tepkilere yol açabileceği görülmektedir. Araştırmalar duyuşal işlemeleme sorunlarının OSB'li bireylerin günlük yaşam aktivitelerini oldukça olumsuz etkilediğini, öğrenme ve toplumsal yaşamla ilgili sorunlara neden olduğunu vurgulamaktadır (Ashburner vd., 2013). Bu çalışmada, OSB'nin temel yetersizlik alanlarından olan duyuşal işlemeleme bozuklukları ve OSB'li bireylerin davranışları üzerindeki olası etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Aile ve uygulamacılara OSB'li bireylerin öğrenmelerini ve günlük yaşamlarını kolaylaştırabilecek öneriler sunulmuştur.

Duyuşal İşlemeleme

Duyuşal özellik kavramı günlük duyuşal uyarıların bireylerdeki işlemeleme biçimindeki farklılık olarak ifade edilebilir. Beklenmedik bir sese karşı kulakların kapatılması veya ağırlı bir durumda tepki vermeme bu durumlara örnek olarak verilebilir (Schaaf ve Lane, 2015).

Duyu sistemlerinde meydana gelen bu süreç duyuşal işleme sürecidir (Bogdashina, 2016; Whyatt ve Craig, 2013). Duyusal işleme, bireyin, duyu organları aracılığıyla vücudundan ve çevresinden elde ettiği duyuşal bilgileri anlama, yorumlama ve buna bağılı olarak gereken düzenlemeleri yapabileme olarak tanımlanmaktadır (Baranek vd., 2005; Crollick vd., 2006; Miller vd., 2007; Türer ve Köse, 2023). Bahsedilen bu işlevler düzenli olarak çalıştığında vücut daha uyumlu şekilde hareket edebilmekte, öğrenme fırsatları daha uygun biçimde kullanılabilme ve dolayısıyla bireylerin doğru davranış sergileme sıklığı artabilmektir (Ayres ve Robbins, 2005; Bogdashina, 2016). Bu açıdan bakıldığında bireyin duyuşal işleme işlevinin doğruluk düzeyi ile sosyal ve duyuşal gelişimi arasında bir ilişki olduğu duyuşal işlemede yaşanan zorlukların çocuğun kendi bedeni hakkında farkındalık geliştirmesini, çevresini anlama ve keşfetmesini de etkilediği düşünülmektedir (Baranek vd., 2005; Dawson vd., 2000; Emmons ve Anderson, 2005; Howard vd., 2020; Kranowitz, 2005; Larkey, 2007). İnsanlarda duyuşal girdilerin işlenmesine ilişkin sürecin daha net anlaşılabilmesi için birtakım bileşenlerin açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Duyusal işleme duyuşal kayıt, duyuşal düzenleme (modülasyon) ve duyuşal yanıt olarak üç bileşenden oluşmaktadır (Baranek vd., 2005; Bogdashina, 2016). Çevrede bulunan duyuşal girdilerin duyu organları aracılığıyla elde edilmesi süreci duyuşal kayıt olarak tanımlanmaktadır (Fisher vd., 1991). Bir diğere bileşen olan duyuşal düzenleme (modülasyon), vücudun herhangi bir hareket sergilemeden önce sahip olduğu duyuşal girdilerinin düzenlenmesi (örneğin seviyesinin düşürülmesi) ve gerçekleştirilmek istenen harekete uygun hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Duyusal girdilerin kaydı ve düzenlenmesiyle elde edilen sonucun harekete dönüştürülmesi ise duyuşal yanıt olarak tanımlanmaktadır (Fisher vd., 1991). Bisiklete binen bir çocuk yola çıktığında arabanın geldiğini görmesi (duyuşal kayıt), arabanın yaklaşma hızını belirlemesi (duyuşal düzenleme) ve bisikletin frenini sıkma (duyuşal yanıt) duyuşal işleme sürecinin bileşenlerine örnek olarak gösterilebilir. Bu örnekte verilen durumdan yola çıkılarak duyuşal işleme sorunları bireylerde, hareket ya da basınca karşı tepkisizlik/aşırı tepki (duyuşal kayıt), yüksek düzeyde dikkat eksikliği, etkinlik/rutin geçişlerinde zorluk (duyuşal düzenleme) ve düşük motor yanıtlar sergileme (duyuşal yanıt) gibi sorunlara neden olabilmektedir (Bogdashina, 2016; Delaney, 2009; Whyatt ve Craig, 2013).

Duyusal İşleme Bozuklukları

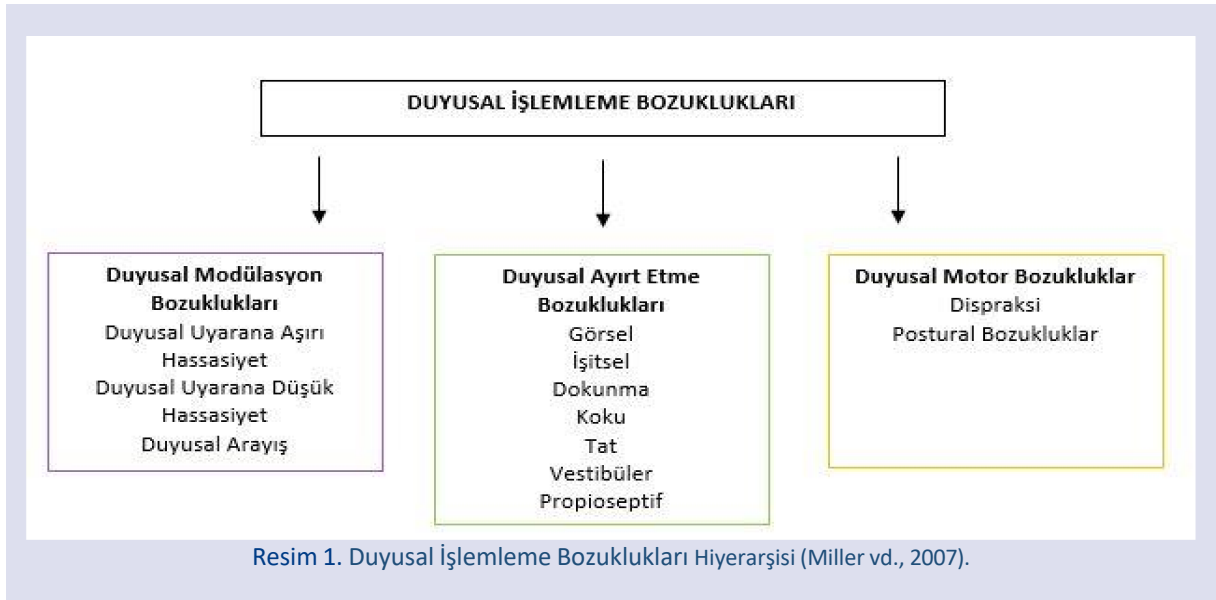
Çevremizden duyularımız aracılığıyla elde ettiğimiz tüm girdiler beynimizde bir araya getirilmektedir. Beyin elde ettiği tüm girdileri aynı anda işleyemez; dolayısıyla, o anki koşullara yönelik dikkat yöneltilen çevresel uyarın haricindeki uyarınları görmezden gelmektedir. Bu yolla dikkatini yönelttiği duyuşal girdinin temel özelliklerine odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, duyuşal girdinin

algılanması, duyuşal girdinin toplanmasının aksine beyin tarafından yönlendirilen aktif bir süreçtir. Bununla birlikte, duyuşal girdinin algılanması, (a) duyu organlarından gelen bilgiler (çevresel uyarın) ve (b) içerideki bilgilerden (daha önce deneyimlerimize göre sakladığımız ve uyarladığımız bilgiler) etkilenen iki yönlü bir süreçtir (Ayres ve Robbins, 2005; Fisher vd., 1991).

Duyular aracılığı ile elde edilen girdilerin beyne iletilmesi veya organize edilmesi süreci her zaman başarılı olarak sürdürülememektedir. Böyle bir durumda bireyin çevresinden elde ettiği bilgileri, diğere bir deyişle çevreyi algılaması ve yorumlamasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Fisher vd., 1991; Miller vd., 2007). Bireyin, vücudu ya da çevresi hakkında tutarsız ve kesin olmayan duyuşal girdilere sahip olması ya da bu girdilerin hatalı olarak yorumlanması, bu duyuşal girdiye bağılı olarak sergilenen duyuşal yanıtın hatalı olarak sergilenmesine neden olabilmektedir. Bu durumsa kendini sıklıkla problem davranışlar sergileme biçiminde göstermektedir. Duyusal sistemlerin nörobiyolojik yapısında görülebilen sınırlılıklar (örneğin kornea sorunları, sinir hasarları) bireyin dünyayı doğru algılamasını engelleyebilir. Duyusal işlemede sorun yaşayan bireyler, duyu organları aracılığıyla elde ettikleri girdileri işlemede farklı türden sorunlar yaşayabilmektedir. Duyusal işlemede sınırlılıklar yaşayan bireyler çevreden sözlü veya sözsüz ipuçlarını okumakta güçlükler yaşamayabilmektedirler. Bu durum bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarını ya da elde ettikleri duyuşal girdileri amacına yönelik kullanmalarını güçleştirebilmektedir. Örnek vermek gerekirse, bu türden sınırlılıklar yaşayan bireyler, sese veya dokunmaya aşırı duyarlılık gösterme, dikkat dağıtıcı seslerden veya değışik kıyafetlerin dokularından rahatsız olma gibi farklı tepkiler sergileyebilmektedir. Atipik motor davranışlar sergileme, anlamsız sesler çıkarma, bağırma, zarar verme veya kaçma gibi davranışlar sergileme bu tepkilere örnek olarak gösterilebilmektedir (Whyatt ve Craig, 2013). Duyusal işleme sorunları uzun yıllardır araştırmacılar tarafından merak edilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. 1970'li yılların başında Jean Ayres tarafından Duyu Bütünleme Teorisi'nin temelleri atılmış ve duyuşal işleme sorunlarının çocukların sosyal etkileşimleri, öğrenmeleri ve motor becerileri üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Ayres, 1972). 2000'li yıllarda ise Lucy Jane Miller duyuşal işleme bozukluğu tanımını kapsamlı bir şekilde ele alarak duyuşal işleme bozukluğunu üç şekilde tanımlamıştır (Miller vd., 2007). Resim 1'de duyuşal işleme bozuklukları hiyerarşisi yer almaktadır.

Duyusal Modülasyon Bozuklukları

Duyusal modülasyon bozuklukları merkezi sinir sisteminin duyuşal uyarınlar hakkındaki sinirsel mesajları düzenlemesi olarak tanımlanır. Duyusal modülasyon bozukluğu yaşayan bireyler duyuşal girdinin türü, yoğunluğu ve şiddetine göre yanıt vermede zorluk yaşamaktadır.



Resim 1. Duyusal İşleme Bozuklukları Hiyerarşisi (Miller vd., 2007).

Bu durumda bireylerin aşırı ya da düşük tepki vermesine ya da duyuşsal arayışa girmesine neden olmaktadır. Duyusal modülasyon bozuklukları duyuşsal uyarana aşırı tepki (over-responsivity), duyuşsal uyarana düşük tepki (under-responsivity) ve duyuşsal arayış (sensory seeking) olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir (Ben-Sasson vd., 2009; Dunn, 1997; Miller vd., 2007; Pergantis ve Drigas, 2023).

Duyusal uyarana aşırı tepki

Duyusal uyarılara karşı yoğun, hızlı başlayan ve uzun süreli tepkileri tanımlar. Duyusal uyarana aşırı duyarlılık yaşayan bireyler, tipik olarak algılanan durumlara aşırı tepki verebilmektedir. Yüksek seslere, kokuya, ışığa, kıyafetlerin dokusuna ve etiketine hassasiyet gösterebilirler. Duyusal uyarana aşırı tepki veren çocuklar kendilerini tehlikelere karşı koruma noktasında tetiktir. Bencil ve inatçı bir yapıya sahiptir (Dunn, 1994; Miller vd., 2007; Pergantis ve Drigas, 2023).

Duyusal uyarana düşük tepki

Uyarılara karşı farkında olmama ya da yavaş tepki verme durumunu tanımlar. Suyun sıcaklığının farkında olmama, çarpma, düşme ya da kesiklere tepki vermeme, göz temasından kaçınma, isimine tepki vermeme ve hareketsiz aktiviteleri tercih etme davranışları gösterebilirler. Kişileri dikkate almaz, tepkisiz ve çevrelerinden habersizdirler. Genellikle içine kapanık ve anlaşılması zor bireyler olarak tanımlanmaktadır (Dunn, 1994; Miller vd., 2007).

Duyusal arayış

Duyusal arayış uzun süreli veya yoğun duyuşsal deneyimlere olan özlemi ve ilgiyi tanımlar. Baharatlı yiyecekler tüketme, ritmik hareketler yapma, yüksek sesli müzik dinleme, dönen nesnelere izleme, aşırı hareketli olma, insanları ve nesnelere koklama gibi davranışlar sergilerler. Genellikle duyuşsal uyarana ihtiyaçları karşılanmadığında sorun çıkaran, kötü ya da tehlikeli kişiler olarak adlandırılabilirler. (Hochhauser ve Engel-Yeger, 2010; Miller vd., 2007).

Duyusal Modülasyon Bozuklukları ve OSB'de Yaşanan Sorunlar

Yapılan araştırmalarda OSB'li çocukların TGG çocuklara kıyasla daha fazla duyuşsal modülasyon bozukluklarına sahip olduğu ve bunların en başında duyuşsal uyarana düşük tepki gösterme görülürken duyuşsal uyarana aşırı tepki ve duyuşsal arayış diğer sıralarda yer almaktadır. Ayrıca, OSB'li çocuklarda duyuşsal uyarana aşırı tepki ve duyuşsal arayışta 6-9 yaşa kadar artış olduğu ancak ilerleyen yaşlarda azalma görüldüğü ifade edilmiştir (Ben-Sasson vd., 2009). OSB olan bireylerde, aşırı duyuşsal uyarıya bağlı olarak görülen sorunlara sıklıkla rastlanabilmektedir (Bogdashina, 2016). Duyusal uyarana aşırı tepki ve duyuşsal arayışta dokunsal uyarım artarken duyuşsal uyarana düşük tepki de OSB olan bireylerin kendileri için tehlikeli olabilecek durumları bile fark edememelerine neden olmaktadır (Miller vd., 2007). Örneğin; dokunmaya karşı aşırı tepki gösteren bir çocuk giydiği giysinin verdiği duyuşsal hassasiyete karşı üzülmeye, tedirgin olma ya da öfkelenme gibi aşırı tepkiler gösterebilirken sıcak bir sobaya dokunması yaralanmasına neden olabileceken acı ya da ağrıya karşı düşük tepki gösterebilir. Başka bir çocuk ise duyuşsal arayış ihtiyacından dolayı defalarca parmaklarını koklayabilir ya da yenilmeyen maddeleri (örn: oyun hamuru ya da boya gibi) ağzına alma davranışı gösterebilir (Hazen vd., 2014).

Araştırmalar anksiyete ve depresyonun OSB'li çocuklarda yaygın olarak gözlemlendiğini, anksiyetenin de duyuşsal uyarana aşırı tepkiyle ilişkili olabileceğini göstermektedir (Vasa vd., 2020; Ringold vd., 2022). Çalışmalarda duyuşsal uyarana aşırı tepki verme ve duyuşsal arayış davranışının fazla görüldüğü OSB'li çocuklarda dikkatle ilgili yaşanan sorunların ilişkili olduğu gözlenmiştir (Ermer ve Dunn, 1998; Hazen vd., 2014). OSB'li çocuklarda duyuşsal uyarana aşırı tepkinin sosyal katılım, iletişim ve etkileşimdeki zorluklara neden olduğu düşünülmektedir. Duyusal aşırı tepki veren OSB'li çocuk ve ergenlerin duyuşsal aşırı tepki davranışı az olan çocuklara kıyasla sosyal katılımında daha fazla sorunlar yaşadıkları ifade

edilmektedir (Casio vd., 2016).

OSB olan bazı bireylerde aşırı duyuşal uyarımdan farklı olarak duyuşal yoksunluk, diğere bir deyişle yetersiz duyuşal uyarımına bağılı sorunlar da görülebilmektedir (Ayres ve Robbins, 2005). Bu gibi durumlarda aşırı duyuşal uyarıma maruz kalma durumlarına benzer şekilde sallanma, kendisine vurma, stereotipik davranışlar sergileme gibi davranışlara rastlanabilmektedir (Kranowitz, 2005). Ornitz (1974) duyuşal modülasyon sorunlarının OSB'li çocukların sergilediğı stereotipik ve tekrarlayıcı davranışlarla ilişkili olduğunu ve stereotipik davranışların çocuğun uyarılmayı azaltma (kendini sakinleştirme) ya da uyarılmayı arttırma (duyuşal arama) girişimini yansıttığını düşünmektedir. Araştırmacılar sallanma, gözlerini kapatma ve dönme gibi tekrarlayıcı hareketlerin duyuşal modülasyon sorunlarına bağılı olduğunu ifade etmektedir (Case-Smith vd., 2014; Ornitz, 1974). Bazı araştırmalarda duyuşal uyarana aşırı tepkinin tekrarlayıcı davranışlarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Cascio vd., 2016; Zetler vd., 2022). Duyuşal uyarana aşırı tepki ya da düşük tepkiye sahip OSB olan çocukların TGG akranlarına kıyasla daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğı, bu sorunları yaşan çocukların akranlarıyla daha sık çatışma yaşadıkları ve sosyal ipuçlarına yanıt vermede zorlandıkları düşünülmektedir (Cosbey vd., 2010; Miller vd., 2007).

Araştırmalar OSB'li bireylerin yaklaşık %70'inin giyinmek, yemek yemek, uyku, banyo, hijyen ve tuvalete gitmek gibi günlük yaşamsal ihtiyaçlarını yerine getirirken bazı sorunlar yaşadığını göstermektedir. OSB'li bireylerin duyuşal işlemede yaşadıkları sorunların günlük yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin sayıca sınırlı araştırma yer almaktadır. Bu araştırmaların bulguları otizmlili bireylerin günlük rutinlerini yerine getirirken aşırı duyuşal zorluk yaşadıkları, bu durumun günlük yaşamlarını kısıtladığını ve motor becerilerini etkilediğini göstermiştir (Ahmed vd., 2021; Ricon vd., 2017; Tomchek vd., 2015; Zobel-Lachiusa vd., 2015). OSB'li çocuklarda sıklıkla görülen yeme ve uyku sorunlarının duyuşal işleme bozukluklarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Panerai vd., 2020; Tzischinsky vd., 2018). OSB'li çocukların %50-80'i uykuya ilgili sorunlar yaşamaktadır. Reynolds ve arkadaşları (2012), OSB'li ve duyuşal modülasyon sorunu olan çocukların kötü uyku düzenlerine sahip olduğunu, özellikle uykuya dalmada zorlandıklarını ve bu sorunların duyuşal modülasyonla ilişkili olduğunu bildirmiştir (Reynolds ve Malow, 2011). Alan yazında OSB'li çocukların %90'ında yeme sorunları olduğu ve yaklaşık %70'inin yiyecek seçiciliğı gösterdiği ifade edilmektedir. Uzmanlar ve ebeveynlerden alınan bilgiler OSB'li bireylerin yemekleri özellikle sunum şekli ve dokusuna göre tercih ettikleri başka bir deyişle yalnızca belirli dokuda, renkte ve lezzette yiyecekleri belirli araçlar kullanarak yediklerini bildirmiştir (Williams vd., 2005). OSB'de yaşanan yeme sorunlarının da duyuşal modülasyon bozukluklarıyla ilişkisi olabileceğı öne sürülmektedir (Chistol vd., 2018; Panerai vd., 2020). Alan yazında yapılan çalışmalar OSB'li bireylerin TGG akranlarına kıyasla bakış davranışlarının çeşitli yönlerden atipik olduğunu, sosyal olan uyarılardan kaçınmak ya da sosyal olan uyarılara karşı

düşük tepkileri sebebiyle bireylerin gözlerine daha az odaklandıkları ifade edilmektedir (Cañigüeral ve Hamilton, 2019).

Duyuşal Ayırt Etme Bozuklukları

Bedenlerimizden ve doğadan duyuşal bilgileri görme, işitme, tat, koku, dokunma, vestibüler ve propriyoseptif sistemler aracılığıyla alırız (Camarata vd., 2020). Duyuşal ayırt etme bozukluğu bireylerin çevrelerinden gelen duyuşal bilgileri anlama, ayırt etme, işleme ve yorumlamada yaşadıkları zorluklar olarak tanımlanmaktadır (Miller vd., 2007; Sher, 2009). Duyuşal ayırt etme bozukluğuna sahip bireyler duyuşal uyarının nereden geldiğini anlamada ve koordine etmekte zorluk yaşamaktadır. Duyuşal ayırt etme bozuklukları duyuşal ilişkin sorunlar (görme, işitme, koku, tat ve dokunma), vestibüler sistem sorunları ve propriyoseptif sorunlar olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır (Baranek vd., 2005).

Duyulara ilişkin sorunlar

Duyuşal sistemleri, farklı türden uyarımların toplanabilmesini sağlayan özel duyuşal organları aracılığıyla işlemektedir. Duyuşal organları, bilinçli ya da bilinçsiz olarak elde edilen ışık, ses, tat, dokunma, gibi duyuşal uyarıları, elektro-kimyasal uyarımlara dönüştürerek ilgili sinirler aracılığıyla beyinde tanımlanmış olan bölgeye iletmektedir (Fisher vd., 1991). Bir şeyleri görmeden dokunarak bilmek, bir sayfadaki yazıları düzenlemek, kokuları ayırt edebilmek ya da gürültülü ortamlarda bile söylenenleri anlamak duyuşal sistemimizle ilgili önceden depolanan bilgileri koordine edebildiğimizi gösterir. Ancak duyuşal sistemimizle ilgili bu düzenlemeleri yapamayan ve duyuşal ilişkin sorun yaşayan bireyler yaramaz, hiperaktif ya da öfkeli kişilikler olarak adlandırılabilir (Sher, 2009).

Vestibüler sistem sorunları

Vestibüler sistem, iç kulakta bulunan ve vücut pozisyonundaki değişiklikleri tespit eden duyuşal sistemdir (Dziuk vd., 2007; Whyatt ve Craig, 2013). İnsan vücudu için uzaysal olarak konumunu belirlemede, kas tonusu, denge ve iki taraflı koordinasyon sağlanması için temel bir gereksinimdir (Fisher vd., 1991). Ayrıca tüm duyuşal girdileri işleme görevine de sahip olması nedeniyle vestibüler sistem beynimizde duyuşal girdilere yönelik birleştirici bir görevde yapmaktadır (Goldberg ve Fernandez, 1984).

Propriyoseptif sistem sorunları

Propriyoseptif sistem, bireye düzenli olarak vücut pozisyonu ve hareketi hakkında bilgi gönderen sistemlerin genel adıdır. Propriyoseptif sistem kas lifleri boyunca uzanan, tendon ve bağlar içerisinde bulunan reseptörlerden oluşmaktadır (Nayate vd., 2005). Bu sistem, kaldırılmadan çıkmak, bir yerden eğilerek geçmek, düz olmayan yüzeylerde dik durmak, sandalyede oturmak gibi farklı durumlarda çevremize uyarlanmış tepkiler geliştirmeye yardımcı olmakta, kas ve iskelet sisteminin pozisyonunun hareketin gereksinimine göre otomatik olarak düzenlenmesini sağlamaktadır (Roll vd., 1998). Yazı yazma, resim yapma, kaşıkla yemek yeme veya gömleği ilikleme gibi ince motor becerilerin uygun biçimde

sergilenmesi etkili bir propriyoseptif sisteme bağlıdır (Delaney, 2009).

Duyusal Ayırt Etme Bozuklukları ve OSB'de Yaşanan Sorunlar

OSB'li çocuklar, TGG bireylerle kıyaslandığında, duyu organlarına ilişkin herhangi bir ayırt edici yetersizlik ya da farklılık olmamasına karşın, duyuşal girdilerin alınması, düzenlenmesi ve uygun duyuşal yanıt verilmesine önemli farklılıklar göstermektedir (Emmons ve Anderson, 2005). OSB'li çocuklar dokunsal işitsel, görsel, tat alma, koku alma, propriyoseptif ve vestibüler sistemden gelen duyuşları işlemede zorluk yaşamaktadır. Bu zorluklar çocuğun uyum sağlama, öğrenme, koordine hareketleri, aktif oyun oynama, okuma ve matematikle ilgili yeteneklerini etkilediği düşünülmektedir (Bundy vd., 2007; Parham, 1998). İzleyen bölümde duyuş organları, vestibüler sistem ve propriyoseptif sistem sorunlarına ilişkin OSB'li bireylerde görülen sorunlara sırasıyla yer verilmiştir.

Görme aşırı uyarımı diğer bir deyişle aşırı görme (hypervision) görme keskinliğinin ya da derinliğinin normal düzeyden olağanüstü biçimde farklılaşması olarak tanımlanabilmektedir. Aşırı görme OSB olan bireylerde rastlanabilen görme duyuşu sorunlarından biridir (Bogdashina, 2016). Örneğin, OSB olan birey sıklıkla güneşli havalarda havada ışıltılı ya da beyaz noktaların uçtuğundan şikâyet edebilmektedir. Benzer şekilde kar yağışı sırasında sürekli olarak kendini sakınma benzeri hareketler sergilemesine neden olabilmektedir. Bu durum OSB olan bireyin görme duyuşunun diğer görsel uyarıların temel niteliklerini göz ardı etmesinin bir sonucu bu tür küçük ayrıntılara aşırı odaklanmasından kaynaklanabilmektedir. Ya da bir saç telini bir spagetti ya da çubuk kalınlığında algılayarak anlamlandırmaya çalışması, bireyin görsel algı karmaşası yaşamasına dolayısıyla bu duruma farklı türden tepkiler (örneğin, bağırma) göstermesine neden olabilmektedir (Baranek vd., 2005; Bogdashina, 2016). Diğer taraftan OSB olan bireylerde görme duyuşunun yetersiz uyarımı (hypovision), herhangi bir görme sorunuyla açıklanamayacak biçimde, nesnelere konum ve özelliklerini tam olarak belirleyememe, nesnelere yalnızca ana hatlarını görme, nesnelere yalnızca iki boyutlu olarak görme, ortam ışığının yetersiz olması ya da yeterince parlak olmaması gibi ortaya çıkabilmektedir (Whyatt ve Craig, 2013). OSB olan bireylerin sergiledikleri uzunca bir süre güneşe bakma, nesnelere ne olduklarını anlayabilmek için el ya da parmaklarını nesnenin etrafında gezdirmeye gibi davranışlar, görme duyuşunun yetersiz uyarımı ile açıklanabilmektedir. OSB'li çocuklarda parlak ışıkta gözlerini kapatmak ya da parmaklarını gözlerinin önünde gezdirmeye gibi davranışlar sergilemektedir (Leekam vd., 2007).

Araştırmalar OSB'li çocuklarda işitme ve dokunma duyuşu hassasiyetinin en çok görülen duyuşal işleme sorunları arasında yer aldığını göstermektedir (Ashburner vd., 2008; Fernández-Andrés vd., 2015; Sanz-Cervera vd., 2018). İşitme duyuşunun aşırı uyarımı diğer bir deyişle aşırı duyma (hyper hearing), OSB olan bireylerde görülebilen ve

aileler tarafından sıkça dile getirilen işitme duyuşu sorunlarından birisidir (Bogdashina, 2016; Whyatt ve Craig, 2013). Aşırı duyma sorunu OSB olan bireylerin diğer insanların duyma eşiği olan 0-110/120 desibel ses aralığının dışındaki sesleri duyabilmelerine neden olabilmektedir. Bu durum bireyin çevresindeki tüm sesleri (örneğin, taş gıcırtiları, ayakkabı sesli, hatta bazı durumlarda böcek sesleri) duymasına neden olacak biçimde adeta bir ses anfişisiyle dolaşmasına benzetilebilir. İşitme duyuşunun bu denli fazla uyarımı, OSB olan bireylerin sıklıkla kalabalık çevrelerden ya da yüksek sesli ortamlardan kaçınmalarına, yalnız başlarına kalmayı tercih etmelerine ya da seslerin yoğunluğuna bağlı olarak öfke nöbetleri sergilemelerine neden olabilmektedir (Emmons ve Anderson, 2005; Delaney, 2009). Benzer bir durumda sürekli ve yoğun bir işitsel uyarıya maruz kalma, OSB olan bireylerin diğer insanları duymuyor gibi davranmalarına neden olabilmektedir.

OSB olan bireylerde görülebilen işitme duyuşu sorunlarından bir diğeri olarak yetersiz duyma uyarımı (hypohearing) gösterilmektedir (Baranek vd., 2005). İşitme duyuşu, çevreden alınan seslerin kulak zarı, orta kulak ve iç kulakta yer alan yapılar aracılığıyla elektriksel olarak beyne iletilmesi biçiminde işlev görmektedir. OSB olan bireylerde görülen yetersiz duyma uyarımı, bireylerin uyarıdaki eksiği giderebilmek için sürekli olarak ses ya da bir titreşim aramasına neden olabilmektedir (Delaney, 2009; Garland, 2014). OSB olan bireylerde görülebilen, ses çıkaran nesnelere aşırı bağımlı olma, kulağını ses çıkaran elektrikli cihazlara (örneğin elektrik süpürgesi, çamaşır makinesi, buzdolabı) yaklaştırma ya da mızırdama biçiminde sesler çıkarma davranışlarının yetersiz duyma uyarımı sorunundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde otizmlili çocuklarda yaygın olarak gözlenen elektrikli süpürgesi ve blender gibi aletlerin çıkardıkları seslerden rahatsız olmak ve dolayısıyla da günlük yaşamda karşılaşabilecekleri bu seslerden kaçınmayı öğrenmelerinin insanları ve dünyayı dinleyerek elde etmeleri gereken öğrenme sürecini kısıtladığı düşünülmektedir (Marco vd., 2011). Sesleri ayırt etme ve ayrıştırma yeteneği dil ve iletişimin temelini oluşturmaktadır. OSB'li bireylerin işitme duyuşunda yaşadıkları sorunların dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklara neden olduğu düşünülmektedir (Marco vd., 2011).

