

Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Ev Ödevlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi

An Examination of Homework Assigned to First-Grade Students Based on Parental Opinions

Mevlûde Sümeyye POLAT | Aysel ARSLAN

Eğitim Alanındaki Nitel Çalışmaların Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Kapsamında İncelenmesi

Examination of Qualitative Studies in the Field of Education in Terms of Validity and Reliability Analyse

Hatice GÜRDİL | Yeşim Beril SOĞUKSU | Fatma COŞKUN

Understanding Teacher Reality Shock: A Systematic Bibliometric Review

Öğretmen Gerçeklik Şokunu Anlamak: Sistematik Bir Bibliyometrik İnceleme

Songül KARABATAK | Müslim ALANOĞLU | Ayşenur KULOĞLU

BİLSEM'lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı

Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of the Visual Reading Skills of Gifted Students in BİLSEMs and Other Students in Terms of Different Variables

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK | Neslihan YILDIZ ATAM

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi

Examining the Readiness of Prospective Social Studies Teachers for Differentiated Instruction

Esra UÇARKUŞ

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Yönetici Davranışlarının Nitel Analizi

Qualitative Analysis of Administrator Behaviors Affecting Teacher Motivation

Ender KAZAK | Tuğba CANDAN

1960'lı ve 1980'li Yıllar Arasında Türkiye'de Ortaöğretim Bürokrasisi: Düzce Lisesi Arşivine Dayalı Bir

Değerlendirme

High school bureaucracy in Türkiye between the 1960s and 1980s: An Evaluation Based on Düzce High School Archive

Ayşegül ÖVDÜR ALTUNDAL | Taner ATMACA

Training ELT Teachers on the Use of Language Learning Strategies for Young Learners: A Suggested In-Service Teacher Training Program 199

Çocukların Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı Üzerine İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimi: Önerilen Bir

Hizmet-içi Eğitimi Programı

Hatice Kübra KOÇ | Bena GÜL PEKER

Erasmus+ Hareketlilik Projelerinin Eğitimde Kaliteyi Artırma ve Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlar Üzerindeki Etkisi

The Impact of Erasmus+ Mobility Projects on Enhancing Educational Quality and Innovative Pedagogical Approaches

Celal BOZTEPE

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Özyeterlik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması

Research of Science Teachers' Knowledge Levels About Global Warming, Their Techno-Pedagogical Education

Competencies and Teacher Self-Efficacy Skills According to Some Variables

Gamze KIRILMAZKAYA | Neval DEMİR



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editörler (Editors)

Doç. Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Alper USLUKAYA (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLGAN İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir Sıddık GÜR Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Enes GÖK Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ University of Sharjah

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ The Education University of Hong Kong

Prof. Dr. Soner DURMUŞ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Türker KURT Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. İlker DERE Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ Sakarya Üniversitesi

Dr. Gürsen VURAL Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Hongwei Yang The University of West Florida

Dr. Muhammad AKRAM University of Punjab

Dr. Arş. Gör. Nihal ESEN Fırat Üniversitesi

Dil Editörü (Language Editor)

Cihat TURAN (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Muammer KARAMAN

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarım

Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti

Epa-Mat, 31.07.2025 - 4000 Adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi

No:86 Kat 14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

Makaleler

Araştırma Makalesi

Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Ev Ödevlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi
An Examination of Homework Assigned to First-Grade Students Based on Parental Opinions
Mevlûde Sümeyye POLAT | Aysel ARSLAN

1

Araştırma Makalesi

Eğitim Alanındaki Nitel Çalışmaların Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Kapsamında İncelenmesi
Examination of Qualitative Studies in the Field of Education in Terms of Validity and Reliability
Analyse
Hatice GÜRDİL | Yeşim Beril SOĞUKSU | Fatma COŞKUN

29

Araştırma Makalesi

Understanding Teacher Reality Shock: A Systematic Bibliometric Review
Öğretmen Gerçeklik Şokunu Anlamak: Sistematik Bir Bibliyometrik İnceleme
Songül KARABATAK | Müslim ALANOĞLU | Ayşenur KULOĞLU

53

Araştırma Makalesi

BİLSEM'lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of the Visual Reading Skills of Gifted Students in BİLSEMs and Other Students in Terms of Different Variables
Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK | Neslihan YILDIZ ATAM

87

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi
Examining the Readiness of Prospective Social Studies Teachers for Differentiated Instruction
Esra UÇARKUŞ

113

Araştırma Makalesi

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Yönetici Davranışlarının Nitel Analizi
Qualitative Analysis of Administrator Behaviors Affecting Teacher Motivation
Ender KAZAK | Tuğba CANDAN

139

Araştırma Makalesi

1960'lı ve 1980'li Yıllar Arasında Türkiye'de Ortaöğretim Bürokrasisi: Düzce Lisesi Arşivine Dayalı Bir Değerlendirme
High school bureaucracy in Türkiye between the 1960s and 1980s: An Evaluation Based on Düzce High School Archive
Ayşegül ÖVDÜR ALTUNDAL | Taner ATMACA

167

Araştırma Makalesi

Training ELT Teachers on the Use of Language Learning Strategies for Young Learners: A Suggested In-Service Teacher Training Program 199
Çocukların Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı üzerine İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimi: Önerilen Bir Hizmet-içi Eğitimi Programı
Hatice Kübra KOÇ | Bena GÜL PEKER

199

Derleme

Erasmus+ Hareketlilik Projelerinin Eğitimde Kaliteyi Artırma ve Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlar Üzerindeki Etkisi
The Impact of Erasmus+ Mobility Projects on Enhancing Educational Quality and Innovative Pedagogical Approaches
Celal BOZTEPE

227

Araştırma Makalesi

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Özyeterlik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması
Research of Science Teachers' Knowledge Levels About Global Warming, Their Techno-Pedagogical Education Competencies and Teacher Self-Efficacy Skills According to Some Variables
Gamze KIRILMAZKAYA | Neval DEMİR

257

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Ev Ödevlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi

An Examination of Homework Assigned to First-Grade Students Based on
Parental Opinions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mevlûde Sümeyye POLAT
Aysel ARSLAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Ev Ödevlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi

Mevlüde Sümeyye POLAT¹

Aysel ARSLAN²

DOI: 10.58689/eibd.1631274

Öz: Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf düzeyinde eğitim alan öğrenci velilerinin ev ödevlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki ilkokullarda birinci sınıfa devam eden çocukların velilerinden oluşan 30 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmış olup belirlenen durumun derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Velilere görüşme formunda yer alan maddelerle ilgili açıklama yapılmış, sordukları soruların tamamı yanıtlanmış ve gönüllülük esasına uygun olarak çalışmaya katılacakları bilgisi verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulguların gösteriminde frekans ve yüzde kullanılmış olup MAXQDA programıyla görselleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda velilerin ev ödevlerinin çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim alanlarını desteklediğini ve ödevlerin kısa ve öz olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca çocuklarının ödev ve okul kaynaklı olarak ödev yapmak istemediklerini ve bunun için de ödev yaparken sıklıkla oyun oynama veya mola verme stratejilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmada ödev yapma konusunda çocukların istekli olmasında ödevin niteliğinin önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar verilen ödevlerin çocukların gelişim ve yaş özellikleri dikkate alınarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda ev ödevleri; öğrencinin seviyesine uygun, öğrenmeyi pekiştiren ve çeşitli becerileri geliştiren nitelikte olmalıdır. Öğrencinin motivasyonunu artırması için ilgi çekici ve eğlenceli etkinlikleri içermelidir. Ayrıca, öğretmenlerin geri bildirimleri öğrencinin gelişimine katkı sağlamalıdır.

Anahtar kelimeler: Ev Ödevlerine Velilerin Yaklaşımı, İlkokul, Veli, Öğrenci

Geliş Tarihi: 01.02.2025; Kabul Tarihi: 09.02.2025

Kaynakça Gösterimi: Polat, M. S. ve Arslan, A. (2025). Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Ev Ödevlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 1-28

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, smyyplt58@gmail.com, ORCID: 0009-0001-9802-7812

2 Doç. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119

Giriş

Eğitim, geçmişten günümüze sürekli değişim ve gelişim göstermiş, bu süreçte öğrenciler için uygulanan eğitsel yöntemler de çeşitlenmiştir. Ancak bazı uygulamalar, zaman içinde önemini kaybetmeden varlığını sürdürmüştür. Ev ödevi, okullarda verilen süresi sınırlı eğitimin en önemli tamamlayıcı ve destekleyici unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilere belirli bir konuda çalışma, araştırma yapma veya öğrenme sürecini pekiştirme amacıyla verilen bu görevler, okul dışı öğrenme ortamlarının etkinliğini artırmaktadır. Özellikle ev ortamı, yalnızca önemini korumakla kalmamış, aynı zamanda kapsamı da genişlemiştir. Öğrencilerin eğitim sürecinde ev ortamının verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen ve veliler arasındaki iş birliği büyük bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, ödevleri hazırlarken öğrencilerin sınıf seviyesini, akademik yeterliliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalı; veliler ise çocuklarına uygun bir çalışma ortamı sunmalı ve gerektiğinde eğitimsel destek sağlamalıdır. Bu iş birliği, öğrencilerin eğitim sürecine uyum sağlamasını kolaylaştırırken, öğrenme sorumluluğunu kazanmalarına da katkıda bulunmaktadır.

Ev ödevlerinin temel amacı, öğrencileri ileri düzey konulara yönlendirmek, öğrendikleri bilgileri analiz etmelerini sağlamak, bu bilgileri hayata geçirmelerine ve çeşitli alıştırmalarla pekiştirmelerine yardımcı olmaktır (Cooper, 1991; Corno, 2000). Ayrıca, ev ödevleri sayesinde öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanması, güçlü iletişim yollarını keşfetmesi, öğrendiklerini içselleştirmesi ve bir sonraki derse hazır hale gelmesi gibi çeşitli hedefler de gerçekleştirilmektedir (Warton, 1997). Oğuz ve diğerleri (2023), ev ödevlerinin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ödevler aracılığıyla okulda öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi ve farklı alıştırmalarla pekiştirilmesi, bu bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır (Güneş, 2014).

Ev ödevleri, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimine değil, sosyal becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Hizmetçi (2007), ev ödevlerinin öğrencilerin ifade kabiliyetlerini geliştirme, özgüven kazanma, potansiyel tehlikelere karşı hazırlıklı olma, sağlıklı ilişkiler kurma ve farklılıklara saygı duyma gibi sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Özellikle eğitimin ilk yıllarında, öğrencilerin ev ödevlerine karşı henüz bir alışkanlık kazanmamış olması nedeniyle, velilerin bu süreçte rehberlik etmeleri önemlidir. Aileden alınan doğru yönlendirme, öğrencinin ilerleyen eğitim süreçlerinde sorumluluk bilinci kazanmasını kolaylaştıracaktır. Bonanati ve Rubach (2022), öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk yıllarında ailelerin sorumluluklarının farkında olmalarının, çocuklarının akademik gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmektedir.

Ev ödevleri öğretim süreçlerinin her aşamasında öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan ders dışı eğitim faaliyetleri arasında yer almaktadır. İlkokulda verilen ev ödevleri velilere çocuğun okulda edindiği bilgiler neticesindeki ilerlemesini gözlemleyebilme şansı vermek-

tedir. Aynı zamanda, öğrencinin okulda öğrendiklerinin pekiştirilmesi ve okulun dışında da bağımsız bir şekilde çalışmalarını sürdürebilmesine destek olmaktadır (Macbeth, 2003).

Öğrencilere ödev verilmeye birinci sınıftan itibaren başlanmaktadır (Acar vd., 2013). Burada en temel seviyeden itibaren öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında tekrar ederek (Keith vd., 1986) kalıcı hale getirmesi (Van Voorhis, 2004), ailenin sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin bağımsız iş yapma, farklı düşünme ve üretkenliğini geliştirme becerilerine sahip olması hedeflenmektedir (Khalid, 2011). Ayrıca ev ödevleri aracılığıyla eğitim sürecine dâhil oldukları için velilerle iletişim kurulmakta ve eğitimin niteliği hakkında görüş alışverişinde bulunulmaktadır (Van Voorhis, 2004). Eğitim süreçlerinde önemli bir yeri olan tekrarın ev ödevleriyle yapılması hem öğrencinin bildiği ve kendini rahat hissettiği bir ortamda çalışmasını sağlamak hem de çalışma zamanı esnek bir şekilde düzenlenebildiği için öğrenci kendini baskı altında hissetmemektedir. Öğretmenin öğrencinin sınıf düzeyi, öğrenci niteliği, konu vb. özelliklerini dikkati alarak makul oranda ev ödevi vermeye özen göstermesi gerekmektedir (Hallam, 2004). Bu çerçevede verilen ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğretmenin öğrenme etkinliklerine ayırdığı süreyi artırdığı (Bursuck, 1994); velilerin öğretmenin çabasını görmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Walberg vd., 1985).

Eğitim süreçlerinde sadece öğretmen ya da öğrencinin çabası yeterli olmayıp velilerin de bu süreçte etkin olarak yer almaları gerekmektedir (Kayahan-Yüksel vd., 2022). Kılıç (2019), okul-aile iş birliğinin çocukların eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığını ve bu iş birliğinin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Her velinin eğitimci olmadığı kabulünden hareketle öncelikle profesyonel olan öğretmenle birlikte hareket etmesi, öğretmenin önerileri doğrultusunda ev ortamını öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi, ev ortamında gerekli olan araç-gereç ve materyal desteklerini temin etmesi talep edilmektedir. Aile ve öğretmenlerin ödev kavramına yönelik olumlu bir bakış açısı benimsemelerinin, çocuğun da ödevlere olumlu bir tutum geliştirmesini, ödevi doğru bir şekilde anlamlandırabilmesini etkileyebileceği düşünülmektedir (Bempechat, 2004). Velilerin her ikisinin de çalıştığı ailelerde çocuklarının ödevlerine zaman ayırma konusunda sıkıntılar olabilmektedir. Bu konuda ailelerden bir kısmı çocuğunu özel okula veya destekleyici eğitimlere göndererek bu konuda destek alabileceğini düşünmektedir (Eccles ve Harold, 2013). Okul haricinde alınan eğitimler ve özel okullarda ders saatlerinin biraz daha fazla olması gibi nedenler öğrencilerde ev ödevlerini yapma konusunda isteksizliğe neden olmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı ise bağımsız çalışma ve öğrenme yetkinliğine sahip olmadıkları için ev ödevlerini kendi üzerlerinde bir yük olarak algılamaktadır (Cooper vd., 2000). Özellikle ilkokul kademesinin ilk yıllarında öğrenciler ödev kavramını anlamlandırma ve verilen ödevleri yapma konusunda ailesinden ihtiyaç duyduğu desteği alamadığında kendini değersiz ve yetersiz hissedebilmektedir (Kalyoncu, 2020).

Ailelerin çocuklarını ödev yapmaya yönlendirme konusunda ödül, ceza, takdir gibi farklı stratejiler izlediği görülmektedir. Ödüllendirme ailelerin büyük bir kısmının çocuğun ev öde-

vini yapmasını teşvik etmek için kullandığı stratejidir. Ancak ödev yapmayı değil de ödülü amaçlayan çocuk, ödevi ödüle ulaşmanın önünde bir zorluk olarak görebilmektedir. Bu da çocuğun ödevde bakış açısını etkilemekte ve ödevden soğumasına sebep olmaktadır (Bolat, 2016). Ceza stratejisinin kullanılması ise çocuğun cezadan kaçınmak için ödevlerini yapmasına ve dolaylı olarak da ödev yapmaktan bazı durumlarda ise okuldan soğumasına neden olmaktadır. Çocukların negatif duygusal deneyimler yaşamasının onların eğitim sürecine etkisinin kaçınılmaz bir gerçek olduğu düşünülmektedir (Briggs ve Hawkins, 1996). Bu tür olumsuz duygular, öğrencilerin okula karşı motivasyonlarını azaltarak öğrenme sürecine katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Yaşanan olumsuzlukları en aza indirmek için öğretmenin ödev verirken; öğrenci düzeyine, veli uygunluğuna, zamanında tamamlanabilecek içeriğe sahip olmasına dikkat etmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmenin velinin yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı gibi durumları göz önünde bulundurmadığında veya çocukların bireysel farklılıklarını keşfederek ödevlendirmelerde sınıf genelini dikkate almadığında tüm paydaşların olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır (Yolcu, 2007).

Ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısına katkısı, bu konuda öğretmenin ve velilerin rolü gibi konular güncelliğini koruduğu için bu konuda ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Alan yazına bakıldığında ev ödevlerinin öğrencilerde akademik başarıyı olumlu etkilediğine ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Büyüktokatlı, 2009; Gündoğan-Özben, 2006). Ancak bunun tam tersi bulguların elde edildiği çalışmalara da rastlanmıştır. Ev ödevlerinin akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı (Kapıkıran ve Kıran, 1999; Kralovac ve Buell, 2001), öğrencinin dinlenme ve sosyalleşmesini kısıtladığı (Cooper, 2001), pedagojik bilgisi olmayan velilerin öğrenciye yardım etmekten ziyade zarar verdiği (Katz vd., 2011) yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Hatta Kralovac ve Buell (2001) tarafından okul ve evde sürekli ders çalışmanın öğrencilerde psikolojik baskı yarattığı ve bir süre öğrenim hayatlarına devam etmeme kararı almalarında etken olduğu belirtilmektedir. Hoover-Dempsey ve diğerleri (2001) ev ödevleriyle öğrencilerin akademik başarıları arasında bir ilişkinin olmadığını; Baran ve diğerleri (2016) ev ödevlerinin öğrenme süresinin kısaltılması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi gibi nedenlerle kullanılmasının temelde eğitimde ekonomikliğe bir desteğinin olmadığını savunmaktadır. Cooper (2001) okul öncesi ve ilkökul düzeyinde ödev verilip verilmemesi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını, ortaokul ve sonrasında öğrencilere öğrenme disiplini kazandırılmak için kullanılabileceğini söylemektedir. Yapılan çalışmalarda ev ödevlerine ayrılması gereken süreyle ilgili olarak da farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Van Voorhis (2004), ilkökul üçüncü sınıfa kadar 20 ila 30 dakika, sonrasında 30 ila 60 dakika; Cooper (2001), birinci sınıfta 10 dakika ve sonrasında her kademe için artı 10 dakika; Strother (1984), ilköğretim öğrencilerinin en az bir saat sonrasında en az iki saat; Woolfolk-Hoy (2015) ise ilkökulda 10 ila 20 dakika sonrasında en az 60 dakika olarak ev ödevi verilmesinin makul olduğunu belirtmektedir.