OSB olan bireylerde farklı yoğunluklarda görülebilen aşırı tat/koku uyarılarına maruz kalma kokusu/tadı olmayan nesnelere kokusu/tadını alabilme ya da normal koşullarda rahatsızlık vermeyecek koku ve tatların, aşırı duyuşal uyarıya neden olması olarak açıklanabilmektedir (Myles, 2000). Bu türden aşırı uyarımlar (örneğin yiyeceklerin kokuları ya da bireylerin ten kokusu) OSB olan bireylerde gülme krizleri, artan stereotipiler ya da öfke nöbetlerine uzanacak kadar rahatsız olma biçiminde kendini gösterebilmektedir (Bogdashina, 2016; Emmons ve Anderson, 2005). Aşırı uyarılma tek bir nesne, kişi ya da duruma ilişkin olarak (örneğin öğretmen parfümü, çilek kokusu) tutarlı biçimde ortaya çıkabildiği gibi, OSB olan bireyin o an içerisinde

bulunduğu ortama göre de ortaya çıkabilmektedir (Baranek vd., 2005; Myles, 2000). Ancak, OSB olan bireylerde görülen koku/tatlara aşırı duyarlılık sıklıkla alerjik reaksiyonlarla karıştırılabilmektedir.

OSB olan bireylerde tek tür beslenme ya da kalabalık ortamlarda uzak bir köşede tek başına kalmayı tercih etme gibi kendileri için hoşnutsuzluk yaratan durumlardan kaçınma işlevi bulunan davranışlara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu durumun nedeni olarak koku/tatlara karşı aşırı uyarılma durumu gösterilmektedir (Baranek vd., 2005; Emmons ve Anderson, 2005). OSB olan bireylerde koku/tatlara karşı aşırı uyarılma durumu, karşılaştığı kişilerin kullandıkları parfüm kokularının yüzlerinde kille örtülü olma hissi uyandırması, ya da akciğerlerinde şiddetli bir yanma hissi yaratması gibi etkiler yaratabilmektedir (Bogdashina, 2016). Bu nedenlerle, bireylerin o kişilerle görüşmeyi reddettikleri, görüşmek zorunda bırakıldıklarında ise sorunlar (örneğin, gergin olma, sert konuşma, sürekli burnunu ya da ellerini ovalama) yaşadıkları bildirildiği görüşler bulunmaktadır. Başka bir örnek olarak yeşil elma yiyebilen OSB olan bir bireyin kendisine kırmızı elma verildiğinde reddetme davranışı sergileyebilmektedir. Bu durum sıklıkla yiyeceğin renginin farklılaşmasıyla açıklanmaya çalışılmakla beraber, aynı türden olsa bile farklı özelliklerdeki yiyeceklerin kokusu, dokusu ya da yeme esnasında çıkardığı seslerdeki minimal farklılıklarda da kaynaklanıyor olabilmektedir (Myles, 2000; Whyatt ve Craig, 2013). OSB'li çocuklardaki duyuşal işleme sorunları, çocuğun günlük aktivitelerde ve rutinlerde, özellikle yemek yeme, uyku, banyo zamanı ve yatma zamanı gibi davranışlarda fonksiyonel performansını etkileyebilir (Schaaf vd., 2011). Seçici yemek yeme sorunu olan çocuklarda sıklıkla belirli yiyeceklerle karşı koku ve/veya tat duyarlarında aşırı hassasiyet gözlenir. Bu hassasiyet, tiksineye neden olabilir (Paterson ve Peck, 2011). Aşırı tepki ya da tat ve kokulara karşı isteksizlik, yemeyle ilgili kaygıya veya dirence yol açabilir ve bu durumlar, yemek sırasında rahatsızlık ve stres yaratan davranışlara dönüşebilir (Cermak vd., 2010). OSB olan bireylerde koku/tat uyarımına ilişkin duyuşal sorunlardan bir diğeri ise yetersiz koku/tat uyarımıdır (Emmons ve Anderson, 2005). Bu türden bir uyarım sınırlılığını nesnelere tat ya da kokularını belirleyememe veya bu uyarıların elde edilmesinde görülebilen sınırlılıkların beraberinde, her nesneyi koklama ya da yenilemeyecek nesnelere (örneğin, sıvı sabun, çim, kâğıt) yeme biçiminde kendini gösterdiği düşünülmektedir.

OSB olan bireylerde en sık rastlanan duyuşal uyarım hassasiyeti dokunmaya karşı aşırı duyuşal uyarımıdır (Myles, 2000; Weitlauf vd., 2017; Whyatt ve Craig, 2013). Bu aşırı uyarım nedeniyle OSB olan bireyler bazılarında doğumdan itibaren kucaklanmayı reddetme hatta buna bağlı olarak farklı yoğunluklarda ağlama nöbetleri sergileme durumu görülebilmektedir (Garland, 2014). Bir başka örnekte duyuşal uyarım fazlalığı, aynı giysiyi giyme ya da giyecek değiştirmeyi reddetme durumu, giyeceklerin ciltlerinde oluşturacağı aşırı dokunsal girdiyi tolere edememeleri ile açıklanabilmektedir (Bogdashina, 2016).

Diğer taraftan OSB olan bazı bireylerde yeni değiştirilen kıyafetlerin sağladığı uyarımlara alışılmasının uzun sürmesi ve olası bir kıyafet değişikliğinde (örneğin banyo sonrası) bu sürecin tekrar başlaması söz konusu olabilmektedir.

OSB olan bireylerin dokunmaya karşı aşırı duyuşal uyarımları nedeniyle çok küçük kılcal çiziklerde aşırı tepki göstermeleri, saçlarının yıkanması, saç ve tırnaklarının kesilmesi, basit yaralanmalar gibi durumlarda ebeveynler için zorlayıcı durumlar ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bazı araştırmacılar olası bir acı halinde (örneğin, diş ağrısı, böbrek taşı ya da çarpma) bu acıyı bastırmak için bireylerin vücutlarının aşırı biçimde endorfin salgılamasının vücutta bir tür bağımlılık oluşturduğu ve bireylerin bu hormonun yoksunluğunu yaşadığında tekrar salgılanmasını sağlamak için kendilerine aşırı ve acı verici dokunsal uyarımlar (örneğin eliyle vurma) sağlamaya yönelik davranışlar sergileyebildiklerini öne sürmektedir (Larkey, 2007; Myles, 2000; Weitlauf vd., 2017).

OSB'deki duyuşal işleme sorunları duyuşal organlarına karşı aşırı hassasiyetin yanı sıra vestibüler ve propriyoseptif duyuşal uyarımlara karşı duyarsızlık olarakta ortaya çıkabilmektedir (Arslan ve Sağlam, 2021). OSB olan bireylerin vestibüler sistemlerinde sınırlılıklar ya da problemler yaşamaları ve sistemin girdileri uygun olarak kullanamaması, bireylerin temel denge, koordinasyon ve motor planlamada zorluklara neden olabilmektedir (Ornitz, 1974). Bu durumun sonucu olarak OSB olan bireylerin, sınırlı ve koordine olmayan bir birey olması ya da öyle görünmesine neden olabilmektedir (Delaney, 2009). Ayrıca vestibüler sisteme aşırı duyarlı olan OSB'li bireylerde, aşırı korku, kaçma veya başkalarına zarar verme gibi olağan dışı tepkiler görülebilmektedir. Bireyler sıradan hareketlere karşı tedirgin edici tepkiler sergileyebilmekte ya da sakar görünebilmektedirler (Jansiewicz vd., 2006). OSB olan bireylerde görülen vestibüler sistem sorunları, bireylerin çocuk parklarına girmeyi reddetmesi, oyun alanında bulunan ekipmanlardan yalnızca birine takılıp kalması (örneğin salıncak) gibi sonuçlar ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Farklı bir örnek olarak OSB olan bireylerin asansörlerde veya yürüyen merdivenlerde, hatta bazen arabalarda kucağa alınma ya da ayaklarının mutlaka yere temas etmesi konusunda aşırı ısrarcı olması gösterilebilmektedir (Ornitz, 1970). Vestibüler sistemi girdileri yetersiz olan OSB olan bireylerde ise olan dönme, zıplama, başını öne doğru çok fazla eğme, sürekli olarak belini sağa sola çevirme, uzun süre sallanma, sürekli olarak vücudunun farklı uzuvlarını hareket ettirme gereksinimi görülebilmektedir (DuCharme ve Gullotta, 2013; Myles, 2000). OSB olan bireyler bu türden yetersiz duyuşal uyarımlarını telafi edebilmek için duyuşal girdilerden kurtulmak için sallanma ya da dönme gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Kern vd., 2007).

OSB'li bireylerde propriyoseptif sistemde aşırı duyarlı olma hali görülmektedir (Bogdashina, 2016; Larkey, 2007; Whyatt ve Craig, 2013). Propriyoseptif sistemin aşırı duyarlı olması, beynin kaslardan ve eklemelerden bilgi

almakta zorlanması ya da bu bilgiler tutarlı olmaması durumu ile açıklanmaktadır (Masterton ve Biederman, 1983). Bu durumun sonucunda ise birey, hareketle ilgili geri bildirim doğru bir şekilde yorumlayamamakta ve çoğunlukla vücut konumunu çevreye göre düzenlemede sorunlar yaşayabilmektedir (Blanche vd., 2012). OSB olan bireylerde propriyoseptif sisteme ilişkin görülen sorunlar, sakarlık, düşme eğilimi, tuhaf vücut duruşu, yemek yerken etrafına dökme ve düğmeler ve çıtçitlar gibi küçük nesnelere kullanmada sorunlar yaşanması olarak karşımıza çıkabilmektedir (Ayres ve Robbins, 2005). Erken çocukluk dönemindeki OSB olan bireylerde görülen propriyoseptif sorunlar, nesnelere çok fazla veya çok az baskı uygulama ve oyuncakları oyuna esnasında farkında olmadan kırma gibi durumlarla kendini gösterebilmektedir (Cermak ve Larkin, 2002). Benzer şekilde yüksek bir ağrı eşliğine sahip olmaya gibi düşük duyu hassasiyeti sorunları da sıklıkla gözlenmektedir.

Duyusal Motor Bozuklukları

Duyusal motor bozuklukları duysal sorunlar sonucunda ortaya çıkan zayıf postural veya istemli hareketler olarak tanımlanmaktadır. Bu bozukluk propriyoseptif ve vestibüler sistemin duysal girdisinin yanlış yorumlanması veya yanlış işlenmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Çocuk merkezi sinir sisteminden gelen bu duysal bilgileri kullanmakta sorun yaşadığında duysal motor bozuklukları ortaya çıkmaktadır. Duyusal motor bozuklukları postural bozukluklar ve dispraksi olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır (Sher, 2009; Miller vd., 2007).

Postüral bozukluk

Postüral kontrol yemek yeme, koşma, bisiklete binme ve yazı yazma gibi becerileri sergilerken gerçekleştirilen aktiviteye göre vücudumuzu koordineli bir şekilde kullanma ve kontrol etmeye yaramaktadır. Postüral bozukluk hareket halindeyken ya da dinlenirken çevrenin ya da belirli bir motor görevi yerine getirirken vücudun istikrarını sağlamada zorluk olarak tanımlanmaktadır (Miller vd., 2007). Postüral bozuklukta çocuk zayıf görünür, kolayca yorulur ve baskın elini tutarlı bir şekilde kullanamaz. Genellikle uygun olmayan kas gerginliği, hareket kontrolünde yetersizlik ve hipotonik veya

hipertonik kas tonusu görülmektedir. İyi bir postüral kontrol sağlandığında çocuk uzuvlarını kontrol edebilir ve yer çekimine karşı direnç gösterebilir. Ancak postüral kontrol iyi sağlanmadığında vücut uzuvlarını kolayca kontrol edemez ve kolaylıkla yorulur (Sher, 2009; Miller vd., 2007).

Dispraksi

Dispraksi yeni eylemleri anlama, planlama, sıralama veya gerçekleştirme yeteneğindeki bozulmalar olarak tanımlanmaktadır (Miller vd., 2007). Başka bir deyişle çocuğun yapmak istediği bir şeyi yapmak için gerekli olan eylem dizisini gerçekleştirememesidir (Sher, 2009). Bu çocuklar genellikle sakar ya da beceriksiz olarak adlandırılırken istemeden nesnelere kırıp dökebilir ve bazı şeylerin üzerine düşebilirler. Kaba ve ince motor hareketleri taklit etme, bisiklete binme, merdiven

tırmanma ve spor yapma gibi aktiviteleri gerçekleştirmede zorlanırlar (Sher, 2009). Genellikle top etkinlikleri gibi spor aktivitelerinde zayıf oldukları için hareketli aktiviteler yerine daha sakin aktiviteleri tercih ederler (Sher, 2009; Miller, 2007).

Duyusal Motor Bozuklukları ve OSB'de Yaşanan Sorunlar

Araştırmalar, OSB'li bireylerin yaklaşık %70'inin giyinmek, yemek yemek, banyo, hijyen ve tuvalete gitmek gibi günlük yaşamsal ihtiyaçlarını yerine getirirken sorun yaşadığını göstermektedir (Ahmed vd., 2021). OSB'li bireylerin duysal işlemede yaşadıkları sorunların günlük yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin sayıca sınırlı araştırma yer almaktadır. Bu araştırmaların bulguları otizmli bireylerin günlük rutinlerini yerine getirirken aşırı duysal zorluk yaşadıkları, bu durumun günlük yaşamlarını kısıtladığını ve motor becerilerini etkilediğini göstermiştir (Ahmed vd., 2021; Tomchek vd., 2015; Ricon vd., 2017). Mevcut araştırma bulguları OSB'li bireylerdeki motor becerilerde yaşanan bozuklukları doğrulamakla birlikte bu çocukların ince ve kaba motor becerilerde yaşadıkları sorunların duysal işleme sorunlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Liu, 2013). Duyusal işlemede yaşadıkları sorunların motor becerileri geliştirme yeteneklerini de etkilediği ifade edilmektedir (Dowell ve Wallace, 2009; Bhat vd., 2011). OSB'li çocukların motor becerilerde yaşadıkları yetersizliklerin genellikle zayıf kas tonusu ve motor planlamada yaşadıkları yetersizlikten kaynaklandığı öne sürülmektedir (Downey ve Rapport, 2012). OSB'li çocuklar sıklıkla düğme ilikleme, yazma, yemek yeme, resim yapma ve denge gerektiren hareketler gibi günlük yaşamda bazı motor becerilerde zorluklar yaşamakla birlikte koşma ve fırlatma gibi becerilerde de gelişimsel gecikmeler yaşandığı görülmektedir (Lane vd., 2012; Liu, 2013; Provost vd., 2007). Postüral kontrol vücuttaki motor hareketlerin gerçekleşmesini sağlayan temel bir beceri olarak görülürken OSB'li bireyler bu beceride de sorun yaşamaktadır. Postüral kontrolde yaşanan sorunların bazı OSB'li bireylerde zayıf sosyal ve bilişsel sorunlara sebep olabileceği düşünülmektedir (Leonard vd., 2014; Stins ve Emck, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Duyusal işleme çocukların çevrelerindeki dünyayı algılama, öğrenme, yorumlama ve koordine etme sürecini ifade etmektedir. Çocuklar günlük yaşamda farklı sesler, dokular, kokular ve görüntüler gibi pek çok uyarana maruz kalabilmektedir. Bu duysal uyarılar onların toplumsal yaşama katılımı ve öğrenmesini etkileyebilir. Örneğin; bazı çocuklar aşırı sıcaktan bunalabilir, yüksek sese karşı diğerlerine göre daha duyarlı olabilir ya da rahatlamak için sürekli sarılma davranışı sergiliyor olabilir. Bu gibi durumlarda çevresindeki kişilerin çocuğun duysal hassasiyet ve ihtiyaçlarına duyarlı olması, onların günlük ve toplumsal yaşama daha aktif katılmalarını sağlarken yeni bilgi ve becerileri öğrenmelerini de kolaylaştırabilir

(Little vd., 2017; Zoenen ve Delvenne, 2018). Daha önce de ifade edildiği gibi OSB'li bireylerin %80'i duyuşal işleme sorunları yaşamaktadır. Duyusal işlemede yaşanan sorunlar çocukların yeni becerileri öğrenme, dikkatlerini organize etme, oyun ya da etkinliklere katılma ve sosyal etkileşim kurma gibi becerilerini olumsuz etkilediği düşünölmektedir. Yaşanan bu sorunlar OSB'li bireylerin neredeyse tamamında göröölürken hem bireyin hem de ailesinin günlük yaşam kalitesini oldukça olumsuz etkilemektedir (Ahmed vd., 2021; Günel vd., 2019). Aileler için çocuklarının duyuşal sorunlarından kaynaklanan günlük zorluklar oldukça stresli olabilmektedir. Bizim normal olarak görebileceğimiz durumlar otizmliler için kaygı ve oldukça endişe verici olabilmektedir. Bu durum dikkatlerinin kolayca dağılmasına, problem davranışların ortaya çıkmasına ve kendilerini sakinleştirememelerine neden olabilir. Bu bağlamda, hem ailenin hem de çocuğun destek alması önem taşımaktadır. Çocuk için bireyselleştirilmiş değerlendirme ve müdahalelerin uygulanması onların motivasyonunu arttırarak müdahalenin etkililiğini güçlendirebilir. Çocuğun duyuşal hassasiyetlerine uygun bir çevre ve rutinlerin oluşturulmasının onların ve ailelerinin yaşam kalitelerinin artmasında önemli bir role sahiptir. OSB olan çocukların günlük yaşamlarında bazı basit düzenlemeler yapmak bu sorunların ortaya çıkmasını önleyebilir. Örneğin; ses hassasiyeti olan bir çocuk için gürültülü ortamlarda kulaklık kullanmak, uyurken başkalarının dokunmasına ihtiyaç duyan çocuk için içine ağırlık yerleştirilmiş uyku arkadaşı kullanmak, ışık hassasiyeti için karartma perde ya da güneş gözlüğü kullanmak duyuşal hassasiyetleri en aza indirmek için iyi stratejiler olabilir. Motor becerilerde sorun yaşayan bir çocuğun el yazısını geliştirmek için iki satır arasına yazı yazdırmak, farklı yüzeylerde yürütme, zıplatma ya da masaj yapma gibi etkinliklerle günlük yaşamda karşılaşacağı motor sorunların üstesinden gelmesinde yardımcı olabilir. Beslenme ya da uyku sorunu OSB olan çocuklarda sıklıkla göröölmeötedir. Bu sorunların uzman terapistler tarafından değerlendirilmesi, beslenme ve uyku sorunlarına yönelik davranışlar müdahalelerin kullanılması önerilebilir. Duyusal hassasiyetlere sahip otizmliler çocuklara yönelik hazırlanacak müdahalelerde oyun temelli yaklaşımları benimsemek çocuk için hem eğlenceli olurken öğretimin de etkili olmasına fırsat tanıyabilir. Örneğin; su oyunları, oyun hamurları, ışıklı toplar ya da çeşitli fiziksel aktiviteler duyuşal hassasiyetlerinin ve çeşitli problem davranışların azalmasına yardımcı olabilir (Sher, 2009).

Son yıllarda otizm alanında tipik bir tedavinin olmaması, maddi kaynakların kısıtlılığı, ailelerin istedikleri yerde gerekli hizmetlere erişiminde yaşadıkları zorluklar, stres ve kaygı düzeylerinin yüksek olması ve bir an önce sonuca ulaşma çabaları nedeniyle özellikle duyuşal işlemede yaşanan sorunlara çözüm amacıyla bilimsel dayanaklı olmayan çalışmalara yönelimler yaygın olarak göröölmeötedir (Green vd., 2006; Levy vd., 2003; Lindly vd., 2018). OSB'li bireylerde yaşanan bu sorunlardan dolayı aileler büyük bir arayış içinde olduğu göröölmeötedir. Ancak bu alanda gerçekleştirilen müdahalelerle ilgili

olumlu sonuçlar bildiren çalışmalar olmasına rağmen halen bilimsel dayanaklı olarak adlandırılmayan pek çok OSB'li çocuklardaki duyuşal sorunlara ilişkin şok terapisi, gluten-kazein diyeti, hayvan destekli terapiler ve işitsel terapiler gibi pek çok müdahale kullanılmaktadır. OSB'li çocukların duyuşal hassasiyetlerinin azaltılmasında kullanılan ve halen bu uygulamalara ilişkin yeterli bilimsel dayanağı olmayan müdahalelerin aileler tarafından en çok tercih edilen hizmetler arasında yer aldığı göröölmeötedir (Green vd., 2006). Ailelere ve uzmanlara OSB'li çocuklarda yaşadıkları duyuşal sorunlarla başa çıkmada masaj, müzik terapisi ve gelişimsel ilişki temelli uygulamalar gibi umut vaadeden ya da davranışsal uygulamalar, bilişsel davranışsal uygulama paketi ve kendini yönetme stratejileri gibi bilimsel dayanakları olan uygulamaları tercih etmeleri önerilmektedir (NAC, 2015). OSB olan çocuklar ve aileleri için bilimsel dayanaklı müdahalelerin benimsenmesinin zaman ve para gibi kayıpları en aza indireceği bu nedenle doğru müdahaleleri seçmek konusunda aileleri yönlendirmenin tüm uzmanlar ve eğitimcilerin öncelikli sorumluluğu olduğu düşünölmektedir.

Kendi etrafında sürekli dönen, insanları koklayan, başkalarına sürekli dokunmak isteyen, garip sesler çıkaran ya da ellerini çırparak gezen birisi toplumda diğerleri tarafından hoş karşılanmayabilir, dışlanabilir ve uyum sağlamakta zorlanabilir. Bu gibi duyuşal işleme bozukluğu yaşayan OSB'li çocukların okul tarafından da kabul edilmesi zor olabilir (Sher, 2009). Yapılan araştırmalar 6-9 yaş arasında OSB'li bireyler ve TGG çocuklar arasında duyuşal hassasiyet açısından önemli farkların ortaya koyulduğunu göstermektedir. Bu dönemde çocukların okul yaşamıyla birlikte daha bağımsız hale gelmesinin duyuşal belirtileri ortaya çıkartabileceği ifade edilmiştir (Ben-Sasson vd., 2009). Dolayısıyla, özellikle ilkökula başlamadan önce OSB'li çocukların duyuşal işleme bozukluklarına yönelik etkili müdahaleler yapılmasının okul döneminde ortaya çıkabilecek duyuşal sorunların çözümünde olumlu etki sağlayacağı düşünölmektedir.

Özetle; otizmle ilişkili duyuşal semptomlar, otizmin nörobiyolojisinin temel bir parçasıdır. Bu durum bebektikten itibaren gözlenebilmekle birlikte otizm tanısında potansiyel biyobeliteçler olarak önem taşımaktadır (Robertson ve Baron-Cohen, 2017). Daha önce de belirtildiği gibi her bireyde duyuşal sorunların türü, sıklığı ve yoğunluğu farklılık göstermektedir. Uzmanların her çocuğun duyuşal hassasiyetiyle ilgili bireysel değerlendirme yaparak duyuşal profilini çıkarması ve çocuğa özgü bir müdahaleler geliştirilerek uygulanması teşvik edilmelidir. OSB'li çocukların duyuşal işlemeyle ilgili sorunları günümüzde herkes tarafından kabul edilmektedir. Aileler ve çocuklarına bu sorunlarla ilişkili sorunları azaltabilecek etkili değerlendirme ve müdahale stratejilerine gereksinim duyulmaktadır. Aniden çalan telefondan irkilebilir, gözümüze gelen güneş ışığından çekinebilir ya da el kaslarımız zayıf olduğu için yazı yazmakta zorlanıyor olabiliriz. Bunlarla başa çıkabilmek için telefonun sesini kısabilir, güneş gözlüğü kullanabilir ya

da egzersizlerle parmaklarımızı kuvvetlendirebiliriz. Ancak bunlarla başa çıkabilme yeteneğine sahip olmayan OSB'li bireylerin farklı uyarılara verdiği tepkileri fark etmeyi ve bu tepkilerle başa çıkabilmeyi öğretebilmek için farklı disiplinlerde yer alan profesyonellerden destek alma ve işbirliğinin önemi unutulmamalıdır. OSB'li çocukların duyuşal işleme sorunlarına yönelik uygulanacak müdahalelerin onların sosyal iletişim ve etkileşimlerinin artmasına ve problem davranışlarının azalarak günlük yaşam kalitelerinin artmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Son olarak, OSB olan çocuklarda görülen duyuşal işleme bozukluklarının daha iyi anlaşılabilmesi için problem davranışlar, uyku, beslenme, tekrarlayıcı davranışlar ve duyuşal hassasiyetler gibi tüm alanlarda değerlendirme yapılarak bütüncül bir müdahale yaklaşımı benimsenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocuğun merkezde yer aldığı aile üyeleri, uzmanlar, öğretmenler ve terapistler gibi farklı meslek gruplarından oluşan bir ekip oluşturmak çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasına, aile ve çocuğun toplumsal yaşama daha kolay adapte olmalarında olumlu katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex, lifelong developmental disability that appears in early childhood. It is characterized by deficits in social communication and interaction, repetitive behavior patterns, a need for sameness, strict adherence to routines, and abnormal sensitivity or insensitivity to sensory stimuli (American Psychiatric Association (APA), 2013). Although much research on autism has concentrated on the social, communication, and cognitive aspects, the DSM-5 revisions have highlighted sensory processing issues in individuals with autism as a primary concern (Robertson & Baron-Cohen, 2017). Over the past two decades, sensory processing difficulties have been increasingly investigated across various dimensions in people with different disabilities, particularly in those with ASD (Cosbey et al., 2010). Sensory processing issues in ASD can manifest from infancy, the earliest stage of development, and are suggested to predict diagnostic status in later childhood, potentially acting as early indicators for diagnosis (Baranek, 1999; Baranek et al., 2013; Kaldy et al., 2011; Robertson & Baron-Cohen, 2017; Rogers et al., 2003; Turner-Brown et al., 2013). While not every child with ASD exhibits identical sensory characteristics, sensory issues are prevalent among them. Studies indicate that approximately 80% of children with ASD experience sensory processing challenges. These challenges are recognized as diagnostic criteria for ASD within the DSM-5 framework (Case-Smith et al., 2014; Günel et al., 2019). Sensory traits in ASD manifest early and continue into adulthood (Ben-Sasson et al., 2009). Nevertheless, the presence and severity of these sensory traits can evolve and become more varied as individuals mature (Lane, 2021). Sensory processing difficulties can also impair a

child's body awareness, as well as their ability to understand and explore their surroundings (Howard et al., 2020). Sensory sensitivities may result in reactions to the taste, smell, and texture of food, unexpected noises like bells, resistance to changes in routines or surroundings, and intense emotional responses.

Research highlights the adverse impact of sensory processing difficulties on the daily activities, learning, and social interactions of individuals with ASD (Ashburner et al., 2013). This study delves into sensory processing disorders—a principal disability aspect of ASD—and their potential influence on the behaviors of individuals with ASD. It elaborates on sensory processing, sensory processing disorders (including sensory modulation disorders, sensory discrimination disorders, and sensory-motor disorders), and provides a detailed examination of sensory processing disorders in individuals with ASD. The study offers recommendations for families and practitioners to improve the learning and daily experiences of individuals with ASD.

Discussion

Sensory processing involves how children perceive, learn, interpret, and engage with their surroundings. In daily life, they encounter numerous stimuli, such as diverse sounds, textures, smells, and visuals. These sensory inputs can influence their learning and social participation. For instance, some children might be overly sensitive to intense heat, react more strongly to loud sounds than others, or seek comfort through physical touch. Recognizing and accommodating a child's sensory sensitivities can significantly enhance their engagement in daily and social activities, as well as support their acquisition of new knowledge and skills (Little et al., 2017; Zoenen & Delvenne, 2018). Sensory processing issues, which are prevalent among individuals with ASD, detrimentally affect not only their daily life quality but also that of their families (Ahmed et al., 2021; Günel et al., 2019). For families, the daily challenges stemming from their child's sensory issues can be particularly taxing. In recent years, the absence of standardized treatment methods for autism, constrained financial resources, familial challenges in accessing desired services, elevated stress and anxiety levels, and the urgency to obtain quick results have led to a prevalent reliance on non-evidence-based approaches, particularly for addressing sensory processing issues (Green et al., 2006; Levy et al., 2003; Lindly et al., 2018). Interventions lacking scientific validation, aimed at mitigating sensory sensitivities in children with Autism Spectrum Disorder (ASD), are notably favored by families (Green et al., 2006). Opting for evidence-based practices in managing ASD can significantly reduce time and financial burdens for both the individuals and their families. Hence, guiding families towards appropriate interventions and educating them on identifying evidence-based strategies should be paramount for all professionals engaged with ASD individuals. Individuals exhibiting behaviors such as constantly turning around, smelling others, seeking

physical contact, making unusual sounds, or clapping hands may not always be readily accepted in social settings, potentially leading to exclusion and adaptation challenges. Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) who display such sensory processing disorders might also face difficulties being accepted by schools (Sher, 2009). Research indicates significant sensory sensitivity differences between children with ASD and typically developing (TD) children aged 6-9 years. It has been suggested that as children gain independence through school life, sensory symptoms may become more apparent (Ben-Sasson et al., 2009). Consequently, effective interventions for sensory processing disorders in children with ASD, particularly before the commencement of primary school, are believed to positively impact the management of sensory issues that may arise during school years. Sensory symptoms associated with autism are integral to its neurobiology. Although these symptoms can manifest from infancy, they hold significance as potential biomarkers for autism diagnosis (Robertson & Baron-Cohen, 2017). As mentioned, the nature, frequency, and intensity of sensory issues vary among individuals. It is crucial for professionals to conduct personalized assessments of each child's sensory sensitivities, create a tailored sensory profile, and devise and implement interventions specific to the child's needs.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

Ahmed, S., Waseem, H., Sadaf, A., Ashiq, R., Basit, H., & Rose, S. (2021). Daily living tasks affected by sensory and motor problems in children with autism aged 5–12 years. *J. Health Med. Nurs*, 92, 7-12. <https://doi.org/10.7176/JHMN/92-02>

Arslan, R. and Sağlam, M. (2021). Investigating the effects of sensory development support program prepared for mothers on sensory and social development of children with autism. *PJMHS*, 15(9), 2624-2629. <https://doi.org/10.53350/pjmhs211592624>

Ashburner, J., Bennett, L., Rodger, S., & Ziviani, J. (2013). Understanding the sensory experiences of young people with autism spectrum disorder: A preliminary investigation. *Australian occupational therapy journal*, 60(3), 171-180. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12025>

Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564-573. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564>

Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.

Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Pub.

Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles, Calif., Western Psychological Services. <http://archive.org/details/sensoryintegrati00ayre>

Ayres, A. J. ve Robbins, J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*: Western Psychological Services.

Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9–12 months of age. *Journal of autism and developmental disorders*, 29, 213-224. <https://doi.org/10.1023/A:1023080005650>

Baranek, G. T., Parham, L. D. ve Bodfish, J. W. (2005). Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention.

Baranek, G. T., Watson, L. R., Boyd, B. A., Poe, M. D., David, F. J., & McGuire, L. (2013). Hyporesponsiveness to social and nonsocial sensory stimuli in children with autism, children with developmental delays, and typically developing children. *Development and psychopathology*, 25(2), 307-320. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001071>

Ben-Sasson, A., Gal, E., Fluss, R., Katz-Zetler, N., & Cermak, S. A. (2019). Update of a meta-analysis of sensory symptoms in ASD: A new decade of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4974-4996. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04180-0>

Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>.

Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical therapy*, 91(7), 1116-1129. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100294>

Blanche, E. I., Reinoso, G., Chang, M. C. ve Bodison, S. (2012). Proprioceptive processing difficulties among children with autism spectrum disorders and developmental disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 621-624. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004234>

Bogdashina, O. (2016). *Sensory perceptual issues in autism and asperger syndrome: different sensory experiences-different perceptual worlds*: Jessica Kingsley Publishers.

Bundy, A. C., Shia, S., Qi, L., & Miller, L. J. (2007). How does sensory processing dysfunction affect play?. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 201-208. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.201>

Camarata, S., Miller, L. J., & Wallace, M. T. (2020). Evaluating sensory integration/sensory processing treatment: issues and analysis. *Frontiers in integrative neuroscience*, 14, 55. <https://doi.org/10.3389/fnint.2020.556660>

Cañigueral, R., & Hamilton, A. F. D. C. (2019). The role of eye gaze during natural social interactions in typical and autistic people. *Frontiers in psychology*, 10, 560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00560>

Case-Smith, J., Weaver, L., & Fristad, M. (2014). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(2), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>

Cascio, C. J., Woynaroski, T., Baranek, G. T., & Wallace, M. T. (2016). Toward an interdisciplinary approach to understanding sensory function in autism spectrum disorder.

- Autism Research*, 9(9), 920-925. <https://doi.org/10.1002/aur.1612>
- Cermak, S. A. ve Larkin, D. (2002). *Developmental coordination disorder*: Cengage Learning.
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(2), 238-246. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.10.032>
- Chistol, L. T., Bandini, L. G., Must, A., Phillips, S., Cermak, S. A., & Curtin, C. (2018). Sensory sensitivity and food selectivity in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 583-591. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3340-9>
- Cosbey, J., Johnston, S. S. ve Dunn, M. L. (2010). Sensory processing disorders and social participation. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 462-473. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09076>
- Crollick, J. L., Mancil, G. R. ve Stopka, C. (2006). Physical activity for children with autism spectrum disorder. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(2), 30-34.
- Dawson, G., Osterling, J., Meltzoff, A. N. ve Kuhl, P. (2000). Case study of the development of an infant with autism from birth to two years of age. *Journal of applied developmental psychology*, 21(3), 299-313. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00042-8)
- Delaney, T. (2009). *101 Games and Activities for Children with Autism, Asperger's and Sensory Processing Disorders*: McGraw Hill Professional.
- Dowell, L., & Wallace, M. T. (2009). Unisensory and multisensory disruptions in autism spectrum disorders. *VRN Reviews Neuroscience at Vanderbilt*.
- Downey, R., & Rapport, M. J. K. (2012). Motor activity in children with autism: a review of current literature. *Pediatric Physical Therapy*, 24(1), 2-20. DOI: 10.1097/PEP.0b013e31823db95f
- DuCharme, R. W. ve Gullotta, T. P. (2013). *Asperger syndrome: A guide for professionals and families*: Springer Science ve Business Media.
- Dunn, W. (1994). Performance of typical children on the sensory profile: An item analysis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 48(11), 967-974. <https://doi.org/10.5014/ajot.48.11.967>
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants & Young Children*, 9(4), 23-35.
- Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants and Young Children*, 20(2), 84-101. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d>
- Dziuk, M., Larson, J. G., Apostu, A., Mahone, E. M., Denckla, M.B. & Mostofsky, S. H. (2007). Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 49(10), 734-739. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00734.x>
- Emmons, P. ve Anderson, L. (2005). *Understanding sensory dysfunction: learning, development and sensory dysfunction in autism spectrum disorders, ADHD, learning disabilities and bipolar disorder*: Jessica Kingsley Publishers
- Ermer, J., & Dunn, W. (1998). The Sensory Profile: A discriminant analysis of children with and without disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(4), 283-290. <https://doi.org/10.5014/ajot.52.4.283>
- Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2015). A comparative study of sensory processing in children with and without autism spectrum disorder in the home and classroom environments. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 202-212. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.034>
- Fisher, A. G., Murray, E. A. ve Bundy, A. C. (1991). *Sensory integration: Theory and practice*: FA Davis Company.
- Goldberg, J. M. ve Fernandez, C. (1984). The vestibular system. *Handbook of physiology—the nervous system III. American Physiological Society, Bethesda, Md*, 916-977.
- Green, D., Baird, G., Barnett, A. L., Henderson, L., Huber, J., & Henderson, S. E. (2002). The severity and nature of motor impairment in Asperger's syndrome: a comparison with specific developmental disorder of motor function. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(5), 655-668. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00054>
- Günal, A., Bumin, G., & Huri, M. (2019). The effects of motor and cognitive impairments on daily living activities and quality of life in children with autism. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 12(4), 444-454. <https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1604286>
- Hazen, E. P., Stornelli, J. L., O'Rourke, J. A., Koesterer, K., & McDougale, C. J. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard review of psychiatry*, 22(2), 112-124. <https://doi.org/10.1097/01.HRP.0000445143.08773.58>
- Hochhauser, M., & Engel-Yeger, B. (2010). Sensory processing abilities and their relation to participation in leisure activities among children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 746-754. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.015>
- Howard, A. R. H., Lynch, A. K., Call, C. D., & Cross, D. R. (2020). Sensory processing in children with a history of maltreatment: an occupational therapy perspective. *Vulnerable children and youth studies*, 15(1), 60-67. <https://doi.org/10.1080/17450128.2019.1687963>
- Humphries, T. W., Snider, L. ve McDougall, B. (1993). Clinical evaluation of the effectiveness of sensory integrative and perceptual motor therapy in improving sensory integrative function in children with learning disabilities. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 13(3), 163-182. <https://doi.org/10.1177/153944929301300302>
- Jansiewicz, E. M., Goldberg, M. C., Newschaffer, C. J., Denckla, M. B., Landa, R. ve Mostofsky, S. H. (2006). Motor signs distinguish children with high functioning autism and Asperger's syndrome from controls. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(5), 613-621. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0109-y>
- Kaldy, Z., Kraper, C., Carter, A. S., & Blaser, E. (2011). Toddlers with autism spectrum disorder are more successful at visual search than typically developing toddlers. *Developmental science*, 14(5), 980-988. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01053.x>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kern, J. K., Garver, C. R., Grannemann, B. D., Trivedi, M. H., Carmody, T., Andrews, A. A. ve Mehta, J. A. (2007). Response to vestibular sensory events in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.07.006>
- Kientz, M. A., & Dunn, W. (1997). A comparison of the performance of children with and without autism on the Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51(7), 530-537. <https://doi.org/10.5014/ajot.51.7.530>
- Kranowitz, C. S. (2005). *The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing disorder*: Penguin.
- Lane, A. E. (2021). Sensory subtypes in autism spectrum disorder. In E. Gal & N. Yirmiya (Eds.), *Repetitive and*

- Restricted Behaviors and Interests in Autism Spectrum Disorders: From Neurobiology to Behavior* (pp. 77-90).
- Lane, A., Harpster, K., & Heathcock, J. (2012). Motor characteristics of young children referred for possible autism spectrum disorder. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, 24(1), 21. doi: 10.1097/PEP.0b013e31823e071a
- Larkey, S. (2007). *Practical sensory programmes for students with autism spectrum disorders*: Jessica Kingsley Publishers.
- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 894-910. <https://doi.org/10.1007/s10803006-0218-7>
- Leonard, H. C., Bedford, R., Charman, T., Elsabbagh, M., Johnson, M. H., Hill, E. L., & BASIS team. (2014). Motor development in children at risk of autism: a follow-up study of infant siblings. *Autism*, 18(3), 281-291. <https://doi.org/10.1177/1362361312470037>
- Levy, S. E., Mandell, D. S., Merhar, S., Ittenbach, R. F., & Pinto-Martin, J. A. (2003). Use of complementary and alternative medicine among children recently diagnosed with autistic spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24(6), 418-423. <https://doi.org/0196-206X/00/2406-0418>.
- Lindly, O., Thorburn, S., & Zuckerman, K. (2018). Use and nondisclosure of complementary health approaches among US children with developmental disabilities. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 39(3), 217. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000536>
- Little, L. M., Dean, E., Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2017). Classifying sensory profiles of children in the general population. *Child: care, health and development*, 43(1), 81-88.
- Liu, T. (2013). Sensory processing and motor skill performance in elementary school children with autism spectrum disorder. *Perceptual and motor skills*, 116(1), 197-209. <https://doi.org/10.2466/10.25.PMS.116.1.197-209>
- Marco, E. J., Hinkley, L. B., Hill, S. S., & Nagarajan, S. S. (2011). Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. *Pediatric research*, 69(8), 48-54. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e3182130c54>
- Masterton, B. ve Biederman, G. (1983). Proprioceptive versus visual control in autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 13(2), 141-152. <https://doi.org/10.1007/BF01531815>
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nomenclature for Diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
- Myles, B. S. (2000). *Asperger syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world*: AAPC publishing.
- National Autism Center (2015). Findings and conclusions: National standards project, phase 2. *Randolph, MA: National Autism Center*.
- Nayate, A., Bradshaw, J. L. ve Rinehart, N. J. (2005). Autism and Asperger's disorder: are they movement disorders involving the cerebellum and/or basal ganglia? *Brain research bulletin*, 67(4), 327-334. <https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2005.07.011>
- Ornitz, E. M. (1970). Vestibular dysfunction in schizophrenia and childhood autism. *Comprehensive psychiatry*, 11(2), 159-173. [https://doi.org/10.1016/0010-440X\(70\)90157-4](https://doi.org/10.1016/0010-440X(70)90157-4)
- Ornitz, E. M. (1974). The modulation of sensory input and motor output in autistic children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 4(3), 197-215. <https://doi.org/10.1007/BF02115226>
- Panerai, S., Ferri, R., Catania, V., Zingale, M., Ruccella, D., Gelardi, D., & Elia, M. (2020). Sensory profiles of children with autism spectrum disorder with and without feeding problems: A comparative study in sicilian subjects. *Brain Sciences*, 10(6), 336. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060336>
- Parham, L. D. (1998). The relationship of sensory integrative development to achievement in elementary students: Four-year longitudinal patterns. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 18(3), 105-127. <https://doi.org/10.1177/153944929801800>
- Paterson, H., & Peck, K. (2011). Sensory processing ability and eating behaviour in children with autism. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 24(3), 301-301. https://doi.org/10.1111/j.1365-277X.2011.01175_31.x
- Pergantis, P., & Drigas, A. (2023). Sensory integration therapy as enabler for developing emotional intelligence in children with autism spectrum disorder and the ICT's role. *Brazilian Journal of Science*, 2(12), 53-65. <https://doi.org/10.14295/bjs.v2i12.422>
- Provost, B., Heirnerl, S., & Lopez, B. R. (2007). Levels of gross and fine motor development in young children with autism spectrum disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(3).
- Reynolds, A. M., & Malow, B. A. (2011). Sleep and autism spectrum disorders. *Pediatric Clinics*, 58(3), 685-698. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.03.009>
- Reynolds, S., Lane, S. J., & Thacker, L. (2012). Sensory processing, physiological stress, and sleep behaviors in children with and without autism spectrum disorders. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32(1), 246-257. <https://doi.org/10.3928/15394492-20110513-02>
- Ricon, T., Sorek, R., & Engel Yeger, B. (2017). Association between sensory processing by children with high functioning autism spectrum disorder and their daily routines. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(4), 3. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1337>
- Ringold, S. M., McGuire, R. W., Jayashankar, A., Kilroy, E., Butera, C. D., Harrison, L., & Aziz-Zadeh, L. (2022). Sensory modulation in children with developmental coordination disorder compared to autism spectrum disorder and typically developing children. *Brain Sciences*, 12(9), 1171. <https://doi.org/10.3390/brainsci12091171>
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671-684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rogers, S. J., Hepburn, S., & Wehner, E. (2003). Parent reports of sensory symptoms in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 33, 631-642. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000006000.38991.a7>
- Roll, R., Gilhodes, J., Roll, J., Popov, K., Charade, O. ve Gurfinkel, V. (1998). Proprioceptive information processing in weightlessness. *Experimental brain research*, 122(4), 393-402. <https://doi.org/10.1007/s002210050527>
- Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., González-Sala, F., Tárraga-Mínguez, R., & Fernández-Andrés, M. I. (2017). Sensory processing in children with autism spectrum disorder and/or attention deficit hyperactivity disorder in the home and classroom contexts. *Frontiers in psychology*, 8, 1772. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01772>
- Schaaf, R. C., & Lane, A. E. (2015). Toward a best-practice protocol for assessment of sensory features in ASD. *Journal*

- of Autism and Developmental Disorders, 45, 1380-1395. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2299-z>
- Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *autism, 15*(3), 373-389. <https://doi.org/10.1177/1362361310386>
- Schreck, K. A., & Williams, K. (2006). Food preferences and factors influencing food selectivity for children with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities, 27*(4), 353-363. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.03.005>
- Sher, B. (2009). *Early intervention games: fun, joyful ways to develop social and motor skills in children with Autism Spectrum or sensory processing disorders*. John Wiley & Sons.
- Stins, J. F., & Emck, C. (2018). Balance performance in autism: A brief overview. *Frontiers in psychology, 9*, 901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00901>
- Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *The American journal of occupational therapy, 61*(2), 190-200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Tomchek, S. D., Little, L. M., & Dunn, W. (2015). Sensory pattern contributions to developmental performance in children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy, 69*(5), 69(5). <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.018044>
- Turner-Brown, L. M., Baranek, G. T., Reznick, J. S., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2013). The First Year Inventory: A longitudinal follow-up of 12-month-old to 3-year-old children. *Autism 17*(5), 527-540. <https://doi.org/10.1177/136236131243963>
- Türer, F., ve Köse, S. (2023). Nörogelişimsel Bozukluklar ve Duyusal İşleme. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health, 30*(2). <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2021.40427>
- Tzischinsky, O., Meiri, G., Manelis, L., Bar-Sinai, A., Flusser, H., Michaelovski, A., ... & Dinstein, I. (2018). Sleep disturbances are associated with specific sensory sensitivities in children with autism. *Molecular Autism, 9*(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0206-8>
- Vasa, R. A., Keefer, A., McDonald, R. G., Hunsche, M. C., & Kerns, C. M. (2020). A scoping review of anxiety in young children with autism spectrum disorder. *Autism Research, 13*(12), 2038-2057. <https://doi.org/10.1002/aur.2395>
- Weitlauf, A. S., Sathe, N., McPheeters, M. L. ve Warren, Z. E. (2017). Interventions targeting sensory challenges in autism spectrum disorder: a systematic review. *Pediatrics, 139*(6), e20170347. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0347>
- Whyatt, C. ve Craig, C. (2013). Sensory-motor problems in Autism. *Frontiers in integrative neuroscience, 7*, 51. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00051>
- Williams, K. E., Gibbons, B. G., & Schreck, K. A. (2005). Comparing selective eaters with and without developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 17*, 299-309. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-4387-7>
- Zetler, N. K., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., Baranek, G., & Gal, E. (2022). Association between sensory features and high-order repetitive and restricted behaviors and interests among children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy, 76*(3). <https://doi.org/10.5014/ajot.2022.048082>
- Zobel-Lachus, J., Andrianopoulos, M. V., Mailloux, Z., & Cermak, S. A. (2015). Sensory differences and mealtime behavior in children with autism. *The American Journal of Occupational Therapy, 69*(5). <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.695001>
- Zoenen, D., & Delvenne, V. (2018). Treatment of sensory information in neurodevelopmental disorders. *Revue medicale de Bruxelles, 39*(1), 29-34. <https://doi.org/10.30637/2018.17-073>



Evaluation of the Orff-Schulwerk Approach in Turkey from Practitioners' Perspective

Berivan Dağhan ^{1,a}, Hasan Alemlioğlu ^{1,b}, Deniz Bilgin ^{1,c}, Ömer Bilgehan Sonsel ^{2,d*}

¹ Graduate School of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Türkiye

² Faculty of Gazi Education, Gazi University, Ankara, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 17/03/2024

Accepted: 19/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

This study evaluates practitioners' perspectives on the Orff-Schulwerk approach in Turkey, with a particular focus on its content, materials, teaching process, current status, and future prospects. Utilizing a general survey model, data were collected through an "Expert Interview Form" specifically designed for this research. Educators who provide Orff-Schulwerk education in Ankara were identified, and the form was administered to those who volunteered to participate. The results indicate that the majority of the participants emphasized the approach's foundation in individual experiences, while some described it as a process of learning through active participation, experience, and creativity. Participants described elemental concepts as "fundamental and primitive" or as "intrinsic kinetic energy." In terms of materials, most practitioners preferred rhythmic instruments though they also incorporated a variety of creative and alternative materials in their teaching. In song selection, participants often prioritized "prosody", and there was an equal balance between the use of cultural melodies and other types of music. The key qualities deemed essential for an effective Orff-Schulwerk educator included a strong musical and artistic background, as well as creativity, innovation and freedom in teaching. However, most participants expressed negative views regarding the development and current status of the Orff-Schulwerk approach in Turkey.

Keywords: Orff-Schulwerk approach, practitioner views, music education, elementary music, Carl Orff

Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımının Uygulayıcılar Açısından Değerlendirilmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 17/03/2024

Kabul: 19/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'deki Orff-Schulwerk yaklaşımına yönelik uygulayıcıların görüşlerini; yaklaşımın içeriği, materyalleri, ders işleme süreci, mevcut durumu ve gelecekteki beklentileri üzerine odaklanarak değerlendirmektedir. Genel tarama modeli kullanılarak veriler, bu araştırma için özel olarak tasarlanan "Uzman Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Ankara'da Orff-Schulwerk eğitimi veren eğitimciler tespit edilmiş ve gönüllü katılımcılara bu form uygulanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların çoğunluğunun yaklaşımın bireysel deneyimlere dayandığını vurguladığını, bazı katılımcıların ise bunu aktif katılım, deneyim ve yaratıcılık yoluyla öğrenilen bir süreç olarak tanımladığını göstermektedir. Katılımcılar, elementer kavramları "temel ve ilkel" ya da "içsel kinetik enerji" olarak tanımlamışlardır. Materyaller açısından, çoğu uygulayıcı ritmik enstrümanları tercih etmekte, ancak derslerinde çeşitli yaratıcı ve alternatif materyalleri de kullanmaktadır. Şarkı seçiminde katılımcılar genellikle "prozodi"ye öncelik vermiş, yerel ezgiler ile diğer müzik türlerinin kullanımı arasında dengeli bir dağılım olduğu gözlemlenmiştir. Etkili bir Orff-Schulwerk eğitimcisinin sahip olması gereken temel nitelikler arasında güçlü bir müzikal ve sanatsal birikim, yaratıcılık, yenilikçilik ve öğretimde özgürlük öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu, Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'deki gelişimi ve mevcut durumu hakkında olumsuz görüş bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Orff-Schulwerk yaklaşımı, uygulayıcı görüşleri, müzik eğitimi, elementer müzik, Carl Orff

beri.bdh@gmail.com

Dbilgin97@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9889-4617> ^b

<https://orcid.org/0000-0002-9902-6846> ^d

hasanalemlioglu@gmail.com

bilgehansonsel@gazi.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9812-687X>

<https://orcid.org/0000-0001-5814-4363>

How to Cite: Dağhan, B., Alemlioğlu, H., Bilgin, D., & Sonsel, Ö.B. (2024). Türkiye'de orff-schulwerk yaklaşımının uygulayıcılar açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):724-737

Giriş

İnsanlara pek çok nitelik kazandırmaya hedefleyen eğitim devinişsel, duyuşsal ve bilişsel alan olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Uzuvarımızın ayrı ayrı veya topluca hareketleri devinişsel, duyu ve yönelimlerimiz duyuşsal ve bilgiyi kavrama, akılda tutma, genelleme ve yaratma gibi becerilerimiz ise bilişsel alan özelliklerindedir (Özçelik, 1998; akt. Burak ve Erdoğan, 2018). Bu bağlamda, eğitimin bütün dallarında olduğu gibi müzik eğitiminde de amaç bireyi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel açıdan geliştirmek ve onun davranışlarında bu yönde istendik değışiklikler oluşturmaktır (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Uçan'a göre yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi, "bireye, kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma" ya da "bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değıştirme" sürecidir. Sun da bu konu ile ilgili kişiye eğitim yolu ile kazandırılan müzik, müzikal anlayış ve beğenin yakın çevresinden topluma doğru, daha sonrasında da toplumun bütün kesimince yaşanılır olacağını ifade etmektedir. Sun'a göre müzik eğitimi; "bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir" (Yönetken, 1993, s. 88).

Kişinin kritik düşünme, problem çözme ve amaçlara yönelik iş birliği kurma, kişisel ve kariyer becerilerinin gelişimi vb. müzik eğitimi ile desteklenmektedir ve bu sayede kişinin sahip olduğu "bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkıda bulunmak" amaçlanmaktadır (Uçan, 1989, akt. Yönetken, 1993, s. 116; Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Uçan müzik öğretimini "genel", "özengen", ve "mesleki" olmak üzere üç ana boyuta ayırmaktadır. Genel müzik öğretimi temel-genel müzik bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını; özengen müzik öğretimi özel ilgi ve istek duyulan daha ileri müzik bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını; mesleki müzik öğretimi ise mesleğin gerektirdiği daha ileri ve köklü müzik bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını kazandırmayı amaçlar (Yönetken, 1993, s. 116-117).

Müzik eğitiminde kişilerin müziğe yönelik tutumları müzik eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle Özmenteş'e göre tutumların geliştirilmesi yeni yaklaşım ve yöntemler doğrultusunda yapılmalıdır (Burak ve Erdoğan, 2018). Öğretmen merkezli eğitim anlayışı 20. Yüzyıl da yerini öğrencilerin "aktif olduğu, keşfetmeye ve yaratıcılığa dönük" bir eğitim anlayışı olan öğrenci merkezli eğitim anlayışına bırakmıştır. Müzik eğitiminde gelişimsel eğitim yaklaşımlarından Dalcroze, Orff-Schulwerk ve Kodály yaklaşımları, bu yöntemlerden bazılarıdır (Eren, 2019 akt. Nayir ve Aksoy, 2023). Bahsedilen yaklaşımlardan Orff-Schulwerk yaklaşımı Carl Orff ve Gunild Keetman'ın öncülük ettiği, kişilerin yaşamıyla bağlantılı olan ve müziğin yaratıcı bir şekilde öğrenilmesine odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda amaç; çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda müzik ve hareket temelli bir müzikal anlayışı kazandırmaktır (Aslan, 2022).

Orff-Schulwerk yaklaşımının temelinde "ritim" yer alır. Ritim ilk andan itibaren bizim hayatımızda müzik, dans ve konuşmayı birleştiren bir öğedir. Orff-Schulwerk yaklaşımında da bedenimizin bir çalgı işlevi görmesi ve doğaçlamalar bu nedenle oldukça önemlidir (Yücesan, 2021). "Konuşma, şarkı söyleme, enstrüman çalma, hareket ve dans, kulak eğitimi, müzik teorisi, müzik ve dans kompozisyonu yapma ve ayrıca resim ve tiyatro gibi farklı sanat dallarıyla tanışma ve bunları kombine etme Orff-Schulwerk'in odaklandığı sekiz temel öğrenme alanıdır". Bahsedilen sekiz temel öğrenme alanı Orff-Schulwerk yaklaşımında etkileşimli olarak kullanılarak herkesin müziğe katılımının sağlanmasını amaçlar. Kişilerin deneyimleri, yetenekleri ve kısıtlılıklarına göre etkinlikler esnek bir yapıda planlanır (Kotzian, 2018, s. 101). Esnek, uyarlanabilir ve açık bir yapıya sahip olmasından dolayı da Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulayıcılarına öğrenme süreçlerinde sınırsız imkânlar sunmaktadır (Yücesan, 2021).

Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi kavramlarını çatısı altında toplayan Orff-Schulwerk yaklaşımı, Carl Orff ve Dorothee Günther'in 1924 yılında Münih'te birlikte kurdukları Jimnastik ve Dans Okulu'nda bu kavramlara yönelik birçok düşüncenin ve çalışmanın hayata geçirildiği yer olmuştur. 1930'lu yıllardan itibaren, bu kavramlar ve Orff-Schulwerk yaklaşımı Almanya içinde giderek daha fazla tanınmaya başlamıştır. Almanya sınırları dışında ise 1961 yılında Salzburg Mozarteum Akademisi bünyesinde açılan Orff Semineri, bu eğitim tarzının Almanya sınırları dışındaki resmi ve kurumsal kabulünün en önemli göstergelerindedir (Kalyoncu, 2006, s. 52-53).

Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'de tanınması 1936 yılına dayanmaktadır. Zuckmayer'in Türkiye'deki müzik eğitim anlayışını şekillendiren bir figür olmasının yanı sıra, bu yaklaşımı Gazi Eğitim Enstitüsü'nde müzik eğitimi alan öğretmenlere aktarmasıyla başlamıştır. Zuckmayer, Türkiye'deki müzik eğitim anlayışını şekillendiren bir figür olmuştur. Ancak, bu etki sadece Orff Çalgıları'nın tanıtılması ve orkestra, koro derslerinde kullanımıyla sınırlı kalmış; yaklaşımın felsefesine yönelik süreçlerle ilgili herhangi bir uygulamaya gidilmemiştir (Öztürk, 2006, s. 108; Özbay ve Can, 2020, s.170). Ardından, 1950'li yıllarda müzik eğitimcisi Muzaffer Arkan'ın bu yaklaşıma yönelik çalışmalarıyla birlikte yaygınlaşma ve uygulama sürecine girmiştir. Arkan, 1951 yılından itibaren öncesinde sık sık mektuplaştığı ve Almanya'da yüz yüze Carl Orff ile görüşmüş ve düzenli olarak 6 yıl boyunca yaz aylarında Münih ve Salzburg'da yapılan seminer ve sempozyumlara katılmıştır. Dolayısıyla Arkan, Carl Orff'un çalışmalarını yerinde görmüş ve Avrupa'da bu yaklaşıma yönelik yapılan çalışmalara da tanıklık etmiştir. Aynı şekilde, kendisi de Türk ezgilerini Orff çalgılarına uyarlamış, Carl Orff'a iletmiş ve bu ezgileri yurtdışında seslendirmiştir. Bunun yanı sıra, Orff'un çocuklar için müzik anlayışını Ankara TED Koleji'nde uygulamıştır (Kalyoncu, 2006, s.53; Öztürk 2006, s.108). Arkan'ın ardından 1980'de Liselotte Sey, Ankara'da Özel

Liz Teyze Çocuk Yuvası'nı kurdu ve bu yıldan itibaren uzun yıllar bu yaklaşımın benimsediği eğitim anlayışını, bu kurumda yaygınlaşmasını sağlamıştır. Daha sonra 2001 yılında, yoğun elementer müzik eğitimi çalışmaları yürüten Özel Avusturya Liseliler Vakfı İlköğretim Okulu desteğiyle İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi kurulmuştur (Kalyoncu, 2006, s.54). Bu merkezin akabinde Anadolu Orff-Schulwerk Derneği veya kısaltılmış adıyla ORFF-DER kurulmuştur. Günümüzde Türkiye 'de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusundaki eğitimler, seminerler ve süreçler kurulan bu merkezler tarafından yürütülmektedir. Aynı şekilde ORRF-DER, Salzburg'da bulunan Orff Enstitüsü üyesi olması neticesi ile Orff Forumun belirlediği kalite ve kriterlerde sertifikalı eğitimci eğiticileri de yetiştirmektedir (Özbay ve Can, 2020, s.170).

Arkan'ın öncülük ettiği ve sonrasında da çeşitli merkezlerle devam eden bu farklı girişimlere rağmen Orff-Schulwerk yaklaşımının ülkemizde tanınması ve uygulanması bir hayli zaman almıştır. Bu durumun sebepleri arasında sosyo-kültürel nedenlerin yer aldığı düşünülmektedir. Öte yandan kültürel farklılıklar veya yabancı kültürlerin kullanımı sorun olmamıştır, aksine yaklaşımın ana enstrümanları, Avrupa Müzik Kültürü dışındaki kültürlerden esinlenmiştir. Türk Halk Müziği ve dansları, yaklaşımın prensiplerinin Türk kültürüne uyarlanabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, Elementer Müzik Eğitimi'nin Alman markası olması veya Türkiye'deki müzik eğitiminin Batı Müziği temelli olması, Orff-Schulwerk'in Türk Eğitim Sistemine entegre edilememesinin temel nedenleri arasında yer almamaktadır. Diğer taraftan, Orff yaklaşımını uygulamak sadece materyal bazında değil, yaklaşımın felsefesini eğitim ilke ve yöntemlerle bağdaştırmayı gerektirmektedir. (Kalyoncu, 2006, s.54; Aslan, Gökçen ve Kekil, 2022, s.330). Dolayısıyla, burada en önemli etkenlerden biri ülkemizde sürekli değişen eğitim politikaları ve eğitimin müzik eğitimi de kapsayacak şekilde, geleneksel bir anlayışta öğretmen merkezli bir yapıya sahip olmasıdır. Buna ek olarak, elementer müzik eğitimi süreci, geleneksel ders profilinden ayrılarak çağcıl eğitim anlayışına yaklaşmakta ve öğrenci merkezli bir yapıdadır. Ancak, ülkemizdeki müzik eğitimi uygulamalarının yenilikçi modellere yeterince açık olmaması ve geleneksel uygulamaların klişeleşmesi, bu kabul sorununun temel nedenlerinden sayılabilir. Bunun yanı sıra, yaklaşımda kullanılan materyallerin finansal açıdan maliyetli olması da yaklaşımın ülkemizdeki yayılmasına engel olmuştur. Bu duruma ek olarak, Orff-Schulwerk yaklaşımında referans olan temel kaynakların dilimize çevrilmemesi de Türkiye'de bu alanda kaynak yetersizliğinin doğmasına sebep olmuştur (Kalyoncu, 2006, s.54-56; Özbay ve Can, 2020, s.170; Aslan, Gökçen ve Kekil 2022, s.330).