Ev ödevi konusunda yapılan çalışmalarda ortak bir görüşün olmadığı ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Eğitimin temel paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi

konusunda farklı görüşleri bulunmaktadır (Turanlı, 2009). Alan yazında ağırlıklı olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ev ödevlerinin akademik alana katkıları incelenmiştir (Baltaoğlu vd., 2017; Baynazoğlu, 2018; Cooper, 2001; Duru ve Çöğmen, 2017; Van-Voorhis, 2004; Yılmaz, 2013). Ev ödevi konusundaki bu anlaşmazlıkların tüm paydaşların görüş ve önerilerinin dikkate alınmasıyla çözülebileceği görülmektedir. Bu konuda yapılacak araştırmaların bu konuda alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ev ödevlerine yönelik olarak veli görüşlerine yer verilen çalışmaların sınırlı olması nedeniyle ev ödevleri konusunda veli görüşlerinin alınmasına karar verilmiş ve bu çalışmanın yapılması planlanmıştır. Bu çalışmanın amacı ilkökul 1. sınıf düzeyinde eğitim alan öğrenci velilerinin ev ödevlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Veliler, çocuklarına verilen ev ödevlerinin gelişim alanları üzerindeki etkileri hakkında ne düşünmektedir?
2. Velilerin ev ödevleriyle ilgili olumlu/olumsuz görüş ve önerileri nelerdir?
3. Velilere göre çocukların ev ödevlerine yönelik yaklaşımları nasıldır?
4. Veliler, çocuklarının ödevleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara hangi çözüm stratejilerini uygulamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada, ele alınan konuların derinlemesine incelenmesi, nedenlerin ortaya konularak sorunların paydaşlarca çözümüne ışık tutulması amaçlanmıştır. Nitel durum çalışmalarının temel özelliği, bir durumu detaylı bir şekilde inceleyerek o duruma ait sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, araştırmada kullanılan bireysel görüşme ve doküman inceleme teknikleri, Patton'un (2014) vurguladığı gibi, katılımcıların duygu, algı ve düşüncelerinin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımış ve bu doğrultuda çalışmanın geçerliliğini artırmıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada nitel araştırma yöntemi içinde yer alan durum araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen Sivas il merkezinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Sivas ilinde ilkökullün birinci sınıfına çocukları devam et-

mekte olan 30 veli oluşturmaktadır. Bu velilerin 15 tanesinin çocuğu özel okula devam eden 15 tanesinin ise çocuğu devlet okuluna devam edenler arasından seçilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri

Değişkenler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	25	%83.33
	Erkek	5	%16.77
Öğrenim Durumu	İlkokul	0	% 0.00
	Ortaokul	2	% 6.67
	Lise	4	%13.33
	Üniversite	16	%53.33
	Lisansüstü	8	%26.67
Çalışma Durumu	Evet	20	%66.67
	Hayır	10	%33.33
Çocuk sayısı	1	3	%10.00
	2	20	%66.67
	3	6	%20.00
	5	1	% 3.33
Kaçınıcı çocuk	1	12	%40.00
	2	14	%46.67
	3	3	%10.00
	4	1	% 3.33

Yukarıdaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların yirmi beşi (%83.33) kadın, beşi (%16.77) erkektir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ilkokul diplomalı katılımcı olmadığı, katılımcıların on altısının (%53.33) üniversite, sekizinin (%26.67) lisansüstü, dördünün (%13.33) lise, ikisinin (%6.67) ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yirmisi (%66.67) çalışan, onu (%33.33) çalışmayan kişilerden oluşmuştur. Katılımcılardan yirmisinin (%66.67) iki çocuğu, altısının (%20.00) üç çocuğu, üçünün (%10.00) bir çocuğu, birinin (%3.33) beş çocuğu bulunmaktadır. Katılımcıların on dördünün (%46.67) ikinci çocuğu, on ikisinin (%40.00) birinci çocuğu, üçünün (10.00) üçüncü çocuğu ve birinin (%3.33) dördüncü çocuğu birinci sınıfta okumaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara araştırma konusu hakkında düşünce, görüş ve deneyimlerini serbestçe ifade etme fırsatı tanıyan bir veri toplama aracıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirli konular etrafında önceden belirlenmiş bir yapıyı takip

ettiği, aynı zamanda katılımcılara sorulara kendi düşünceleri ve deneyimleri doğrultusunda serbestçe cevap verme özgürlüğü tanıdığı bir görüşme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017).

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur.

1. Ödevin çocuğunuza katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Bilişsel / duyuşsal / psikomotor / sosyal)
2. İdeal ödevin özellikleri sizce nasıl olmalıdır?
3. Çocuğunuz ödev yaparken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
4. Çocuğunuz ödevlerini yaparken yaşadığınız sorunlara yönelik ne tür çözümler getiriyorsunuz?
5. Çocuğunuzun ödevleri yapmak istememesindeki etkenler nelerdir?
6. Çocuğunuzun ödev yapmak istemesindeki etkenler nelerdir?
7. Okullarda verilen ödev uygulamalarına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Sorular, velilerin ödevlere yönelik görüşlerini çeşitli yönleriyle inceleme fırsatı sunacak şekilde hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken ilgili alan yazın taranmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Sonrasında, araştırmanın amacı doğrultusunda sorular yapılandırılmıştır. Hazırlanan soruların açıklık, yalnlık, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirilmesi amacıyla, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Eğitimi, Program Geliştirme ve Öğretim, Sınıf Eğitimi alanlarında uzman dört akademisyenden ve birinci sınıf düzeyinde eğitim veren üç sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman seçiminde, ilgili alanlarda akademik çalışmaları ve deneyimleri bulunan kişiler tercih edilmiştir. Görüşlerin sistematik bir şekilde alınması için her akademisyene ve öğretmene hazırlanan görüşme formu iletilmiş, kendilerinden yazılı geri bildirim talep edilmiştir. Görüşlerini içeren yazılı belgeler araştırma sürecinde kayıt altına alınmış ve raporlanmıştır. Ayrıca, akademisyen ve öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılmıştır. Uzman değerlendirmelerine ilişkin dokümanlar, araştırma sürecinin güvenilirliğini desteklemek amacıyla arşivlenmiştir. Son olarak, görüşme formu için araştırmaya dahil edilmeyen üç veliye pilot uygulama yapılmış ve herhangi bir sorun olmadığı teyit edilerek formun son hali verilmiştir.

İşlem analiz süreci

Hazırlanan görüşme formları uygulanmadan önce çalışma grubuna gönüllülük esasına dayalı olarak bu uygulamanın yapıldığı, istemedikleri bir soruya yanıt vermeyebilecekleri, görüşmeyi istedikleri anda sonlandırabilecekleri ve kimliklerinin gizli tutulacağına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Velilerden randevu alınarak görüşme tarihi belirlenmiş ve görüşmeler

araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında hiçbir yönlendirmede bulunulmamıştır. Velilere öncelikle görüşme formu verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Sonrasında formda yer alan sorular velilere yöneltilerek yanıtlamaları istenmiştir. Görüşmeler katılımcıların yazma konusunda isteksiz olması, konuşurken detaylı olarak açıklama yapması, zaman sıkıntısı olmaması gibi nedenlerle sesli kayıt cihazı ile yapılmıştır. Görüşmede sorular bittikten sonra katılımcıların eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş ve bundan sonra kayıt bitirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 15-20 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Elde edilen veriler kayıt cihazı dinlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler hiçbir değişikliğe uğratılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Transkripsiyon işleminin ardından üç araştırmacı kendi kod listesini ve alt temalarını oluşturmuş ve bu listeler bir araya gelinerek karşılaştırılmıştır. Üzerinde çalışılarak ortak kod ve temalar belirlenmiş ve sonrasında her bir araştırmacı tekrar verileri ayrı ayrı incelemiştir. Tekrar bir araya gelinerek kod ve temalar birleştirilerek son hali verilmiştir. Objektifliğin sağlanması adına yaklaşık 20 gün ara verilerek bulgular tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra nitel araştırma konusunda uzman başka bir araştırmacıdan veriler ve hazırlanan kod ve alt temaları incelemesi istenmiştir. Uzmardan gelen öneriler de dikkate alınarak her bir soru için kod ve temalar kesinleştirilmiştir. Elde edilen bulguların görselleştirilmesinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Görsellerin altına teyit edilebilirliğin sağlanması için velilerin yanıtlarından örnekler doğrudan alıntılama yöntemiyle yer verilmiştir.

İnandırıcılık ve doğrulanabilirlik

Araştırmanın inandırıcılığını ve doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle, araştırmanın kapsamı doğrultusunda uygun yöntem belirlenmiş, veri toplama sürecinde güvenilirliği sağlamak için katılımcılar özenle seçilmiştir. Araştırma sürecinde olası yanlılıkları en aza indirmek amacıyla ön araştırmalar ve pilot çalışmalar gerçekleştirilmiş, çoklu gözlemciler sürece dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir şekilde belgelenerek şeffaflık sağlanmaya çalışıldığı için Bryman'ın (2008) yaklaşımı temel alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış sorularla oluşturulan veli görüşmeleri formlarında bulunan sorular dört uzman ve üç öğretmen tarafından ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Pilot uygulama yapılmış ve uygulamanın ardından sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Katılımcılara uygulama öncesinde araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş onlardan gelen her bir soru açıklanmıştır. Katılımcıların cevaplarının gizli kalacağı bilgisi, soruları yanıtlarken hiçbir yönerge verilmeyeceği belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve kodlama sistemi kullanılmıştır. Kodlama sistemi, örneğin (E/K-1= Erkek/Kadın-1 Numaralı katılımcı) şeklinde yapılmıştır. Burada E=Erkek, K=Kadın, 1=Katılımcı sıra numarası şeklinde açıklanmaktadır. Burada velilerden elde edilen her bir görüşme formuna öncelikle sıra numarası verilmiş sonrasında ise kadın veya erkek olma durumlarına göre harf kodlamaları yapılmıştır. Katı-

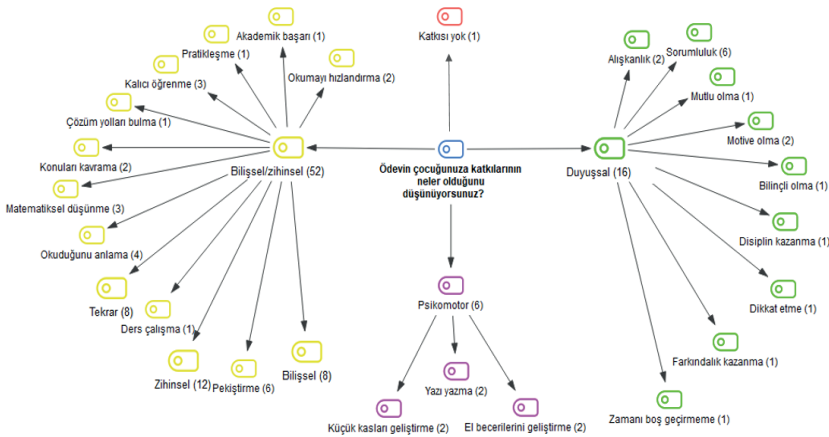
İlmcılar, kendi fikirlerini özgür olarak ifade etmiştir. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak ve nihai kodlara ulaşılmıştır. Burada objektifliğin sağlanması için 20 gün ara verilmiş ve sonrasında bulgular gözden geçirilerek uzman danışana iletilmiştir. Uzman danışandan gelen öneriler dikkate alınarak bulgular netleştirilmiş ve kod ve alt tema haritaları oluşturulmuştur. Bu haritalar son olarak Word Art ve MAXQDA programlarıyla görselleştirilmiştir. Görsellerin altına katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtlardan örneklere doğrudan alıntılama yöntemiyle yer verilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 29.04.2024 tarih ve 420924 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, birinci sınıflarda verilen ev ödevlerinin öğrencilerin gelişim alanlarına yönelik katkılarını incelemek amacıyla elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, belirlenen temalar doğrultusunda kodlanarak sınıflandırılmıştır.

Sınıflandırılan kodlar “Birinci sınıflarda verilen ev ödevlerinin öğrencilerin gelişim alanlarına yönelik katkıları” ana teması altında birleştirilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri aşağıdaki Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Veli Görüşlerine Göre Ödevin Çocuğa Katkıları

Şekil 1 incelendiğinde veli görüşleri doğrultusunda “Birinci sınıflarda verilen ev ödevlerinin öğrencilerin gelişim alanlarına yönelik katkıları” ana teması altında bilişsel/zihinsel ($f=52$), duyuşsal ($f=16$) ve psiko-motor ($f=6$) olmak üzere üç ayrı alt temanın ortaya çıktığı saptanmıştır. Ödevin çocuğa katkıları ile ilgili velilerin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Bilişsel olarak katkıda bulunuyor tabii. Okulda öğrendiğini evde pekiştiriyor ödev.(E-2)

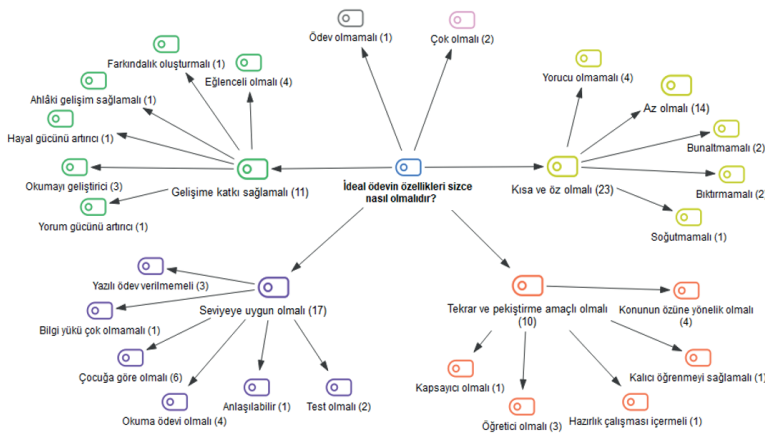
Tabii ki zihinsel olarak daha fazla, çünkü fiziksel olarak ekstra bir drama çalışması, bir tiyatro çalışması olmadığı için ya da bir sportif etkinlik olmadığı için tabii ki bilişsel-zihinsel olarak faydası var. (K-4)

Hocam doğruyu söylemek gerekirse ödevin çok da faydası olduğunu düşünmüyorum. Ödev böyle mecburi bir şey olduğu için, bir an önce yapayım bitireyim kafasıyla yapıldığı için pek bir şey anladığını da düşünmüyorum. (K-7)

Deftere metin yazması el becerisini geliştiriyor. Okuduğunu anlatsın, el becerisi gelişsin, matematik de zaten zihinsel beceri üstüne. Zihin geliştirme işlemleri sanırım daha çok. (K-8)

Ödev sayesinde okulda öğrendiklerini evde tekrar ediyor. Anlayamadıklarını anlamasını sağlıyor. Unutmaması için ödevlerin bence çok fazla yararı var. Şöyle bir şey var sorumluluk almasını da sağlıyor ödevleri. Psiko-motor anlamda sadece yazı yazması etkili olabilir. (K-17)

Araştırma verileri analiz edildiğinde birinci sınıfların ev ödevlerinin ideal olarak nasıl olmasına ilişkin yapılan tanımlamalara yönelik kodlamalar “Birinci sınıf öğrencilerine verilen ev ödevlerinin ideal özellikleri” ana teması altında toplanmıştır. Belirlenen bu ana tema altında velilerin görüşlerine Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Veli Görüşlerine Göre İdeal Ödevin Özellikleri

Şekil 2 incelendiğinde ideal ödevin özellikleri ana temasının kısa ve öz olmalı ($f=23$), seviyeye uygun olmalı ($f=17$), gelişime katkı sağlamalı ($f=11$), tekrar ve pekiştirme amaçlı olmalı ($f=10$), çok olmalı ($f=2$), ödev olmamalı ($f=1$) şeklinde altı alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Belirlenen bu alt temalara yönelik olarak katılımcı görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

İdeal ödev çocuğu çok sıkmadan, dersten soğutmayacak şekilde sadece konunun özünde kavraması gereken şeyleri vermeli bence. Az olsun, öz olsun diyoruz ya öyle bir şey. (E-2)

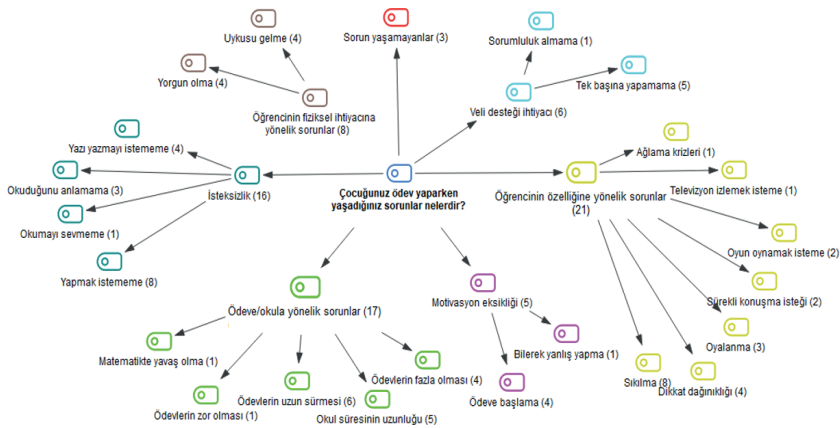
Çocuklar sabah dokuzdan akşam beşe kadar okulda, ailesiyle hiç vakit geçiremiyor. Bence hiç ödev olmasın kitap okusun sadece. (K-7)

İdeal ödev çocuklara çok fazla bilgi yüklemek değil. Yani bilmedikleri şeyleri değil de okulda öğrendiklerini tekrar etmesi için bence ödev verilmeli. Çocuklara çok fazla sıkıcı, çok fazla bilgi içerikli, çok fazla yazılı ödev verilmemesi gerekiyor bence. Çok sıkılıyorlar çünkü. Çok uzun sayfalar dolusu da olmaması gerekiyor. Eğlenceli. Hem eğlenip hem öğrenebileceği, kısa ve öz ödevler verilmesi gerekiyor bence. (K-17)

Verilen ödevleri yetersiz buluyorum, ben fazla ödev tarafındayım. Ben isterim ki test de çözümler. İkinci sınıfta denemelere girecek. Haftalık soru çözmeli, kitap okumalı. (K-22)

Bence yaşına uygun, anlaşılabilir ve çocuğun kavramasında zorluk oluşturmayacak nitelikte olması gerektiğini düşünüyorum. Yani bazen anlayamıyor, yaşına göre biraz ileri seviyede ödevler gelebiliyor. Onlarda zorlanıyor tabii ister istemez. (E-26)

Yapılan araştırma bulgularında velilerin verdikleri yanıtların “Birinci sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini yaparken ortaya çıkan sorunlar” şeklinde bir ana tema oluşturduğu belirlenmiştir. Bu ana temada yer alan kodlamalar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Ödev Yaparken Yaşanılan Sorunlara İlişkin Veli Görüşleri

Yukarıda yer alan Şekil 3 incelendiğinde; belirlenen ana temanın öğrencinin özelliğine yönelik sorunlar ($f=21$), ödev/okula yönelik sorunlar ($f=17$), isteksizlik ($f=16$), öğrencinin fiziksel ihtiyacına yönelik sorunlar ($f=8$), veli desteği ihtiyacı ($f=6$), motivasyon eksikliği ($f=5$), sorun yaşamayanlar ($f=3$) olarak yedi alt tema ya ayrıldığı görülmüştür. Ödev yaparken yaşanan sorunlar ile ilgili bazı veli görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yani şöyle; odaklanamıyor. Neden odaklanamıyor? Şimdi zaten akşama kadar okulda oluyor. Okuldan geliyor, yemeğimizi yiyoruz, akşam olunca televizyon izlemek istiyor, çizgi film izlemek istiyor. Biz tam o arada ödevde oturtuyoruz, ödevini yapsın diye. İşin aslı biraz da uzun sürünce ödevler, bir süre sonra artık odaklanamıyor. İlgisi başka alana kaymaya başlıyor, sonlara doğru zorlanıyoruz. Bitirmekte zorlanıyoruz yani ödevleri. (E-2)

Çok fazla sorun yaşıyoruz çünkü ödevlerin çokluğu bizleri yoruyor. Yani bence öğretmenler çocuklardan çok velileri çalıştırıyor sanırım. (E-5)

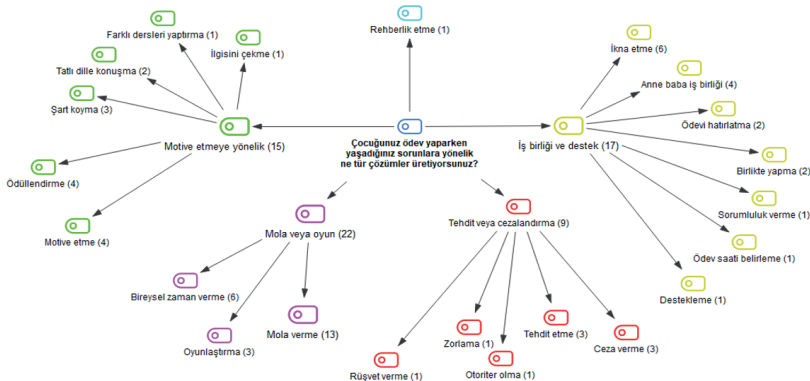
Şu anda tek sorunumuz; artık tek başına ödev yapabilmesi ve bizim kontrol aşamasında olmamız lazım. Ama biz şu anda hep beraber ödev yapıyoruz. Okuldan saat beşte çıkıyorlar, yemekten sonra saat yedi oluyor. Benim çocuğum dokuz buçukta uyuyor. O aradaki süre çok kısıtlı olduğundan ödevi bitsin diye dâhil oluyoruz sürekli. (K-6)