2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye'de tüm ilköğretim kademelerinde uygulanmaya başlanan yapılandırıcı yaklaşım, bireyin ihtiyaçlarına ve yaratıcılığına odaklanan çağcıl bir eğitim modeli olması nedeniyle Orff-Schulwerk yaklaşımına olan ilgiyi artırmaya

başladı (Kalyoncu, 2006, s.56). Fakat bu ilginin yanında gerekli uygulamaların yeterli olup olmadığı bir tartışma konusudur. Bunun sebebi, Orff-Schulwerk yaklaşımının, Türk eğitim sisteminde genellikle ihmal edilmiş olması kurumsallaşmaması ile doğrudan orantılıdır. Bu alanla ilgili çalışmaların organize edilmemesi, yasal düzenlemelerin yapılmaması, Orff-Schulwerk yaklaşımı adına yapılan uygulamaların genellikle bireysel girişimlerle sınırlı kalmasına yol açmıştır (Kalyoncu, 2008; 54-56; Aslan, Gökçen ve Kekil 2022, s.330-331). Bu bireysellik ve kurumsallaşmama sorunu da beraberinde, alanda büyük bir boşluk yaratmakta ve müzik eğitimcilerinin bu yaklaşıma dair sahip olmaları gereken bilgi ve yetkinliğe erişimini kısıtladığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, günümüzde Orff-Schulwerk yaklaşımına yönelik çıkan sertifika programlarının, bu alanda yeterince yetkinliği olmayan kişi ve kurumların eğitim vermeye başlamasına sebep olmuştur. Ne yazık ki, bu durumun üniversitelerin ilgili bölümlerinde profesyonel düzeyde ele alınmaması, ciddi bir eleştiri konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eleştiri, Orff-Schulwerk'e duyulan ilginin arttığı bir dönemde, bu alandaki eğitim programlarının kalitesini ve standartlarını daha da artırma ihtiyacını vurgular. Buradan hareketle, araştırmanın Türkiye'de Orff-Schulwerk eğitiminin Orff eğitimcileri açısından durumunu inceleyerek, üniversitelerin ilgili bölümlerinde Orff-Schulwerk'e daha fazla vurgu yapılması, bu yaklaşımın etkili bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması için önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde Orff-Schulwerk yaklaşımını farklı açılardan uygulayıcıların gözünden incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın problem cümlesi "Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulayıcılar açısından nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Bu ana problem ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının içeriğine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının materyallerine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının ders işleme sürecine yönelik görüşleri nasıldır?
4. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının mevcut durumuna ve geleceğine yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımını uygulayıcıların gözünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri "Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Türkmen vd., 2022, s. 100). Araştırma kapsamında Orff-Schulwerk eğitimcilerinin görüşleri tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılarak alınmıştır. Genel tarama modelini Karasar,

“çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” olarak tanımlamaktadır (2016, 2. 111).

Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde devlete bağlı ve özel kurumlarda Orff-Schulwerk yaklaşımı ile eğitim veren 10 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk vd. basit seçkisiz örnekleme yöntemini “her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem” olarak tanımlamaktadır (2017, s. 88). Araştırma kapsamında Ankara ilinde Orff-Schulwerk yaklaşımı ile eğitim vermekte olan eğitimciler tespit edilmiş ve gönüllülük esası ile çalışmaya dahil olmak isteyen eğitimciler çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Çizelge 1.’te yer gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından “Katılımcı Görüşme Formu” taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu Salzburg Orff Enstitüsü mezunu üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve son halini almıştır. Son halini alan form çalışmaya katılan Orff eğitimcileri’ne yüzyüze ve Zoom platformu üzerinden uygulanmış ve görüşmeler uzmanların izinleri ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler ham halleri ile dikte edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir.

Veri Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen dokümanlar, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi “toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Alana katkı sağlayacağı düşünülen katılımcı görüşleri ilgili kategorilerin altında katılımcı

numarası ile (K1, K2, K3 vb.) belirtilmiştir. Çalışmada güvenilirliği arttırmak için Orff-Schulwerk eğitimcilerinden elde edilen metinler, araştırmacılar tarafından kodlar ile temalaştırılmış; daha sonra karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Elde edilen kod ve temalarla ilgili Salzburg Orff Enstitüsü mezunu olan üç alan uzmanının görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliği nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü ile hesaplanmış, uzlaşma oranı ise 93 olarak bulunmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırmada verilerin toplanması amacı ile geliştirilen “Katılımcı Görüşme Formu”, “Kurum Bilgilendirme Formu” ve katılımcılar için “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna sunulmuş, 13.02.2024 tarih ve 03 sayılı toplanısında görüşülmüş ve uygun bulunmuştur. Tüm katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmış ve veri toplama toplama sürecine geçilmiştir. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler aşağıda yer alan çizelgelerde gösterilmiştir. Araştırmanı birinci sorusu “Orff-Schulwerk yaklaşımını hiç bilmeyen birine nasıl anlatırsınız?” olmuştur. Katılımcılar bu soruya üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Çizelge 2 incelendiğinde bu soruya üç farklı kategoride cevap verildiği görülmektedir. Katılımcılardan birinin verdiği cevap kategoriler dışında tutulmuş, katılımcılardan biri ise soruyu yanıtlamamıştır. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

Çizelge 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Orff-Schulwerk Eğitimcileri

Katılımcı No	Katılımcıların Mezuniyeti	Orff Kıdemi
K1	İstanbul Orff Merkezi	21
K2	Ulusal ve Uluslararası Orff Seminerleri	6
K3	Ulusal Orff Seminerleri	5
K4	İstanbul Orff Merkezi ve Uluslararası Orff Seminerleri	4
K5	Salzburg Orff Enstitüsü	30
K6	Salzburg Orff Enstitüsü ve İstanbul Orff Merkezi	10
K7	Orff-Der ve Uluslararası Orff Seminerleri	19
K8	Ulusal Orff Seminerleri	12
K9	Ulusal Orff Seminerleri, Prag VE Avusturya’da Yaz Kursları	13
K10	Ulusal Orff Seminerleri	8

Çizelge 2. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Yaklaşımın Tanımına Yönelik Görüşleri

Kategori	f	%
Kişinin kendi deneyimleri yoluyla	4	40
Yaparak, yaşayarak ve yaratıcılığı kullanarak	3	30
Müziğin her şeyinin kullanıldığı	1	10
Kapsam dışı	1	10
Cevap yok	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 3. Orff-Sculwerk Eğitimcilerinin Elementer Kavramına Yönelik Görüşleri

Kategori	f	%
Bilgim yok / İfade edemiyorum	3	30
İlkel olan	2	20
Temel olan	2	20
İçten gelen hareket enerjisi	2	20
Parçadan bütüne gidilen bir süreç	1	10
Toplam	10	100

"Küçükken oynadığı oyunlardan bahsedebilirim, aslında bunu hiç bilmeden de yaptığını anlatabilirim. Çünkü hepimiz bilmeden anne karnından itibaren Orff ile dünyaya geliyoruz." (K2)

"Orff yaklaşımı, yaparak yaşayarak öğrenilen, yaratıcılığı merkeze alan etkililiği son derece yüksek bir yaklaşımdır." (K1)

"Öncelikle sadece müzik yapmıyoruz ama müziğin her şeyini kullanıyoruz." (K4)

Araştırmamızın ilk alt problemine yönelik, katılımcılara yöneltilen ikinci soru "Elementer kavramını nasıl ifade edersiniz?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler Çizelge 3'de sunulmuştur. Çizelge 3 incelendiğinde bu soruya dört farklı kategoride cevap verildiği görülmektedir. Katılımcılardan üçü ise bu elementer kavramına yönelik bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda, elementer kavramını, "ilkel olan, temel olan ve içten gelen hareket enerjisi" şeklinde ifade etmişlerdir. Çizelgede görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından ifade edilen bu kategorilere eşit bir dağılım söz konusu olmuştur. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Bu da İngilizceden aslında ilkel olarak geliyor. Bizim içimizden geldiği gibi yani kendiliğinden gerçekleşen, hareket etme dürtümüzü ortaya çıkaran bir kelime. Bu da Orf sürecini ortaya çıkartıyor. Deneyimler, doğaçlamalar hepsi zincirleme birbirlerini oluşturuyor." (K2)

"...Elementer kavramından içerisinde var olan bir şeyden yola çıkıp parçadan bütüne gittiğimiz bir süreç olarak ifade ederdim." (K9)

"Elementer kelimesi ilk kökte olan, en temelde olan demek." (K6)

Araştırmamızın ilk alt problemine yönelik, katılımcılara yöneltilen üçüncü soru "Orff-Schulwerk içerisindeki Müzik, Hareket ve Konuşma Süreçlerini ve Bu

Süreçlerin Birbirleriyle Olan Bağlantılarını Nasıl Betimlersiniz?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya 6 farklı

kategoride cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler Çizelge 4'te sunulmuştur. Çizelge 4 incelendiğinde katılımcıların bu soruya olan cevapları 6 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan birinin verdiği cevap kategoriler dışında tutulmuştur. Bu görüşlerden en fazla eğitimci tarafından bildirileni "birbiriyle bağlantılı bir süreç" görüşü olmuştur. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Hepsi birbirinin içinde ve hepsi süreç. Sırası yoktur amaca göre kurgulanır ve değişir öncelikleri, aralarında organik bir bağ vardır." (K5)

"Bedeninizde ritmi hissettiğiniz zaman bunu bir enstrümana aktarmak daha kolaydır. Önce ritmi hissetmek ve enstrümana aktarmak. Bunu yaparken de sesi kullanmak." (K9)

"Bunlar Orff-Schulwerk'in prensipleri arasında yer alıyor aslında ve bakıldığı zaman da bizim iletişim araçları altında kullandığımız şeyler. Aslında konuşma en doğal, en yapabildiğimiz bir iletişim aracı. Harekete entegre ediyoruz bunu ve daha sonrasında müzik ortaya çıkıyor. Aslında bunlar bir üçgen ve birbirlerinden ayrılmaz parçalar." (K2)

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemine katılımcılara beş soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler aşağıda yer alan çizelgelerde gösterilmiştir. Araştırmamızın dördüncü sorusu "Derslerinizde hangi çalgılardan yararlanıyorsunuz? Çalgı olarak kullandığınız başka materyaller var mı?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 5'te sunulmuştur. Çizelge 5 incelendiğinde bu soruya üç farklı kategoride cevap verildiği görülmektedir. Katılımcılar ağırlıklı olarak ritmik çalgılardan yaralandıkları ifade etmiş, alternatif olarak bir katılımcı Orff çalgılarının dışında tutulan piyanodan da yararlandığını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

Çizelge 4. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Müzik, Hareket ve Konuşma Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	f	%
Birbiriyle bağlantılı süreç	3	30
Bütünlük	1	10
Aktif öğrenmenin temeli	1	10
İletişim aracı	1	10
Basitten zora kolaydan karmaşığa	1	10
Aktarım	1	10
Pedagojik temelli	1	10
Kapsam dışı	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 5. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Yararlandıkları Materyalleri İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Ritmik çalgılar	6	60
Hem ritmik hem melodik çalgılar	3	30
Piyano	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 6. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Kullandıkları Alternatif Materyalleri İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Yaratıcı ve alternatif materyaller	9	90
Kapsam dışı	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 7. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Şarkı Seçimlerinde Dikkat Ettikleri Kriterler

Kategori	f	%
Prozodinin dikkat edildiği şarkılar	3	30
Kaynak kitap kullanan katılımcılar	3	30
Bilindik şarkılar	2	20
Temaya yönelik bestelenen/bestelediğim şarkılar	2	20
Toplam	10	100

"Melodik enstümandan kaçınıyorum açıkçası kendimi yeterli görmüyorum o noktada. Ağırlık olarak ritmik enstrümanlardan yararlanıyorum." (K9)

"Şu an bulunduğum okul enstrüman konusunda çok zengin bir okul, bütün çalgıları kullanıyorum diyebilirim. Hatta ilk kez gördüğüm çalgılar bile var okulda. Ksilafon, metalofon, agogo, davul, ritim çubuğu, tuner tüp..." (K3)

"Ben klasik müzikten yararlanıyorum bazen piyano da kullanıyorum." (K8) Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların tek kategoride cevap verdiği görülmektedir.

Katılımcılar kullandıkları çalgıların dışında aynı zamanda yaratıcı ve alternatif materyallerden de yararlandıkları ifade etmiş, bir katılımcının verdiği cevap yaklaşımın kapsamı dışında olduğu için bulgulara dahil edilmemiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Kullandığım materyallerde kâğıt, kalem, hikâye küpleri. Ama şunu da söyleyebilirim o ortamda bulunan her şeyi kullanabilirim." (K5)

"Mesela en basitinden sonbahar mevsimini işliyorsak çocuklarda daha kalıcı hale getirmek için önce okulun bahçesine çıkıp kestane toplattırıyordum ve o kestaneleri materyal olarak kullanıyordum." (K3)

"Dediğim gibi; bardaklar, oklavalar, tabak-çanak, yapraklar, kâğıtlar; kâğıdın her çeşidi, çöp poşetleri hani aklınıza gelebilecek her şeyi kullanıyorum." (K2)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen üçüncü soru "Derslerinizde kullandığınız şarkılar nelerdir? Şarkı seçiminde dikkat ettiğiniz kriterler nelerdir?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya dört kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 7'de sunulmaktadır. Çizelge 7 incelendiğinde katılımcıların bu soruya dört farklı kategoride cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcılar eşit olarak kaynak kitaplardan yararlandıklarını ve prozodinin dikkat edildiği şarkılardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Belirli gün ve haftalara yönelik çalışıyoruz. O yüzden herkes tarafından bilinen şarkıları seslendiriyoruz." (K10)

"Tabii ki bir prozodi olması, düzgün bir Türkçe kullanılması, Türkçe olması illa yani Türkiye'de Türkçe olduğu için değil, bir dille bir kişinin ne kadar nitelikli biliyorsa diğer dilleri de o şekilde nitelikli öğrenir inancım var. O yüzden Türkçesi düzgün olan bir şarkı." (K4)

"Burada da müzikal konu önemli oluyor daha çok. Yani mesela kuvvetli ve hafif. O sırada benim konum olarak,

mesela Gündüz-Gece şarkısı işte gece daha böyle süregelen, daha hafif, daha sessiz. İşte gündüz daha hareketli gibi hani mesela buna yönelik olarak benim aklıma öyle bir tema geldi, başkasının aklına daha farklı gelir gibi.” (K6)

“Onur Erol, Ezo Sunal’ın şarkılarından da sıklıkla faydalaniyorum. Sanem Özyoğurtçu ve Melis Milli’nin şarkılarını az da olsa kullanıyorum.” (K9)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen dördüncü soru “Orff-Schulwerk yaklaşımında ostinato ve border drone kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?” olmuştur. Katılımcılar bu soruya beş kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 8’de sunulmaktadır. Çizelge 8 ve Çizelge 9’da görüldüğü üzere bu sorunun cevabı ostinato ve border drone için ayrı ayrı ele alınıp, cevaplar dört kategoride çizelgeleştirilmiştir. Çizelgelere göre katılımcıların %50’si ostinato %40’ı ise border drone kullandıklarını belirtirken katılımcıların %20’si ostinato’nun %40’ı ise border drone’un anlamını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

“Orff’un da çok içinde yer alan iki uygulama. Doğru anlayıp doğru kullanmak lazım. Gerek ritmik, gerek ezgisel ostinato bizim elimiz ayağımız.” (K1)

“Sürekli kullanmıyorum. Ama önemli olduğunu düşünüyorum. Orff-Schulwerk yaparken müzik üretiyoruz sonuçta, ses üretiyoruz ve bunlar üretilen sesin daha zengin, duyulduğunda ilham veren ve hoşla giden hale dönüştürüyor.” (K5)

“Border drone bilmiyorum. Ksilafon ve metalofonu çok nadir kullanıyorum, ezgiyi tutturup hem de grupla ilgilenmek benim için zor oluyor müzik kökenli olmadığım için o nedenle ostinato da çok kullanmıyorum.” (K9)

“Ostinatoya çok gerek duymuyoruz bence her yerde de kullanılmamalı. Çünkü ihtiyaç yok. Sadece belirlik

etkinliklerde kullanılabilir. Border drone anlamını bilmiyorum ve hiç kullanmıyorum.” (K10)

“Bununla ilgili bir şey söyleyemeyeceğim.” (K8)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen son soru “Derslerinizde kullandığınız şarkılarda kendi kültürümüze ait ezgilerden/şarkılardan yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız, kendi müziğimizi Orff-Schulwerk yaklaşımına adapte etme sürecinizden bahsedebilir misiniz?” olmuştur. Katılımcılar bu soruya iki kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 10’da verilmiştir. Çizelge 10 incelendiğinde katılımcıların bu soruya katılımcılar iki farklı kategoride cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarısı kendi kültürümüze ait ezgilerden yararlandıklarını, diğer yarısı ise yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

“Çok kullanıyorum. Ben çünkü bir de ilkokuldayken 4 sene halk oyunlarına gittim. Bilirim de yani halk oyunlarının genellikle annem de kuzeyden, babam güneyden olduğu için biraz da farklı kültürlerde de gördüğüm için oraların danslarını da çok iyi bilirim açıkçası.” (K4)

“Türk kökenli şeyler kullanmak konusunda kendimi de çok yeterli ve yetkin hissetmiyorum o yüzden. Ama tabi derslerimde kullanıyorum, kullandırtıyorum. Öğrencilerimin Türk müziği repertuarı daha geniş, onlardan da istiyorum.” (K1)

“Türk müziği dediğimiz olay aslında bize ait olsa da oldukça zor bir bölüm ve bu anlamda da böyle özverili bir bilgiye sahip olmak, özverili çalışma yapmak gerekiyor. Kendimde o özveriyi, bilgi donanımını çok görmediğim için hani bir şeyler yazma, üretme kısmında eksikim. Hazırda olan şarkıları işte çalgılara, harekete, dansa adapte ediyorum.” (K2)

Çizelge 8. Ostinato Kullanım Durumu

Kategori	f	%
Kullanıyorum	5	50
Anlamını bilmiyorum	2	20
Kullanıyorum	2	20
Sürekli kullanmıyorum	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 9. Border Drone Kullanım Durumu

Kategori	f	%
Kullanıyorum	4	40
Anlamını bilmiyorum	4	40
Sürekli kullanmıyorum	1	10
Kullanmıyorum	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 10. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Kendi Kültürümüze Ait Ezgilerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Kullanıyorum	5	50
Kullanmıyorum	5	50
Toplam	10	100

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu alt probleminde katılımcılara Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımının ders işleme sürecine ilişkin iki soru yönelmiştir. Alt problemnin birinci sorusu “Derslerinizde kullandığınız aşamalara yönelik örnek bir etkinlik sunabilir misiniz?” olmuştur. Bu soru için katılımcıların ders akışları sıralanmıştır ve ders akışları sırasındaki ortak aşamalar çizelgede listelenmiştir. Katılımcılardan biri ders akışı sunmamıştır. Çizelge 11’de katılımcıların ders akışlarındaki ortak aşamalar sunulmaktadır. Çizelge 11 incelendiğinde katılımcıların ders akış süreçlerindeki ortak aşamalar görülmektedir.

K1: Isınma ve hareket-Merak Uyandırma-Tümevarım-Keşif Süreci-Merhaba şarkısı- Keşiften sonra asıl kazanım-Öğretmenin yönlendirici olması- Çalgıya birkaç derste geçiş- Değerlendirmeye bitirme

K2: Temalar- Çember olarak derse başlama- Selamlama ritüeli (eşitlik vurgusu için)-dikkat çekme/merak uyandırma- müzik eşliğinde harekete geçiş

K3: Tema Belirleme- Merak Uyandırma- Hikâye anlatımı- Çalgı bölümü

K4: (Hazırlık- Isınma-Sunuş- Değerlendirme) Isınma-Merhaba şarkısı- Doğaçlama- Dil ile ritmik öğeler- beden perküsyonu- Devamında gruba göre üstüne eklenir

K5: Sunmam

K6: Konu Belirleme- Tema- Şarkı- Isınma çalışmaları- Isınma, kaynaşma, hazırlık-Şarkı söyleme- Çalgılar-Doğaçlama- Oyun-çıktı ürün kısmı- değerlendirme (Orff’un spesifik stepleri yoktur.)

K7: Merhaba şarkısı- Dramatik bir oyun- Tema- Hikâye- Rol Oynama- Çalgılar

K8: Tema- Resim çizme- Müzikli oyun

K9: Çember dansı ile ısınma- Dansa ve müziğe geçiş (Parçadan bütüne)

K10: U düzeni oturma- Herkesin çalgı çalması

“Genelde bir çember dansıyla hem beden hem de grup ısınır diye bununla başlıyorum. Daha sonra dansa veya müziğe gidiyorum. Müziğe gideceksem şarkının içerisindeki materyalleri tanıtıyorum bir hikâye varsa rolleri dağıtıyorum. Parçadan bütüne gitmeye çalışıyorum.” (K9)

“Temalardan yola çıkıyorum. Her zaman bir dersin bir teması var. Örneğin temam sonbahar olsun. Sonbaharsa, önce her zaman çember olarak derse başlıyoruz. Bir selamlama ritüelimiz var bu sonbahar dışında anlatıyorum bunu. Tema kış da olsa, yaz da olsa, börtü böcek de olsa bir her zaman bir selamlama ritüeli ile giriyoruz çünkü burada önemli olan konu hepimiz biriz, hepimiz eşitiz, hepimiz çemberdeyiz. Ben öğretmen de olsam sizden üstün değilim siz öğrenci de olsanız benden daha aşağıda değilsiniz. Hepimizin birbirimiz içinde yeri aynı felsefesinden yola çıkarak çemberde dersimize başlıyoruz. Daha sonra ben “işte tabii ki de dersin konusu sonbahar diye girmiyorum”, o gün mesela elimde yapraklarımı atarak giriyor olabilirim ya da genelde sepet kullanıyorum. Sepetin içine yaprak koydum, kozalak koydum “bunlar sizin için neler çağrıştırıyor?”, öncelikle konuşarak bir

derse başlıyoruz. Ne demiştik; Orff’un prensipleri arasında konuşma da vardı. Burada fikir alışverişi yapıyoruz. Ben bu yaptıkları sizin için neden getirmiş olabiliriz? İşte, size ne çağrıştırıyor? Gibi. Daha sonra yavaş bir müzik açıp o yaptıklarıyla yavaş yavaş hareket edip belki bir harekete dönüşümü yapıyor olabiliriz. Daha sonra aklıma şimdi geldi, çöp şişlerin; bildiğimiz köfte yediğimiz, tavuk yediğimiz çöp şişlerin uçlarını kesip, birbirlerine yapıştırıp onlardan bir çalgı elde edip onu da ders sürecine adapte ediyor olabilirim. Burada ne yaparım? Ritim çubuğu olarak kullanabilirim, yavaş-hızlı komutlar alabilirim, bir şarkı varsa ortada şarkıya ait hareketler olarak kullanabilirim ve en sonda o çalgıyı alıp evime götürebilirim. Burada da evde aileme gösterip, tekrarını da yapabiliriz.” (K2)

Alt Problemin ikinci sorusu ise “Orff-Schulwerk yaklaşımına göre gerçekleştirilen eğitimi yetişkinler ve çocuklar için ele aldığınızda bu süreçteki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” olmuştur. Bu soru için cevaplar benzer ve farklı yönler olmak üzere iki farklı çizelge halinde incelenmiştir. Çizelge 12’de benzer yönler Çizelge 13’de ise farklı yönler yer almaktadır. Çizelge 12 ve Çizelge 13 incelendiğinde Katılımcılardan biri yetişkinlerle çalışmadığı için bu soruya cevap vermediği görülmektedir. Yukarıdaki çizelgelere göre gerçekleştirilen eğitimleri çocuklar ve yetişkinler için ele aldığımızda iki grup için anlamlı bir farklılık olduğunu söyleyebiliriz. Görüş belirten katılımcılardan hiçbirisi farklılık olmadığı görüşüne sahip değildir, yapılan incelemeler sonucunda bu farklılığın ders süreci ve etkinliklerine değil grupların psikolojik durumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Benzerlikle ilgili görüş belirtmeyen 5 katılımcı bulunurken, katılımcılardan 4’ü her iki grubun da benzer bir şekilde keyifle ders yaptığını belirtmişlerdir. Farklılık olarak öne çıkan yetişkinlerin utanma faktörü olmuştur, ancak katılımcılardan 1’i utanç faktörünün hem yetişkinler hem de çocukların öğrenme sürecinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

“Benzerlikler ve farklılıklar... Çocukların sonsuz sınırsız bir hayal gücüne sahip olup, yetişkinlerin bu konuda kendilerini çok bastırması olmaları. O yüzden direnç gösterebiliyorlar. Yani çocuklarla çalışırken oyun her zaman çok işliyor ama yetişkinlerle çalışırken daha çok böyle psikolojik dirençleri bilip aslında daha bilgiden hareketle, ikna ederek yola çıkmak gerekiyor. Onların o içindeki çocuğa ulaşacak, o dirençleri kıran usta bir eğitmen iseniz aslında sonra pek bir fark kalmıyor yani hemen hemen benzer şekilde akabiliyor. Başlangıç noktası aslında farklı ısınma noktası.” (K6)

“Çok büyük bir fark var bir kere. Çocuklar için kolay olan yetişkinler için zor, yetişkinler için kolay olan çocuklar için anlamsız. Fark çocukların müthiş bir yaratıcılıkları var, benim öğretmenken ve bu işin içindeyken aklımdan geçmeyen bir fikir, ses, hareket, cümle yapabiliyorlar. Yetişkinlerden böyle bir dönüt alamıyoruz. Yetişkinler kendilerini sunma açısından çok kapalıdır, çocuklar böyle değil. Biraz bunu aşabilmiş yetişkinler etkinliklerden keyif alıyor, benzerlik olarak da sürece girince herkes keyif alıyor, belki yetişkinler daha çok keyif alıyor.” (K5)

Çizelge 11. Ders Akışındaki Ortak Aşamalar

Kategoriler	f	%
Tema/Konu	6	30
Çalgı kullanımı	5	25
Oyun	4	20
Isınma	4	20
Merhaba şarkısı	3	15
Merak	3	15
Değerlendirme	2	10
Çember/Çember dansı	2	10
Hikaye anlatımı	2	10
Beden perküsyonu	2	10
Doğaçlama	2	10
Rol oynama	2	10
Tümevarım	2	10
Dil kullanımı/Konuşma	2	10
Keşif süreci	1	5
Selamlama	1	5
Müzikle harekete geçiş	1	5
Şarkı söyleme	1	5
Resim çizme	1	5
U düzeni	1	5
Dans	1	5
Eşitlik vurgusu	1	5
Belli bir sıralama olmaması	1	5
Toplam	50	100

* Çizelge 11'te yer alan veriler öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebi ile katılımcı sayısından fazladır.

Çizelge 12. Benzer Yönler

Kategori	f	%
Benzerlik belirtilmemiştir	5	50
Keyif	4	40
Materyal kullanımı	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 13. Farklı Yönler

Kategori	f	%
İşlenişe/etkinliklere yönelik bir farklılık belirtilmemiştir	7	28
Yetişkinlerde utanma faktörü	5	20
Çocuklarda uygulama kolaylığı	3	12
Yetişkinlerde öğrenme/adapte olma hızı	2	8
Çocuklarda hayal gücü ve yaratıcılık	2	8
Yetişkinlerde psikolojik direnç	1	4
Yetişkinlerde bireysel kaygılar	1	4
Materyal ve ders alanı seçimi	1	4
Çocukların öğrenmeye açıklığı	1	4
Çocuklarda dikkat süresi	1	4
Hedef kazanımın farklılaşması	1	4
Toplam	25	100

* Çizelge 13'te yer alan veriler öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebi ile katılımcı sayısından fazladır.

Çizelge 14. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Yaklaşımın Gelişimi ve Mevcut Durumuna İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Tamamen olumlu görüş	1	10
Tamamen olumsuz görüş	5	50
Hem olumlu hem olumsuz görüş	4	40
Toplam	10	100

Çizelge 15. Katılımcıların "İyi Bir Orff-Schulwerk Eğitimcisi" Hakkındaki Düşünceleri

Kategoriler	f	%
İyi bir insan olmalı	2	6,5
Müzikal ve sanatsal birikimi iyi olmalı	7	22,5
Hareket, çalgı bilgisi ve müzikalite bilmeli	1	3,2
Kendi içindeki çocuğa erişebilmeli	1	3,2
Yaratıcı, yenilikçi ve özgür olmalı	5	16,3
Drama alanında iyi olmalı	2	6,5
Akademi ile bağlantılı olmalı	1	3,2
Alçakgönüllü olmalı	1	3,2
Formasyon bilgisi olmalı	1	3,2
Yaklaşım ile ilgili güncel seminerlere katılmalı	2	6,5
Çocuklarla iletişimi iyi olmalı	2	6,5
Doğaçlama yapabilmeli	1	3,2
İnsan vücudunu iyi bilmeli	1	3,2
Sakin ve heyecansız olmalı	1	3,2
Eğitime ve gelişime açık olmalı	1	3,2
Eğitime ve gelişime açık olmalı	1	3,2
Yaklaşımı bir gelir kapısı olarak görmemeli	1	3,2
Toplam	31	100

* Çizelge 15'te yer alan veriler eğitimcilerin birden fazla görüş bildirmesi sebebi ile katılımcı sayısından fazladır.

"Bence şöyle bir şey var bu konuda. Çocuklar daha özgür ruh olurken büyükler biraz daha çekingen kalıyorlar. Bunu aile etkinliği yaptığımda görmüştüm çekinen velilerin sayısı çok olmuştu. Ama kısa sürede adapte olmuşlardı, baktılar ki çocukların da keyif aldığı gördükçe onlar da katıldılar hatta çocuklardan daha çok keyif aldılar devamında. Sürece yönelik çok bir farklılık yok diyebilirim sadece uygulamada çocuklar yetişkinler göre daha rahat oluyorlar başlangıçta." (K3)

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde katılımcılara Orff yaklaşımının mevcut durumu ve geleceğine ilişkin iki soru yöneltilmiştir. Alt problemin birinci sorusu "Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'deki gelişimini ve mevcut durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?" olmuştur. Orff eğitimcileri bu soruya 3 kategoride cevap vermişlerdir. Kategoriler Çizelge 14'te gösterilmiştir. Çizelge 14 incelendiğinde Orff eğitimcileri bu soruya üç farklı kategoride cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarısı tamamen olumsuz görüş bildirirken yarıya yakını kısmen olumlu kısmen olumsuz görüş bildirmişlerdir. Sadece bir eğitimci tamamen olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Orff-Schulwerk vakfının yapılan işlere telif koyması bizim gibi bu işi nitelikli yapanları etkiledi. Bizler

eğitimlerimizin içeriğinde yine yaklaşımımızı kullanabiliriz ancak bu işle alakası olmayan insanlar bu yaklaşımın adını kullanarak bilinçsiz eğitimler veriyorlar. Bu anlamda ülkede çok büyük bir bilgi kirliliği oluştu. Nitelikli eğitime ulaşmak bu anlamda çok zor." (K5)

"Türkiye'de son on-onbeş senede iyice bilinir olması çok sevindirici, bir bilinirlik, tanınırlık oluştu. Ancak herkes kişisel olarak çaba gösterebiliyor. Hem eğitim alabilmek hem de eğitim verebilmek için bireysel boyutu geçemiyor. Bu konuda Orff-Schulwerk eğitim sisteminin içine dahil edilmeli, üniversitelere alan olarak girmeli ve bu alanda uzman yetiştirilmeli, yoksa şu anki durum Orff'un hayal ettiği durum değil." (K6)

Araştırmanın dördüncü alt probleminde eğitimcilere yöneltilen bir diğer soru ise "İyi bir Orff-Schulwerk eğitimcisinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya 17 farklı kategoride cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler Çizelge 15'te gösterilmiştir. Çizelge 15 incelendiğinde araştırmanın dördüncü probleminin son sorusunda katılımcıların 16 farklı kategoride görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerden en fazla eğitimci tarafından bildirileni "müzikal ve sanatsal birikimi iyi olmalı" görüşü iken ikinci sırada "yaratıcı, yenilikçi ve özgür olmalı" görüşü gelmektedir. Eğitimci görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Kendi içindeki çocuğa erişebiliyor olmalı, oraya dokunan ise büyümüş olmalı. Yaratıcı sürece açık ve yenilikçi olmalı." (K6)

"Küçük yaşlarda çalışan eğitimciler için formasyon eğitimine sahip olmak çok önemlidir. Bir de Orff yaklaşımında didaktik indirgemeye çok dikkat etmeli." (K9)

"Hiçbir zaman ben öğrendim, ben oldum dememeli, bunun bir sonu yok ve her zaman öğrenmeye açık olmalı. Bu işi para odaklı yapmamalı, çünkü bu iş para için yapılabilecek bir iş değil, gönülden yapmak istemeli. Ben oldum dememeli ve para için her yaş grubuna hitap etmeye çalışmamalı." (K2)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, Orff-Schulwerk yaklaşımının tanımına ilişkin katılımcıların çoğu yaklaşımın bireyin kendi deneyimleri üzerinden gerçekleştiğini vurgulamış ve diğer bir kısmı da yaklaşımın yaparak, yaşarak ve yaratıcılığı kullanarak öğrenilen bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Pisco ve Valentina, (2022, s.34-35) Orff-Schulwerk yaklaşımını, öğrencileri aktif bir şekilde katılım ve beden ifadesiyle motive etmeyi hedefleyen ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini güçlendiren bir pedagojik strateji olarak ifade etmektedir. Buna ek olarak, Özeke (2009) Bilim ve müzik öğretimi için yapılandırmacı temelli modeller arasındaki bağlantıları araştırdığı makale çalışmasında ise, Orff-Schulwerk yaklaşımını, bireyin müziği aktif bir şekilde deneyimleyerek ve içselleştirerek yani "yaparak ve yaşayarak" öğrenmesini hedeflediği üzerinde durmuştur (s. 1069). Elde edilen bu sonuçlar ve literatür ışığında, Orff-Schulwerk yaklaşımının, öğrenmeyi bireysel, kişiselleştirilmiş deneyimler üzerinden teşvik ettiğini, aktif katılım ve yaratıcılığı temel aldığı ve müziği sadece bir disiplin olarak değil, geniş bir bağlam içinde değerlendirdiğini göstermektedir. Buna karşın, Gül ve Kale (2020)'nin devlet okulları ve özel okullardaki müzik eğitimi uygulamalarını değerlendirdikleri araştırmalarında, devlet okullarındaki sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve müzik dersinin müfredat gereği bir ders saati olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yaklaşımın ve günümüz öğrenci odaklı yapılandırmacı kuramın da savunduğu, öğrencilerin yapayarak, yaşayarak öğrenmeleri için yeterli zaman ve imkanlar ne yazık ki okullarımızda sağlanamamaktadır.

Orff-Schulwerk yaklaşımına dair elementer kavramlarını katılımcılar "temel ve ilkel" olan olarak ifade etmiş, bir diğer kısmı bu kavramı "içten gelen hareket enerjisi" olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan bazıları ise bu kavramla ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Orff eğitimcilerinin elementer kavramı genellikle müziğin temel ve ilkel unsurları olarak anladığını, aynı zamanda içsel bir enerji ve hareketle ilişkilendirdiğini ve bazı katılımcıların bu kavramı ifade etmekte zorlandığını göstermektedir. Aynı şekilde, katılımcıların Orff-Schulwerk içindeki müzik, hareket ve konuşma süreçlerini betimleme konusundaki görüşlerine bakıldığında, katılımcıların çoğu bu kavramları "birbirleriyle

bağlantılı bir süreç" olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara ek olarak, Eren (2012) çalışmasında, elementer müzik kavramını "hareketle, dansla ve dil ile bağlantılı, insanın kendinden yola çıkarak yapması gereken, kişinin yalnızca dinleyici değil aynı zamanda müzik yaparak da sürece katıldığı bir müzik" olarak aktarmıştır. Buradan hareketle, Kalyoncu (2006), Orff'un elementer müziğini bir süreç olarak görmekte ve bireylerin duygusal, motor, sosyal ve bilişsel gelişimine kapsamlı bir şekilde katkıda bulunan bir eğitim anlayışı olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, Orff-Schulwerk yaklaşımı, bu prensipleri vurgulayarak müziği sadece bir disiplin olarak değil, bireylerin yaşamlarının bir parçası olarak deneyimlemelerini sağlar. Bu doğrultuda, eğitimcilerin Orff-Schulwerk yaklaşımının ana felsefesini özümsemeleri oldukça önem taşımaktadır.

Katılımcıların yaklaşımda kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçları incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu ritmik çalgıları tercih etmektedir. Bu, Orff-Schulwerk'in ritmi vurgulayan yapısına uygun bir tercih olarak öne çıkmaktadır. Hem ritmik hem de melodik çalgıları kullanan katılımcılar, öğrencilere melodi ve ritmi bir arada deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Piyano gibi diğer çalgıların kullanımı daha az yaygındır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, derslerinde sadece çalgı materyalleri değil, aynı zamanda yaratıcı ve alternatif diğer materyallerden de yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu, Orff-Schulwerk'in yaratıcılığı teşvik eden doğasına uygun bir yaklaşımdır. Kullanılan materyaller arasında kâğıt, kalem, hikâye küpleri gibi çeşitli materyaller bulunmaktadır. Katılımcıların Orff-Schulwerk yaklaşımıyla gerçekleştirdikleri derslerinde kullandıkları şarkıları seçerken dikkat ettikleri bazı kriterlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu kriterler arasında katılımcılar tarafından en çok "prozodi" dikkate alınarak şarkı seçimi yapılmış ve kaynak kitaplarda yer alan şarkılardan faydalanılmıştır. Buna ek olarak katılımcılar, şarkı seçiminde esnek bir yaklaşım benimsemekte ve dersin temasına yönelik bestelenen veya bestelenmiş şarkılar, bilindik şarkılardan da yararlandıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %50'si ostinato %40'ı ise border drone kullandıklarını belirtirken katılımcıların %20'si ostinato'nun %40'ı ise border drone'un anlamını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, kendi kültürlerimize ait ezgileri kullanma konusunda eşit bir dağılım olduğu göze çarpmaktadır. Kendi kültürümüze ait ezgilerden yararlandığını belirten katılımcılar genellikle kendi aile yaşantılarında erken çocukluk dönemlerinden itibaren bu ezgilere ve danslarına maruz kaldıklarını ve ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Yararlanmadığını belirten katılımcılar ise, türk müziği müzik repertuarlarında kendilerini eksik hissettiklerini ve şarkıları yaklaşıma uyarlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade ettikleri göze çarpmıştır. Dolayısıyla aradaki en çarpıcı bireylerin kendi yaşantılarında maruz kaldıkları kültür öğelerindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Özevin (2018), Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönlerini

incelediği araştırmasında, Orff'un kendi kültüründen esinlenerek yola çıktığını vurgulamış ve bu yöntemin yurtdışında uygulanması durumunda, öğrencilerin kendi yaşantılarına odaklanılması gerektiğini eklemiştir. Dolayısıyla, Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımını uygularken, kullanılacak sözlü eserler, tekerlemeler, şarkılar ve danslar konusunda materyal seçimi ve bu materyallerin doğru bir şekilde uygulanması önemlidir. Bir başka deyişle, Orff-Schulwerk eğitimcilerinin derslerinde bireyleri, erken yaştan itibaren yaklaşımın da önerdiği üzere kültürel öğelerle, materyallerle ve ezgilerle tanıştırmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların tamamına yakın bir kısmı Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'deki gelişimi ve mevcut durumuna ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren tüm eğitimcilerin ortak problem olarak gördüğü durum ise bu yaklaşımın örgün eğitimde yer bulamamasıdır. Yaklaşımın daha çok biliniyor olması ve ebeveynlerin çocuklarını bu eğitimlere yönlendirmesi sevindirici dahi olsa katılımcılara göre kaliteli bir eğitime ulaşmak oldukça zor. Telif sorunundan dolayı birçok gerçek Orff eğitimcisi bu ismi kullanamazken, ne yazık ki eğitimsiz ve donanımsız kişiler fırsattan istifade bu eğitimleri verebilmektedir. Bu durum da büyük bir nitelik sorunu yaratmaktadır. Tüm eğitimcilerin ortak önerisi Orff Schulwerk yaklaşımının özellikle eğitim fakültelerinin ders programlarına dahil edilmesidir. Bu öneri her ne kadar Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 2018 eğitim fakülteleri ortak ders programı girişiminde lisans dördüncü sınıf seviyesinde bir dönemlik "Orff Eğitimi" dersi ile yer bulmuş olsa da alanda yeterince akademik uzman bulunmaması sebebi ile sürdürülebilir olmamıştır. İyi niyetle atılmış sevindirici ve büyük bir adım altyapı eksikliği sebebi ile sekteye uğramıştır. YÖK, 2021 yılında üniversitelere kendi programlarını geliştirme özgürlüğü tanımış ve altyapı sorunu yaşayan birçok üniversite Orff Eğitimi dersini programından çıkarmıştır. Bunun sebebi olarak hem akademisyen eksikliği hem de ilgili yaklaşımın dersini yapabilecek dersliklerin bulunmaması gösterilebilmektedir. Bundan yaklaşık yirmi üç sene önce Öztürk (2001) Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'de dünü bugünü adlı araştırmasında bizzat Carl Orff ile çalışabilmiş öncü eğitimcilerle görüşmeler yapmış ve tüm eğitimcilerin mevcut duruma ilişkin görüşü olumsuz olmuştur. Öztürk araştırmasının sonucunda yaklaşımın Türkiye'de kalıcı, doğru ve geliştirilmeye açık olarak yaygınlaşabilmesinin ancak üniversitelerle gerçekleşebileceğini ve bu konuda sistemli bir çalışma yapılmamış olduğuna ulaşmıştır. Aradan çeyrek asıra yakın süre geçmesine, araştırmalardaki uzman eğitimciler, teknoloji ve eğitim sistemindeki yenilikler her gün değişmesine rağmen ülkemizde bu konuda pek bir adım atılmamış, atılan iyi niyetli adımlar da yetersiz kalmıştır. Benzer sonuçlara ve önerilere ulaşan diğer araştırmacılar Eren (2012) Orff-Schulwerk yaklaşımı ve kaynaştırma eğitimi üzerine yapmış olduğu araştırmasının ve Tufan (2011) öğretmen adaylarının Dalcroze, Kodaly ve Orff yaklaşımlarına tutumlarını incelediği araştırmasının sonucunda müzik öğretmenliği programında yer alan

"Özel Öğretim Yöntemleri, Oyun, Dans ve Müzik, Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar ve Okul Çalgıları" ders içeriklerinin bu yaklaşıma göre güncellenmesinin daha donanımlı müzik öğretmeni yetişmesine katkı sağlayacağını önermiştir.

Katılımcıların iyi bir Orff Schulwerk eğitimcisinin sahip olması gereken özellikler hakkındaki düşüncelerinin başında "müzikal ve sanatsal birikimi iyi olmalı" ve "yaratıcı, yenilikçi ve özgür olmalı" gelmektedir. Angı (2022, s. 41) Orff eğitimcisini şöyle tanımlamaktadır; "Temel becerileri ve doğaçlama yeteneği gelişmemiş veya hayal gücü eksik bir öğretmen, Orff konsepti içerisinde kendini kaybolmuş hissedecek ve onu kullanamaz hale gelecektir. Diğer bir yandan hayal gücü geniş olan ancak Orff felsefesi hakkında eksik olan veya temel müzik konusunda eksik olan bir öğretmen Orff yaklaşımını bir öğrenme aracından ziyade bir hile olarak kullanacaktır. Görüldüğü gibi Angının ifade ettiği durum araştırmaya katılan eğitimcilerin görüşleri ile tamamen örtüşmektedir. Çevik (2007) bir müzik öğretmenin Orff, Kodaly, Dalcroze gibi çeşitli öğretim yöntemlerini iyi bilmesinin öğrenciyi bilgiyi keşfederken ve değişik çalgılarla birlikte vücut dilini de kullanırken rehberlik edebilmesi için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yetkinlikteki bir müzik öğretmenin hem öğrenmeyi kalıcı kılma konusunda hem de dersi daha eğlenceli hale getirme konusunda daha başarılı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Sungurtekin de (2005) Orff pedagojisini tanımlarken, bireyin temel müzik eğitiminde, ilk olarak nota öğretimi ile yola çıkmadığı, sürekli çağa uygun geliştirilebildiği ve her kültüre uyarlanabildiği, bireyi hareketlerinde özgür kıldığı ve doğaçlayarak özgürce müzik yapma yeteneğini geliştirdiği, kısacası bireyi hiçbir şekilde sınırlamadığı için uzun yıllardır müzik eğitiminde kullanılan bir yöntem olarak eğitimcinin rolünü ve donanımını vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin;

- Orff yaklaşımıyla yürütülen müzik derslerinin daha etkili olabilmesi için okullarda bu müzik dersinin sıklığı ve süresinin artırılması,
- Orff-Schulwerk yaklaşımı ile eğitim veren eğitimcilerin yaklaşımın ana felsefesini özümsemeleri ve doğru bir şekilde aktarılması,
- Orff-Schulwerk yaklaşımının kendi kültürümüze uyarlanmasına yönelik çalışmaların ve kaynakların artırılması,
- Orff yaklaşımın örgün eğitime dahil edilmesi ancak dahil edilmeden önce yeterli fiziksel olanağın ve akademik personelin sağlanması,
- Orff eğitimi verebilecek eğitimcilerin sertifika sınırlarının daha keskin çizilmesi, sertifika verilen eğitimlerin denetlemelerinin ilgili kurumlarca sıkı tutulması ve böylece bu durumu suistimal edebilecek kişilere fırsat verilmemesi,
- Müzik öğretmenliği lisans programlarındaki diğer ilgili derslerin içeriklerinin Dalcroze, Kodaly, Orff yaklaşımları ile ilişkilendirilmesi,

- Orff-Schulwerk yaklaşımı ile ilgili daha çok akademik çalışma yapılması ve lisansüstü öğrencilerin bu alana yönlendirilmesi önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

The Orff-Schulwerk approach, pioneered by Orff and Keetman, emphasizes creative music learning integrated with daily life experiences (Aslan, 2022). It focuses on rhythm as a fundamental element and incorporates speech, singing, instrument playing, movement, dance, ear training, music theory, composition, and exposure to various arts (Kotzian, 2018, p. 101). Although the approach originated in Germany, it is adaptable to Turkish culture, with Turkish Folk Music demonstrating its compatibility (Kalyoncu, 2006, s. 52-53).

Despite Arkan's pioneering efforts and subsequent institutionalizations, its integration into the Turkish education system has faced challenges due to socio-cultural factors and the traditional teacher-centered structure (Öztürk, 2006 s. 108; Özbay ve Can, 2020, s. 170). Even with the introduction of the contemporary constructivist educational model, the gap in implementation persisted (Kalyoncu, 2006, s. 54).

This study aims to address issues by exploring the perspectives of practitioners regarding Orff-Schulwerk approach in Turkey. The main research question is: "What is the status of the Orff-Schulwerk approach in Turkey from the perspective of practitioners?" Sub-questions include practitioners' opinions on its content, materials, teaching processes, and the current and future state of the approach. By addressing these questions, the study aims to provide insights into the challenges and opportunities for implementing the Orff-Schulwerk approach in the Turkish context, contributing to its effective learning and application.

Method

This qualitative study employed a survey model, focusing on Orff-Schulwerk practitioners in Turkey. The sample consists of 15 educators in Ankara who apply this approach in their teaching. Data were collected through expert interviews using a semi-structured interview form and analyzed via content analysis. The study's reliability was confirmed with a 93% agreement rate, calculated using Miles and Huberman's reliability formula.

Results

The findings reveal diverse interpretations of the Orff-Schulwerk approach, its core concepts and the integration of music, movement, and speech processes. Most educators reported using rhythmic instruments and creative materials in their lessons with prosody and thematic relevance guiding song selection. While some educators were familiar with techniques like ostinato and bordun drone, others lacked knowledge of these terms.

Some educators stated they incorporated Turkish cultural melodies into their lessons, while others did not, citing reasons such as their personal musical backgrounds and thematic considerations. Common lesson stages identified by participants included the use of themes, instruments, games, warm-ups, greeting songs, curiosity-building activities, evaluations, circle dances, body percussion, improvisation, role-playing, deductive reasoning, storytelling, and movement-based transitions to music.

Participants noted differences between implementing Orff-Schulwerk with adults versus children, highlighting factors such as embarrassment, ease of implementation, adaptability, imagination, creativity, psychological resistance, individual concerns, and attention span.

Educators' views on the current state and future of the Orff-Schulwerk approach in Turkey were mixed. While some noted an increased awareness of the approach, others pointed to issues such as misinformation, inadequate institutional integration, and a lack of specialized training for educators. Essential qualities for an effective Orff-Schulwerk educator included a strong knowledge of music and art, proficiency in movement and instruments, creativity, innovation, effective communication with children, improvisation skills, and a passion for teaching rather than focusing on financial gain.

Discussion and Pedagogical Implications

The discussion centered on the Orff-Schulwerk approach's emphasis on individual experiences, active participation, and creativity in music education. Participants identified several barriers to implementing this approach in Turkish schools, such as overcrowded classrooms and limited time for experiential learning. The importance of adapting the approach to Turkish culture and improving educator training and certification was also highlighted.

In conclusion, the study underscored the potential of the Orff-Schulwerk approach to enhance music education by prioritizing personalized learning experiences and fostering creativity. However, it also emphasized the systemic barriers that hinder its widespread adoption in Turkey's formal education system.

To address these challenges, the study recommended increasing the frequency and duration of music lessons, improving educator training and certification standards, promoting cultural adaptation, and integrating Orff principles into teacher training programs.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Angı, Ç. E. (2022). *Orff Yaklaşımı*. E. E. Kaya (Ed.), Eğitim Yayınevi.
- Aslan, M., Gökçen, E., & Kekil, Ö. (2022). Öğretmenlerin Orff-Schulwerk kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 327-345. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ses/issue/73869/1202483>
- Burak, S. & Erdoğan, Ş. (2018). Yaratıcı drama ve Orff-Schulwerk uygulamalarının müzik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 17(1), 314-335. https://www.researchgate.net/publication/324334432_Yaratıcı_Drama_ve_Orff-Schulwerk_Uygulamalarının_Müzik_Dersine_Yönelik_Tutumlar_Uzerindeki_Etkileri
- Büyüközürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretilmesine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24793/257412>
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21476/230186>
- Kale, M, N., Gül, G. (2020) Devlet okulları ve özel okullardaki müzik eğitimi uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme. 214-228. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejmd/issue/59261/844798>
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye`de Orff-Schulwerk uygulamaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 51-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yardrama/issue/23800/253638>
- Karasar, N. (2016). Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi. (2. Basım). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kotzian, E. Y. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. Pan Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). Sage Publications.
- Nayir, A. E. & Aksoy, Y. (2023). 20. yüzyıldaki müzik öğretimi yöntemlerinin Rus ekolündeki yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 438-455, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/75688/1171566>
- Özeke, S. (2009). Connections between the constructivist-based models for teaching science and music. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1068-1072. https://www.researchgate.net/publication/248606286_Connections_between_the_constructivist-based_models_for_teaching_science_and_music
- Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8-23. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4991/2472>
- Özbay, S. S., & Can, Ü. K. (2020). Türkiye`de Orff Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 156-165 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/53591/707965>
- Öztürk, A. (2006). Türkiye`de Orff-Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 105-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yardrama/issue/23800/253639>
- Pisco, L., & Valentina, L. (2022). Orff-schulwerk como camino a la inclusión musical en personas con discapacidad intelectual en el Centro de Vida Vensorial-Sesquilé. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18167/ORFF-SCHULWERK%20COMO%20CAMINO.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff çalgılarının okul müzik eğitimindeki yeri ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/696333>
- Şendurur, Y. & Akgül, Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6766/91040>
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=y7e7FuE4VF-YS7AAIKOfw&no=I6NTgXo5tt1Uxka3MdljMA>
- Türkmen, E. F., Türkmen, U., Baş, M., Gül, G., Küçükaksoy, M. E. & Adar, Ç. (2022). Müzikte bilimsel araştırma Yöntemleri. İzge Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yönetken, B. H., Fenmen, M., Sun, M., Uçan, A., Bayraktar, E. & Aydoğan, S. (1993). *Müzik eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/61032/835967>



Adequacy of Anatolian High Schools according to Stakeholders' Opinions: Izmir Province Example#

Zerrin Benal Hepsöğütü^{1,a}, Erdal Toprakçı^{2,b,*}

¹Institute of Education Sciences, Ege University, İzmir, Türkiye

²Faculty of Education, Ege University, İzmir, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

ABSTRACT

Acknowledgment

#This study is a part of master's thesis

History

Received: 28/03/2024

Accepted: 18/06/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

This study investigates the level of adequacy of Anatolian high schools. For this purpose, a 30-item "School Efficacy Scale," developed by the researchers using a quantitative survey model, was employed. The scale is based on a 4-point Likert type [Poor (1), Average (2), Good (3), Very good (4)]. The scale's validity and reliability have been deemed acceptable. Necessary permissions for the scale's administration were obtained from the Ethics Committee of XX University. Data analysis utilized the Score Range Coded by Options (SCPA) technique for arithmetic means. For normally distributed data, t-tests and variance analysis were applied, while Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests were used for non-normally distributed data. The direction of significance was determined through the Mann-Whitney U test and the least significance test. The overall results indicate that, according to the stakeholders—comprising school administrators, teachers, students, and parents—Anatolian high schools are generally evaluated as adequate. However, this level may decline in certain sub-dimensions and vary depending on the characteristics of the stakeholders. Researchers are encouraged to expand this study to a broader sample group (e.g., other provinces, regions) and other school types (e.g., preschools, primary schools, secondary schools). It is recommended that this study be reviewed by relevant authorities, particularly provincial and district education administrators, school leaders, and officials from the Ministry of National Education, to provide guidance in practice.

Keywords: Education, educational administration, educational supervision anatolian high schools, school adequacy

Paydaşlarının Görüşlerine Göre Anadolu Liselerinin Yeterliliği: İzmir İli Örneği

Bilgi

#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 28/03/2024

Kabul: 18/06/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışma, Anadolu liselerinin yeterlilik düzeyini araştırmaktadır. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından nicel anket modeli kullanılarak geliştirilen 30 maddelik "Okul Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 4'lü Likert tipinde olup [Zayıf (1), Orta (2), İyi (3), Çok iyi (4)] olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin uygulanması için XX Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Verilerin analizi için Aritmetik Ortalamalar için Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı (SCPA) tekniği kullanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı durumlarda t-testi ve varyans analizleri uygulanırken, normal dağılmayan verilerde Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Anlamlılık yönü, Mann-Whitney U testi ve en küçük anlamlılık testi ile belirlenmiştir. Genel sonuçlar, paydaşlara—okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan gruplara—göre Anadolu liselerinin genelde yeterli olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ancak, bu yeterlilik düzeyi bazı alt boyutlarda düşebilir ve paydaşların özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Araştırmacılara, bu çalışmayı daha geniş bir örneklem grubu (örneğin, diğer iller, bölgeler) ve farklı okul türleri (örneğin, okul öncesi, ilkököl, ortaokul) ile genişletmeleri önerilmektedir. Bu çalışmanın, il ve ilçe eğitim yöneticileri, okul liderleri ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından incelenerek uygulamada yol gösterici olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitim yönetimi, eğitim denetimi, anadolu liseleri, okul yeterliliği

Giriş

Formal eğitimin örgün yanı her biri, birer eğitim kurumu olan okullarda verilir. Okul, toplumun eğitim amacını gerçekleştirmek için kurulmuş öğretmen, öğrenci, yönetici, program, bina, araç ve gereçlerden oluşan yapı olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Okullar toplumsal sistemdeki yasal belgeler temelinde kurulur ve işletilir (Başaran, 1993). Sosyalleşme ve değer kazandırmada etkili aracı kurum okuldur (Ercan, 2001). Okullar öğrencilerin benlik algısı ve karakter gelişimlerine, kendilerini keşfetmelerine, özsaygılarını geliştirmelerine ve olumlu değerleri benimsemelerine yardımcı olur. Bu yardım, bireylerin sadece akademik başarılarının değil, aynı zamanda kişisel ve ahlaki büyümelerini de destekler. Okullar bireylere bilgi, beceri kazandırarak toplumdaki rollerine hazırlar ve toplumun değişen şartlarına bireyin uymasını kolaylaştırır. Bu amaca uygun olarak yetişen bireyler öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumlarla toplumdaki rollerini yerine getirebilirler (Gürsel, 2005). Okulların görevlerinin gereğini yerine getirebilmeleri etkili olmalarıyla mümkündür. Etkili okulun özelliklerinin neler olduğunu belirlemek önemli bir sorundur. Çünkü çok sayıda etken okullardaki eğitimin niteliğini belirler. Yapılan araştırmalar etkinliğin tek boyutlu olarak ölçülemeyeceğini göstermiştir. Etkili okulların, amaçlara ulaşma, yönetim, öğretmen, veli, öğrenci, okul kültürü, program, okula katılım gibi diğer okullardan farklılaşan belirgin özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Sabuncuoğlu, 1992; Vural, 1989). Okullar öğrencilerin yaşları, diğer özellikleri ve müfredatı temelinde hiyerarşik bir nitelikte kurulur ve isimlendirilirler. Buna göre dünya genelinde genel isimlendirmeler okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim okulları ve özel eğitim okulları şeklindedir. Her okul türünün kendine özgü özellikleri söz konusu olsa da onların yeterliliğini belirleyen ve hemen hemen hepsinde ortak olan paydaşları (okulun yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri) ve özellikleri (okulların bağlı oldukları yerel ya da merkezi yapı, bütçeleri, öğretmenleri, yöneticileri, veli-öğrencileri, bina-donanımları ve mevzuatları açısından yeterlikleri) vardır. Bu özellikler okulların yeterlik alanlarının bir kombinasyonu olarak bir okulda nitel ve nicel anlamda ne kadar üst düzeyde ise o okulun yeterliliği de üst düzeyde olur. Buna göre göre her bir özellik okul açısından aynı zamanda yeterli olunması gereken bir öğe/unsur rolünde olmaktadır. O zaman bu yeterliklerin çalışılan bir okulda ne düzeyde olduğu öğrenilebilirse o okulun yeterliliği ile ilgili bir fikir edinilebilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak Türk eğitim sistemi, örgün eğitimde olmak üzere okulöncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul - temel eğitim) ve ortaöğretimden oluşmaktadır. Ortaöğretim kurumları işlevlerini Türk millî eğitiminin genel ve özel amaç ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirir. Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı

ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Bu kurumlar; Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleridir. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına dayalı olarak ortaöğretim kurumlarının amaçları özet bir biçimde; öğrencilerin bedensel, zihinsel, etik, manevi, sosyal ve kültürel açılarından gelişimlerini destekleyerek, demokrasi ve insan haklarına saygılı vatandaşlar olmalarını sağlamak ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış bir şekilde topluma, yükseköğretime, mesleğe hazırlamak şeklinde ifade edilebilir. Anadolu Lisesi diğer lise türleri gibi bu amaçları paylaşır. Anadolu liselerinin bazıları 4 yıl bazıları ise hazırlık sınıfı temelinde 4 yıldan fazla eğitim vermektedir. Anadolu Liselerinde öğretmen, yönetici ve diğer personel olmak için ayrıca düzenlenen bir mevzuat yoktur (MEBOKY, 2017) yani bu öğelerle ilgili mevzuat bütün okullar açısından aynıdır. Bütün liseler Anadolu Lisesi olmadan önce Anadolu liseleri daha iyi şartlara sahipti. Dil laboratuvarları, fizik, kimya, biyoloji laboratuvarları, kütüphane, her sınıfın akıllı tahtası olması gibi. Ancak düz (herhangi bir niteliği olmayan) liselerin Anadolu Liselerine çevrilmesiyle birlikte Anadolu Liselerinin çoğu zamanla bu özelliklerini kaybetmiştir. Daha sonra Liselere Giriş Sınavı puanı ile öğrenci alan Anadolu Liseleri ve puansız Anadolu Liseleri olarak bir ayırım söz konusu olmuş ve halen uygulamaya devam edilmektedir. Bu çalışmada Anadolu liselerinin yeterliliği; okulların; örgütsel yapısı (Toprakçı & Karabulut, 2024); yönetimi (Davis vd. , 2005; Erdiş & Toprakçı, 2024; Gedikoğlu vd, 2004 ; Hoy & Forsyth, 1986; Keskin & Toprakçı, 2024), Millî Eğitim Bakanlığı (Dayıoğlu-Öcal & İşcan, 2020; Ertürk, 2020; Güvendi, 2014; Kızıboğa & Erdoğan, 2012; Toprakçı & Atalay, 2024), bağlı oldukları il ilçe millî eğitim müdürlükleri (Akyol-Ekinci & Toprakçı, 2023; Cafoğlu, 1996; Şimşek & Toprakçı, 2023), öğretmenleri (Çayak & Erdi, 2015; Özgan & Aydın, 2010), yardımcı personeli ile bina araç gereç ve donanımı (Bursalıoğlu, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2010; Göksoy, 2017), öğrenciler ve velileri (Akbaşlı & Kavak, 2008; Chan & Chui, 1997; Çayırılı, 1998; Çinkır & Nayır, 2017; Koç, 2019; Toprakçı & Arslan, 2022), okulun bütçesi (Karakütük, Özdoğan Özbal & Ulutaş, 2019; Toprakçı & Eken, 2023), Mevzuatı (Akbal & Toprakçı, 2021; Glow & Sperhac, 2003; Kepenekçi, 2004) temelinde incelenmiştir. Söz konusu yeterlilikler alanyazında her biri bazında yapılmış çalışmaları da içermektedir. Öte yandan alanyazında bir okulun bütünsel yönüyle (yukarıda verilen boyutları itibarıyla) yeterliliğinin incelendiği bir çalışma olmadığı gibi Anadolu lisesi özelinde de Koç'un (2019) yaptığı Anadolu imam-hatip liselerinin etkili özellikleri karşılaştırması dışında bütünsel bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışmaya benzer bir çalışmanın olmayışı temelinde İzmir örneğinden yola çıkarak hem Anadolu liseleri hem de diğer okul türleri bazında genişletilip yaygınlaştırılması ve Anadolu liselerinin eğitim sistemi içindeki karnesinin çıkarılması açılarından önemlidir. Öte yandan sonuçların araştırma yapılan

Anadolu Liseleri ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılması suretiyle pratiği bilimselleştirmeye de bir katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu katkı Anadolu liselerinin sorunlarının anlaşılması ve çözülmesi uygulamalarına dönük bir adım olarak da değerlendirilebilir. Buna göre, Anadolu liselerinin paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre yeterliliğini ortaya koymaya çalışan araştırmanın alt problemler şöyledir:

1-Paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler) Anadolu liselerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine ne düzeydedir?