Biraz dikkat dağınıklığı olduğu için çok çabuk sıkılabiliyor. Uzun süre çalıştığı zaman hemen sıkılıyor. Çok çabuk yoruldum diyor ama bu okulun da etkisi. Tüm gün okulda olduğu için geldiği zaman artık ders yapmak istemiyor. (K-9)

Hiçbir sorun yaşamıyorum, çünkü on dakika sürüyor yapması. (K-27)

Aslında o da konusuna göre değişiyor. Eğer konuyu anlamakta zorlandıysa ödevi yaparken de zorlanıyor çocuk, doğal olarak onu yapmamak istemiyor. (K-29)

Yapılan araştırmada katılımcıların verdikleri yanıtların “Birinci sınıf öğrencilerinin ev ödevlerinde yaşanan sorunlara yönelik olarak velilerin kullandıkları çözüm stratejileri” olarak ana tema oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bazı veli görüşleri kodlar hâlinde aşağıdaki Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Ödev Yaparken Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözümlere İlişkin Veli Görüşleri

Şekil 4'e bakıldığında velilerin görüşlerinin mola veya oyun ($f=22$), iş birliği ve destek ($f=17$), motive etme ($f=15$), tehdit ve cezalandırma ($f=9$), rehberlik etme ($f=1$) olarak beş alt tema oluşturduğu görülmektedir. Ödev yaparken yaşanan sorunlara yönelik olarak velilerin kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin veli görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Mesela yemekten sonra belli bir saat koyuyoruz, ödevlerini yapmadan bir şeyler yapmasına engel oluyoruz. İşte ödül veriyoruz ödevlerini bir an önce bitirirsen televizyon izleyebilirsin diye. Baktık çok sıkılıyor, çok odaklanamıyor o zaman biz de işte araya bir mola koyuyoruz. (E-2)

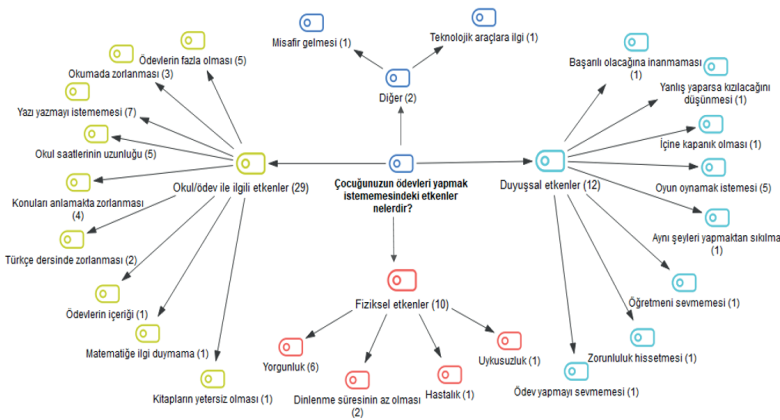
Valla rehberlik yapıyorum. Biz de senin gibiydik zorlanıyorduk falan diyorum abisinden örnekler veriyorum, yani motive edici konuşmalar. (K-12)

Seni markete götüreceğim, diyorum. Ödül hocam, genelde ödülle çalışıyorum. Yapmazsa telefonu falan vermiyorum, onun burnunu bir sürtüyorum ama daha çok tatlı dil. (K-18)

Çıkıp dışarıya bir hava alıyoruz, benimle yapmaktan sıkılırsa babasına yönlendiriyorum. Babasıyla daha güzel vakit geçiriyor, oyun eşliğinde yapıyorlar diye. (K-23)

Ara veriyoruz. Sevdiği bir şey yapıyor. Ya bir müzik dinliyor ya bir labirent oyunu var onu oynuyor, mutlaka sevdiği bir etkinlik yapıyor arada. (K-25)

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizi neticesinde “Birinci sınıf öğrencilerinin ev ödevleri yapmak istememelerindeki etkenler” ana teması belirlenmiş Şekil 5'te katılımcıların görüşleri kodlar hâlinde sunulmuştur.



Şekil 5. 1. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Yapmak İstememesindeki Nedenlere Yönelik Veli Görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan ana temanın okul/ödev ile ilgili etkenler ($f=29$), duyuşsal etkenler ($f=12$), fiziksel etkenler ($f=10$), diğer ($f=2$) şeklinde belirlenen dört alt temaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bazı veli görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Aynı şeyleri yapmaktan biraz sıkılıyor. Hani ilkokul bir çocuğu daha ödevle ilk kez tanışıyor, okulda yazıyor, akşam aynı şeyleri tekrar yazmak ona sıkıcı geliyor ya da kitapta aynı örnekten çok oluyor, sıkılıyor yani aynı şeyleri yapmaktan. (E-2)

Sabah dokuzda başlıyor çocuklar; akşam beşe kadar. Eve geliyor saat altı, yemek yiyor saat yedi. Uyku saatine iki buçuk saatlik bir süre kalıyor; o arada ne kadar yapabilirse. Yani özel okul sonuçta okulun uzun sürmesi diyebilirim. (E-3)

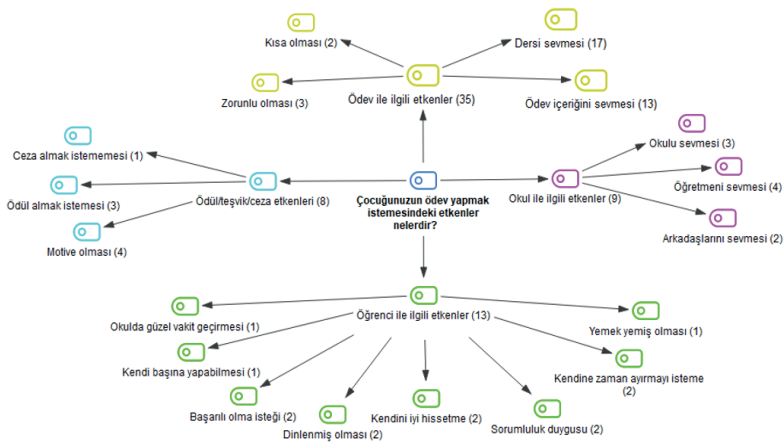
Yorulması, sıkılması, okulun uzun sürmesi. Çok sıkılgan bir yapısı olduğunu düşünüyorum. Bir de sevmediği, anlamadığı, zorlandığı konular olduğunda yapmak istemiyor. Uzun uzun yazı yazmayı hiç sevmiyor. (K-9)

Ortamla alakalı tamamen. Dijital uyaranlar fazla, tablet mesela daha cazip geliyor. Biraz da oyun çağı çocukları olduğu için oyundan ödev geçişi çok fazla yapamadık. (K-11)

Oyun oynamak istiyor çünkü. Ödevi yanlış yapına kızacağımızı düşünüyor biraz. Dolayısıyla bunlar ödev yapma isteğini azaltıyor. (K-15)

Ödevin uzun olması. Bir de çok yazmalı ödevler caydırıcı oluyor. (K-25)

Yapılan araştırmanın bulguları incelenmiş ve “Birinci sınıf öğrencilerinin ödev yapmak istemesindeki etkenler” olarak ifade edilen ana tema oluşturulmuştur. Bu ana temaya ilişkin kodlamalar aşağıda yer alan Şekil 6’da sunulmaktadır.



Şekil 6. 1. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Yapmak İstemesindeki Nedenlere Yönelik Veli Görüşleri

Şekil 6’da yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtların ana temaya bağlı olarak ödev ile ilgili etkenler ($f=35$), öğrenci ile ilgili etkenler ($f=13$), okul ile ilgili etkenler ($f=9$), ödül/teşvik/ceza ($f=8$) şeklinde dört alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir. Çocukların ödev yapmak istemesindeki etkenlere yönelik veli görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

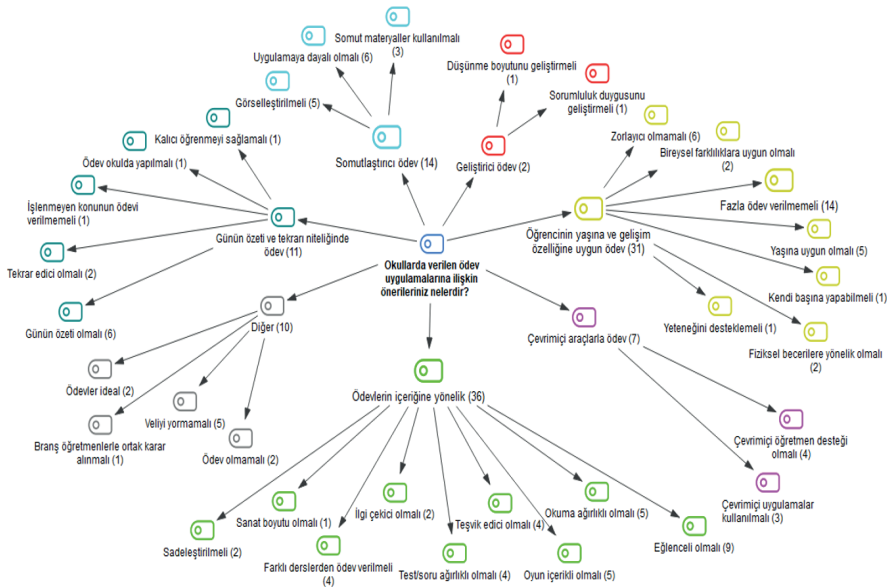
Sorumluluk sahibi olduğu için yapıyor ama matematik yapmada daha istekli çünkü daha iyi odaklandığını düşünüyorum. (K-6)

Genelde arkasına istediği bir şey varsa öyle zamanlarda istekli; ödül varsa ya da hoşlanacağı bir yere gideceksek. (K-10)

Öğretmenini sevmesi, sınıftaki arkadaşlarıyla iyi bir ortamının olması, ödev yaptıkça okula daha çok teşvik etmemiz. Her zaman olmasa da arada ödüllendirmemiz. Arkadaş ortamının güzel olması, hep birbirini teşvik edici çocuklar var. (K-23)

Derse göre kesinlikle değişiyor. Görsel dersleri daha çok severek, isteyerek yapıyor. Matematik gibi tak tak yapabildiği ödevlere karşı daha istekli oluyor. (E-26)

Katılımcıların ev ödevlerine yönelik olarak verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve “Birinci sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik öneriler” başlığı altında bir tema oluştuğu saptanmıştır. Bu tema çerçevesinde yer alan veli görüşleri Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Verilen Ödev Uygulamalarına İlişkin Veli Görüşleri

Yukarıda Şekil 7 incelendiğinde ana temanın; ödevlerin içeriğine yönelik ($f=36$), öğrencinin yaşına ve gelişim özelliğine uygun ödev ($f=31$), somutlaştırıcı ödev ($f=14$), günün özeti ve tekrar ($f=11$), diğer kodunun ($f=10$), çevrimiçi araçlarla ödev ($f=7$), geliştirici ödev ($f=2$) olarak yedi alt tema içerdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Çok olmasını gerektirecek bir şey yok. Günün özeti olacak şekilde. Evde veliyle birlikte yapılan etkinlik ödevlerinin etkili olduğunu düşünüyorum ama zorlu olan şeylerde ödevin çoğunu veli üstleniyor; biz üstleniyoruz, biraz sıkılıyoruz. Çok etkili ve anlamlı olduğunu düşünmüyorum. Kendi yapabileceği düzeyde ödevler olmalı. (K-9)

Çok fazla olmamalı. Her akşam bir hikâye kitabı okunmalı sürdürülebilirlik açısından. Türkçeden bir sayfa, matematikten bir sayfa her gün olmalı, tekrar niteliği olmalı. Örnek veriyorum matematikte fasulyeler kullanılarak uygulamalı yapılan şeyler zihinde daha kalıcı ve eğlenceli olabilir. (K-11)

Bu biraz da bizim okuldan kaynaklı. Çok fazla kitap olduğu için çok fazla ödev oluyor. Azaltılabilir. Kitapların çoğu okulda yapılmalı, ödev az olmalı. Bizim zamanımızda fasulyeler vardı matematikte kullanılan, şimdi kullanılmıyor. Psikomotor açısından onlar hâlâ kullanılabilir diye düşünüyorum. Çünkü bu çocuklar soyutu tam olarak kavrayamadığı için kafasından yapamıyor bazı şeyleri. Parmak sayıyor; fazla olanlara parmak da yetmiyor. O tarz daha somut çalışmalar verilebilir. (K-12)

Çocuklar test çözmeyi çok seviyorlar. Özellikle ilkokul grubu, işlemi tek tek yazmak yerine sıkları görerek çözmeyi daha cazip buluyorlar o yüzden test yoğunluklu olabilir. Az olması gerekiyor. Morpa Kampüs gibi TRT uygulamaları gibi interaktif ödevler olabilir. Sınıf arkadaşlarıyla hepsi bir ekranın içinde katıldıkları bir oyun olabilir. Ödevi de oyun gibi düşünüp o şekilde oynayabilir. O oyunun içerisinde hem öğrenip hem birlikte hareket ederlerse çok daha eğlenceli olabilir. (K-27)

Görsel ne kadar çok olursa ödev o kadar eğlenceli olur. Bu yaş grubu için işin içine şarkı, müzik girince daha eğlenerek yapıyorlar. Yani sanki dersleri biraz sanatla da örtüştürsek daha güzel olur. Öbür türlü çocuklar robot gibi oluyor. (K-29)

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulguları alan yazında yer alan benzer çalışmalarla birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmaya katılan bireylerin demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri, eğitim düzeyleri ve velilik rolleri açısından belirli eğilimler göstermektedir. Öncelikle, katılımcıların çoğun-

luğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim ve çocuk gelişimiyle ilgili araştırmalarda sıklıkla gözlemlenen bir eğilimi yansıtmaktadır; çünkü anneler genellikle çocuklarının akademik süreçleriyle daha yakından ilgilenme eğilimindedir (Eccles ve Harold, 2001). Katılımcıların eğitim seviyeleri incelendiğinde, büyük bir kısmının yükseköğretim düzeyinde (lisans ve lisansüstü) eğitim aldığı belirlenmiştir. Literatürde, velilerin eğitim düzeyinin çocukların akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Fan ve Chen (2001) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, eğitim düzeyi yüksek velilerin çocuklarının akademik başarılarının da yüksek olduğu gösterilmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça, velilerin çocuklarının eğitimine yönelik farkındalığının ve destekleyici tutumlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%66.67) çalışan bireylerden oluşması, modern toplumlarda aile içi iş bölümü ve velilik rollerindeki dönüşümü yansıtmaktadır. Çalışan velilerin, çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olma biçimleri farklılık gösterebilmektedir. Araştırmalar, çalışan velilerin zaman kısıtlılığı nedeniyle çocuklarıyla daha az vakit geçirebileceğini, ancak sosyo-ekonomik olanaklar açısından avantaj sağlayabileceklerini öne sürmektedir (Lareau, 2011). Velilerin çocuk sayısı ve çocuklarının eğitim durumu incelendiğinde, büyük çoğunluğun iki çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Çocuk sayısının, velilerin her bir çocukla geçirdiği bireysel zaman açısından etkili olabileceği ifade edilmektedir (Downey, 2001). Özellikle ilk ve ikinci çocukların eğitim sürecinde velilerin farklı yaklaşımlar sergileyebileceği bilinmektedir. İlk çocuklar genellikle velilerin daha fazla ilgisini ve yönlendirmesini alırken, ikinci ve sonraki çocuklar daha özgür bir öğrenme ortamında büyüyebilirler (Price, 2008). Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan bireylerin profili, veli eğitimi, çalışma durumu ve çocuk sayısının çocukların akademik süreçlerine nasıl etki edebileceğine dair literatürdeki genel eğilimlerle örtüşmektedir. Gelecek araştırmalarda, velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenme düzeyleri ve bunun akademik başarıya etkisi gibi değişkenlerin daha ayrıntılı analiz edilmesi önerilmektedir.

Birinci sınıf düzeyinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin bilişsel/zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ödevlerin ağırlıklı olarak öğrencilerin bilişsel/zihinsel yönünde görüş belirtmiştir. Çocuğun öğrendiğini tekrar etmesi, pekiştirmesi, okuduğunu anlaması ve konuları kavraması bakımından katkı sağladığını ifade etmiştir. Duru ve Çöğmen'in (2017) yaptıkları çalışmaya göre veliler ödevlerin tekrar ve pratik yapma amacıyla verildiğini düşünmektedir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekleyen görüşler içerdiği görülmektedir. Ersoy ve Anagün'ün (2009) çalışması, öğretmenlerin genellikle öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeye yönelik ödevler verdiğini, ancak öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ödevlere yeterince yer vermediklerini göstermektedir. Bu nedenle ödevlerin yaratıcılığı destekleyici olmaktan çok tekrara dayalı olması eleştirilebilir bir durumdur.

Binbaşoğlu (1995) ev ödevlerinin öğrencilerin kurallara uygun davranmayı, zaman yönetimini, sorumluluk almayı ve öz disiplin kazanmayı içselleştirmelerine yardımcı olduğunu

belirtmektedir. Ayrıca bireysel olarak tamamlanan ev ödevlerinin öğrencilerin bağımsız çalışma disiplini ve sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda katılımcı görüşleri incelendiğinde ödevin öğrenciye duyuşsal katkıları olarak ‘sorumluluk alma’, ‘motive olma’ ile ‘alışkanlık kazanma’ kavramlarının yoğun olarak belirtildiği ve Binbaşıoğlu’nun görüşlerini destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir. Oluşum (2016) da ev ödevlerinin öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesini desteklediği yönünde görüş belirtmektedir. Çalışma bulgularında Psiko-motor gelişim açısından yazı yazma dışında el becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın demografik bulguları, velilerin eğitim düzeyi ve çocuk sayısının, ev ödevlerine yaklaşımlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Üniversite mezunu velilerin, çocuklarının ödevlerini akademik gelişimi destekleyici olarak gördüğü, ancak daha düşük eğitim düzeyine sahip velilerin ödevleri zaman alıcı ve zorluk çıkarıcı bir unsur olarak algıladığı görülmüştür. Benzer şekilde, çocuk sayısı arttıkça velilerin çocukların ödevleriyle ilgilenme oranlarının azaldığı görülmüştür. Bu bulgu, Eccles ve Harold’un (2013) velilerin akademik destek kapasitesinin sınırlı olduğunu ve aile yapısının bu durumu etkilediğini ortaya koyan çalışması ile örtüşmektedir.

Ev ödevinin nasıl olması gerektiği hakkında katılımcıların farklı yanıtlar verdiği görülmektedir. Katılımcılar ideal ödevin özelliklerini; kısa ve öz olmalı, seviyeye uygun olmalı, gelişime katkı sağlamalı, tekrar ve pekiştirme amaçlı olmalı şeklinde ifade etmektedir. Öğrencilerin anaokulundan yeni çıkmış olmaları nedeniyle ödev yapmada zorlandıklarını belirten veliler, derslere ve ödevlere karşı ilgilerinin kaybolmaması için ödevlerin kısa, anlaşılır ve öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri seviyede olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kapıkıran ve Kıran (1999) çalışmasına göre, ev ödevleri planlanırken öğrencinin yaş ve sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer şekilde Aksu (2018), ev ödevlerinin müfredata uygun, net hedeflere sahip ve öğrencilerin ilgisini çekecek içerikte olması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların çoğunluğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı gerekçesiyle ödevlerin sadece okulda öğrenilen konuların tekrarı için verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bir sonraki derse hazırlık amacıyla verilen ödevlerde, bazı kısımları öğrencilerin anlamadıkları ayrıca velilerin yanlış anlatabilecekleri endişesi mevcuttur. Bu tür ödevlerin yanlış öğrenmeye yol açabileceği düşünülüyor için pek tercih edilmemektedir. Ayrıca ev ödevlerinin öğrencilerin çeşitli ilgi alanlarına ve günlük yaşamlarına uygun olması, yaşam boyu öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirecek türde ve farklı formatlarda (sözlü sunum, model yapımı, deney, anket, yaratıcı projeler vb.) olması gerektiğini, öğrencilerin dikkatini dağıtmadan yapabilecekleri miktarda olması gerektiğini saptamıştır. Burada ödevin miktarının önemli olduğu ifade edilmektedir.

MEB’in (2011) ilköğretim okullarındaki ödev uygulamalarını değerlendiren araştırmasına göre, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine öğretmenler tarafından 15-20 dakikada tamamlanabilecek ödevler verilmelidir. Yoğun ve sık ödevler çocuğun okula ve derslere karşı ilgisini

kaybetmesine neden olmakta, öğrenciyi zorlamaktadır. Ödevin niteliği ve sıklığını araştıran Arıkan'ın (2017) belirttiği gibi sık sık ödev verilen öğrencilerin daha az ödev verilen öğrencilere kıyasla daha başarısız oldukları ancak ödevlere daha fazla zaman ayıran öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Araştırma sorusundan elde edilen sonuçlara göre ideal ödevin sahip olması gereken bir diğer husus ise çocuğun gelişimine katkı sağlaması gerektiğidir. Veliler çocukların yaş özelliği dikkate alınarak ödevlerin eğlenceli, hayal gücünü ve yorum gücünü artırıcı, ahlaken geliştirici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Adsız'ın (2023) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerine kazandırılması gereken en önemli şeylerden biri, onların özgüvenlerini geliştirecek bir eğitim ortamının oluşturulmasıdır. Aşırı miktarda ve öğrencilerin seviyesinin üstünde verilen ödevler, ileride telafi edilemeyecek yetersizlik hissine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin yeteneklerine uygun ve onların başarıya ulaşabileceği ödevler verilmesi önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin özgüvenleri desteklenir ve başarı duyguları güçlendirilir.

Öğrencilerin ödev yaparken yaşadığı sorunlara yönelik veli görüşleri dikkate alındığında; öğrenci kaynaklı sorunlar, okul/ödev kaynaklı sorunlar, isteksizlik, veli desteği ihtiyacı ve motivasyon eksikliği gibi kavramlar görülmüştür. Veliler sıkılmaya bağlı olarak öğrencide dikkat dağınıklığı ve odaklanamama gibi sorunlar yaşadıklarını belirterek bazen çocuğa kızdıklarını veya cezalandırdıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte bu davranışlarının doğru olmadığını farkında olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre verilen ödevlerin zorluk derecesi velileri ve öğrencileri etkilemektedir. Tek başına ödev yapamayan öğrencilerin velileri bu durumu ödevin zor olmasına ve bu nedenle öğrencinin motivasyon eksikliği yaşamasına bağlamışlardır. Ödevlerin kısa vadede yararlı olduğu gözlemlenmesine rağmen, uzun vadede çocukların ilgilerinin azaldığı ve bazen veli-çocuk arasında çatışmalara neden olduğu görülmektedir (Adsız, 2023). Öğrencilere evde yapmaları için verilen ödevlerin miktarı özenle belirlenmelidir. Öğrencilerde bıkkınlık yaratacak, ailelerle gerilime sebep olacak veya sosyal aktivitelerden uzaklaşmalarına neden olacak ödevlerden kaçınılmalıdır (Elma ve Samancı, 2023). Özellikle çocuğu özel okula giden veliler okul süresinin uzun olması sebebiyle çocuklarının gün içinde yorulduğunu ve ödev yapmak için kısıtlı bir zaman kaldığını belirtmişlerdir. Bu zaman diliminde ödev yapması gereken çocuğun oyun vaktinin ve aile ile geçireceği zamanın da azaldığını söylemişlerdir. Bu nedenlerle öğrencilerin ödev yaparken uykusu gelmekte ve sosyal aktivitelere süre ayıramamaktadır. Öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının da tam anlamıyla karşılanmadığını ifade etmek mümkündür. Ev ödevi için düzenli bir program oluşturmalı ve çocuklarının ihtiyaçları ile karşılaşılabileceği zorluklar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Dinlenme ve eğlenme zamanını da göz önünde bulundurarak uygun bir ortam sağlanmalıdır (Aksu, 2018). Pektaş ve Ulucan'ın (2022) yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ev ödevi verirken her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ödevler vermeleri ödevlerin daha etkili ve öğretici olmasını sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında velilere, öğrencilerin ödev yaparken yaşadıkları sorunlara ne tür çözümler getirdikleri sorulmuştur. Ödevlerin uzun sürmesi veya çok olması nedeniyle velilerin

büyük çoğunluğu mola verdiklerini, dinlenme, oyun oynama veya aktivite arası verdiklerini dile getirmişlerdir. Veliler çocuklarının aralıklı çalışmasını sağlayarak ve motive edici konuşmalar yaparak onları istekli duruma getirmeye çalışmaktadırlar. Bazı veliler ise öğrenciyi ödüllendirerek ödevin bitmesini sağlamaya çalışmaktadır. Velilerin yoğun olarak bahsettiği bir diğer husus ise aile içi iş birliği ve destek konusudur. Ödev yaptırırken psikolojik veya bedenlen zorlanan veliler, eşler arasında paslaşarak ödev yaptırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Velilerden birkaçı sorun yaşadığında, doğru olmadığını bildikleri hâlde ödevleri çocuğun yerine yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bazıları ise çocuğu ikna etmek için ödül, ceza, tatlı dille konuşma, ilgisini çekmeye çalışma, oyunlaştırma veya bireysel zaman tanıma gibi çeşitli yöntemlere başvurduklarını söylemişlerdir. Tüm bu çözüm stratejilerinin temel sebebinin gereğinden fazla ödev verilmesi olduğu söylenebilir. Büyüktokatlı (2009) tarafından ifade edildiği üzere, ev ödevinin amacına uygun şekilde tamamlanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve velinin sorumluluğunu doğru bir şekilde yapması gerekmektedir. Ev ödevi sürecinde veli, çocuğuna gerektiği yerlerde destek olmalı, öğretmenler ise öğrencilerini ve velilerini ev ödevi konusunda bilgilendirmeli ve yönlendirmelidir.

Veliler çocuklarının ödev yapmak istememesindeki temel sebep olarak okul veya ödevler ile ilgili sebepleri göstermişlerdir. Okul saatlerinin uzunluğu ve ödevlerin fazla olmasının yanı sıra öğrencilerin bir kısmının yazı yazmaya bir kısmının ise okuma yapmaya isteksiz olduğu belirtilmiştir. Bu sorunların yanında ayrıca öğrenciler yaşları itibarıyla ödev yapmak yerine oyun oynamak istemektedirler. Birinci sınıf öğrencileri kardeşi, arkadaşı veya tabletle oynamayı daha cazip bulmaktadırlar. Veliler çocuklarının oyun çağında olduklarını belirterek bu durumun normal olduğunu söylemişlerdir. Araştırma bulgularına göre birinci sınıf öğrencileri matematik ödevlerini yapmaya daha isteklidir. Görseli çok olan, boyama ve etkinlik içeren ödevler çocuklara daha cazip gelmektedir. Duru ve Çoğmen'in (2017) araştırmasına göre, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin genel eğilimi, proje ve tasarım gibi etkinlik temelli ödevlerden hoşlandıkları yoğun zaman gerektiren, yazı yazma ve okuma gibi geleneksel ödevlerden pek hoşlanmadığı şeklindedir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemekle beraber, öğrencilerin ödev tercihlerinde etkinlik temelli ve pratik uygulamalı yaklaşımların daha cazip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin daha interaktif ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşamak istedikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılar çocuklarının ödev konusunda isteksiz olma sebeplerinden bazıları; ödev verilen derse ilgi duymaması, konuları anlamakta zorlanması, ödevi yapamazsa kendisine kızılacağı düşüncesi, başarısız olacağını düşünmesi şeklinde sıralamışlardır. Ödev verilirken kapasite göz önüne alınarak öğrenciyi özgü ödevler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece her çocuk kendisini başarılı hissetme duygusunu tadacaktır. Ev ödevlerinin, öğrencinin ilgi duyduğu ve hoşlandığı konuları içermesi, aynı zamanda amaçlarına ve öğrencinin seviyesine uygun olması, akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Büyüktokatlı, 2009). Benzer bir araştırmada, Seçil-Karamuklu ve Karakoç, (2024) öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda her yönüyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Velilerin bazıları,

çocuklarının ödev yapmaya istekli ya da isteksiz olma nedenleri arasında öğretmenlerini, okullarını ve arkadaşlarını sevme durumlarını, ayrıca ödevi bir zorunluluk olarak hissetmelerini öne sürmüştür. Öğrencilerin ödevlerini isteyerek ve severek yapmalarında, öğrenme ortamının ve öğretmenleriyle kurdukları iletişimin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Walker ve diğerlerinin (2004) belirttiği gibi, dışsal motivasyon bağlamında öğrenciler genellikle yüksek not almak, öğretmenlerini memnun etmek veya cezadan kaçınmak gibi nedenlerle ödev yapmaktadırlar. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını ve ödevlere bakış açısını şekillendirmekte olup, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkinin, içsel motivasyonu artırmada kritik bir etken olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların tamamı ödevlerin içeriğine yönelik tavsiyeler vermiş, öğrencinin yaşına ve gelişim özelliğine uygun ödev verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ödevlerin azaltılması ve sadeleştirilmesi gerektiğini belirterek okuma ödevleri veya test çözmeye yönelik ödevler verilebileceğini dile getirmişlerdir. Zorlayıcı ve fazla uzun ödevlerden kaçınılması gerektiğini, veliyi zorlamayan aynı zamanda öğrencinin yaşına ve seviyesine uygun, kendi başına yapabileceği düzeyde ödevler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ödevler tekrar ve pekiştirme amaçlı verilmeli, bu amacın dışına çıkmayacak şekilde, yeteri kadar olmalıdır. Bağnazoğlu'nun (2018) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun tekrar ve pekiştirmeyi kolaylaştıracak ev ödevleri verdiği, ancak daha üst düzey öğrenmeyi ve katılımı teşvik edecek ödevleri vermedikleri vurgulanmıştır. Veliler öğrencinin ilgisini çekecek boyama, bilmece, bulmaca gibi oyun içerikli ödevleri daha faydalı bulmaktadırlar. Ödevlerin görsel içeriğinin fazla olmasının ödev yapmayı daha zevkli hâle getirdiğini söyleyerek görsel içeriği zengin ödevler verilmesini tavsiye etmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin henüz soyut döneme geçmediğini belirterek öğretmenlerin, ödevler yapılırken somutlaştırıcı materyaller kullanmaya teşvik edici veya uygulamaya dayalı ödevler vermesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Kesme-yapıştırma gibi fiziksel becerileri geliştirici ödevlerin de verilmesini gerekli görmüşlerdir. Bunun yanında çevrimiçi araçlar ile öğrenme ortamlarının kullanılmasının çocukları daha istekli hâle getireceğini, çocukların ödevi zevkli bir öğrenme aracı olarak görmesini sağlayacağını düşünmektedirler. Kesik ve Baş (2021) yaptıkları çalışmada ilk okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında EBA ve diğer eğitim portallarını kullanan öğretmenlerin, somutlaştırma, dikkat çekme ve daha fazla örnek ihtiyacı gibi gerekçelerle bu kaynaklara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu kaynakların okuma yazma öğretimini daha eğlenceli hale getirdiğini ve öğretmenlerin yükünü azalttığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların öğretmenlerden beklentilerinden biri de ödevlere geri dönüt sağlanması gerektiğidir. Öğretmenin ödev kontrolü sağlaması, sticker yapıştırması, yıldız vermesi, artı atması gibi teşvik edici uygulamaların olması öğrencileri ödev yapmada motive etmektedir. Geri bildirim nitelikleri şu şekilde sıralanabilir: Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelelerini sağlayan ve geliştiren, teşvik edici, cesaretlendirici, özgün ve yapıcı olmalıdır. Puanlar, notlar, yazılı geri bildirimler ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla özelleştirilmiş geri bildirim

sağlanabilir (Aksu, 2018). Arıkan (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerden sadece %41'inin ödevlerle ilgili sürekli olarak geri dönüt verdiğini belirtmiştir. Ödev kontrolü ve geri dönüt sağlanmadığında öğrencinin hatası kalıcı olmakta ve yanlış öğrenmeye sebep olmaktadır. Bu durumda eğitim sürecinde istenilen amaca ulaşamayabilir.

Ödevler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlarken, bu etkinliklerin planlanması ve uygulanması son derece önemlidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmayan ödevler, yalnızca zaman kaybına neden olmakla kalmayıp, motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilir. Özellikle çocukların oyun çağında olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ödevlerin onların doğal eğilimlerine uygun olması ve sosyal etkileşimi teşvik etmesi büyük önem taşımaktadır. Núñez ve diğerlerinin (2015) vurguladığı gibi, öğrencilerin yaşlarına uygun sosyal ve kültürel etkinliklere katılmak yerine ödev yapmak zorunda kalmaları huzursuzluk yaratabilir. Bu durum, öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açarak öğrenme sürecini sekteye uğratabilir. Bu nedenle, ödevlerin dengeli ve öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına uyumlu bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Birinci sınıflara verilen ev ödevi konusu, eğitimciler, veliler ve öğrenciler arasında uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Ev ödevinin faydaları ve zararları hakkında birçok farklı görüş mevcuttur. Bu araştırmanın bulguları sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Birinci sınıflara verilen ev ödevi miktarı ve zorluğu, öğrenciye ve becerilerine uygun olmalıdır. Ev ödevleri, öğrenciyi bunaltmadan, yeni öğrendiklerini pekiştirmeye ve uygulamaya yönelik olmalıdır.
- Ev ödevleri, farklı becerileri geliştirmeye yönelik olmalıdır. Okuma, yazma, matematik, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi farklı becerileri kapsayan çeşitli ev ödevleri verilmelidir.
- Ev ödevleri, öğrenci için ilgi çekici ve eğlenceli olmalıdır. Oyunlar, bulmacalar ve sanatsal faaliyetler gibi öğrencinin aktif katılımını teşvik eden ev ödevleri tercih edilmelidir.
- Ailelerin, çocuklarının ev ödevlerine katılımı önemlidir. Aileler, çocuklarına ev ödevlerinde yardımcı olabilir, onları motive edebilir ve öğrenme sürecine dahil olabilirler.
- Öğretmenler, öğrencilere ev ödevleri ile ilgili geri bildirim vermelidir. Bu geri bildirim, öğrencinin neleri iyi yaptığı ve neleri geliştirmesi gerektiği konusunda bilgi vermelidir.

Etik Onay: Bu araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 29.04.2024 tarih ve 420924 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Acar, E., Ersoy, E., Eser, N., & Vural, R. A. (2013). İlkokul 2. sınıf matematik dersi kapsamında verilen ev ödevlerinin incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 48-85.
- Adsız, R. (2023). İlkokul öğrencilerine ödev yapma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması (Batum örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 232-246.
- Aksu, D. (2018). Homework in learning-teaching process: Sample of Hong Kong. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(4), 66-79
- Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 verilerine göre Türkiye'deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 256-276.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Öztürk, N. (2017). Classroom teachers' opinions about homeworks. *Journal of Education and Future*, (11), 95-109.
- Baynazoğlu, L. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerin incelenmesi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Yargıcı Matbaası.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. (38. Baskı). Doğan Kitap.
- Bonanati, S., & Rubach, C. (2022). Reciprocal relationship between parents' school-and home-based involvement and children's reading achievement during the first year of elementary school. *Societies*, 12(2), 63. <https://doi.org/10.3390/soc12020063>
- Briggs, F., & Hawkins, R. M. (1996). A comparison of the childhood experiences of convicted male child molesters and men who were sexually abused in childhood and claimed to be nonoffenders. *Child Abuse & Neglect*, 20(3), 221-233. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(95\)00145-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(95)00145-X)
- Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(2), 159-168. <https://doi.org/10.1108/17465640810900568>
- Bursuck, W. D. (1994). Introduction to the special series on homework. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 466-469. <https://doi.org/10.1177/002221949402700801>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7),34-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ626292>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently, *The Elementary School Journal*, 100, 529-548.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-7), 497-504. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.6-7.497>
- Duru, S., & Çoğmen, S. (2017). İlkokul-ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (2013). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In *Family-school links* (pp. 3-34). Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97869-001>

- Elma, M., & Samancı, O. (2024). Ödev uygulamalarının eğitim sürecindeki durumu: Bir literatür taraması. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 13-21.
- Ersoy, A., & Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gündoğan Özben, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428169
- Hallam, S. (2004). *Homework: The evidence* (Bedford Way Papers). Institute of Education, University of London.
- Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Kalyoncu, A. (2020). *İlkokul 4.sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Üniversitesi.
- Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). *Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(5), 54-60.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Kayahan- Yüksel, D., Göktaş, O., & Işık, Ö. (2022). İlkokul öğrenci velilerinin eğitime katılım durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(33), 188-212. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.65852>
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of educational psychology*, 78(5), 373. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.78.5.373>
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Khalid, Y. (2011). Opinion: The homework debate continues. *Dawn*. <http://beta.dawn.com/news/653196/opinion-the-homework-debate-continues>
- Kılıç, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve anne-babaların gözünden okul aile işbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 525-558. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548531>
- Kralovac, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, 40(1), 239-280. <https://doi.org/10.3102/00028312040001239>
- MEB (2011). *İlköğretim okullarındaki (1-5. Sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması*. EARGED.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *the Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Oğuz, M., Ateş, A. H., Çelik, M. C., Yücesoy, M., Can, T., Şengül, B., ... & Aktay, Z. (2023). Ev ödevlerinin sahip olması gereken özellikler ve akademik başarıya olan etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 2981-2993. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253469>

- Oluşum, B. (2016). *4. sınıf Türkçe dersinde verilen ev ödevlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pektaş, A. K., & Ulucan, P. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 84-100.
- Price, J. (2008). Parent-child quality time: Does birth order matter? *Journal of Human Resources*, 43(1), 240-265. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.1.240>
- Seçil-Karamuklu, E., & Karakoç, B. (2024). Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama çalışmalarında teknoloji/dijital içerik kullanımına ilişkin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 274-296. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1498739>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı (MEB, 2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin ödevle ilişkin görüşleri: Ortamsal etmenlere dair nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 129-143.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., Naquin, G., & Noell, G. (2001). The reliability and validity of curriculum-based measurement readiness probes for kindergarten students. *School Psychology Review*, 30(3), 363-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086121>
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into practice*, 43(3), 205-212. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_6
- Walberg, H. J., Paschal, R. A., & Weinstein, T. (1986). Effective schools use homework effectively. *Educational Leadership*, 43(8), 58.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework. *A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project.
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 213-221. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01238.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.
- Yolcu, S. (2007). *İnternet ortamında hizmet veren ödev sitelerinin eğitim-öğretim açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

An Examination of Homework Assigned to First-Grade Students Based on Parental Opinions

Extended Abstract

Introduction

Homework is among the most frequently used extracurricular educational activities by teachers at all stages of the teaching process. Particularly in primary school, homework provides parents with the opportunity to observe their children's progress based on the knowledge acquired at school. Moreover, it supports students in reinforcing what they have learned at school and encourages them to work independently outside the classroom. It is crucial for teachers to carefully consider factors such as the students' grade level, individual characteristics, and the nature of the subject matter when assigning homework, ensuring that the amount and complexity are reasonable. Within this framework, it is observed that homework contributes to enhancing students' academic achievements, increasing the time teachers allocate to learning activities, and enabling parents to appreciate the efforts of teachers. To encourage children to complete their homework, families employ various strategies such as rewards, punishment, and praise. Studies indicate that rewarding is the most commonly adopted strategy by parents to motivate children to engage with their homework. However, the limited number of studies focusing on parental perspectives regarding homework highlights the need for further research in this area. In this context, a study was planned to examine parents' perspectives on homework. The primary aim of this study is to determine the views of parents whose children are first-grade primary school students regarding homework. The findings are expected to provide valuable insights for teachers and policymakers in the field of education.

Method

In this study, the case study design, which is part of the qualitative research method, was deemed appropriate for use. The study group consists of 30 parents whose children are attending the first grade of primary school, selected using a purposive sampling method. Among these parents, 15 have children enrolled in private schools, while the other 15 have children attending public schools. The data for the study were collected through a semi-structured interview form. During the interviews, no guidance or direction was provided to the participants. Parents were asked to answer the questions included in the form.