2-Paydaşların görüşleri çeşitli değişkenlere (cinsiyete, yaşla, paydaşın okulunun LGS puan düzeyi, okuldaki pozisyon, aynı okulda bulunulan yıl sayısı, başka bir Anadolu lisesinde şimdiki pozisyonda deneyimi olması) göre farklılaşmakta mıdır?

3-Yönetici ve öğretmen göre Anadolu liselerinin yeterliliği ne düzeydedir? Ve yöneticilikteki/öğretmenlikteki genel hizmet süresi ile lisansüstü eğitimleri ve türüne göre farklılaşmakta mıdır?

4-Velilerin göre Anadolu liselerinin yeterliliği ne düzeydedir? Ve mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre Anadolu Liselerinin Yeterlik düzeyini ortaya koymayı hedeflediğinden nicel araştırma türünde ve genel tarama modelindedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu İzmir ili merkez ve yakın ilçeler olmak üzere Konak, Bornova ve Karşıyaka ilçelerinde bulunan (Mesleki ve İmam Hatip olan Anadolu Liseleri hariç) liselerdeki paydaşlar olarak yönetici, yönetici yardımcısı, öğrenci, öğretmen ve velilerin tümüdür. Ancak Google form yoluyla uygulanan ankete dönüş yapan ve anketleri geçerli kabul edilen 599 paydaş araştırmanın çalışma grubunu biçimlemiştir. Çizelge 1’de de ayrıntısına yer verilen paydaşların özelliklerinden bazıları ile ilgili tespitler yapmak gerekirse, paydaşların cinsiyeti açısından kadınların 241 ve erkeklerin 358 kişi oldukları; yaş açısından 14-17 Yaş (Genç), 246, 32-42 Yaş (Orta genç) 69, 43-53 Yaş (Orta yaşlı) 219 ve son olarak 54 ve üstü yaş (Yaşlı) aralıklarında 65 kişi şeklinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacılar tarafından uygulama verilerine göre geliştirilen “Okul Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin maddelerini biçimleyecek bir alanyazın taraması yapılmış ve 101 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Bu liste beş alan uzmanına yollanmış ve görüşleri alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda,

sorulardan birbiri ile ilişkili olanlar birleştirilmiş, ölçebileceği düşünülmeyenler çıkarılmış ve böylece 10 boyuttan meydana gelen 80 soruluk, 4’lü Likert türünde paydaşlardan her bir ifadeye “Zayıf”, “Orta”, “İyi”, “Çok iyi” şeklinde puanlamaları istenen bir liste biçimlenmiştir.

Veri toplama aracının ilk aşamasında maddeler alt boyutları temelinde şu şekildedir: Okulun Yönetmelik Yeterliliği [(OYY), (10 Madde)] Okulun MEB’sel Yeterliliği [(OMEBY), (7 Madde)], İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Katkısı Bakımından Okulun İMEM’sel Yeterliliği [(OİMEMKY), (7 Madde)], Okulun Öğretmenlik Yeterliliği [(OOY), (8 Madde)], Okulun Bina ve Donanımsal Yeterliliği [(OBDY), (8 Madde)], Okulun Veli ve Öğrencisel Yeterliliği [(OVOY), (10 Madde)], Okulun Bütçesel Yeterliliği [(OBY), (6 Madde)], Okulun Mevzuatsal Yeterliliği [(OMY), (11 Madde)], Okulun Çevresel Yeterliliği [(OÇY), (6 Madde)] Okulun Denetmelik Yeterliliği [(ODY), (7 Madde)].

Veri toplama aracına paydaşların demografik bilgilerinin sorulduğu bir ilk bölüm ilave edilmiştir. Bu bölüm, paydaşların çeşitli özelliklerini (cinsiyet, yaş, okuldaki pozisyon, çalışma süresi, eğitim durumu, deneyim, lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitimlere katılım, meslek vb.) öğrenerek, bu özelliklerin görüşlerinde bir farklılık meydana getirip getirmediğini anlamak üzere eklenmiştir. Soru listesi gerekli izinler alınmak suretiyle “Google Form” aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulama esnasında geri dönüş oranlarına bağlı olarak okullara araştırmacılar bizzat giderek veri toplama aracını cevaplamaya teşvik etmeye çalışılmıştır.

Veri toplama aracına verilen cevaplar bağlamında toplam 754 katılımcıdan dönüş olmuştur. Bunların 599’u soru listesinin ölçeğe dönüştürülmesi sürecinde geçerli kabul edilmiştir. Sonra verileri gruplandırarak azaltma ve en az sayıda ölçümle doğru bilgiyi elde edebilme amacıyla “Temel Bileşenler Analizi” bazında açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Öte yandan “varimax” yoluyla az değişkenle faktör varyanslarının mümkün olabildiğince fazla olmasını sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan faktör analizleri ile aracın İMEM ve MEB alt boyutları tek boyutta toplanmış ve Okulun çevresel yeterliliği ve Okulun denetmelik yeterliliği alt boyutu bütün maddeleriyle çıkarak faktör sayısı 7’ye düşmüştür. Öte yandan kalan alt boyutlarda da çeşitli sayılarda madde aracın geçerlilik değerleri bağlamı araçtan çıkarılmış ve toplam madde sayısı 30 olmuştur. Bütün bu işlemlerden sonra verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu son bir kez daha incelenmiştir. Bu kapsamda Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Çizelge 2’de de görülebileceği üzere KMO değerinin 0.7’nin üzerinde olması itibarıyla aracın örnekleme yeterliliğinin iyi düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bartlett testi p değerinin 0.05’in altında olması itibarıyla korelasyon matrisinin birim matristen farklı olduğunu göstermektedir.

Çizelge 1. Çalışma grubunun özellikleri ve dağılımı

Değişkenler	Özellikler	n	%
1.Cinsiyetiniz?	Erkek	241	40.2
	Kadın	358	59.8
	Toplam	599	100.0
2.Yaşınız?	14-17 Yaş (Genç)	246	41.1
	32-42 Yaş (Orta genç)	69	11.5
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	219	36.6
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	65	10.9
	Toplam	599	100.0
3.Okulun LGS puan düzeyi	Yüksek puanlı	201	33.6
	Orta puanlı	193	32.2
	Puansız	205	34.2
	Toplam	599	100.0
4.Okuldaki pozisyonunuz?	Öğrenci	246	41.1
	Veli	159	26.5
	Yönetici	24	4.0
	Öğretmen	170	28.4
	Toplam	599	100.0
5.Kaç yıldır bu okulasınız?	0-4 Yıl (Kısa)	405	67.6
	5-9 Yıl (Orta)	24	4.0
	10 ve Üstü (Uzun)	170	28.4
	Toplam	599	100.0
6.Yöneticilikteki/öğretmenlikteki genel hizmet süreniz? (Öğrenci ve veliler hariç)	10-15 Yıl	40	20,6
	16 Yıl ve Üstü	154	79,3
	Toplam	194	100,0
7.Başka bir Anadolu Lisesinde şimdiki pozisyonunuza benzer deneyiminiz oldu mu?	Evet	163	27.2
	Hayır	436	72.8
	Toplam	599	100.0
8.Şimdiki pozisyonunuzla ilgili lisansüstü eğitiminiz varsa türü? (Öğrenci ve veliler hariç)	Eğitim Yönetimi	11	15,9
	Kendi Branşı	41	59,4
	Başka Alanda	17	24,6
	Toplam	69	100,0
9.Şu andaki mesleğiniz? (Sadece veliler)	Memur	47	29,5
	Emekli	31	19,4
	Öğretmen	18	11,3
	İşçi	13	8,1
	Serbest Meslek	50	31,4
Toplam	159	100.0	

Çizelge 2 KMO ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü		.920
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	10820.303
	Serbestlik değeri	435
	Anlamlılık	.000

Veri toplama aracına paydaşların demografik bilgilerinin sorulduğu bir ilk bölüm ilave edilmiştir. Bu bölüm, paydaşların çeşitli özelliklerini (cinsiyet, yaş, okuldaki pozisyon, çalışma süresi, eğitim durumu, deneyim, lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitimlere katılım, meslek vb.) öğrenerek, bu özelliklerin görüşlerinde bir farklılık meydana getirip getirmediğini anlamak üzere eklenmiştir. Soru listesi gerekli izinler alınmak suretiyle "Google Form" aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulama esnasında geri dönüş oranlarına bağlı olarak okullara

araştırmacılar bizzat giderek veri toplama aracını cevaplamaya teşvik etmeye çalışmıştır.

Veri toplama aracına verilen cevaplar bağlamında toplam 754 katılımcıdan dönüş olmuştur. Bunların 599'u soru listesinin ölçeğe dönüştürülmesi sürecinde geçerli kabul edilmiştir. Sonra verileri gruplandırarak azaltma ve en az sayıda ölçümle doğru bilgiyi elde edebilme amacıyla "Temel Bileşenler Analizi" bazında açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Öte yandan "varimax" yoluyla az değişkenle faktör varyanslarının mümkün olduğunca

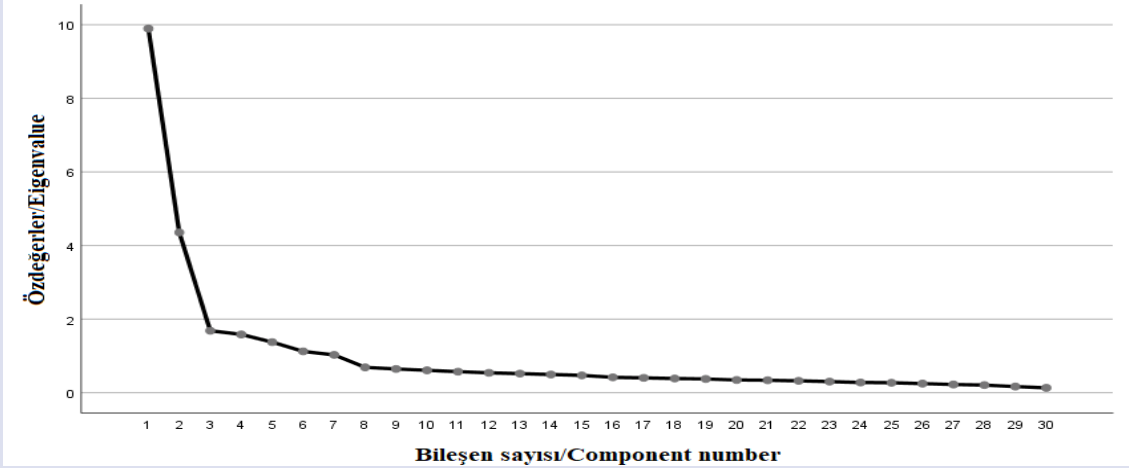
fazla olmasını sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan faktör analizleri ile aracın İMEM ve MEB alt boyutları tek boyutta toplanmış ve Okulun çevresel yeterliği ve Okulun denetsel yeterliği alt boyutu bütün maddeleriyle çıkararak faktör sayısı 7'ye düşmüştür. Öte yandan kalan alt boyutlarda da çeşitli sayılarda madde aracın geçerlilik değerleri bağlamı araçtan çıkarılmış ve toplam madde sayısı 30 olmuştur. Bütün bu işlemlerden sonra verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu son bir kez daha incelenmiştir. Bu kapsamda Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Çizelge 2'de de görülebileceği üzere KMO değerinin 0.7'nin üzerinde olması itibarıyla aracın örnekleme yeterliliğinin iyi düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bartlett testi p değerinin 0.05'in altında olması itibarıyla korelasyon matrisinin birim matristen farklı olduğunu göstermektedir.

KMO ve Bartlett Testlerinden elde edilen son sonuçlar itibarıyla son bir açımlayıcı faktör analizi daha yapılmıştır. Resim 1 temelinde özdeğerlerin bileşenlere dağılımında yedi belirgin noktaya işaret etmektedir. Azalmaların özellikle 8'den sonra düz bir çizgiye dönüştüğü ve özdeğerlerin birden büyük olduğu görülmektedir.

Çizgi grafiği ile veri toplama aracının 7 olarak biçimlenen boyutlarını belirleyebilmek için toplam varyans ve faktör yük değerlerinin incelenmesine geçilmiş ve son açıklanan toplam varyans değerleri Çizelge 3'de verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi, çizgi grafiği ve Çizelge 3 de açıklanan toplam varyanslar veri toplama aracının 7 boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Özdeğerlerin bileşenlere göre değişimine bakıldığında 7. Faktörden sonra özdeğer çizgi eğiliminde belirgin bir azalma görüldüğü ve bu kırılma noktasının 7. faktörden sonra olduğu anlaşılmaktadır. Özdeğer çizelgesi incelendiğinde ise özdeğeri birden büyük 7 boyut olduğu ve ilk boyutta varyansın yaklaşık olarak %18, ikinci boyutta %33, üçüncü boyutta %42, dördüncü boyutta %49, beşinci boyutta %56, altıncı boyutta %63 ve yedinci son boyutta %70'ini açıkladığı görülmektedir. Belirlenen 7 boyutun madde faktör yük değerleri Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4'teki faktör yük değerleri incelendiğinde bütün değerlerin, en küçük değer olan Faktör 7'deki .534 ile en yüksek değer .832 yer aldığı Faktör 1 arasında olduğu görülmektedir. Bu itibarla maddelerin almış olduğu faktör yüklerinin .45'in (Tabachnick & Fidell, 2012) üzerinde ve iyi olduğu görülmektedir.



Resim 1. Faktör çizgi grafiği/Scree plot

Çizelge 3. Okul Yeterlikleri ile ilgili açıklanan toplam varyanslar/Total Variance Explained

Bileşenler/Component	Başlangıç Özdeğerleri/ Initial Eigenvalues			Karesel Yüklerin Çıkarma Toplamları/ Extraction Sums of Squared Loadings			Karesel Yüklerin Rotasyon Toplamları/ Rotation Sums of Squared Loadings		
	T	% of V	K/C %	T	% of V	K/C %	T	% of V	K/C %
1	9.895	32.982	32.982	9.895	32.982	32.982	5.463	18.211	18.211
2	4.355	14.517	47.499	4.355	14.517	47.499	4.534	15.113	33.324
3	1.683	5.609	53.108	1.683	5.609	53.108	2.730	9.100	42.424
4	1.582	5.275	58.383	1.582	5.275	58.383	2.237	7.457	49.881
5	1.374	4.581	62.964	1.374	4.581	62.964	2.097	6.992	56.873
6	1.123	3.743	66.707	1.123	3.743	66.707	2.005	6.684	63.557
7	1.029	3.428	70.136	1.029	3.428	70.136	1.974	6.579	70.136
8	.688	2.294	72.430						
.	.	.	.						
30	.133	.442	100.000						

Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşen Analizi/Extraction Method: Principal Component Analysis

V: Varyans/Variance

K: Kümülatif

C: Cumulative

T: Toplam/Total

Çizelge 4. Faktör yükleri/Factor loadings

Faktörler/ Faktors	No	Maddeler/Items	Faktörler/Factors							Ov/C
			1	2	3	4	5	6	7	
1-Okulun mevzuatsal yeterliği (OMY)	1	Okulumuzla ilgili mevzuat öğretmenlerin yetkileri konusunda yeterlidir	.87							.832
	2	Okulumuzla ilgili mevzuatı yöneticilerin yetkileri konusunda yeterlidir	.83							.760
	3	Okulumuzla ilgili mevzuat veli ile ilgili iş ve işlemler açısından yeterlidir	.82							.734
	4	Okulumuzla ilgili mevzuat eğitim öğretimi düzenleme konusunda yeterlidir.	.81							.734
	5	Okulumuzla ilgili mevzuat öğrenci ile ilgili iş ve işlemler açısından yeterlidir.	.80							.730
	6	Okulumuzla ilgili mevzuat ihtiyaç duyulan personel sayısını düzenlemede yeterlidir.	.78							.734
	7	Okulumuzla ilgili mevzuatın yazım dili sade ve anlaşılabilir.	.77							.663
2-Okulun öğretmensel yeterliği (OOY)	1	Okulumuzdaki öğretmenler eğitim öğretim konusunda yeterlidir.		.81						.718
	2	Okulumuzdaki öğretmenler okulumuz ile ilgili konularda fedakârdır.		.80						.699
	3	Okulumuzdaki öğretmenler öğrenciler ile iletişimde yeterlidir		.78						.677
	4	Okulumuzdaki öğretmenler okulun amacına odaklanma konusunda yeterlidir.		.78						.700
	5	Okulumuzdaki öğretmenler veli ile etkileşimde yeterlidir		.70						.540
	6	Okulumuzdaki öğretmenler okul sosyal faaliyetlerine katılma konusunda yeterlidir		.67						.621
	7	Okulumuzdaki öğretmenlerin idari süreçlere katılımı yeterlidir.		.64						.560
3-Okulun öğrenci ve velisel yeterliği (OOVY)	1	Okulumuz öğrencileri kendi öğrenme sorumluluğunu alma konusunda yeterlidir.			.79					.766
	2	Okulumuzdaki öğrenciler kendilerini geliştirme konusunda yeterlidir.			.77					.761
	3	Okulumuz velileri sosyo-kültürel açıdan niteliklidir.			.75					.706
	4	Okulumuzda yapılan faaliyetlere veliler katılır ve destekler.			.62					.616
4-Okulun bina ve donanımsal yeterliği (OBDY)	1	Okulumuz binası ve bölümleri güvenlidir				.80				.753
	2	Okulumuz binası ve bölümleri fiziksel olarak yeterlidir.				.80				.753
	3	Okulumuz binası ve donanımı niteliklidir.				.70				.686
5-Okulun bütçesel yeterliği (OBY)	1	Okulumuzdaki harcamalar okulun ihtiyaçlarına göre yapılır.				.78				.808
	2	Okulumuz bütçesi yeterlidir.				.78				.785
	3	Okulumuzun diğer gelir kaynakları (kantin geliri, bağış vb) yeterlidir.				.68				.635
6-Okulun MEB ve İMEM'sel yeterliği (OMMY)	1	MEB okulumuzun donanım, araç-gereç gereksinimini karşılamada yeterlidir.					.76			.736
	2	MEB okulumuza personel görevlendirme konusunda yeterlidir.					.72			.686
	3	MEB okulumuz müfredatını nitelikli hale getirmeye ilgili çabalarda yeterlidir.					.70			.687
7-Okulun yönetimsel yeterliği (OYY)	1	Okul yöneticilerimiz personelin sosyal faaliyetlerini desteklemede yeterlidir.						.78		.722
	2	Okul yöneticilerimiz personele hizmet içi eğitimler sağlama konusunda yeterlidir.						.76		.707
	3	Okul yöneticilerimiz kendini yenilemede yeterlidir.						.57		.534

Ov: Ortak varyans/C:Communality

Açımlayıcı faktör analizi ile biçimlenen 7 faktörlü yapının model ve veri uyumunu test etmek amacıyla bilgisayar tabanlı istatistik programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler, alanyazın nitelikli uyum indeksleri aralıkları (Bollen, 1989; Kelloway, 1989; Marcoulides & Schumacher, 2001) bağlamında Çizelge 5'te verilmiştir.

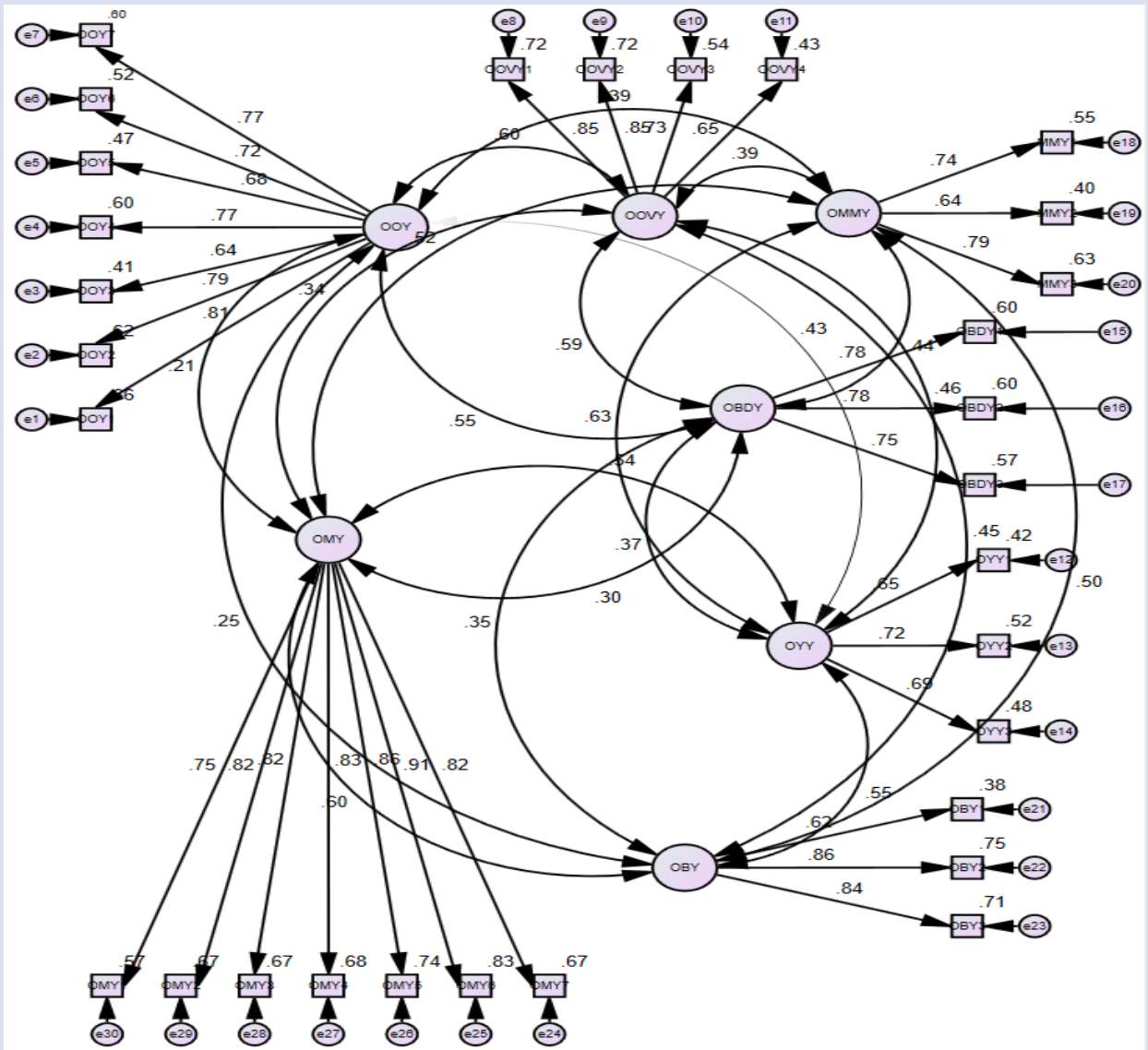
Çizelge 5 incelendiğinde okul yeterliklerine ilişkin verilen uyum değerlerinden biri (NFI=.894) sınırda olmak üzere diğerlerinin kabul edilebilir aralığında olduğu görülmektedir. Şekil 1 de de faktörler ve maddeler arası ilişkilere ait değerlere yer verilmiştir. Yapılan AFA, DFA ve alt ve üst grup madde puan ortalamalarına dayalı madde analizi (bağımsız t testi karşılaştırması ile bütün maddelerin $p<.001$ düzeyinde ayırt edici olduğu

saptanmıştır) doğrultusunda okul yeterliklerine ilişkin geliştirilen ölçeğin 7 faktörlü yapısının geçerli, iç tutarlılık ve ölçek alt boyut madde uyum düzeyleri temelinde de güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Çizelge 6).

Okul yeterlikleri ölçeğinin verilerin normallik, madde-ölçek uyum ve iç tutarlılık (güvenirlik) analizi sonuçları Çizelge 6'daki gibidir. Çizelge 6 incelendiğinde verilerin dağılımının incelenmesinde verilere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında (Tabachnick & Fidell, 2002) ve dağılımın normal olduğu görülmektedir. Öte yandan gerek alt boyutlar gerekse tüm ölçek bağlamında tutarlılık değerlerinin .70'in üzerinde ve yine alt boyutların ölçeğin tümsel yapısıyla uyumunun da .60'ın üzerinde olduğu anlaşılabilmektedir.

Çizelge 5. Uyum iyiliği değerleri/ Confirmatory factor analysis (CFA)- Goodness of fit tests

Tests	Mükemmel Uyum/ Perfect	Kabul Edilebilir Uyum/ Acceptable	Uyum İyiliği Değerleri/ Goodness of Fit
	Fit	Fit	Statistics
X ² /Sd	0 – 2	2 – 5	3,23
RMSEA	.01 – .05	.05 – .08	0,06
SRMR	.01 – .05	.05 – .08	0,05
GFI	.90 – <u>1.0</u>	.85 – .90	0,88
AGFI	.90 – <u>1.0</u>	.85 – .90	0,85
CFI	.95 – <u>1.0</u>	.90 – .95	0,92
NFI	.95 – <u>1.0</u>	.90 – .95	0,89



Resim 2. Okul yeterlikleri ölçeğine ilişkin DFA/CFA yol diyagramı/path diagram

Çizelge 6. Okul yeterlikleri ölçeği verilerinin ölçek-faktör uyum, madde sayısı-yeri, normallik ve güvenilirlik değerleri

Faktörler/Factors		İstatistik/ Statistic	Madde Sayısı Ölçekteki yerleri/ Number of Items Their place on the scale	Ölçek-Faktör Uyum İstatistikleri/ Scale- Factor fit statistics	Cronbach Alpha
Okulun yönetsel yeterliği-(OYY)	Çarpıklık/ Skewness	-.774	3	.705	0.720
	Basıklık/ Kurtosis	-.030	1, 2, 3		
Okulun MEB ve İMEM'sel yeterliği-(OMMY)	Çarpıklık/ Skewness	.090	3	.725	0.760
	Basıklık/ Kurtosis	-1.193	4, 5, 6		
Okulun öğretmensele yeterliği-(OOY)	Çarpıklık/ Skewness	-.243	7	.605	0.893
	Basıklık/ Kurtosis	-.105	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13		
Okulun bina ve donanımsal yeterliği-(OBDY)	Çarpıklık/ Skewness	.006	3	.660	0.811
	Basıklık/ Kurtosis	-.742	14, 15, 16		
Okulun öğrenci ve velisel yeterliği-(OOVY)	Çarpıklık/ Skewness	-.274	4	.700	0.853
	Basıklık/ Kurtosis	-.199	17, 18, 19, 20		
Okulun bütçeselle yeterliği-(OBY)	Çarpıklık/ Skewness	-.486	3	.712	0.802
	Basıklık/ Kurtosis	-1.020	21, 22, 23		
Okulun mevzuatsalle yeterliği-(OMY)	Çarpıklık/ Skewness	-.924	7	.695	0.938
	Basıklık/ Kurtosis	-.042	24, 28, 26, 27, 28, 29, 30		
Toplam/Total	Çarpıklık/ Skewness	-.362	30	1	0.927
	Basıklık/ Kurtosis	-.135			

Verilerin Analizi

Ölçeğin biçimlenmesi ve verilerin toplanmasının ardından, analizlere geçilmiştir. Ölçekte ters madde olmadığından ayrı bir hesaplama yapılmamıştır. Aritmetik ortalamaların anlamlandırılmasında Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA) kullanılmıştır. Ankette 3 aralık 4 derece olduğundan $3/4=0.75$ çıkmış ve bu aralığın düzeylere eklenmesi ile puan aralığı değer ve karşılıkları şekillenmiştir. Buna göre SKPA; 1.00-1.75 Zayıf (Z), 1.76-2.51 Orta (O), 2.52-3.27 İyi (I) ve 3.28-4.00 Çok İyi (Ç) şeklindedir. Verilerin analizinde frekans, yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmış ve analitik karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerde ölçeğin toplamı, alt boyutları ve değişkenleri (velilerin mesleği değişkeni hariç) normal dağılım sağlandığında parametrik istatistikler kullanılmıştır. Normal dağılmayan durumlarda Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak baz alınmıştır. Çizelgelerde görülen p değerinin 0.05'ten küçük olması anlamlı bir fark olduğunu, p değerinin 0.05'ten büyük olması ise grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. İki değişken grubun arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmamasının incelenmesinde t testi kullanılırken ikiden fazla değişken grubunun niceliksel değişken arasında fark bulunup bulunmadığını incelemek için ise tek yönlü varyansa bakılmıştır (Kalaycı, 2018). Fark tespit edildiği durumlarda hangi gruplarda olduğunu anlamak üzere t testinde kendi değerlerine, varyansta ise en küçük anlamlılık testine (LSD)

başvurulmuştur. Öte yandan parametrik olmayan çoklu karşılaştırmalarda yönü anlamak için yine Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği ve Sunumu

Anketin uygulanması için XX Üniversitesi Etik Kurulundan 29.03.2023 tarihli 1899 sayılı protokol yazısına göre gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca anketin cevaplanmasının hemen öncesi bilgilendirici onam sayfasına yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularının sunumu, alt problemlere cevabı odağa alarak aynı sıra ve kapsamda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1-Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli) Görüşlerine Göre Anadolu Liselerinin Yeterlik Düzeyi

Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliden oluşan paydaşların (n=599) tümünün okullarının yeterliliğini alt boyutsal ve toplam olarak puanlama bilgileri Çizelge 7'de yer verilmiştir.