Findings

It was concluded that homework assigned at the first-grade level supports students' cognitive, affective, and psychomotor development. When parental opinions regarding the challenges students face while doing homework are considered, concepts such as student-related issues, school/homework-related problems, lack of motivation, the need for parental support, and low motivation were identified. Due to the prolonged duration or excessive amount of homework, the majority of parents reported taking breaks, allowing time for rest, play, or other activities. Parents attributed their children's reluctance to complete homework primarily to school- or homework-related reasons. Some of the reasons for students' lack of motivation towards homework, as identified by the participants, included a lack of interest in the subject for which the homework was assigned, difficulty understanding the topics, fear of being scolded for not completing the homework, or the belief that they would fail. According to the findings, all participants provided suggestions regarding the content of homework, emphasizing that it should be tailored to the students' age and developmental characteristics. One of the participants' expectations from teachers was the need for feedback on assigned homework.

Results and Conclusion

Participants predominantly expressed opinions regarding the cognitive aspects of homework. They stated that homework contributes to students' repetition of what they have learned, reinforcement of knowledge, comprehension of reading materials, and understanding of topics. The majority of participants advocated that homework should primarily serve as a means of reviewing topics covered in school, as this approach ensures lasting learning. However, homework assigned as preparation for the next lesson was viewed with concern by some participants, who worried that students might not understand certain parts and that parents might explain them incorrectly. Such homework is less preferred due to the risk of fostering misconceptions.

Excessive and frequent homework was reported to lead to a loss of interest in school and lessons, placing undue pressure on students. Parents noted that children often experience issues such as distraction and difficulty focusing due to boredom. Some admitted to occasionally reprimanding or disciplining their children but acknowledged that these actions were not appropriate. Parents try to encourage their children by allowing them to take breaks and engaging in motivational conversations.

Additionally, parents mentioned that long school hours combined with a heavy homework load contribute to some students' reluctance to write or read. Moreover, due to their age, students often prefer playing games instead of doing homework. Parents emphasized the importance of assigning homework tailored to the capacity and needs of individual students.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Eğitim Alanındaki Nitel Çalışmaların Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Kapsamında İncelenmesi

Examination of Qualitative Studies in the Field of Education in Terms of
Validity and Reliability Analyse

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Hatice GÜRDİL
Yeşim Beril SOĞUKSU
Fatma COŞKUN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Eğitim Alanındaki Nitel Çalışmaların Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Kapsamında İncelenmesi*

Hatice GÜRDİL¹

Yeşim Beril SOĞUKSU²

Fatma COŞKUN³

DOI: 10.58689/eibd.1611115

Öz: Bu araştırmada, eğitim alanında gerçekleştirilen nitel çalışmaların, kullanılan geçerlik ve güvenirlik teknikleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçüt örneklemeyle belirlenen akademik dergilerde yayımlanan nitel çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrimiçi kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak betimsel analiz yapılmış; yıllara göre farkların istatistiksel anlamlılığı Ki-Kare testiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları, çalışmaların beşte birinde geçerlik ve güvenirlik kapsamında hiçbir bilgi verilmediğini; üçte birinden fazlasında ise sadece birine odaklandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra geçerlik ve güvenirlik tekniklerine yer veren çalışmalarda ise bu tekniklerin genellikle dolaylı bir biçimde ele alındığı ve ayrıntılı bir şekilde raporlanmadığı belirlenmiştir. İnandırıcılık ve aktarılabilirlik tekniklerinin kullanımında eksiklikler tespit edilmiş, özellikle uzman incelemesi gibi tekniklerin kullanımı yaygınken, katılımcı teyidi ve amaçlı örnekleme gibi tekniklerin daha az kullanıldığı saptanmıştır. Bu nedenle, çalışmaların inandırıcılığını artırmak için çeşitli tekniklerin dengeli şekilde uygulanması, aktarılabilirlik için ise amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme tekniklerine yer verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, tutarlılık ve teyit edilebilirlik tekniklerinin daha fazla kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik tekniklerinin kullanımının önemine, ayrıca bu tekniklerin daha sistematik uygulanması ve ayrıntılı raporlanmasına dikkat çekmesi açısından, araştırmaların geçerliğine ve güvenirliğine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Nitel araştırma, geçerlik, güvenirlik, inandırıcılık ve aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık

Geliş Tarihi: 31.12.2024; Kabul Tarihi: 25.03.2025

*Bu çalışma 8-11 Haziran 2023 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilen 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça Gösterimi: Gürdil, H., Soğuksu, Y. B., & Coşkun, F. (2025) Eğitim Alanındaki Nitel Çalışmaların Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Kapsamında İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 29-52

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Atam İlkokulu, gurdilhatice@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0002-0079-3202

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Vali Hilmi Tolun Ortaokulu, berilsoguksu@gmail.com, ORCID: 0009-0004-0870-4974

3 Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, fatmacoskuncf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6388-3504

Giriş

Eğitim alanında gerçekleştirilen nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve sosyo-kültürel bağımlarını anlamaya yönelik derinlemesine analizler sunar. Nicel yn-temler düzenlilik ve genellenebilirlik üzerine kurulu iken, nitel yn-temler bireylerin ve toplulukların karmaşık yapısını zmlenmeyi amaçlar (Stake, 2005). Nitel araştırmalar, nesnel gerçekliğin bireyden bağımsız olmadığı ve bireylerin deneyimleri ile içinde buldukları bağlam doğrultusunda şekillendiği varsayımına dayanır (Brannen, 2017; Winter, 2000). Bu kapsamda araştırmacının sürece aktif katılımı, geçerlik ve güvenirlik ltlerini farklılaştırır. Nitel araştırmalarda yalnızca ölüm araçlarının doğruluğu değil, araştırmacının sürece etkisi, veri toplama sürecindeki şeffaflık ve elde edilen bulguların güvenirliği de önemlidir. Bu doğrultuda, bağlam, bireysel deneyimler ve araştırmacının sürece katılımı kritik bir rol oynar.

Araştırma sürecinin doğasına uygun olarak, verilerin anlamlı ve tutarlı bir şekilde toplanması, yorumlanması ve raporlanması, çalışmanın bilimsel değerini belirleyen temel unsurlardır. Bu bağlamda, geçerlik ve güvenirlik, araştırma bulgularının doğruluğunu ve güvenirliğini sağlamak açısından oldukça önemlidir. Bu unsurlar sağlanmadığında, araştırmanın bulguları yalnızca belirli bir örneklem ya da ortamla sınırlı kalabilir ve daha geniş bağlamlara uygulanabilirliği engellenebilir. Bu nedenle, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının titizlikle ele alınması, araştırmanın bilimsel niteliğini güçlendiren bir gerekliliktir. Nitel araştırmalar, verilerin çok boyutlu ve derinlemesine analiz edilmesini gerektirdiği için geçerlik ve güvenirlik sağlanmadığında bulguların tutarlılığı ve güvenirliği tartışmalı hale gelebilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada, eğitim alanında yürütülen nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirlik tekniklerinin kullanımı bakımından incelenmesi ve bu tekniklerin sistematik uygulanması konusunda öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların kalitesini belirleyen kritik unsurlardan biri olan geçerlik, araştırmanın amacına uygun verileri toplama ve bunları doğru şekilde yorumlama kapasitesini ifade eder (Yıldırım ve şimşek, 2016). Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, araştırmacının nesnelliliğini koruması, katılımcıların görüşlerini adil biçimde yansıtması ve bulguları çeşitli veri kaynaklarıyla desteklemesi gereklidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, i ve dış geçerlik olmak üzere farklı boyutlarda ele alınmaktadır (Merriam, 1995).

İ geçerlik, çalışmanın sonuçlarının doğruluğunu ve katılımcıların gerçekliğini ne kadar doğru yansıttığını değerlendirir. Bu doğruluk, sonuçların katılımcılarla paylaşılması ve uyumunun kontrol edilmesiyle test edilebilir. Araştırmanın, kendi bağlamı içinde tutarlılık ve doğruluğunu sorgular; verilerin temel araştırma sorularına uygunluğu ve bağlama sadık kalınıp kalınmadığı incelenir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda i geçerlik, olgunlaşma, geçmiş, seçim işlemleri, veri toplama aracı veya katılımcıların yıpranması gibi faktörlerden etkileenebilir. Örneğin, gözlemcilerin değişmesi veya sürekli etkileşim, katılımcı davranışlarını etkileyerek geçerliği zayıflatabilir. Bu etkileri azaltmak için gözlem ve g-

rüşmelerin birden fazla kişi tarafından yapılması, verilerin teyit edilmesi ve bulguların bütüncül bir şekilde ele alınması önemlidir (Guba ve Lincoln, 1982). İç geçerlik, araştırmanın doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak için önemli bir boyutken, bu doğruluğun katılımcılar ve araştırmacı açısından kabul edilebilirliğini ve rasyonalitesini sorgulamada inandırıcılık devreye girmektedir.

İnandırıcılık, nitel araştırmalarda pozitivist yaklaşımdaki içsel geçerliğe benzer bir kavram olarak kabul edilir. İnandırıcılığı sağlamak için katılımcıların bakış açılarını anlamak, davranışlarının karmaşıklığını ortaya koymak ve deneyimlerini kapsamlı bir şekilde yorumlamak önemlidir (Merriam ve Tisdell, 2015). İnandırıcılığı sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda uzun süreli etkileşim gibi teknikler kullanılarak yöntemlerin geçerliği garanti altına alınır; bu da katılımcıların deneyimlerinin doğru ve açık bir şekilde sunulmasını ifade eder (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Miles ve Huberman, 1994; Shenton, 2004; Thomas ve Magilvy, 2011). Araştırmacı, bulguların gerçekliğine dair benzer bağlamlarda geçerliği olan sonuçlara, sürecin tutarlılığına ve verilerin nesnel bir şekilde değerlendirilmesine yönelik kanıtlar sunarak inandırıcılığı temin etmelidir (Ary vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için, Guba ve Lincoln (1982) tarafından önerilen bazı teknikler arasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi bulunmaktadır.

Uzun süreli etkileşim, nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmada önemli bir teknik olup, araştırmacının saha ortamında uzun süre bulunmasını, bağlamın daha iyi anlaşılmasını, katılımcılarla güven ilişkisi kurulmasını ve grubun kültürü ile dilinin daha iyi kavranmasını sağlar. Bu süreç, verilerin doğruluğunu artırırken önyargıların kontrol edilmesine yardımcı olur; aynı katılımcıyla birden fazla görüşme yapılması veya farklı zaman dilimlerinde veri toplanması tekniğin etkinliğini güçlendiren unsurlardır (Başkale, 2016; Holloway ve Wheeler, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ancak, araştırmaya fazlasıyla dahil olan araştırmacının profesyonel yargılarını etkileyebilecek durumlarla karşılaşma riski de bulunmaktadır (Guba, 1981; Silverman, 2000). Bu teknik, araştırma yapılacak organizasyonlara dair belgelerin incelenmesini ve saha ziyaretleri yoluyla çevre, mekân ve fenomenler hakkında detaylı bilgi toplanmasını da içerir. Bu yaklaşım, görüşmelerin ve yorumların çarpıtılmasına neden olabilecek faktörlerin belirlenmesine olanak tanır (Lincoln ve Guba, 1986; Shenton, 2004). Kısa gözlem süreleri genellikle yeterli olmazken, temaların tekrar etmeye başladığı noktada etkileşim süreci tamamlanabilir (Mertens, 2010). Bununla birlikte, uzun süreli etkileşimle elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi ve anlamlandırılması, araştırmanın geçerliğini artırmada bir sonraki önemli adımdır.

Derinlik odaklı veri toplama araştırmacının bir fenomeni ya da durumu kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla veri toplamasını ifade eder. Bu teknik, katılımcıların deneyimlerine, düşüncelerine ve duygularına derinlemesine nüfuz etmeyi hedefler. Odak grup görüşmeleri, bireysel mülakatlar, gözlemler veya etnografik çalışmalar gibi stratejilerle ya-

pılabilir. Süreç, yzeyssel bilgi toplamaktan ziyade, katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin arkasındaki anlamları ve algıları keşfetmeye odaklanır. Derinlik odaklı veri toplama, araştırmacının katılımcıların bakış aıllarını anlayarak olayları daha iyi ortaya koymasına olanak tanır. Ayrıca, araştırmacı, verileri karşılaştırarak ve yorumlayarak yeni örüntüler keşfetmeli ve gerektiğinde sonuçların doğruluğunu teyit etmek için ek veri toplamalıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016). İnanđırıcılık kapsamında önerilen bir diğer teknik ise eşitilemedir.

eşitileme, bir fenomenin farklı veri kaynakları, yöntemler, araştırmacılar ve teorik erevelemlerle ele alınarak bulguların geçerliğini artırmayı amaçlayan bir tekniktir ve literatürde “genleme” olarak da adlandırılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005; Golafshani, 2003). Gözlem, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme gibi tekniklerin bir arada kullanılması, güçlü ynlerin birbirini dengelemesiyle daha kapsamlı bir analiz sağlar. Ayrıca, farklı gruplardan elde edilen verilerin karşılaştırılması, bulguların tutarlılığını artırırken, araştırma konusunu çok boyutlu bir şekilde ele alma imkânı sunar (Creswell, 2012; Shenton, 2004). Aynı olayın farklı araştırmacılar veya teorik ervelemlerle incelenmesi, çalışmanın geçerliğini güçlendirir (Denzin, 2017; Guba, 1981), farklı tekniklerin birlikte kullanılması ise yorum çeşitliliğini artırarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlar (Mays ve Pope, 2000; Silverman, 2015). eşitileme yoluyla inanılrlığı artırmaya yönelik teknikler arasında yer alan genlemenin yanı sıra, nitel araştırmalarda inandırıcılığı güçlendiren bir diğer önemli teknik uzman incelemesidir.

Uzman İncelemesi, nitel araştırmalarda sürecin ve bulguların deneyimli bağımsız kişilerce değerlendirilerek inandırıcılığın arttırılmasını amaçlar (Creswell, 2013; Krefting, 1991). Uzmanlar, araştırma tasarımı, veri toplama, analiz ve raporlama aşamalarında geri bildirim sağlar. Değerlendirmelerde, uzmanın katılımcılarla doğrudan temasta olmaması ve objektif yorum yapabilecek yeterlikte olması önemlidir (Holloway ve Wheeler, 1996; Houser, 2015). Uzmanlar, araştırmacının yorumlarını ham verilerle karşılaştırarak çıkarımların mantığını sorgular (Ary vd., 2010). Li (2004), uzman incelemesinin profesyonel etkileşim ve sorunların erken tespiti yoluyla araştırmayı geliştirdiğini belirtirken, Morse vd. (2002), her aşamada yapılan incelemenin araştırmayı güçlendirdiğini ifade etmektedir. Shenton (2004) ise bu tekniğin dış değerlendirmelerle bir arada kullanıldığında inandırıcılığı arttıran etkili bir araç olduğunu vurgular. Uzman incelemesinin yanı sıra, katılımcı teyidi de nitel araştırmalarda inanılrlığı arttıran başka bir tekniktir.

Katılımcı teyidi, araştırmacının topladığı verilerin doğruluğunu kontrol etmek için görüşme sonuçlarını katılımcılara sunmasıdır. Bu teknik, bulguların katılımcıların algı ve deneyimlerini yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmede kullanılır (Creswell, 2012; Mertens, 2010; Yıldırım ve şimşek, 2016). Ancak, katılımcıların önyargıları veya kişisel görüşleri, araştırma bulgularının tarafsızlığını etkileyebileceğinden, dengeli ve objektif bir yaklaşım benimsenmesi önemlidir (Holloway ve Wheeler, 1996). İ geçerlik, bulguların doğruluğuna ve sürecin tutarlılığına odaklanırken, dış geçerlik genellenebilirliğine odaklanmaktadır.

Dış geçerlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlarda geçerliğini ve farklı koşullarda genellenebilirliğini inceler (Gliner vd., 2015). Yöntemler ve örneklem küçük olduğundan nitel araştırmalarda genelleme genellikle sınırlıdır. Ancak, araştırma süreçlerinin açıkça tanımlanması, bu sınırlamaları aşarak diğer araştırmacıların bulguları daha iyi anlamasını sağlar. Nitel araştırmalarda dış geçerlik, analitik genelleme ile ele alınır; burada genellemeler belirli bağlamlar için açıklamalarla yapılır ve sayısal yöntemler yerine deneyimler ve örnek olaylarla desteklenir (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda genelleme yerine ‘aktarılabirlik’ kavramını önermiştir. Aktarılabirlik, bulguların benzer bağlamlara uyarlanabilirliğini ifade eder ve nitel araştırmanın amacını destekler (Ary vd., 2010). Bu kapsamda, araştırmada örneklem seçimi, katılımcıların özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirildiği ortam ayrıntılı bir biçimde tanımlanmalı ve bu sayede diğer araştırmacıların bulguları farklı bağlamlarda kullanılabilmesine olanak sağlanmalıdır (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986). Aktarılabirliğin sağlanabilmesi için deneyimlerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve amaçlı örnekleme kullanılması önemlidir (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Bu bağlamda, ayrıntılı betimleme, katılımcıların deneyimlerinin ve araştırma bağlamının derinlemesine ve açık bir şekilde sunulmasını sağlayarak dış geçerliği güçlendiren önemli bir yaklaşımdır.

Ayrıntılı betimleme, nitel araştırmalarda sürecin şeffaf bir şekilde sunulmasını sağlayarak okuyucuların güvenini arttıran önemli bir tekniktir. Bazı araştırmacılar, objektifliğin tamamen sağlanamayacağını ancak şeffaflığın güveni artırabileceğini belirtmektedir (Roberts ve Priest, 2006). Glesne ve Peshkin (1992), verilerin doğru tanımlanmasının diğer araştırmacılara fayda sağlayacağını ve kodlama sürecinin ayrıntılı açıklanmasının araştırma kalitesini artıracığını ifade etmiştir. Araştırmanın bağlamı, zamanı, yeri ve katılımcıları hakkındaki ayrıntılar, okuyucuların araştırmanın karmaşıklığını anlamalarına ve bulguların kendi durumlarına nasıl uygulanabileceğini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Mertens, 2010). Bağlam ve katılımcıların açıklanması, benzer çıkarımlar yapmalarını ve bulguları kendi ortamlarına uyarlamalarını sağlar (Sharts-Hopko, 2002). Ayrıntılı betimlemenin ardından, nitel araştırmalarda başka bir önemli teknik de amaçlı örnekleme dayalı seçimdir.

Amaçlı örnekleme, nitel araştırmaların genel ve özel bilgilere ulaşmayı hedeflemesi doğrultusunda, veri kaynaklarının çeşitliliğini yansıtan bir seçim süreci olarak önemlidir. Bu teknik, araştırmacıya esneklik tanıyarak, araştırmanın doğasına uygun ek örneklem almasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doğrudan ilgili bireylerin veya grupların seçilmesiyle doğru ve zengin veriler sağlar. Lincoln ve Guba (1985), geçerliği arttırmak için amaçlı örneklemin etkili bir strateji olduğunu belirtmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik konularını ele aldıktan sonra, **güvenirlik (reliability)** kavramı da önemli bir diğer boyut olarak incelenmelidir. Geçerlikte olduğu gibi güvenirlikte de nicel ve nitel araştırmalarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Nicel araştırmalarda, güvenirlik süreçlerin ve sonuçların tekrarlanabilirliğini ifade ederken, nitel araştırmalarda çalışmanın

kalitesini sağlamak amacıyla kullanılan verilere, yorumlara ve tekniklere duyulan güveni ifade etmektedir. Bu kavram, tarafsızlık, tutarlılık, uygulanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi kalite kriterlerine dayanır. Araştırma sürecinin her aşamasının belgelenmesi, ham verilerin doğrulanması ve veri toplama ile analiz süreçlerinin detaylandırılması, araştırmacının tarafsızlık ve tutarlılığı koruma yeteneğiyle birlikte, verilerin kalitesini arttırarak güvenirliliği sağlar (Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Guba (1981), nitel araştırmalarda pozitivist güvenirlilik ölçütlerinin yerine ‘güvenilebilirlik’ ölçütünü önerir. Güvenilebilirlik, bulguların tutarlı bir süreçten elde edilmesi ve sürecin açık, tekrarlanabilir olmasını ifade eder. Bu, esnek tasarımlar ve denetim izi (audit trail) tekniği ile sağlanır (Lincoln ve Guba, 1986). Nitel araştırmalarda, araştırmacının kişisel etkileri nedeniyle güvenirlilik her zaman tam tutarlılık ve tekrarlanabilirlik göstermeyebilir; bu nedenle, bir ‘denetim izi’ oluşturulması gereklidir. Bu iz, diğer araştırmacıların süreci takip etmelerine ve çalışmanın kalitesini değerlendirmelerine imkân tanır. Kirk ve Miller (1986), nitel araştırmalarda iç ve dış güvenirlilik kavramlarının geleneksel ölçütlerle açıklanamayacağını belirtmektedir.

İç güvenirlilik, LeCompte ve Goetz (1982) tarafından, verilerin betimsel olarak sunulması, birden fazla araştırmacının katılımı ve gözlem bulgularının teyit edilmesi ile sağlanması önerilmektedir. Ayrıca, kavramsal çerçeveye dayalı analizlerin iç güvenirliliği arttıracak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda güvenirlilik yerine tutarlılık kavramını önerir. *Tutarlılık incelemesinde*, olay ve olguların değişken olduğu kabul edilerek, bu değişkenliğin tutarlı bir şekilde yansıtılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda tutarlılık, farklı araştırmacıların belirli bir konuyu incelediğinde elde ettikleri verilerle türetilen anlamların uyumunu ifade etmektedir (Franklin vd., 2010). Tutarlılıktan söz edebilmek için verilerin farklı biçimlerde elde edilen sonuçlarla uyumlu olması ve bulguların doğru anlamları yansıtması gerekir (Arslan, 2022). Tutarlılık incelemesi, araştırmacının süreçteki tutarlılığını dış gözlemcilerle değerlendirir. Veri toplama, analiz ve diğer aşamalarda tutarlılık gözlemlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, güvenirliliğin sağlanması için, araştırmacı tüm aşamaları titizlikle izlemelidir. Bu bağlamda, tutarlılık incelemesiyle paralel olarak, araştırmacının dış güvenirliliğini değerlendirmek de önemlidir.

Dış güvenirlilik, araştırmacının konumunu ve örneklemini açıkça tanımlaması, sosyal ortamların etkisini dikkate alarak verilerin elde edildiği ortamı açıklamasıyla güçlendirilir. Ayrıca, araştırma sürecindeki kavramsal çerçeve ve tekniklerin açıklığa kavuşturulması, dış güvenirliliği artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, teyit edilebilirlik incelemesi yapılmaktadır. Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda nesnellik yerine teyit edilebilirliği önermektedir. *Teyit edilebilirlik*, araştırmacının elde ettiği sonuçları sürekli olarak verilerle doğrulaması ve okuyucularına mantıklı bir açıklama sunması gerektiğini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreç, araştırmacının verileri toplarken ve analiz ederken kişisel önyargılardan kaçınmasını sağlar ve bulguların başka bir araştırmacı tarafından doğrulanabilir olmasını garanti eder. Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlilik yöntemleri ve her bir ölçütün açıklaması Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Nitel Araştırmalarda Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Yöntemleri

Ölçüt	Açıklama
İç Geçerlik	Araştırmacının doğru soruları sormasını ve doğru sonuçlar elde etmesini sağlayan tekniklerdir. Katılımcıların yanıtlarıyla elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygunluğu test edilir.
- Uzun süreli etkileşim	Katılımcılarla uzun süreli bir ilişki kurarak, daha doğru ve güvenilir veriler elde edilmesini sağlar. Bu süreç, katılımcıların daha rahat bir şekilde fikirlerini ifade etmelerine olanak tanır.
- Çeşitleme	Farklı veri kaynakları, yöntemler veya araştırmacılar kullanılarak doğruluğun artırılması sağlanır. Çeşitleme, verilerin farklı açılardan analiz edilmesini sağlayarak geçerliği güçlendirir.
- Uzman incelemesi	Araştırmanın her aşamasında, konu uzmanlarının geri bildirimlerini alarak güvenilirliğin artırılması sağlanır. Uzmanlar, metodoloji, veri toplama süreçleri ve sonuçlar hakkında yorum yapar.
- İnanırcılık	Katılımcıların, araştırmacının samimiyetine ve profesyonelliğine güvenmesini sağlamak önemlidir. Bu, katılımcıların açık ve dürüst veriler sunmalarını teşvik eder.
- Derinlik odaklı veri toplama	Yüzeysel veriler yerine, katılımcıların düşünce süreçlerine derinlemesine inmek, daha anlamlı ve ayrıntılı bilgiler toplamanızı sağlar. Bu, katılımcıların daha fazla açıklama yapmalarını ve kendi deneyimlerine dair özgün veriler sunmalarını sağlar.
- Katılımcı teyidi	Verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla, katılımcılara geri bildirimde bulunarak topladığımız bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesi önemlidir. Bu, katılımcıların önceki ifadelerini gözden geçirmelerine ve gerekli düzeltmeleri yapmalarına olanak tanır.
Dış Geçerlik	
- Ayrıntılı betimleme	Araştırma sürecinde kullanılan yöntemler ve bağlam hakkında açık ve kapsamlı bilgiler verilerle güvenilirlik artırılır. Betimlemeler, okuyucunun araştırma sürecini ve bulgularını anlamasına yardımcı olur.
- Amaçlı örnekleme	Araştırma amacına uygun, belirli bir özellik taşıyan katılımcıların seçilmesiyle anlamlı ve derinlemesine veri elde edilir. Bu yöntem, örneklemin amaca hizmet etmesini sağlar.
İç Güvenirlik	
- Tutarlılık incelemesi	Verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek tutarlılığının kontrol edilmesidir.
Dış Güvenirlik	
- Teyit incelemesi	Araştırmacının bulguları verilerle doğrulayıp, başka araştırmacılar tarafından da doğrulanabilir olmasını sağlamasıdır.

Tablo 1’de kullanılan geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri görülmektedir. Buna ek olarak nitel araştırma desenlerinde geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri, her bir desene özgü farklı tekniklerle de ön plana çıkabilmektedir. Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcı deneyimlerinin doğru bir şekilde yansıtılması için iç ve dış geçerlik üzerinde durulmalı, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitleme veya katılımcı teyidi gibi teknikler öncelenmelidir. Etnografik çalışmalarda ise, uzun süreli gözlem ve katılımcı teyidi hem geçerlik hem de güvenilirlik açısından önemli rol oynamaktadır. Durum çalışmasında, çeşitleme ve uzman görüşü, araştırmanın

güvenirliğini arttıran başlıca tekniklerdir. Gömülü teori çalışmalarında ise, teorik bağlantıların sağlam olmasını ve kodlama güvenilirliğini sağlamak için sürekli karşılaştırma ve farklı araştırmacıların bağımsız kodlaması gibi tutarlılık inceleme tekniklerine öncelik verilmelidir. Hikâye anlatımı araştırmalarında, katılımcı teyidi ve uzun süreli gözlemlerle geçerlik ve güvenilirlik sağlanabiliyorken, aksiyon araştırmalarında ise katılımcı teyidi ve uzman incelemesi ön plana çıkmaktadır. İçerik analizinde ise, kodlama uyumu ve dış denetim gibi tutarlılık teknikleriyle hem geçerliğe hem de güvenilirliğe katkı sağlanabilmektedir. Bu teknikler, nitel araştırmaların geçerliğini ve güvenilirliğini artırarak sonuçların doğruluğunu güvence altına almaktadır. Araştırma süreçlerinde güvenilir veri toplama yöntemleri sunarak, elde edilen bulguların doğruluğunu artırır ve araştırmanın genel geçerliği üzerinde olumlu bir etki yapar.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma bulgularının doğruluğu ve güvenilirliği açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu unsurlar, elde edilen verilerin doğru bir şekilde temsil edilmesini ve bulguların tekrarlanabilirliğini güvence altına almaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarındaki eksiklikler ise araştırma sonuçlarının yanıltıcı olmasına, genellebilirliğin sınırlandırılmasına ve geçerliğin zedelenmesine yol açabilir. Eğer bu unsurlar sağlanmazsa, araştırmanın bulguları yalnızca belirli bir örneklem ya da ortamla sınırlı kalmaktadır. Bu kapsamda sonuçların daha geniş bağlamlara uygulanabilirliği engellenmekte ve araştırma bulgularının geçerliği tehlikeye girmektedir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik sağlanmadığında araştırmanın kalitesi, doğruluğu ve sonuçlarının güvenilirliği ciddi şekilde risk altına girer. Bu nedenle, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik bağlamında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ercan ve Kan (2004), ölçeklerdeki geçerlik ve güvenilirlik aşamalarını kapsamlı bir şekilde incelemişlerdir. Başkale (2016) nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi üzerine çalışmalar yapmıştır. Şener vd. (2017), turizm araştırmalarında yayımlanan nitel çalışmaları inceleyerek, bu çalışmaların nitel araştırmalarda gerekli olan geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini ne kadar karşıladığını değerlendirmiştir. Yaşar (2018), nitel araştırmalarda nitelik sorunu üzerine çalışmalarda bulunmuştur. Yağar ve Dökme (2018) nitel araştırmaların planlanma sürecini detaylı bir şekilde inceleyerek, bu kapsamda geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri yapmışlardır. Arastaman vd. (2018), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik açısından kuramsal bir inceleme yapmışlardır. Tutar (2022), nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenilirlik üzerine bir model önerisi sunmuştur. Arslan (2022), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konularında araştırmacılara faydalı olabilecek bilgileri analitik bir bakış açısıyla sunmayı amaçlamıştır. Kayabaşı ve Demirağ (2023) ise, pazarlama alanındaki nitel araştırmaları geçerlik ve güvenilirlik açısından incelemişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim alanındaki makalelerin geçerlik ve güvenilirlik teknikleri kapsamında incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, eğitim alanında gerçekleştirilen nitel çalışmaların kullanılan geçerlik ve güvenilirlik teknikleri açısından değerlendirilmesidir. Geçerlik ve güvenilirlik, nitel araştırmaların hem etik hem de bilimsel açıdan temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın, nitel araştırmaların metodolojik açıdan daha güçlü bir temele oturmasına ve geçerlik ile güvenilirlik tekniklerinin kullanımına yönelik farkındalığın artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada Eğitim Bilimleri alanında gerçekleştirilen nitel araştırmaların, kullanılan geçerlik ve güvenilirlik teknikleri kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, bir olayın, olgunun ya da durumun ayrıntılı ve sistematik bir biçimde açıklandığı, bu amaçla betimsel istatistiklerden yararlanıldığı çalışmalardır. Betimsel araştırmalarda nedensel çıkarımların yerine, gözlenen verilerin betimlenmesi ön plandadır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gliner vd., 2015). Çalışmada betimsel istatistiklerin yanı sıra, betimsel verilerin analizi sürecinde, yıllara göre farklılıkların belirlenebilmesi amacıyla Ki-kare testi uygulanmıştır.

Örnekleme

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmaların amacına uygun olarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylerin veya durumların seçilmesini, bu sayede belirli bir bağlamda derinlemesine veri elde edilebilmesini sağlamaktadır (Ary vd., 2010). Bu kapsamda incelenecek derginin, Türkiye’de Eğitim Bilimleri alanında yayın yapması, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) tarafından taranması, atıf ortalamasının 1’in üzerinde olması, kendine atıf oranının %10’dan düşük olması ve toplam atıf sayısının 1000’in üzerinde olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler, literatürde yer alan çalışmalar (Arastaman vd., 2018; Kayabaşı ve Demirağ, 2023) dikkate alınarak belirlenmiş olup, akademik dergilerin bilimsel etkinliğini ve araştırmalara sağladığı katkıyı yansıtabilmesi ve çalışmanın daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu ölçütlere sahip dergilerin tespit edilebilmesi için ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanı taranmış, ulaşılan dergiler tek tek değerlendirilmiştir. Alanın akademik standartlarına uygun ve güncel araştırmaları içermesi, dil ve erişilebilirlik açısından daha uygun olması nedeniyle ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanı tercih edilmiştir. ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanında taranan ve Türkiye’de eğitim bilimleri alanında etkili akademik dergiler arasından seçilen dergiler, alanın güncel ve akademik standartlara uygun araştırmalarını içermesi açısından önemli görülmüştür. TR Dizin’de yapılan arama sonucunda 62 eğitim dergisi tespit edilmiştir. Ancak, çalışmanın bilimsel güvenilirliğini artırmak amacıyla belirlenen ölçütleri sağlayan dergiler arasından seçkisiz bir yöntemle 6 dergi belirlenmiş, dergilerin 2019-2024 yılları arasında yayınlanmış olan sayıları incelenmiştir. Çalışmada yer alan dergilerin tamamında, 2024 yılı son sayıları dahil olmak üzere değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmaların dergilere ve yıllara göre dağılımı Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. İncelenen alışmaların Dergilere ve Yıllara Göre Dağılımı

Dergi Adı	Yıl						Toplam
	2019	2020	2021	2022	2023	2024	
Abant İzzet Baysal ni. Eğitim Fak. Der.	48	48	29	40	39	57	261
Ankara ni. Eğitim Bil. Fak. Der.	13	12	12	13	14	13	77
Eğitim ve Bilim	15	13	23	21	18	17	107
Hacettepe ni. Eğitim Fak. Der.	13	9	15	30	11	2	80
Mehmet Akif Ersoy ni. Eğitim Fak. Der.	28	20	42	41	34	20	185
Mersin ni. Eğitim Fak. Der.	13	30	13	5	5	10	76
Toplam	130	132	134	150	121	119	786

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen toplam 786 çalışma bulunmaktadır. Bu noktada en çok çalışmanın (261) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde olduğu görülmektedir. Sırasıyla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde 185, Eğitim ve Bilim dergisinde 107, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde 80, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde 77 ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde ise 76 çalışma bulunmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada yer alan çalışmaların araştırmacılar tarafından incelenebilmesi için evrimii ortamda bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Taslak halinde geliştirilen bu değerlendirme formu, beş lme ve Değerlendirme uzmanı tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiş, yazım, noktalama ve içerik açısından gerekli görülen düzeltmeler yapılarak nihai versiyonu hazırlanmıştır. Değerlendirme formunun son hali  bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çalışmaların adı, yazarları, yılı olmak üzere genel bir künyesi, aynı zamanda da araştırma deseni, kullanılan örnekleme yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde, çalışmaların geçerlik stratejileriyle (İnandırıcılık ve aktarılabirlik kapsamında) ilgili 10 soru bulunmaktadır. Formun nc bölümünde ise, çalışmaların güvenirlik teknikleriyle (Teyit Edilebilirlik ve Tutarlılık kapsamında) ilgili altı soru bulunmakta, aynı zamanda değerlendiricilerin görüşlerini yazabilecekleri ek bir bölüm yer almaktadır. Formun kullanılabilirliğinin ve işlevselliğinin tespiti amacıyla, seçkisiz olarak seçilen 15 çalışma, üç lme ve Değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizi kapsamında, ilk olarak evrimii değerlendirme formuyla toplanan veriler bilgisayar ortamında düzenlenmiş, veri girişi esnasında herhangi bir hata olup olmadığı belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler, dergilere ve yıllara göre frekans ve yüzde dağılım-

larına bakılarak betimlenmiştir. Çalışmalarda yer alan geçerlik ve güvenilirlik tekniklerinin kullanımının, dergilere ve yıllara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ise Ki-Kare testiyle değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçlarla ilgili genel değerlendirmeler, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

1. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili değerlendirmeler

Araştırma kapsamında belirlenen dergilerde 2019-2024 yılları arasında yayınlanan nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik açısından değerlendirilmelerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Geçerlik ve Güvenirlik Açısından Nitel Çalışmaların Değerlendirilmesi

	2019		2020		2021		2022		2023		2024		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Geçerlikle ilgili başlık	29	23	32	24	54	40	62	41	49	41	35	29	261	33
Geçerlikle ilgili bilgi	85	65	96	73	101	75	122	81	100	83	99	83	603	77
Güvenirlikle ilgili başlık	34	26	33	25	57	43	61	41	50	41	35	29	270	34
Güvenirlikle ilgili bilgi	91	70	107	80	113	84	123	82	103	85	96	81	633	81

* Tabloda, incelenen çalışmaların yöntem bölümünde geçerlik ve güvenilirlikle ilgili başlıkların ve bilgilerin yer alıp almadığı belirtilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, 2019-2024 yılları arasında belirlenen dergilerde yayınlanan nitel çalışmaların yalnızca %33'ünde geçerlik başlığına yer verildiği, %77'sinde ise başlık bulunmamasına rağmen geçerlikle ilgili bilgiye yer verildiği görülmektedir. Bu durum, araştırmacıların, çalışmalarının geçerliğini arttırmak için çeşitli teknikleri kullandığını, fakat bu teknikleri ayrı bir geçerlik başlığı altında sunmayı tercih etmediğini göstermektedir. Yıllara göre değerlendirildiğinde ise çalışmalarda geçerlik başlığına yer verilme oranının 2024 yılına kadar artarak %41'e ulaştığı, ancak 2024 yılında %29'a düştüğü görülmektedir. Bu durum, çalışmaların geçerlik raporlamalarının ayrı bir başlık şeklinde sunulmasının yıllara göre değişken bir seyir izlediğini göstermekte olup, belirlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 20,632$, $df = 5$, $p < 0,01$). Diğer taraftan, yıllara göre geçerlikle ilgili bilgi verilme oranı %65'ten %83'e çıksa da, tespit edilen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($\chi^2 = 7,219$, $df = 5$, $p > 0,01$).

Güvenirlik açısından değerlendirildiğinde, incelenen çalışmaların sadece %34'ünde güvenilirlikle ilgili ayrı bir başlığın yer aldığı, buna karşın %81'inde güvenilirlikle ilgili bilgi verildiği görülmektedir. Bu durum, araştırmacıların çalışmalarının güvenilirliğini arttırmak için çeşitli teknikler kullandıklarını, ancak raporlamaların ayrı bir başlık altında değil, diğer bölümlerde dolaylı bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Yıllara göre yapılan incelemelerde ise, güvenilirliği ayrı bir başlık halinde ele alan çalışmaların oranının 2021 yılında %43 ile en yüksek seviyeye ulaştığı, ancak 2024 yılına gelindiğinde %29'a düştüğü belirlenmiştir. Yıllara göre gözlemlenen bu değişiklik istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 17,556$, $df = 5$, $p < 0,01$). Diğer taraftan, yıllara göre güvenilirlikle ilgili bilgi verilme oranının %70 ve %85 arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilse de, bu farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 6,3649$, $df = 5$, $p > 0,01$). Buna ek olarak incelenen 786 çalışmadan 157'sinde (%20) geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmaların 203'ünde (%26) yalnızca geçerlik bilgisine, 219'unda (%28) ise sadece güvenilirlik bilgisine yer verildiği saptanmıştır.

2. İnandırıcılıkla ilgili nitel çalışmalarda verilen bilgiler

Tablo 4'te, araştırma kapsamında belirlenen dergilerde 2019-2024 yılları arasında yayınlanan nitel çalışmalarda inandırıcılıkla ilgili bilgiye yer verme oranları ve kullanılan teknikler verilmiştir.