Çizelge 7'ye göre tüm alt boyutlar incelendiğinde bütün paydaşlar tarafından SKPA ölçütünde, Anadolu liselerinin Okulun bina ve donanımsal yeterliği ve okulun MEB ve İMEM'sel yeterlikleri orta düzeyde iken diğer yeterlik alanlarında "iyi" düzeydedir. Paydaşlar Anadolu liselerinin toplam yeterliğini ise "iyi" ($\bar{x}=2,813$) düzey olarak belirlemişlerdir.

Çizelge 7. Paydaşlarına göre Anadolu liselerinin genel ve alt boyutsal yeterlik düzeyi

Alt Boyutlar	SS	\bar{x}	Düzye
Okulun mevzuatsal yeterliği-(OMY)	.812	3.259	İyi
Okulun yönetsel yeterliği-(OYY)	.785	3.148	İyi
Okulun bütçesel yeterliği-(OBY)	.975	2.993	İyi
Okulun öğretmensel yeterliği-(OOY)	.625	2.820	İyi
Okulun öğrenci ve velisel yeterliği-(OOVY)	.713	2.709	İyi
Okulun bina ve donanımsal yeterliği-(OBDY)	.838	2.445	Orta
Okulun MEB ve İMEM'sel yeterliği-(OMMY)	.919	2.315	Orta
Anadolu Liselerinin (Okulun) Yeterliği (ALY)	.558	2.813	İyi

Çizelge 8. Paydaşların yaşlarına göre Anadolu liselerinin Yeterliği genel ve alt boyutsal yeterlik düzeyi

Boyutlar	Yaş	x	ss	KT	sd	KO	F	P	Yönü	
OYY	14-17 Yaş (Genç)	3.1721	.81188	Grup dışı	8.932	3	2.977	4.921	.002	1>4
	32-42 Yaş (Orta genç)	3.3865	.71085	Grup içi	359.956	595	.605			2>1-3-4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	3.1279	.76619	Toplam	368.887	598				3>4
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.8769	.75132							
OMMY	14-17 Yaş (Genç)	2.3943	.93527	Grup dışı	17.453	3	5.818	7.091	.000	1>4
	32-42 Yaş (Orta genç)	2.6184	.94502	Grup içi	488.135	595	.820			2>3-4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	2.2374	.88448	Toplam	505.588	598				3>4
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	1.9590	.81545							
OOY	14-17 Yaş (Genç)	2.7038	.66574	Grup dışı	10.163	3	3.388	9.011	.000	2>1-3-4
	32-42 Yaş (Orta genç)	3.1118	.58946	Grup içi	223.691	595	.376			3>1
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	2.8774	.56803	Toplam	233.855	598				
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.7582	.57472							
OBDY	14-17 Yaş (Genç)	2.5691	.88395	Grup dışı	9.831	3	3.277	4.754	.003	1>3-4
	32-42 Yaş (Orta genç)	2.4831	.87361	Grup içi	410.156	595	.689			2>4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	2.3775	.78179	Toplam	419.987	598				
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.1692	.72438							
OOVY	14-17 Yaş (Genç)	2.6372	.70979	Grup dışı	8.251	3	2.750	5.529	.001	1>2-3
	32-42 Yaş (Orta genç)	2.8986	.80362	Grup içi	295.996	595	.497			2>4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	2.7934	.63386	Toplam	304.248	598				3>4
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.4962	.80099							
OBY	14-17 Yaş (Genç)	3.1667	.98642	Grup dışı	33.542	3	11.181	12.417	.000	1>3-4
	32-42 Yaş (Orta genç)	3.2367	1.01958	Grup içi	535.765	595	.900			4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	2.8843	.87134	Toplam	569.307	598				2>3-4
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.4462	.97766							3>4
OMY	14-17 Yaş (Genç)	3.5029	.74848	Grup dışı	41.333	3	13.778	23.199	.000	1>3-4
	32-42 Yaş (Orta genç)	3.4306	.76872	Grup içi	353.370	595	.594			2>3-4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	3.0894	.78790	Toplam	394.703	598				3>4
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.7275	.79649							
ALY	14-17 Yaş (Genç)	2.8780	.56707	Grup dışı	11.277	3	3.759	12.755	.000	1>3-4
	32-42 Yaş (Orta genç)	3.0237	.58223	Grup içi	175.356	595	.295			2>1-3-4
	43-53 Yaş (Orta yaşlı)	2.7696	.50448	Toplam	186.632	598				3>4
	54-Üstü Yaş (Yaşlı)	2.4905	.53088							

* p< ,05 Not: Farklı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

2-Paydaşların Görüşleri Temelinde Oluşan Anadolu Liselerinin Yeterlik Düzeyi ve Çeşitli Değişkenlere Göre Farkları

2.1. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların cinsiyetine göre farklılaşması: Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan paydaşların cinsiyetlerine göre Anadolu liselerinin yeterliğini puanlamalarında, yeterliğin her bir alt boyutu ve toplamı

açısından yapılan t testi sonucunda p< ,05 anlamlılığında bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

2.2. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların yaşlarına göre farklılaşması: Paydaşların yaşlarına göre Anadolu liselerinin Yeterliğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası puan farkları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş bu nedenle en küçük anlamlılık testine (LSD) bakılmış ve aralarında anlamlı fark olan gruplar ve değerleri Çizelge 8 de gösterilmiştir.

Çizelge 8’de de görülebildiği üzere paydaşların görüşleri (puanları) yaş kategorilerine göre bütün alt boyutlarda farklılaşmaktadır. Anadolu Liselerinin Yeterliği genel olarak incelendiğinde de yaş gruplarına göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde 14-17 Yaş (Genç) paydaşların 43-53 Yaş (Orta yaşlı) (\bar{x} =2.7696) ve 54-Üstü Yaş (Yaşlı) (\bar{x} =2.4905) paydaşlara göre okullarını daha yeterli puanladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan 32-42 Yaş (Orta genç) paydaşların (\bar{x} =3.0237) ise okullarının yeterliğini diğer paydaşlara göre daha fazla puanladıkları görülmektedir. Son olarak 43-53 Yaş (Orta yaşlı) (\bar{x} =2.7696) grubun da 54-Üstü Yaş (Yaşlı) gruptakilere oranla okullarını daha yeterli buldukları belirlenmiştir

2.3. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların okullarının LGS puan düzeylerine göre farklılaşması: Okul LGS puan düzeylerine göre Anadolu liselerinin Yeterliğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası puan farkları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş bu nedenle en küçük anlamlılık testine (LSD) bakılmış ve aralarında anlamlı fark olan gruplar ve değerleri Çizelge 9’da gösterilmiştir. Çizelge 9 incelendiğinde okulun yönetsel, MEB ve MEM’sel ile öğretmensel ve toplam yeterliği LGS puan düzeyi ne olursa olsun bütün paydaşlarca aynı şekilde algılandığı görülmektedir.

Çizelge 9 incelendiğinde; paydaşların okullarının Yeterliğine ilişkin LGS puan düzeyleri açısından fark çıkan alt yeterliklerden biri olan OBDY’nde Yüksek Puanlı (\bar{x} =2.5274) ve orta puanlı (\bar{x} =2,680) paydaşların, puansızlara (\bar{x} =2.3122) göre daha yeterli buldukları görülmektedir. OÖVY’nde yüksek puan düzeyli (\bar{x} =2.8905) okul paydaşlarının orta puan düzeyli (\bar{x} =2.6010) ve puansız (\bar{x} =2.6329) okulların paydaşlarına göre daha

yüksek bir puanlamada buldukları dikkat çekmektedir. OBY’nde yüksek puan düzeyli (\bar{x} =3.0846) ve puansız (\bar{x} =3.0699) okulların paydaşlarının orta puan düzeyli (\bar{x} =2.8169) okulların paydaşlarına göre daha yüksek bir puanlamada buldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde OMY’nde yüksek puan düzeyli (\bar{x} =3.3063) ve puansız (\bar{x} =3.3373) okulların paydaşlarının orta puan düzeyli (\bar{x} =3.1273) okulların paydaşlarına göre daha yüksek bir puanlamada buldukları anlaşılmaktadır.

2.4. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin katılımcıların okuldaki pozisyonlarına göre farklılaşması: Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların okuldaki pozisyonlarına göre farklılaşmadığını anlamak üzere tek yönlü varyans analizi yapılmış ve puan farklarının tüm ve alt boyutların bütününde anlamlı farklı çıktığı görülmüştür. Bu temelde en küçük anlamlılık testine (LSD) bakılmış ve aralarında anlamlı fark olan gruplar ve değerleri Çizelge 10’da gösterilmiştir. Görüldüğü gibi tüm ve alt boyutların bütününe verilen puanlar paydaşların okullarındaki pozisyonlarından etkilenmektedirler.

Çizelge 10’da da görülebildiği üzere bütün alt boyutlarda paydaşların görüşleri okuldaki pozisyonları itibarıyla farklılaşmaktadır Özellikle Anadolu liselerinin yeterliği (AYL) genel olarak incelendiğinde paydaşların okuldaki pozisyonuna göre farklı görüşler içinde oldukları görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde öğrenciler lehine olmak üzere, öğrencilerle (\bar{x} =3.5029) öğretmenler (\bar{x} =2.6916); veliler lehine olmak üzere, veli (\bar{x} =3.5588), öğrenciler (\bar{x} =3.5029) ve öğretmenler (\bar{x} =2.6916), yönetici lehine olmak üzere, yönetici (\bar{x} =2.7976) ve öğretmenler (\bar{x} =2.6916) arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 9. Okul LGS puanlarına göre Anadolu liselerinin yeterliği tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	LGS puan düzeyi	x	ss		KT	sd	KO	F	P	Yönü
OBDY	Yüksek Puanlı	2.5274	.87207	Grup dışı	5.619	2	2.809	4.041	.018	1>3
	Orta Puanlı	2.5026	.78256	Grup içi	414.368	596	.695			2>3
	Puansız	2.3122	.84217	Toplam	419.987	598				
OÖVY	Yüksek Puanlı	2.8905	.63331	Grup dışı	10.061	2	5.030	10.191	.000	1>2-3
	Orta Puanlı	2.6010	.72134	Grup içi	294.187	596	.494			
	Puansız	2.6329	.74776	Toplam	304.248	598				
OBY	Yüksek Puanlı	3.0846	.89196	Grup dışı	8.882	2	4.441	4.723	.009	1>2
	Orta Puanlı	2.8169	1.03799	Grup içi	560.425	596	.940			3>2
	Puansız	3.0699	.97629	Toplam	569.307	598				
OMY	Yüksek Puanlı	3.3063	.74934	Grup dışı	5.053	2	2.527	3.865	.021	1>2
	Orta Puanlı	3.1273	.85570	Grup içi	389.649	596	.654			3>2
	Puansız	3.3373	.81878	Toplam	394.703	598				

* p< ,05 Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

Çizelge 10. Okuldaki pozisyona göre Anadolu liselerinin yeterliği tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	Yaşınız?	x	ss	KT	sd	KO	F	P	Yönü	
OYY	Öğrenci	3.1721	.81188	Grup dışı	49.143	3	16.381	30.483	.000	2>1-3-4 3>4
	Veli	3.5304	.63779	Grup içi	319.745	595	.537			
	Yönetici	3.1389	.68748	Toplam	368.887	598				
	Öğretmen	2.7588	.70127							
OMMY	Öğrenci	2.3943	.93527	Grup dışı	25.541	3	8.514	10.553	.000	4<1-2-3
	Veli	2.5073	.97424	Grup içi	480.046	595	.807			
	Yönetici	2.5000	.66667	Toplam	505.588	598				
	Öğretmen	1.9961	.79030							
OOY	Öğrenci	2.7038	.66574	Grup dışı	7.106	3	2.369	6.216	.000	1<4-2
	Veli	2.8652	.59929	Grup içi	226.748	595	.381			
	Yönetici	2.7321	.67311	Toplam	233.855	598				
	Öğretmen	2.9588	.54933							
OBDY	Öğrenci	2.5691	.88395	Grup dışı	10.126	3	3.375	4.900	.002	1>2-4 3>4
	Veli	2.3690	.70819	Grup içi	409.860	595	.689			
	Yönetici	2.7222	.87734	Toplam	419.987	598				
	Öğretmen	2.3000	.84782							
OOVY	Öğrenci	2.6372	.70979	Grup dışı	4.541	3	1.514	3.005	.030	1<2-3
	Veli	2.8145	.56199	Grup içi	299.707	595	.504			
	Yönetici	2.9479	.63408	Toplam	304.248	598				
	Öğretmen	2.6809	.83250							
OBY	Öğrenci	3.1667	.98642	Grup dışı	89.725	3	29.908	37.106	.000	1>4 2>1-3-4 3>4
	Veli	3.3732	.83890	Grup içi	479.581	595	.806			
	Yönetici	2.8750	.69374	Toplam	569.307	598				
	Öğretmen	2.4039	.83889							
OMY	Öğrenci	3.5029	.74848	Grup dışı	88.770	3	29.590	57.549	.000	1>3-4 2>3-4
	Veli	3.5588	.67970	Grup içi	305.933	595	.514			
	Yönetici	2.7976	.60008	Toplam	394.703	598				
	Öğretmen	2.6916	.71915							
ALY	Öğrenci	3.5029	.74848	Grup dışı	19.294	3	6.431	22.867	.000	1>4 2>1-4 3>4
	Veli	3.5588	.67970	Grup içi	167.339	595	.281			
	Yönetici	2.7976	.60008	Toplam	186.632	598				
	Öğretmen	2.6916	.71915							

* p< ,05 Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

2.5. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların aynı okulda buldukları yıl sayısına göre farklılaşması: Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların aynı okulda buldukları yıl sayısına göre farklılaşması ile ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası paydaş puan farklarının alt boyutlarda (OOVY hariç) ve toplam okul yeterliğinde anlamlı farklı çıkmış LSD testi ile aralarında anlamlı fark olan gruplar tespit edilerek Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Alt yeterliklerin neredeyse tümünde aynı okulda kısa (1-4 yıl) ve orta (5-9 yıl) yıllar bulunanlar lehine olmak üzere uzun (10 ve üstü yıl) yıllar bulunanlara göre anlamlı farklılıklar söz konusudur. Öte yandan okulun öğrenci ve veli yeterliği ile ilgili olarak okulda bulunma süresi anlamlı bir değişken niteliği göstermemektedir. Alt boyutların bir bileşkesi olarak Anadolu liselerinin yeterliği bu değişken açısından incelendiğinde de benzer durumla karşılaşılmaktadır. Yani aynı okulda kısa (1-4 yıl- \bar{x} =2.9269) ve orta (5-9 yıl- \bar{x} =8163) yıllar bulunanlar lehine olmak

üzere uzun zamandır bulunanlara göre (\bar{x} =2.5414) anlamlı farklılıklar söz konusudur.

2.6. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların başka bir Anadolu lisesinde şimdiki pozisyonları benzeri bir deneyimlerinin olmasına göre farklılaşması: Çizelge 12'de de görülebildiği üzere başka bir Anadolu Lisesinde şimdiki pozisyonunuza benzer deneyiminiz olma ya da olmama durumu paydaşların okullarının yeterliğini özellikle genel olarak ve çeşitli alt yeterlik alanlarını puanlamada etkilidir.

Çizelge 12'de de görülebildiği üzere, okulun öğrenci ve veli yeterliği (OOVY) anlamsız olmak üzere bütün alt yeterlik ve genel olarak Anadolu liselerinin yeterliği başka bir Anadolu lisesinde şimdiki pozisyonuna benzer deneyimi olup olmamaya göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın deneyimi olanlarca daha düşük puanlandığı alt yeterlikler OYY, OMMY, OBD, OBY ve ALY iken yüksek puanlanan yeterlikler ise OOVY ve OMY'dir.

Çizelge 11. Aynı okulda bulunan yıl sayısına göre Anadolu liselerinin yeterliği tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	Yaşınız?	x	ss	KT	sd	KO	F	P	Yönü	
OYY	0-4 Yıl (Kısa)	3.3128	.76780	Grup dışı	36.743	2	18.372	32.966	.000	1>3
	5-9 Yıl (Orta)	3.1389	.68748	Grup içi	332.144	596	.557			2>3
	10 ve Üstü (Uzun)	2.7588	.70127	Toplam	368.887	598				
OMMY	0-4 Yıl (Kısa)	2.4387	.95117	Grup dışı	24.308	2	12.154	15.051	.000	1>3
	5-9 Yıl (Orta)	2.5000	.66667	Grup içi	481.280	596	.808			2>3
	10 ve Üstü (Uzun)	1.9961	.79030	Toplam	505.588	598				
OOY	0-4 Yıl (Kısa)	2.7672	.64456	Grup dışı	4.591	2	2.295	5.967	.003	3>2
	5-9 Yıl (Orta)	2.7321	.67311	Grup içi	229.264	596	.385			
	10 ve Üstü (Uzun)	2.9588	.54933	Toplam	233.855	598				
OBDY	0-4 Yıl (Kısa)	2.4905	.82436	Grup dışı	6.258	2	3.129	4.508	.011	2>1
	5-9 Yıl (Orta)	2.7222	.87734	Grup içi	413.729	596	.694			2>3
	10 ve Üstü (Uzun)	2.3000	.84782	Toplam	419.987	598				
OBY	0-4 Yıl (Kısa)	3.2477	.93568	Grup dışı	85.607	2	42.804	52.741	.000	1>2-3
	5-9 Yıl (Orta)	2.8750	.69374	Grup içi	483.699	596	.812			2>3
	10 ve Üstü (Uzun)	2.4039	.83889	Toplam	569.307	598				
OMY	0-4 Yıl (Kısa)	3.5249	.72192	Grup dışı	88.468	2	44.234	86.088	.000	1>2-3
	5-9 Yıl (Orta)	2.7976	.60008	Grup içi	306.235	596	.514			
	10 ve Üstü (Uzun)	2.6916	.71915	Toplam	394.703	598				
ALY	0-4 Yıl (Kısa)	2.9269	.51417	Grup dışı	17.794	2	8.897	31.406	.000	1>3
	5-9 Yıl (Orta)	2.8163	.48750	Grup içi	168.838	596	.283			2>3
	10 ve Üstü (Uzun)	2.5414	.57853	Toplam	186.632	598				

* p<.05 Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

Çizelge 12. Başka bir Anadolu lisesinde şimdiki pozisyonuna benzer deneyiminin olmasına göre tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	Deneyim	N	x	ss	t	sd	p	Yönü
OYY	Evet	163	2.8671	.69442	-5.493	597	.000	1<2
	Hayır	436	3.2538	.79223	-5.832	329.001		
OMMY	Evet	163	2.0389	.79037	-4.577	597	.000	1<2
	Hayır	436	2.4190	.94352	-4.959	344.215		
OBDY	Evet	163	2.3231	.82437	-2.197	597	.028	1<2
	Hayır	436	2.4916	.83944	-2.215	295.407		
OBY	Evet	163	2.5378	.87436	-7.284	597	.000	1<2
	Hayır	436	3.1636	.95772	-7.592	316.225		
OMY	Evet	163	2.7301	.72635	-10.619	597	.000	1<2
	Hayır	436	3.4571	.75281	-10.794	300.208		
ALY	Evet	163	2.5774	.54415	-6.530	597	.000	1<2
	Hayır	436	2.9012	.53867	-6.500	288.048		

* p<.05 Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

Çizelge 13. Yönetici ve öğretmenlere göre Anadolu liselerinin genel ve alt boyutsal yeterlik düzeyi

Alt Boyutlar/Yeterlikler	SS	\bar{x}	Düzye
Okulun MEB ve İMEM'sel yeterliği-(OMMY)	2.0584	.79218	Orta
Okulun bina ve donanımsal yeterliği-(OBDY)	2.3522	.86057	Orta
Okulun bütçesel yeterliği-(OBY)	2.4622	.83532	Orta
Okulun mevzuatsal yeterliği-(OMY)	2.7047	.70498	İyi
Okulun öğrenci ve velisel yeterliği-(OOVY)	2.7139	.81397	İyi
Okulun yönetsel yeterliği-(OYY)	2.8058	.70901	İyi
Okulun öğretmensel yeterliği-(OOY)	2.9308	.56906	İyi
Anadolu Liselerinin (Okulun) Yeterliği (ALY)	2.5754	.57414	İyi

3- Sadece Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Anadolu Liselerinin Yeterlik Düzeyi

Öğrenci ve velilerin cevaplamasına kapalı bir soru olarak sadece yönetici ve öğretmenlerden oluşan paydaşların (n=194) ölçeğin her bir alt boyutu ve alt boyutlarının toplamı, SKPA temelinde, Çizelge 13 de gösterilmiştir. Çizelge 13'e göre tüm alt boyutlar

incelendiğinde sadece yönetici ve öğretmenlerden oluşan paydaşların, SKPA ölçütünde, Anadolu liselerinin OMY, OOVY, OYY ve OOVY'ni "İyi" düzeyde, diğer yeterlik alanlarını ise (OMMY, OBDY ve OBY) "Orta" düzeyde puanladıkları anlaşılmaktadır. Paydaşlar Anadolu liselerinin toplam, yeterliğini ise "İyi" (\bar{x} =2.5754) düzey olarak belirlemişlerdir.

3.1. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin sadece yönetici ve öğretmenlerden oluşan paydaşlarının genel hizmet süresine göre farklılaşması: Öğretmen ve müdürlerden oluşan paydaşların genel hizmet süreleri OOO ve OMMY alanlarındaki puanlamalarında bir farklılık yaratmazken; OOO, OBDY, OOVY, OBY, OMY ve genel olarak okulun tüm yeterliğinde (ALY) fark yaratmaktadır (Çizelge 14).

Çizelge 14 de gösterilen haliyle öğretmen ve müdürlerden oluşan paydaşların genel hizmet süreleri arttıkça okullarının genel yeterliğini ve alt yeterliklerin de ikisi hariç olmak üzere (ki onlarda fark anlamlı da çıkmamıştır- OYY (10-15 Yıl=2.8500- 16 Yıl ve Üstü=2.7944) ve OMMY (10-15 Yıl= 2.2417- 16 Yıl ve Üstü=2.0108) tümünü daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

3.2. Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim durum ve türlerine göre farklılaşması: Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin paydaşların lisansüstü eğitimleri ve türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış hemen sonrasında da fark olan grupları belirlemek için en küçük anlamlılık testine bakılmıştır. Buna göre Çizelge 15'ten de anlaşılabilir üzere bazı alt

yeterliklerde (OOY, OOVY ve OMY) ve toplam yeterlikte (ALY) yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim durum ve türlerine göre fark çıkarken bazılarında (OYY, OMMY, OBDY ve OBY) çıkmamıştır.

Çizelge 15'te de görülebildiği üzere yönetici ve öğretmenler, lisansüstü eğitimleri kendi branşlarında ($x=3.0557$) olduğunda; okullarının öğretmensel yeterliğini hiç yapmayanlar ($x=2.8537$) ile başka alanda ($x=2.8655$) yapanlara göre daha yüksek puanlamışlardır. Öte yandan başka alanda lisansüstü eğitim yapanlar hiç yapmayanlara göre okullarının öğrenci-velisel alt yeterliğini daha yüksek bulmaktadırlar. Ayrıca, lisansüstü eğitimini Eğitim Yönetiminde yapanlar ($\bar{x}=3,272$) ile lisansüstü eğitimi olmayanlar ($\bar{x}=2,792$), kendi branşında ve başka alanda yapanlara göre okullarının yeterliğini (ALY) daha yüksek bulmaktadırlar.

4- Sadece Velilerin Görüşlerine Göre Anadolu Liselerinin Yeterlik Düzeyi

Sadece velilerden oluşan paydaşların mesleklerine göre okul yeterliği algısının değişip değişmediğini anlamak için öncelikle velilere (n=159) ait değerler ölçeğin her bir alt boyutu ve alt boyutlarının toplamı olarak Çizelge 16'da verilmiş ve bunlar SKPA temelinde incelenmiştir.

Çizelge 14. Yöneticilikteki/öğretmenlikteki genel hizmet süresine göre tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	Genel hizmet süresi	N	x	ss	t	sd	p	Yönü
OOY	10-15 Yıl	40	3.1929	.51817	3.355	192	.001	1<2
	16 Yıl ve Üstü	154	2.8627	.56341	3.525	65.065		
OBDY	10-15 Yıl	40	2.5583	.89757	1.708	192	.089	1<2
	16 Yıl ve Üstü	154	2.2987	.84548	1.649	58.259		
OOVY	10-15 Yıl	40	2.9438	.94984	2.020	192	.045	1<2
	16 Yıl ve Üstü	154	2.6542	.76707	1.783	52.945		
OMY	10-15 Yıl	40	2.9500	.77206	2.503	192	.013	1<2
	16 Yıl ve Üstü	154	2.6410	.67467	2.312	55.449		
ALY	10-15 Yıl	40	2.7540	.65727	2.231	192	.027	1<2
	16 Yıl ve Üstü	154	2.5291	.54331	1.995	53.641		

* p< ,05 Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

Çizelge 15. Yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim durum ve türlerine göre tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	Yaşınız?	x	ss	KT	sd	KO	F	P	Yönü	
OOY	Eğitim Yönetimi	3.4416	.35831	Grup dışı	4.325	3	1.442	4.708	.003	
	Kendi Branşı	3.0557	.54761	Grup içi	58.174	190	.306			1>2-3-4
	Başka Alanda	2.8655	.67852	Toplam	62.499	193				2>4
	Yoktur	2.8537	.55014							
OOVY	Eğitim Yönetimi	3.6364	.51676	Grup dışı	13.887	3	4.629	7.716	.000	
	Kendi Branşı	2.7927	.86585	Grup içi	113.985	190	.600			1>2-3-4
	Başka Alanda	3.0147	.54105	Toplam	127.872	193				3>4
	Yoktur	2.5660	.78619							
OMY	Eğitim Yönetimi	3.4545	.46431	Grup dışı	8.454	3	2.818	6.121	.001	
	Kendi Branşı	2.7178	.75693	Grup içi	87.467	190	.460			1>2-4
	Başka Alanda	2.9412	.66251	Toplam	95.921	193				
	Yoktur	2.6023	.66824							
ALY	Eğitim Yönetimi	3.1410	.54816	Grup dışı	5.105	3	1.702	5.525	.001	
	Kendi Branşı	2.6140	.59786	Grup içi	58.514	190	.308			1>2-3-4
	Başka Alanda	2.7588	.51555	Toplam	63.619	193				
	Yoktur	2.4881	.54595							

* p< ,05 Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (><) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

Çizelge 16'ya göre tüm alt boyutlar incelendiğinde sadece velilerden oluşan paydaşlar; SKPA ölçütünde, Anadolu liselerinin OBDY (\bar{x} =2.3753) ve OMMY'ni (\bar{x} =2.5005) "Orta" düzeyde, OOVY (\bar{x} =2.8208) ve OOOY (\bar{x} =2.8706) ALY'ni (\bar{x} =3.0043) "İyi" düzeyde ve son olarak OBY (\bar{x} =3.3669), OYY (\bar{x} =3.5241) ve OMY'ni (\bar{x} =3.5606) ise "Çok iyi" düzeyde yeterli görmekteyiz.