Tablo 4. İnandırıcılıkla İlgili Nitel Çalışmalarda Verilen Bilgiler

	2019		2020		2021		2022		2023		2024		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
İnandırıcılıkla ilgili bilgi	85	65	92	70	94	70	113	75	90	74	88	74	562	72
- Uzun süreli etkileşim	33	25	19	15	27	20	32	21	23	19	9	8	143	18
- Derinlik odaklı veri toplama	33	25	12	11	18	13	16	11	19	16	8	7	106	14
- Çeşitleme	26	20	29	22	22	16	32	21	38	31	25	21	172	22
- Uzman incelemesi	54	42	49	37	52	39	63	42	63	52	52	44	333	42
- Katılımcı Teyidi	22	17	15	11	29	22	38	25	31	26	14	12	149	19

Tablo 4 incelendiğinde, incelenen çalışmaların %72'sinde inandırıcılıkla ilgili bilgiye yer verildiği görülmektedir. Yıllara göre inandırıcılık kapsamında bilgi sunma oranları, %65'ten başlayarak 2022 yılında %75 ile en yüksek seviyeye ulaşmış ve genel olarak %70 civarında yüksek seviyede seyretmiştir. Fakat yıllara göre gözlenen bu değişiklik istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır ($\chi^2=5.310$, $df=5$, $p > 0,01$). Dolayısıyla incelenen çalışmalarda inandırıcılığa genel olarak önem verildiğini söylemek mümkündür.

İncelenen çalışmalarda, uzman incelemesi %42 ile en yaygın kullanılan teknik olarak öne çıkmaktadır. Uzman incelemesi özellikle 2023 yılında %52 ile en yüksek seviyeye ulaşmış olmasına rağmen, yıllar arasında gözlenen farklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,270$, $df = 5$, $p > 0,01$). Çeşitleme ise, incelenen çalışmalarda %22 ile daha az sıklıkla tercih edilen bir tekniktir. Bu teknik, 2023 yılında %31 ile en yüksek oranda raporlanırken, 2024 yılında %21'e gerilemiş olup, bu tekniğin kullanımında yıllara göre saptanan farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 5,698$, $df = 5$, $p > 0,01$).

Diğer teknikler arasında, en fazla yer verilenler sırasıyla katılımcı teyidi, (%19), uzun süreli etkileşim (%18) ve derinlik odaklı veri toplama (%14) olmuştur. Katılımcı teyidi, 2023 yılında %26 ile en yüksek oranda raporlanırken, 2024 yılında %12'ye düşerek en düşük seviyesine gerilemiş ve bu tekniğin kullanımında yıllara göre saptanan farklılıklar istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 18.154$, $df = 5$, $p < 0,01$). Uzun süreli etkileşim ve derinlik odaklı veri toplama tekniklerinin kullanım oranlarında ise yıllar içinde dalgalanmalar yaşanmış ve 2024 yılında bu tekniklere ilişkin oranlar %8-9 seviyelerine düşmüştür. Her iki teknik için de yıllara göre farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 16,986$, $df= 5$, $p < 0,01$; $\chi^2 = 20,679$, $df=5$, $p < 0,01$). Bununla birlikte incelenen 786 çalışmadan 267'sinde (%34) inandırıcılıkla ilgili hiçbir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir.

3. Aktarılabirlikle ilgili nitel çalışmalarda verilen bilgiler

Tablo 5'te, 2019-2024 yılları arasında nitel çalışmaların aktarılabirlik ilgili bilgiye yer verme oranları ve kullanılan teknikler verilmiştir.

Tablo 5. Aktarılabirlikle İlgili Nitel Çalışmalarda Verilen Bilgiler

	2019		2020		2021		2022		2023		2024		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Aktarılabirlikle ilgili bilgi	67	52	72	55	74	55	94	63	89	74	92	77	488	62
- Ayrıntılı betimleme	63	49	73	55	70	52	86	57	80	66	86	72	458	58
- Amaçlı örnekleme	25	19	20	15	24	18	32	21	74	61	75	64	250	32

Tablo 5'te, tüm yıllar birlikte ele alındığında, incelenen çalışmaların %62'sinde aktarılabirlikle ilgili bilgiye yer verildiği görülmektedir. Verilen bilgiler, 2019-2024 yılları arasında belirgin bir artış göstermiş olup 2024 yılında %77'ye ulaşmıştır. Bununla birlikte yıllara göre gözlenen bu farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 8,353$, $df=5$, $p > 0,01$).

Bu durum, aktarılabirlik tekniğinin kullanımın oranının, araştırmaya dahil edilen yıllar içerisinde değişim göstermediğini göstermektedir.

Ayrıntılı betimleme ile ilgili bilgi verilme oranı tüm yıllar birlikte değerlendirildiğinde %58 olarak belirlenmiştir. Özellikle 2024 yılında bu oranın %72'ye yükselmiş olması, konunun giderek daha fazla ele alındığını göstermektedir. Yıllar içinde ayrıntılı betimleme oranında bazı değişiklikler gözlemlenmekle birlikte, yıllara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 5,625$, $df = 5$, $p > 0,01$).

İncelenen çalışmaların %32'sinde amaçlı örneklemenin, inandırıcılık kapsamında ele alındığı tespit edilmiştir. Bu oran, amaçlı örneklemenin 'örneklem' başlığı altında ele alınsa da aktarılabirlik kapsamında raporlanmasının yalnızca bazı çalışmalarla sınırlı kaldığını göstermektedir. Yıllara göre değerlendirildiğinde ise, 2019 yılında %19 oranında raporlanan amaçlı örneklem, 2024 yılında %64'e çıkarak önemli bir artış göstermiş olup; bu farklılık istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 79.424$, $df=5$, $p < 0,01$). Sonuçların anlamlı olması, kullanılan tekniklerdeki değişikliklerin yalnızca tesadüfi değil, belirli bir trendin ve etkilerin göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farklılıklar, kullanılan tekniklerin yıllar içinde sistematik bir şekilde değiştiğini ve bu değişikliklerin araştırma sürecine dair önemli bir bilgi sunduğunu göstermektedir. Buna ek olarak incelenen 786 çalışmadan 296'sında (%38) aktarılabirlik ile ilgili hiçbir bilgiye yer verilmediği ve inceleme yapılmadığı tespit edilmiştir.

4. Teyit edilebilirlik ve tutarlılıkla ilgili nitel çalışmalarda verilen bilgiler

Tablo 6'da, araştırma kapsamında belirlenen dergilerde 2019-2024 yılları arasında nitel çalışmaların teyit edilebilirlik ve tutarlılık ile ilgili bilgiye yer verme oranları ve kullanılan teknikler verilmiştir.

Tablo 6. Teyit Edilebilirlik ve Tutarlılıkla İlgili Nitel alışmalarda Verilen Bilgiler

	2019		2020		2021		2022		2023		2024		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Teyit ed.le ilgili bilgi	73	57	73	55	69	52	89	59	80	66	72	61	456	58
- Teyit incelemesi	56	43	51	39	50	37	67	45	43	36	39	33	306	39
Tutarlılıkla ilgili bilgi	81	63	88	67	94	70	97	65	100	83	80	67	540	69
-Tutarlılık incelemesi	73	56	80	61	76	57	90	60	94	78	77	65	490	62

Tablo 6 incelendiğinde, incelenen çalışmaların %58'sinde teyit edilebilirlikle ilgili bilgi verildiği görülmektedir. 2021 yılında teyit edilebilirlikle ilgili bilgi verme oranının %52'ye düştüğü, 2023'te %66'ya yükseldiği, 2024'te ise %61 seviyesinde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, bazı yıllarda azalma yaşansa da genel eğilimin arttığını göstermekte olup, tespit edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 3,526$, $df = 5$, $p > 0,01$).

Teyit incelemesine yer verilme oranı ise, tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde %39 ile daha düşük bir seviyede kalmıştır. Bu oran, araştırmacıların çalışmalarında teyit edilebilirlikle ilgili bilgi verseler de teyit incelemesini kapsamlı olarak ele almadıklarını göstermektedir. 2019 yılında %43 ile başlayan bu süreç, değişken bir seyir izleyerek 2024'te %33'e kadar düşmüş, belirlenen bu farklılıklar istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 9,608$, $df=5$, $p < 0,01$). Bu durum, teyit incelemesinin yıllara göre değişkenlik gösterdiğini ve daha fazla ele alınması gerektiğini işaret etmektedir.

Tutarlılıkla ilgili bilgi verilme oranının, tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde %69 olduğu görülmektedir. 2019 ve 2024 yılları arasında tutarlılıkla ilgili bilgi verme oranının %63 ile %83 arasında değiştiği görülse de gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.889$, $df=5$, $p>0,01$). Tutarlılık incelemesine yer verilme oranı ise, tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde %62 olarak belirlenmiştir. 2023 yılında %78 olan tutarlılık incelemesi oranı, 2024 yılında %65'e düşmüş olsa da yıllara göre gözlenen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 4.327$, $df = 5$, $p > 0,01$). Bu durum, tutarlılık tekniğine çalışmalarda sıklıkla yer verildiğine ve araştırmacıların çalışmalarının güvenilirliğini arttırmak için gerekli özeni gösterdiklerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra incelenen 786 çalışmadan 230'unda (%30) teyit edilebilirlik ve tutarlılık ile ilgili hiçbir bilgiye ve incelemeye yer verilmediği belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Eğitim Bilimleri alanında yayın yapan ve Scopus, ERIC ve TR Dizin gibi indekslerde yer alan 6 farklı dergide 2019 ile 2024 yılları arasında yayımlanmış toplam 786 nitel çalışma, geçerlik ve güvenilirlik teknikleri açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışmaların yaklaşık beşte birinde geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili hiçbir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca, çalışmaların yaklaşık dörtte birinde yalnızca geçerlik bilgisine, dörtte birinden fazlasında ise yalnızca güvenilirlik bilgisine yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışmalarda temel metodolojik unsurların yeterince açık ve titiz bir şekilde ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışma sonuçlarının doğruluğunun sorgulanmasına ve güvenilirliğinin tehlikeye girmesine yol açabilmektedir. Creswell (2013) ile Lincoln ve Guba (1985) da geçerlik ve güvenilirlik konularına yeterli düzeyde özen gösterilmemesinin, söz konusu çalışmalara duyulan güveni zedeleyebileceğini belirtmektedir. Arastaman vd. (2018),

Arslan (2022), Başkale (2016), Ercan ve Kan (2004), Kayabaşı ve Demirağ (2023), şener vd. (2017), Tutar (2022), Yağar ve Dökme (2018) ve Yaşar (2018) gibi birçok çalışmada, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konularının ele alındığı ve bu unsurların önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Geçerlik kapsamında yapılan incelemeler ayrı ayrı değerlendirildiğinde, çalışmaların üçte birinden fazlasında inandırıcılık ile ilgili; üçte birine yakın bir kısmında ise aktarılabirlik ile ilgili herhangi bir bilgi sunulmadığı tespit edilmiştir. İnanđırıcılık, araştırma bulgularının tutarlılığını ve güvenirliğini gösteren önemli bir ölçüt olduğundan, bu konuya çalışmalarda yer verilmemesi, söz konusu çalışmaların güvenirliğini sorgulatabilir ve geçerliğini sınırlayabilir. Aktarılabirlik de çalışma bulgularının farklı koşullarda geçerliğini gösterdiğinden, bu konuya yer verilmemesi, araştırmanın yalnızca belirli bir örneklem veya koşulda geçerli olduğunu ve dolayısıyla genellenebilirliğinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Güvenirlik kapsamında yapılan incelemeler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise her üç çalışmadan birinde teyit edilebilirlik ve tutarlılık açısından hiçbir bilgi verilmediği belirlenmiştir. Bu unsurların eksikliği araştırmaların güvenirliğini tehlikeye atar, çünkü başka bir araştırmacı bu sonuçları aynı koşullarla elde edemeyebilir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına hiç yer vermeyen çalışmalardan sonra, bu tekniklere yer veren çalışmalar detaylıca incelenmiştir. Tüm yıllar birlikte değerlendirildiğinde, geçerlik ve güvenirlik tekniklerine yönelik bilgi verme oranı %77- %81 gibi yüksek oranlarda olmasına rağmen; ayrı başlıklar halinde konunun detaylı ele alındığı çalışmaların %33- %34 gibi düşük seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, incelenen çalışmalarda, geçerlik ve güvenirlik tekniklerinin sıklıkla dolaylı olarak ele alındığını ve bu tekniklere ‘Yöntem’ bölümünde ayrı bir başlık altında yer verilmediğini göstermektedir. Creswell (2013), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin temin edilmesi için kullanılan yöntemlerin net ve şeffaf bir biçimde sunulması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırma bulguları, geçerlik açısından özellikle inandırıcılık ve aktarılabirlik kapsamında önemli eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda, incelenen makalelerin %72’sinde inandırıcılıkla ilgili bilgiye yer verildiği ancak bu bilginin genellikle uzman incelemesi gibi yaygın tekniklerle sınırlı kaldığı, katılımcı teyidine ise çok az yer verildiği görülmüştür. Başkale (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da inandırıcılık tekniklerinin genellikle uzman incelemesi ile sınırlı kaldığı ve katılımcı teyidinin kullanım oranlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Kayabaşı ve Demirağ (2023), benzer şekilde uzman görüşünün en fazla kullanılan geçerlik tekniklerinden olduğunu, ancak bu çalışmadan farklı olarak katılımcı teyidinin de fazlaca kullanılan bir geçerlik tekniği olduğunu belirtmişlerdir. Shenton (2004) ve Merriam ve Tisdell (2015) de çalışmalarında, katılımcı teyidi tekniğine az yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, nitel araştırmaların inandırıcılığını arttıracak farklı tekniklere de yer verilmesinin önemine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, özellikle amaçlı örnekleme yönteminin aktarılabirlik kapsamında kullanımında önemli eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, incelenen makalelerin %65'inde aktarılabirlik ile ilgili bilgi bulunmasına rağmen, %58'inde ayrıntılı betimlemelere ve sadece %32'sinde bir geçerlik tekniği bağlamında amaçlı örnekleme yer verildiği görülmüştür. Creswell (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla tutarlı olarak amaçlı örnekleme tekniklerinin yaygın kullanıldığı ama aktarılabirlik kapsamında bir güvenilirlik tekniği gibi rapor edilmediği saptanmıştır.

Aktarılabirlik konusunda yapılan incelemelerde, aktarılabirliği arttırmak amacıyla amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme tekniklerine daha fazla odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Creswell (2012) de benzer şekilde, aktarılabirliği arttırmada ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemenin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, amaçlı örnekleme kullanımına önem verilmesine rağmen, bu yöntemin geçerliği arttırmadaki rolüne ilişkin yeterli raporlamanın yapılmadığı, ayrıca güvenilirlik başlığı altında bu örnekleme yönteminin aktarılabirliğe katkısı hakkında detaylı bir değerlendirme sunulmadığı görülmektedir. Ary vd. (2010) ile Streubert ve Carpenter (2011) de benzer şekilde, aktarılabirliği sağlamak için amaçlı örnekleme gibi tekniklerin daha etkin uygulanması ve çalışmaların ayrıntılı şekilde raporlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bulgular, incelenen çalışmaların %69'unda tutarlılıkla ilgili bilgiye yer verildiğini göstermiştir. Teyit edilebilirlik ve tutarlılık bilgisi ile tutarlılık incelemesi, yıllara göre değişken bir seyir izlemekle birlikte en az %50 düzeyinde dikkate alınmıştır. Özellikle tutarlılık bilgisine, çalışmalarda daha sık yer verilmesi araştırmacıların bu konuda daha fazla çaba gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, teyit incelemelerine yeterince yer verilmemesi, bu tekniklerin daha fazla kullanılması gerektiğini göstermektedir. Lincoln ve Guba (1985) da benzer şekilde teyit edilebilirliğin, araştırmanın nesnelliğini ve şeffaflığını artırarak diğer araştırmacıların bulguları değerlendirmesine olanak sağladığını vurgulamaktadır. Bu çalışma ile benzer olarak, Arslan (2022) tarafından yapılan çalışmada tutarlılık tekniklerinin genellikle yeterince detaylandırılmadığı, Kayabaşı ve Demirağ (2023) tarafından ise teyit edilebilirlik tekniklerinin genellikle sınırlı düzeyde raporlandığı belirtilmiştir.

Araştırma bulguları, nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik tekniklerinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiğini açıkça göstermektedir. Geçerlik açısından, inandırıcılık ve aktarılabirlik tekniklerinin daha dengeli ve sistematik bir şekilde uygulanması, güvenilirlik açısından ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik tekniklerinin kullanımına daha fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik gibi temel metodolojik unsurların daha derinlemesine ele alınmasının, araştırmaların geçerliğini ve güvenilirliğini artıracığı; elde edilen bulguların daha güvenilir ve genellenebilir olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu noktada geçerlik ve güvenilirlik tekniklerinin kullanımına yönelik eksikliklerin, araştırmacıların bu konularda yeterli bilgi sahibi olmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu

durum, araştırmacıların uygun teknikleri belirleme ve raporlama süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu kapsamda araştırmacıların geçerlik ve güvenirlik konularına çalışmalarında daha detaylı ve doğru şekilde yer verebilmeleri için, bu konulara yönelik seminerler, atölyeler ya da eğitim programları düzenlenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının detaylı olarak raporlanabilmesinde yol gösterici olacak örnek raporlama şablonları oluşturulabilir. Bu bağlamda akademik dergiler de nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirlik raporlamalarını zorunlu hale getiren standartlar geliştirebilir. Bu önlemlerin araştırma bulgularının geçerli ve güvenilir olmasına katkı sağlayacağı, böylece gerçekleştirilecek çalışmaların niteliğini arttıracaağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth Cengage Learning.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Brannen, J. (2017). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*, 3-37.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. McGraw-Hill.
- Franklin, C., & Ballan, M. (2001). Reliability and validity in qualitative research. *The handbook of social work research methods*, 4(273-292).
- Franklin, C., Cody, P. A. ve Ballan, M. (2010). Reliability and Validity in Qualitative Research (Editör: Thyer, B. A.), İçinde, *The handbook of social work research methods*, ss.273-292. SAGE Publications.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. Longman Group Ltd.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Houser, J., & Oja, K. (2024). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. Jones & Bartlett Learning.
- Kayabaşı, A., & Demirağ, F. (2023). Pazarlama alanında yapılan nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlik incelemesi. *Business Economics and Management Research Journal*, 6(1), 1-17.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kirk, J., ve Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Sage.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.

- Li, D. (2004). Trustworthiness of Think-Aloud Protocols in the Study of Translation Process, *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3): 301- 313.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. E. (1986). Research, evaluation, and policy analysis: Heuristics for disciplined inquiry. *Review of Policy Research*, 5(3), 546-565.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320(7226), 50-52.
- Merriam, S. B. (1995). N of I?: Issues of Validity and Reliability in. *PAACE Journal of lifelong learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, and Mixed Methods*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Morse, J. M., Mayan, M., Spiers, J., Barrett, M., & Olson, K. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), 1-19.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and Validity in Research. *Nursing Standard*, 20(40), 42-45.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). *Qualitative research in the health sciences*. Springer.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage Publications.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data* (5th ed.). Sage Publications.
- Speziale, H. S., Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Stake, R. (2005). *Qualitative case studies*. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 rd Edition). (s. 443-466). SAGE Publications.
- şener, S., Bahçeci, V., Doğru, H., Sel, Z. G., Ertaş, M., Songr, S., & Tütüncü, . (2017). Turizm alanındaki nitel araştırmaların güvenirlik ve geçerlik ltleri kapsamında değerlendirilmesi. *Anatolia: Turizm araştırmaları dergisi*, 28(1), 7-26.
- Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative Rigor or Researcher Rigor? *Journal of Advanced Nursing*, 68(1), 1-5.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model nerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(zel Sayı 2), 117-140.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of validity in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Examination of Qualitative Studies in the Field of Education in Terms of Validity and Reliability Analyses

Extended Abstract

Introduction

Validity and reliability are fundamental criteria for ensuring the quality of qualitative research. Validity emphasizes the collection and accurate interpretation of data relevant to the research objectives, while reliability concerns the dependability and credibility of research processes and findings. Unlike quantitative research, where these concepts are strongly tied to statistical metrics, qualitative research requires a context-sensitive and process-oriented approach. This distinction stems from the philosophical underpinnings of qualitative research, which prioritize subjective experiences and contextual understanding. Despite the increasing prevalence of qualitative research in education, gaps remain in the systematic application and transparent reporting of validity and reliability practices. This study aims to examine qualitative studies published in educational journals between 2019 and 2024 within the scope of validity and reliability analyses. By identifying strengths and areas for improvement, this research seeks to contribute to the enhancement of methodological rigor in qualitative educational research.