4.1 Anadolu Liselerinin Yeterlik Düzeyinin Velilerin Mesleklerine Göre Farklılaşması: Anadolu liselerinin yeterlik düzeyinin velilerin mesleklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda meslekleri ne olursa olsun bütün paydaşlar bazı alt boyutlarda (OMMY, OOOY VE OBDY) ve

toplamda (ALY) benzer puanlamalarda bulunmuşlardır. Gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testi ikili karşılaştırmaları neticesinde aralarında anlamlı fark olan gruplar Çizelge 17'de gösterilmiştir. Çizelge 17 incelendiğinde memur, öğretmen, işçi ve serbest mesleğindeki velilerinin emeklilere göre okullarının yöneticilerini (OYY) daha yeterli ($p<0.02$) buldukları; memurların emeklilere göre öğrenci-velisel yeterlik (OOVY) ile bütçesel yeterliği (OBY) daha yüksek puanladıkları ($p<0.01$) son olarak emeklilerin okulun bütçesel yeterliği (OBY) ile mevzuatsal yeterliğini (OMY) serbest meslekteki velilere göre düşük düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 16. Velilerin görüşlerine göre Anadolu liselerinin genel ve alt boyutsal yeterlik düzeyi

Alt Boyutlar/Yeterlikler	\bar{x}	SS	Düzye
Okulun bina ve donanımsal yeterliği-(OBDY)	2.3753	.70933	Orta
Okulun MEB ve İMEM'sal yeterliği-(OMMY)	2.5005	.97492	Orta
Okulun öğrenci ve velisel yeterliği-(OOVY)	2.8208	.55556	İyi
Okulun öğretmense yeterliği-(OOY)	2.8706	.59660	İyi
Okulun bütçesel yeterliği-(OBY)	3.3669	.83792	Çok İyi
Okulun yönetsel yeterliği-(OYY)	3.5241	.63806	Çok İyi
Okulun mevzuatsal yeterliği-(OMY)	3.5606	.67783	Çok İyi
Anadolu Liselerinin (Okulun) Yeterliği (ALY)	3.0043	.40904	İyi

Çizelge 17. Velilerin mesleklerine göre Anadolu liselerinin Yeterliği tüm ve alt boyut farkları

Boyutlar	Meslekler	N	\bar{x}	SO	sd	H	P	U
Okulun yönetsel yeterliği-(OYY)	Memur	47	3.4752	80.36	4	14.484	.006*	1>2 (p<0.02) 2<3-4-5 (p<0.01)
	Emekli	31	3.1505	55.15				
	Öğretmen	18	3.7222	91.78				
	İşçi	13	3.7949	96.77				
	Serbest Meslek	50	3.6600	86.47				
Okulun öğrenci ve velisel yeterliği-(OOVY)	Memur	47	2.4965	88.98	4	12.809	.012*	1>2 (p<0.01)
	Emekli	31	2.3871	82.11				
	Öğretmen	18	2.5000	85.61				
	İşçi	13	2.1795	62.65				
	Serbest Meslek	50	2.2600	72.74				
Okulun bütçesel yeterliği-(OBY)	Memur	47	2.9202	89.40	4	13.259	.010*	1>2 (p<0.01) 2<5 (p<0.01)
	Emekli	31	2.5726	60.42				
	Öğretmen	18	3.0972	102.39				
	İşçi	13	2.7500	71.46				
	Serbest Meslek	50	2.8000	77.46				
Okulun mevzuatsal yeterliği-(OMY)	Memur	47	3.6454	94.41	4	12.102	.017*	2<5 (p<0.01)
	Emekli	31	2.9032	58.90				
	Öğretmen	18	3.4074	76.61				
	İşçi	13	3.2821	76.85				
	Serbest Meslek	50	3.4000	81.57				

* $p< ,05$ Not: Farkı anlamlı çıkan gruplarda yön büyüktür ve küçüktür (>) işaretleriyle ile gösterilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın temel sonucu, paydaşların görüşlerine (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliler) göre Anadolu liseleri, dörtlük bir derecelenmede üçe denk gelen düzey olarak, iyi düzeyinde yeterlidir. Bu oran kapsamında en düşük yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)-il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü (İMEM) ve okulun bina/donanım ve personel bakımından yeterliğine aittir. Bu iki yeterlik aslında birbiriyle de ilişkilidir. Yani okulların bina/donanım ve personel tedarik ve ihtiyaçları çoğunlukla MEB ve İMEM üzerinden karşılanmaktadır. Örgütsel şemaları sistem kuramı temelinde biçimlendirilmeyen MEB (Toprakçı & Atalay, 2024) ve İMEM'lerin (Toprakçı & Keskin, 2024) sistemsizliğinin, birer alt sistem olan okulları da olumsuz etkileyeceği söylenebilir (Toprakçı & Karabulut, 2024). Bu sonuç, kamu okullarının fiziki alt yapı bakımından iyi olmayan durumunu (Eğitim-Bir Sen, 2009; İnal, 2019) Anadolu liseleri perspektifinden ortaya koymaktadır. MEB tarafından temizlik, güvenlik, yazışma, teknisyen vb. personelinin yeterli oranda atanmaması okullarda büyük problemlere yol açmaktadır (Toprakçı & Altunay, 2017; Ünver, 2019). Okullarda hijyen sorunsalı zaten kalabalık olan okullarda üst seviyededir (Arslan & Toprakçı, 2024). Az olan elemanın geçiştirerek temizlik yapmaya çalıştığı bilinen bir gerçektir. Özellikle pansiyonlu okullarda güvenliğin 24 saat nöbette olması gerektiği düşünülürse üç vardiya için üç görevli gerekmektedir. Okulların bu hizmeti karşılayacak bütçeleri yoktur (Toprakçı & Eken, 2022). Şahin (2013) çalışmasında okulun geliştirilmesinde okul müdürlerinin yaşadığı sorunların başında "personel gereksinimini karşılama, yardımcı personel ihtiyacının giderilmesi ve fiziksel yapıyı iyileştirme" olduğunu ifade etmiştir. Toprakçı'ya (2017) göre okullar yardımcı personel açısından birçok sorunla karşı karşıyadır. Güngör & Çobanoğlu (2016) ortaokullardaki hizmetli personelin yetersiz olduğunu, temizliğin yeterli yapılmadığını, temizlikte kullanılan araç ve gereçlerin okullar tarafından karşılanmasında zorluk yaşandığını belirtmiştir.

Paydaşların özellikleri bağlamı sonuçlar şu şekildedir: Cinsiyeti ne olursa olsun yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler Anadolu liselerinin yeterliliğini aynı şekilde algılamaktadırlar. Koç (2019) araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Ergin, Kaplan & Korkmaz (2018) Anadolu liselerinin etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyinin, okul ortamı boyutunda, cinsiyet bazında bir görüş farklılığı oluşturmadığını ifade etmiştir. Yaş değişkeni temelinde; çok genç ve yaşlı paydaşlar okullarının yeterliğini, diğer orta yaş paydaşlarına göre daha düşük bulmaktadırlar. Öte yandan genç paydaşlar okullarının bina-donanım, mevzuatsal ve bütçesel yeterliği konusunda daha olumludurlar. Bu durum çok genç olanların çoğunluğunun öğrenci olması ve vakitlerinin çoğunu okulda geçirmeleri ile yaşı ileri olanların geçmişi de bilmelerine binaen daha dikkatli birer gözlemci olmaları perspektifinden açıklanabilir. Bu sonucu destekler nitelikte başka bir sonuç ise okuldaki kıdemleri (aynı okulda olma süresi) yüksek

olan paydaşların genel olarak Anadolu liselerini daha az yeterli bulmalarıdır.

LGS puanı açısından gruplar arasında genel olarak Anadolu liselerinin yeterliği bakımından bir fark yoktur. Öte yandan LGS puan düzeyi yüksek olan okulların paydaşları okullarını bina-donanımsal, öğrenci-velisel, bütçesel ve mevzuatsal açılardan diğer okul paydaşlarına göre daha yeterli bulmaktadırlar. Ancak paydaşlar, yüksek puanla öğrenci alan okulların veli ve öğrencilerinin yeterliğini, orta düzeyde puanla ve puansız öğrenci alan okullara göre daha yüksek bulmuşlardır. Anadolu liselerinin eski halleri itibarıyla veli ve öğrencilerinin nitelikli algılandığı (Aksu, 1989; Özgen, 1991) ve reelde algılanmaya da devam ettiği bilinmektedir. Bu okulların öğrencilerinin LGS'de yüksek puan alarak gelmeleri, paydaşların da (özellikle yüksek ve orta düzey puanla öğrenci alan okulların paydaşları) onları daha yeterli algılanmalarında bir etken olabilir (Yalçın, 2019; Sırma, 2020).

Okuldaki pozisyonu yönetici ve öğretmen olan paydaşlar okullarının yeterliğini diğer okul paydaşları olan veli ve öğrencilere göre daha az yeterli bulmaktadırlar. Kamu okullarının reeldeki durumu (Orhan, 2019) yönetici ve öğretmenlerin tespitlerini haklı kılabılır. Öte yandan okullarındaki pozisyonları öğrenci ve veli olan paydaşların yönetici ve öğretmen paydaşlarına göre okullarının yeterliğini daha yüksek bulmaları ilginç bir sonuç olarak görülebilir. Başka bir Anadolu lisesinde şimdiki pozisyonuna benzer deneyimi olan öğrenci, veli, yönetici ve öğretmenler, olmayanlara göre, Anadolu liselerini daha az yeterli bulmaktadırlar. Bu sonucun bir nedeni başka bir okul deneyimi olan paydaşların okulları zihinlerinde karşılaştırma potansiyelleri olabilir.

Araştırmanın bir başka sonucu olarak, dörtlük bir derecelendirmede, sadece öğretmen ve yöneticilerden oluşan paydaş grubu, Anadolu liselerinin yeterliğini "iyi" düzeyinde görürken; okullarının MEB ve İMEM'sel, bina ve donanımsal ve bütçesel yeterliğini düşük bulmaktadırlar. Nitekim bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça okullarını daha az yeterli görmeleri de bu açıklamayı destekler niteliktedir. Balcı (2013) yaş ve kıdem arttıkça öğretmenlerin, akademik başarılarına ve okulun etkililiğine daha önem verdiklerini belirtmiştir. Bu önem onların karşılaştırma eşiklerinde bir yükselişe yol açmış olabilir.

Öğretmen ve yöneticilerden lisansüstü eğitim yapanlar hiç yapmayanlara göre ve eğitim yönetiminde lisansüstü yapanlar başka alanlarda yapanlar ile hiç yapmayanlara göre okullarının öğrenci-velisel, öğretmensel, mevzuatsal alt yeterlikleri ile genel yeterliği daha yüksek algılamaktadırlar. Bu sonuç ilginç bir durum arz etmektedir zira genel olarak lisansüstü eğitimin, özel olarak eğitim yönetimi lisansüstü eğitiminin bir bilinçlenme yaratması ve reelde durumu iyi olmayan kamu okullarını (Yıldız & Balyer, 2019; Toprakçı & Güven, 2022) daha düşük yeterlikte derecelendirmeleri beklenirdi. Nitekim benzer olarak, Gül (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, okul çevre ilişkileri, yöneticilik eğitimi almış olan yöneticiler tarafından daha olumlu algılanmaktadır.

Sadece velilerden oluşan paydaşlar dörtlü bir derecelendirmede okullarının yeterliğini iyi düzeyinde görürken; bina-donanımsal ve MEB-İMEM'sel yeterliğini ise orta düzeyde görmektedirler. Meslekleri ne olursa olsun velilerin okullarının yeterliğini aynı şekilde algılamaları, okul aile işbirliğinin önemine (Aslan, 2014; Çayırılı, 1998; Çuhadar, 2020; Gutman & McLoyd, 2000; Nas, 1995; Şişman, 2013) binaen okul nezdinde homojenliğe katkı sağlayarak etkili bir veli-okul etkileşimine zemin oluşturabilir.

Öneriler

Araştırmacılar geliştirilen ölçeği de kullanarak Anadolu liselerinin ve başka türdeki okulların (ilkokullar, ortaokullar vb.) yeterliği ile ilgili genişletilmiş çalışma gruplarıyla (diğer iller, bölgeler) başka çalışmalar yapabilirler. Bölgeler arasında Anadolu liseleri ve diğer okulların yeterliliklerinin farklı ve benzer yönleri incelenebilir. Aynı araştırma genel liseler, fen liseleri, spor liseleri ve diğer türdeki Anadolu liseleri (Anadolu Teknik ve Meslek Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Sosyal Bilimler Liseleri vd.) ve özel liseler için de yapılabilir. Araştırmacılar Anadolu liselerinin yeterliğini zayıf ya da çok iyi olarak puanlanan bölümlerini neden sonuç ve sorun çözme araştırmaları ile iletilebilirler. Örnek olarak, LGS'de yüksek puanla öğrenci alan Anadolu liselerinin öğrenci ve velilerinin okullarını daha yeterli algılamalarının nedenleri araştırılabilir. Lisansüstü ve eğitim yönetimi kökenli lisansüstü mezunlarının Anadolu liselerini niçin daha fazla yeterli buldukları araştırılabilir.

Uygulamadakilere olarak, okul yöneticilerinin, MEB ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yeterliğinin artırılabilmesi adına yönetici seçimlerinde liyakate dayalı objektif sınavlarla gerçekleştirilen atamalar yapılabilir. Devletin artan eğitim isteğini ve eğitim hizmetlerini karşılayabilmek için bütçeden eğitime ayırdığı pay arttırılabilir.

Anadolu liselerinin yeterliliklerinin arttırılması adına bina/donanım, hizmetli, teknik donanım vb. gereksinimlerinin devlet tarafından karşılanması sağlanabilir. Araştırmanın özellikle alt boyutları itibarıyla düşük yeterli çıkan mevzuatsalın güncellenmesi önerilebilir. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmen ve yöneticilerin Anadolu liselerinin yeterliğini farklı yorumladıkları görüldüğü için okullara yönetici olarak atanacakların özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları sağlanabilir. Araştırmanın kapsamında olan yönetici, müdür, il, ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve MEB'deki ilgili kişilere yol gösterebilmesi açısından ilgili kişi veya makamlarca incelenmesi önerilebilir.

Ayrıca araştırmacılar ve uygulamada yer alanlar, bu çalışma ile geliştirilen "Okul Yeterlik Ölçeği"ni araştırmalarında veya sorun tespit çalışmalarında kullanabilirler.

Extended Abstract

Introduction

Schools are organized and named hierarchically based on students' ages, other characteristics, and curricula. Globally, the general nomenclature includes categories such as preschool, primary school, secondary school, high school, higher education institutions, and special education schools. Although each type of school has its own distinct features, there are common stakeholders (such as school administrators, teachers, parents, and students) and characteristics (such as the local or central administrative structure to which schools are affiliated, their budgets, faculty, staff, and infrastructure, as well as legislative frameworks) that collectively determine their competence. The higher the qualitative and quantitative competence of a school in these areas, the higher its overall adequacy. Each characteristic contributes to the overall effectiveness of the school. By assessing these competencies, it becomes possible to evaluate the adequacy of the school as a whole.

In Turkey, high schools are divided into various types, one of which is Anatolian high schools. Given the absence of studies specifically addressing the adequacy of Anatolian high schools, this study aims to reveal the adequacy of Anatolian high schools based on the views of administrators, teachers, students, and parents. The results of this study may serve as a preliminary step for further research on the adequacy of schools, thereby contributing to the overall education system.

Method

The study population comprises the administrators, assistant administrators, students, teachers, and parents from Anatolian high schools (excluding Vocational and Imam Hatip Anatolian High Schools) located in the central and nearby districts of Izmir, including Konak, Bornova, and Karşıyaka. Of this population, 599 stakeholders who responded to the survey administered via Google Forms, and whose responses were deemed valid, formed the final sample of the study.

The data collection tool, the "School Adequacy Scale (SAS)," developed by the researcher, consisted of two parts. The first part included eleven demographic questions (gender, age, tenure, education level, years of experience, etc.), while the second part included 30 questions aimed at assessing the adequacy of various aspects of the school. These aspects included the adequacy of school administrators (3 questions), central government institutions (Ministry of National Education and Provincial/District Directorates of National Education in Turkey) (3 questions), teachers (7 questions), school building and equipment (3 questions), students and parents (4 questions), the school budget (3 questions), and school legislation (7 questions).

The scale followed a 4-point Likert format: Poor (1), Average (2), Good (3), and Very Good (4). The scale was validated and found to be reliable based on the statistical analyses presented in the tables (available in both Turkish and English). The necessary permissions for the study were obtained from the XX University Ethics Committee and the XX Provincial Directorate of National Education.

Data were collected from school administrators, teachers, students, and parents of Anatolian high schools in X province and its districts. Data analysis was carried out using the Coded Score Range by Option (CSRO) technique based on arithmetic means. Descriptive statistics such as frequency and percentage were used for data summarization, and parametric tests were applied since the scale's total scores and sub-dimensions (except the parents' occupation variable) were normally distributed. In cases of non-normal distribution, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests were applied. The significance level was set at 0.05. T-tests were used to examine differences between two variable groups, while one-way variance analysis (ANOVA) was used to compare more than two variable groups. In cases where significant differences were detected, t-values and the least significant difference (LSD) test were used to determine the groups responsible for these differences. For nonparametric comparisons, the Mann-Whitney U test was used to identify directional trends.

Results and Discussion

The primary finding of the study is that Anatolian high schools are generally rated as "good" (corresponding to a score of 3 on a 4-point scale) by school administrators, teachers, students, and parents. However, the adequacy scores are lower in certain areas, particularly in terms of the contribution of the Ministry of National Education and the school's building, equipment, and staff adequacy. This result highlights the ongoing challenges faced by public schools in Turkey in terms of physical infrastructure (Eğitim-Bir-Sen, 2009), especially from the perspective of Anatolian high schools. The Ministry of Education provides various services such as cleaning, security, correspondence, and technical support, but insufficient staffing leads to significant operational problems (Toprakçı ve Altunay, 2017; Ünver, 2019). In overcrowded schools, hygiene issues are particularly prevalent, as understaffed cleaning personnel can only provide minimal service. In residential schools, where 24-hour security is required, three security officers are necessary to cover the shifts, but schools often lack the budget to provide this service (Toprakçı ve Eken, 2022). According to Şahin (2013), the main challenges faced by school principals in improving schools are "addressing personnel shortages, meeting the demand for support staff, and enhancing physical infrastructure." Similarly, Toprakçı (2017) notes that schools face numerous problems related to support staff, and Güngör and Çobanoğlu (2016) report that janitorial staff in secondary schools is insufficient, leading

to inadequate cleaning and difficulties in obtaining cleaning supplies.

Pedagogical Implications

Further research can be conducted with a larger sample, encompassing other provinces and regions, to explore the adequacy of Anatolian high schools across different areas. Comparative studies can also be conducted on other types of high schools, including general high schools, science high schools, sports high schools, and other Anatolian high schools (such as Anatolian Technical and Vocational High Schools, Anatolian Imam Hatip High Schools, Anatolian Teacher High Schools, and Anatolian Social Sciences High Schools), as well as private high schools. Researchers may also focus on identifying the specific weaknesses in different departments within Anatolian high schools and conducting cause-effect analyses to propose solutions. Additionally, exploring why students and parents of high-performing Anatolian high schools perceive their schools as more adequate could provide valuable insights. It would also be beneficial to investigate why individuals with a master's degree in educational administration rate Anatolian high schools more favorably. This study could serve as a reference for school administrators, district and provincial education directors, and officials at the Ministry of National Education, helping to guide their efforts in improving school adequacy. Moreover, the "School Adequacy Scale" developed in this study could be employed by other researchers in similar studies or for diagnostic purposes.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına (XXX Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Protokol No. 1899 ve 29.03.2023 tarihli 4/35 toplantısı kararı) uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akbal, I. & Toprakçı, E. (2021). İlkokul denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 171-189. <https://doi.org/10.19160/ijer.867862>
- Akbaşlı, S. & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Sait%20AKBA%C5%9ELI%20%20Y%C3%BCKsel%20KAVAK/AKBA%C5%9ELI,%20SA%C4%B0T.pdf

- Aksu, M. (1989) Anadolu liseleri. *Eğitim ve Bilim*, 14 (75). 3-13. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5952>
- Akyol Ekinci, Ş. & Toprakçı, E. (2023). İlçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 65-86. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321285>
- Arslan, F. & Toprakçı, E. (2024, Haziran, 8-9). *Okulun fiziki ortam ve araç-gereçlerini iyileştirmede okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar*. [Sözlü Bildiri] III.Bilsel Uluslararası Ahlat Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Ahlat-Türkiye. <https://bilselkongreleri.com/panel/uploads/pdf/3.%20AHLAT%20KONGRE%20KI%CC%87TABI.pdf>
- Aslan, Ş. (2014). *Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Zirve Üniversitesi.
- Balci, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (6. basım). Pegem Akademi.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. (3.baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley
- Bursalıoğlu, Z. (2013) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). Sanayileşmiş ülkelerde eğitim politika ve uygulamaları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 367-374. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108652>
- Chan, B. Y. & Chui, H. S. (1997). Parental participation in school councils in Victoria, Australia. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 102-110. <https://doi.org/10.1108/09513549710163998>
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5th edition). Routledge.
- Çayak, S. & Erdi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli iş birliği ile ilkökuller arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(1), 59-77. <https://dergipark.gov.tr/download/articlefile/210402>
- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I. kademedeki okul-aile ilişkisi ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çınkır, Ş. & Nayır, F. (2017). Okul aile iş birliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. <https://doi:10.16986/HUJE.2016015709>
- Çuhadar, A. İ. (2020). Türkiye’de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 374-404. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.692953>
- Davis, S. Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: developing successful principals (review of research)*. Stanford, CA, USA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Dayıoğlu-Öcal, S. & İşcan, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Dewey’in Türkiye Maarifi hakkında raporu: Belge Analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (5), 1505-1518. <https://doi.org/10.18506/anemon.683068>
- Eğitim-Bir Sen (2009). Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması. Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 36, Araştırma Dizisi: 6, <https://docplayer.biz.tr/14784845-Memur-sen-konfederasyonu-egitimciler-birligi-sindikasi-ogretmenlerin-meslek-memnuniyeti-arastirmasi.html>.
- Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erdiş, O. & Toprakçı, E. (2024). Team spirit in school management team. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 4(1), 52-84. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/120/52>
- Ergin, İ., Kaplan, F. & Korkmaz, A. (2018) Etkili okul olma özelliklerinin öğrenciler, okul ortamı ve veliler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 11 (59), <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2683>
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim vizyonu: sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. <https://doi.org/10.9779/pauefd.537273>
- Gedikoğlu, T. Şahin, S. & Büyükelbaşı, (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 73-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1660>
- Glow, K. M. & Sperhac, A. M. (2003). A Community collaborative partnership for the Chicago public schools. *Journal of School Health* 73(10), 395+. link.gale.com/apps/doc/A112408487/AONE?u=anon~481e8ea2&sid=googleScholar&xid=73b71ef0
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/349032>
- Gutman, L. M. & McLoyd, V. C. (2000). Parents’ management of their children’s education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *Urban Review*, 32(1), 1-24. <https://doi.org/10.1023/A:1005112300726>
- Gül, İ. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 165-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187962>
- Güngör, E. & Çobanoğlu F. (2016) *Ortaokullarda temizlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. 2. Baskı, Konya: Eğitim Kitapevi.
- Güvendi, M. G. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Hoy, W. K. & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. Random House
- İnal, O. (2019). *Kamu politikası açısından Türkiye’de özel okullar*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. & Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (Bazlı) hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (1). 455-481. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929093>
- Kelloway, K. E. (1989). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher’s guide*. Sage.
- Keskin, O. & Toprakçı, E. (2024). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre meta-analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 81-107. <https://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/3938628>
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3

- (6). 159-174. http://www.ebuline.com/pdfs/6Sayi/EBU_6_2.pdf
- Kızılboğa, R. & Erdoğan, Y. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı e-okul uygulamasının yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 5-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442327>
- Koç, M.H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 13(29), 53-74. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.4>
- Koç, A. (2019). Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23 (80), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2590257>
- Marcoulides, G. & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelig*. Lawrence Erlbaum Associates.
- MEBOKY (2017). Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. (Erişim 25 Mayıs, 2023) https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748
- Nas, F. (1995). *İstanbul ilinde genel liselere ve anadolu liselerine devam eden öğrencilerin velilerinin, bu okullara ilişkin görüş ve beklentilerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özgan H. & Aydın Z. (2010, Mayıs, 20-22). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, [Sözlü bildiri]. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ.
- Özgen, B. (1991) Anadolu liseleri. *Eğitim ve Bilim*, 15 (82), 25-35. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6062>
- Sabuncuoğlu, Z. (1992). *Örgütlerde davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sırma, E. (2020). Öğrenci, öğretmen, veli açısından Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik liselerin sosyolojik değerlendirmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 229-250. https://www.researchgate.net/profile/Idris-Sahin/publication/288197855_The_principals_of_primary_schools_ideas_on_their_school_development_strategies_and_practices/links/586f7f5008ae8fce491dc391/The-principals-of-primary-schools-ideas-on-their-school-development-strategies-and-practices.pdf
- Şimşek, S. & Toprakçı, E. (2023). Milli eğitim müdürlerinin uzaktan yönetimde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 53-66. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1305008>
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. (3.Baskı). Pegem Yayınevi.
- Toprakçı, E. & Altunay, E. (2017). Okulun insan kaynağının bir ögesi olarak okul yardımcı personellerinin anılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 363-391. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.306029>
- Toprakçı, E. & Arslan, F. (2022). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı bölgelerdeki okul-aile birliklerinin işlevselliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 6(1), 60-73. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1099736>
- Toprakçı, E. & Eken, Ş.G. (2023, Nisan, 23) *Okul bazlı bütçeleme kılavuzunun uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri*, [Sözlü bildiri]. Cumhuriyet 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara.
- Toprakçı, E. & Atalay, U. S. (2024, Haziran, 8-9). *Milli eğitim bakanlığı örgüt şemasının sistem kuramı bağlamında incelenmesi* [Sözlü Bildiri] 2. International Black Sea Scientific Research and Innovation, Trabzon /Turkey. https://www.isarconference.org/_files/ugd/6dc816_972b68c76efb4a77bab5d93bf4f14506.pdfBildiri
- Toprakçı, E. & Karabulut, Y. O. (2024, Temmuz, 12-13). *Okul örgüt şemasının sistem kuramı bağlamında incelenmesi* [Sözlü Bildiri] ESSA IV. International Eurasian Symposium, on Social Sciences and Arts.
- Toprakçı, E. & Keskin, E. (2024, Haziran, 21-23). *İl milli eğitim müdürlüklerinin teşkilat yapısının sistem kuramı bağlamında incelenmesi*. [Sözlü Bildiri] Selcuk 10th International Conference on Social Sciences. https://www.selcukkongresi.org/_files/ugd/797a84_e65049b31f0b4818b6d31d27c662486d.pdf
- Ünver, A. (2019) *Devlet okulları yöneticilerinin okullarda görev yapan hizmetli personelden memnuniyet durumları ve beklentileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi
- Vural, S. (1989). Yayın kurumlarında yönetime katılma ve TRT örneği. *Amme İdaresi Dergisi*. 22(2), 54-75. https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/22/2/5_vural.pdf
- Yalçın, E. (2019) *Liseye giriş sınavı (LGS)'nin yönetici, öğretmen öğrenci ve veliye göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi
- Yıldız, S. & Balyer, A. (2019). Okul Paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 349-364. <https://doi.org/10.9779/paufed.463715>

Ekler

Ek-1: Okul Yeterliği Ölçeği

No	Maddeler	(1)	(2)	(3)	(4)
1	Okul yöneticilerimiz personelin sosyal faaliyetlerini desteklemede yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Okul yöneticilerimiz personele hizmet içi eğitimler sağlama konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Okul yöneticilerimiz kendini yenilemede yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	MEB ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü okulumuzun donanım, araç-gereç gereksinimini karşılamada yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	MEB ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü okulumuza personel görevlendirme konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	MEB ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü okulumuz müfredatını nitelikli hale getirmeye ilgili çabalarda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Okulumuzdaki öğretmenler eğitim öğretim konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Okulumuzdaki öğretmenler okulumuz ile ilgili konularda fedakârdır.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Okulumuzdaki öğretmenler öğrenciler ile iletişimde yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Okulumuzdaki öğretmenler okulun amacına odaklanma konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Okulumuzdaki öğretmenler veli ile etkileşimde yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Okulumuzdaki öğretmenler okul sosyal faaliyetlerine katılma konusunda yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Okulumuzdaki öğretmenlerin idari süreçlere katılımı yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Okulumuz binası ve bölümleri güvenlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Okulumuz binası ve bölümleri fiziksel olarak yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Okulumuz binası ve donanımı niteliklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Okulumuz öğrencileri kendi öğrenme sorumluluğunu alma konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Okulumuzdaki öğrenciler kendilerini geliştirme konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Okulumuz velileri sosyo-kültürel açıdan niteliklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Okulumuzda yapılan faaliyetlere veliler katılır ve destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Okulumuzdaki harcamalar okulun ihtiyaçlarına göre yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Okulumuz bütçesi yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Okulumuzun diğer gelir kaynakları (kantin geliri, bağış vb) yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Okulumuzla ilgili mevzuat öğretmenlerin yetkileri konusunda yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Okulumuzla ilgili mevzuatı yöneticilerin yetkileri konusunda yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Okulumuzla ilgili mevzuat veli ile ilgili iş ve işlemler açısından yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Okulumuzla ilgili mevzuat eğitim öğretimi düzenleme konusunda yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Okulumuzla ilgili mevzuat öğrenci ile ilgili iş ve işlemler açısından yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Okulumuzla ilgili mevzuat ihtiyaç duyulan personel sayısını düzenlemede yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Okulumuzla ilgili mevzuatın yazım dili sade ve anlaşılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)

Zayıf (1), Orta (2), İyi (3), Çok iyi (4)

APPENDIX-1: School Adequacy Scale (SAS)

No	Items	(1)	(2)	(3)	(4)
1	School administrators are sufficient in supporting the social activities of the staff.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Our school administrators are sufficient in providing in-service training to the staff.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Our school administrators are sufficient in renewing themselves.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Central government institutions are sufficient to meet the hardware and equipment needs of our school.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Central government institutions are sufficient to assign personnel to our school.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Central government institutions are sufficient in their efforts to make our school curriculum qualified..	(1)	(2)	(3)	(4)
7	The teachers in our school are sufficient in education and training.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	The teachers at our school are self-sacrificing in matters related to our school.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	The teachers in our school are sufficient in communicating with students	(1)	(2)	(3)	(4)
10	The teachers in our school are sufficient to focus on the purpose of the school.	(1)	(2)	(3)	(4)
11	The teachers in our school are sufficient in interacting with parents	(1)	(2)	(3)	(4)
12	The teachers at our school are sufficient to participate in school social activities.	(1)	(2)	(3)	(4)
13	The participation of teachers in our school in administrative processes is sufficient.	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Our school building and departments are safe.	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Our school building and departments are physically sufficient.	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Our school building and equipment are qualified.	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Our school's students are competent enough to take responsibility for their own learning.	(1)	(2)	(3)	(4)
18	The students in our school are sufficient to improve themselves.	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Our school's parents are socio-culturally qualified.	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Parents participate and support the activities carried out in our school.	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Expenditures at our school are made according to the needs of the school.	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Our school's budget is sufficient.	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Our school's other income sources (canteen income, donations, etc.) are sufficient.	(1)	(2)	(3)	(4)
24	The legislation regarding our school is sufficient regarding the powers of teachers.	(1)	(2)	(3)	(4)
25	The legislation regarding our school is sufficient regarding the powers of administrators.	(1)	(2)	(3)	(4)
26	The legislation regarding our school is sufficient in terms of parent-related work and transactions.	(1)	(2)	(3)	(4)
27	The legislation regarding our school is sufficient to organize education.	(1)	(2)	(3)	(4)
28	The legislation regarding our school is sufficient in terms of student-related work and transactions.	(1)	(2)	(3)	(4)
29	The legislation regarding our school is sufficient to regulate the number of personnel needed.	(1)	(2)	(3)	(4)
30	The written language of the legislation regarding our school is simple and understandable.	(1)	(2)	(3)	(4)

Poor (1), Average (2), Good (3), Very good (4)