Method

This research was designed as a descriptive study. A criterion sampling method was employed to select six academic journals in the field of educational sciences, based on specific metrics such as citation averages (greater than 1), self-citation rates (less than 10%), and total citation counts (over 1000). The dataset consists of 786 qualitative studies published between 2019 and 2024. Data were collected using an online evaluation form developed by researchers and validated by five experts in measurement and evaluation. The evaluation form consists of three sections: the first section includes questions related to general study information, research design, sampling methods, data collection tools, and analysis; the second section contains questions about validity strategies; the third section focuses on reliability techniques, along with an additional section for evaluators to provide their comments. Descriptive statistics, including frequency and percentage distributions, were calculated, and chi-square tests were applied to evaluate the significance of year-to-year differences in the use of validity and reliability techniques.

Results

The findings reveal that 20% of the studies did not provide any information on validity and reliability techniques, while 77% addressed validity and 81% discussed reliability. However, only 33% and 34% of the studies provided detailed information on validity and reliability under separate headings, respectively. The most commonly used validity technique was credibility (72%), with expert review being the most frequently employed method (42%). Other techniques, such as triangulation (22%), participant confirmation (19%), and prolonged engagement (18%), were utilized less frequently. In terms of reliability, dependability was reported in 69% of the studies, but confirmability techniques were only mentioned in 39%. Additionally, the study found that credibility was often addressed through limited techniques, with participant confirmation and prolonged engagement being particularly underrepresented. Similarly, while transferability was reported in 62% of the studies, detailed descriptions and purposeful sampling were less frequently employed, with rates of 58% and 32%, respectively. These findings highlight that qualitative researchers often rely on indirect or implicit strategies for validity and reliability without explicitly presenting them as dedicated sections in their reports.

Conclusion

This study examined 786 qualitative research articles published in educational journals between 2019 and 2024 in terms of validity and reliability techniques. One-fifth of the studies did not provide any information on validity and reliability, while one-quarter included only validity, and one-quarter only reliability. This suggests that fundamental methodological elements are not adequately addressed in the research. In validity assessments, strategies such as credibility and transferability were often neglected, limiting the reliability and generalizability of the studies. Regarding reliability, one-third of the studies lacked information on confirmability and dependability. Among studies that addressed validity and reliability techniques, it was found that these issues were often discussed indirectly, with only 33-34% covering them in detail. These findings highlight the need for greater attention to validity and reliability and for these elements to be presented in a more transparent and clear manner. To address these deficiencies, it is recommended that researchers receive targeted training and workshops on the use and reporting of validity and reliability techniques. Academic journals can also play a significant role by establishing mandatory standards for the systematic reporting of these criteria. By improving methodological rigor, these measures will contribute to the production of more reliable and valid findings, ultimately advancing the field of educational research. It is expected that this study will contribute to the validity and reliability of research findings and enhance the quality of future studies.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Understanding Teacher Reality Shock: A Systematic Bibliometric Review

Öğretmen Gerçeklik Şokunu Anlamak: Sistematik Bir Bibliyometrik İnceleme

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Songül KARABATAK

Müslim ALANOĞLU

Ayşenur KULOĞLU

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Understanding Teacher Reality Shock: A Systematic Bibliometric Review

Songül KARABATAK¹

Müslim ALANOĞLU²

Ayşenur KULOĞLU³

DOI: 10.58689/eibd.1625777

Abstract

This study investigated Teacher Reality Shock (TRS), referring to the challenges novice teachers encounter during their early career years, through bibliometric analysis. A total of 59 studies obtained from the Web of Science database via keyword searches for “reality shock” and “teacher” were analyzed using performance analysis and scientific mapping techniques. Results revealed a steady rise in TRS research between 1987 and 2024, with a notable increase after 2011. Key themes in the literature include beginning teachers, burnout, job satisfaction, self-efficacy, and occupational socialization. The United States and Germany are leaders in TRS research, while Turkey, despite recent progress, lacks substantial international impact. Current studies mainly focus on individual and organizational factors, highlighting gaps in understanding teachers’ self-efficacy, professional experiences, and cross-cultural comparisons of TRS. To address these gaps, interdisciplinary research and programs supporting teachers’ adaptation to their careers are essential. This study underscores the importance of incorporating TRS into teacher training policies to improve early-career teacher support and professional development.

Keywords: Teacher Reality Shock, Beginning Teachers, Early-Career Teachers, Bibliometric Analysis in Education

Geliş Tarihi: 23.01. 2025; Kabul Tarihi: 09.4.2025

Kaynakça Gösterimi: Karabatak, S., Alanoğlu, M., & Kuloğlu, A. (2024). Understanding Teacher Reality Shock: A Systematic Bibliometric Review. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 53-86

1 Assoc. Dr., Fırat University, Department of Education, Department of Education Administration, s_halici@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1303-2429>

2 Assoc. Dr., Fırat University, Department of Education, Department of Education Administration, muslimalanoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1828-4593>

3 Assoc. Dr., Fırat University, Department of Education, Department of Curriculum and Instruction, adonder@firat.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-8497>

Introduction

Teaching is a profession that fundamentally shapes individuals' academic, social, and emotional development while contributing directly to societal progress. The quality of teachers and their ability to adapt effectively to their roles have a significant impact on student achievement and the overall effectiveness of educational policies (Dicke et al., 2015). However, novice teachers often face significant challenges when transitioning from teacher education programs to real-world classroom settings. One of the most critical issues in this transition is *Teacher Reality Shock* (TRS), which refers to the misalignment between teachers' expectations and the realities of classroom practice. This misalignment can lead to professional dissatisfaction, emotional distress, and, in some cases, early career attrition (Correa et al., 2015).

Research has demonstrated that novice teachers encounter various challenges in their professional lives, including classroom management, student motivation, adaptation to school culture, administrative responsibilities, professional identity formation, lesson planning, teacher status, and school-community relations (Kutsyuruba et al., 2013; Özdemir & Büyükgöze, 2016; Özpınar & Sarpkaya, 2010; Öztürk & Yıldırım, 2013; Saban et al., 2004). These challenges contribute to heightened stress and burnout, which significantly impact teachers' commitment to the profession and ultimately affect retention rates (Özdemir & Büyükgöze, 2016). When teachers' expectations do not align with the realities of their profession, they may experience shock, frustration, anxiety, confusion, and even hopelessness. In the literature, these emotional responses have been conceptualized as reality shock (Kramer, 1974) or transition shock (Corcoran, 1981).

Kramer (1974) first introduced the concept of reality shock, describing it as the physical, emotional, and social reactions individuals experience when faced with unfamiliar professional responsibilities. Later, Duchscher (2009) expanded on this idea with the Transition Shock Model, which characterizes the phenomenon as a period of physical, emotional, socio-developmental, and intellectual adaptation occurring within the first three to four months of professional practice. Reality shock is not unique to teaching; it can also manifest in various life transitions such as career changes, organizational shifts, marriage, financial instability, and academic adjustments. However, in the context of teaching, reality shock has been shown to have profound long-term effects on teachers' motivation, well-being, and career longevity (Veenman, 1984; Chubbuck, 2008).

Empirical studies suggest that pre-service teachers often hold idealistic views about classroom management and instructional practices, perceiving teaching as a unidirectional transfer of knowledge (Koyuncu, 2017; Feiman-Nemser & Remillard, 1995; Rimm-Kaufman et al., 2006). These perceptions often clash with the realities of classroom environments, resulting in professional disillusionment. The first year of teaching is especially marked by feelings of disappointment and struggle, and is frequently described as the most challenging phase in

a teacher's career (de Jesus & Paixo, 1996; Potts, 2007). In light of growing concerns about teacher retention and well-being, addressing the effects of reality shock has become a critical issue in teacher education research. Previous studies have indicated that pre-service teachers generally hold moderate expectations regarding TRS, highlighting the need for improved preparation for the challenges they will face in the teaching profession (Karabatak & Alanoğlu, 2023; Alanoğlu & Karabatak, 2023).

The consequences of reality shock are both positive and negative. On the negative side, TRS has been associated with decreased organizational commitment (Dean et al., 1988; Dean & Wanous, 1983), higher turnover intentions (Dhar, 2012; Guerin et al., 1999), and increased stress levels (Gold, 1996; Hultell et al., 2013). High attrition rates among novice teachers have been widely reported, with TRS identified as a primary contributing factor (Borman & Dowling, 2008; Gallant & Riley, 2014; Gray & Taie, 2015; Guarino et al., 2006; Lindqvist et al., 2014; Schaefer et al., 2012; Voss & Kunter, 2020). Additionally, some studies indicate that early-career teachers often experience significant emotional exhaustion due to the complexities of classroom instruction (Chaplain, 2008; Fives et al., 2007; Goddard et al., 2006; Voss et al., 2017). Conversely, reality shock is not exclusively negative; in some instances, it can act as a catalyst for professional growth, motivating teachers to develop new coping mechanisms and refine their teaching strategies (Depolo et al., 1994). To minimize the negative effects of TRS, it is crucial for teacher education programs to provide pre-service teachers with realistic and structured experiences that prepare them for the realities of the classroom (Duchscher, 2009). Mentorship programs, extended practicum experiences, and reflective teaching practices have been proposed as effective strategies to reduce reality shock and enhance teacher retention rates. Despite the increasing amount of empirical research on TRS, there has yet to be a comprehensive bibliometric analysis that examines the development of TRS research, identifies key themes, and maps academic collaborations in this field. Conducting such an analysis of TRS-related literature will offer valuable insights into research trends, influential publications, and existing gaps, ultimately advancing the field of teacher education research.

Research aim and research questions

This study aims to conduct a comprehensive bibliometric analysis of the existing literature on TRS to identify the key themes, research trends, influential publications, and academic collaborations in the field. By systematically analyzing the intellectual structure of TRS research, this study seeks to provide insights into how TRS has been studied, which research areas have been most influential, and where gaps remain in the literature. This study will address the following research questions:

1. What are the key publication trends, citation impacts, and international research collaborations in TRS literature? Which countries and institutions have made the most significant contributions?

2. How has the volume of TRS-related research evolved over time? What factors have influenced these changes?
3. Who are the most influential authors in TRS research? How are scientific collaborations among researchers, universities, and countries structured?
4. What are the predominant themes in TRS literature, and how have they evolved over time?
5. Which academic journals, key authors, and keywords have played a central role in shaping TRS research? What patterns can be observed in global research networks?

Methodology

Research model

This study employs a descriptive research design using bibliometric analysis to systematically examine the research landscape of TRS. The descriptive research model aims to analyze and explain a phenomenon, process, or individuals' characteristics as they exist, allowing for an in-depth understanding of the subject matter (Karasar, 2012). Bibliometric analysis, as a quantitative research method, enables the systematic evaluation of academic publications, authors, research trends, and scientific collaborations in a given field (Yayla & Zencir, 2023).

Data collection and analysis

A comprehensive literature search was conducted on *December 15, 2024*, using the *Web of Science (WoS) Core Collection* database. The search query applied was “*reality shock*” AND “*teacher*”, targeting all fields. No time restrictions were applied, and the search covered the full publication range available (1987–2024). The results were limited to *peer-reviewed publications* including journal articles, conference proceedings, meeting abstracts, and early access articles.

The search initially yielded *59 documents*, all of which were included in the analysis. The *inclusion criteria* encompassed documents that specifically addressed teacher reality shock in the context of educational settings. *Exclusion criteria* involved duplicate records, non-academic publications, and studies that referenced “reality shock” in unrelated disciplines (e.g., medicine or nursing). Additionally, no language restrictions were imposed; publications in English, German, Italian, Spanish, and Portuguese were all considered due to the small dataset size.

To enhance the transparency and reproducibility of the research process, the study strictly adhered to the *PRISMA 2020 guidelines* for systematic reviews. The *PRISMA flow diagram* (Figure 1) outlines the step-by-step procedure of identification, screening, eligibility, and inclusion stages. It details the number of records retrieved from the database, the removal of duplicates, the application of inclusion and exclusion criteria, and the final set of documents included in the analysis. By following the PRISMA framework, the study ensures methodological rigor and facilitates the replicability of its bibliometric approach.

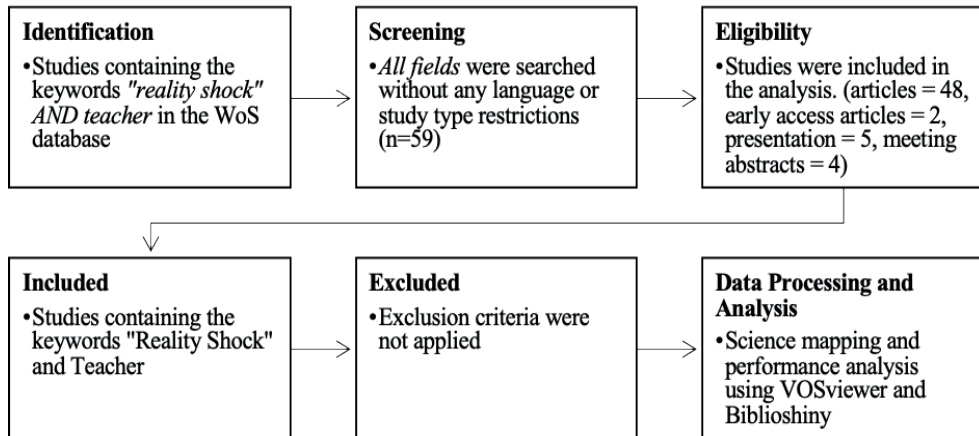


Figure 1. PRISMA Flow Chart

Bibliometric analysis approach

Bibliometric analysis is a systematic and quantitative method for evaluating scientific publications, identifying research trends, and mapping the intellectual structure of a field (Donthu et al., 2021). In this study, two complementary techniques were utilized: Performance Analysis and Science Mapping, as summarized in Figure 2.

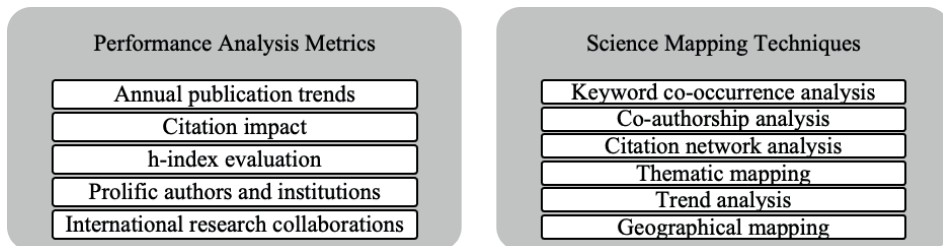


Figure 2. Bibliometric Analysis Methods and Applied Techniques

Performance Analysis focuses on measuring the productivity and scholarly influence of countries, institutions, authors, and journals (Donthu et al., 2021). Key bibliometric indica-

tors such as *total citations*, *h-index*, *g-index*, and *m-index* were used to assess research impact (Aria & Cuccurullo, 2017). This analysis also included *annual publication trends*, *citation dynamics*, and *international collaboration patterns*, offering insight into the historical development of TRS literature. Calculations and visualizations were conducted using *Biblioshiny*, the web interface of the *Bibliometrix R-package* (Version 4.1).

Science Mapping aims to reveal the conceptual, intellectual, and social structure of a scientific domain by examining bibliographic networks (Gutiérrez-Salcedo et al., 2018). In this study, *VOSviewer (Version 1.6.20)* was used for analyses including *keyword co-occurrence*, *co-authorship networks*, and *citation network mapping*. A *minimum threshold of two keyword occurrences* was set, and *association strength* was used for normalization. *Clustering resolution was set at 1.0*, allowing for the identification of major thematic areas. Visual outputs such as *network diagrams*, *density maps*, and *overlay visualizations* helped reveal dominant topics, emerging trends, and geographic distributions.

This combined bibliometric strategy enabled a comprehensive examination of TRS research, highlighting the field’s growth trajectory, core themes, influential contributors, and collaborative structures.

Results

1. Academic productivity, citation impact, and international research collaborations

The bibliometric characteristics of the TRS literature, including academic productivity, citation impact, and international research collaborations, are shown in Table 1.

Table 1. Descriptive Characteristics of TRS Literature

Description	Results	
Main information about data	Timespan	1987:2024
	Sources (Journals. Books. etc)	43
	Documents	59
	Annual Growth Rate	4.45%
	Document Average Age	7.86
	Average citations per doc	19.86
	References	2115
Document contents	Keywords Plus (ID)	121
	Author’s Keywords (DE)	182
Authors and authors collaboration	Authors	150
	Co-Authors per Doc	2.76
	International co-authorships	10.17%

Table 1 shows that TRS-related publications range from 1987 to 2024. This indicates that while the number of studies in this area is limited, research has evolved over an extended period. The dataset comprises 59 documents from 43 different sources, highlighting a diverse array of academic contributions. The average document age of 7.86 years indicates that the dataset contains relatively recent publications, while the average citation per document (19.86) suggests that TRS studies receive substantial academic attention. The total number of references (2115) reflects the strong citation network in this field. Additionally, the dataset includes 121 “Keywords Plus” terms and 182 author-assigned keywords, indicating that authors provide a broader and more specific conceptual framework when defining their studies. The large number of author-defined keywords suggests that the dataset supports thematic mapping and concept clustering analyses to identify major research themes. The author collaboration analysis shows that 150 authors have contributed to TRS research, demonstrating a relatively broad authorship network. The presence of 13 single-authored documents suggests that independent research is still present in this field, although 46 multi-authored studies indicate that collaborative research is more dominant. The average number of co-authors per document (2.76) further highlights the collaborative nature of TRS research. Additionally, the international co-authorship rate of 10.17% suggests that while global collaborations exist, most studies are conducted within national academic circles.

2. Global trends in TRS research output

To better understand the distribution of TRS research across countries and its development over time, the number of publications per country was analyzed. Figure 3 visualizes the growth of TRS-related publications across five key countries: Brazil, Germany, Turkey, the United Kingdom, and the United States.

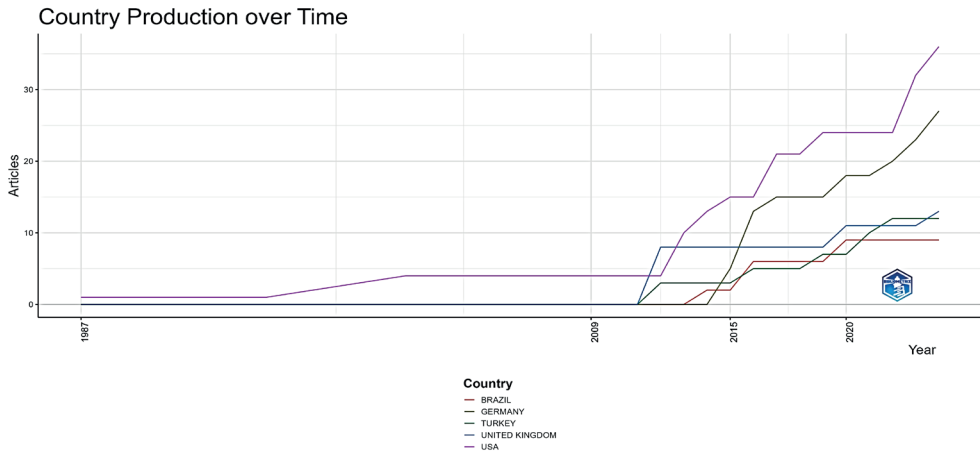


Figure 3. TRS Research Distribution by Country Over Time

As seen in Figure 3, the United States has been the most active contributor to TRS research, with publications dating back much earlier than other countries. A significant increase in academic output can be observed after 2010, with the highest publication growth occurring in the 2020s. Germany follows a similar trend, with a steady rise in publications since 2010. The United Kingdom and Turkey started contributing to TRS research at a later stage but have shown a significant increase since 2010. Meanwhile, Brazil has the lowest number of publications, indicating that TRS-related research remains relatively underdeveloped in this region. The fluctuations in publication trends suggest that certain periods have experienced a rise in academic interest, possibly driven by policy changes, teacher retention concerns, or shifts in educational research priorities. The noticeable increase in research output over the past decade highlights the growing importance of TRS as an academic and professional issue.

3. Country-based academic contributions and research collaborations

To further investigate the global distribution of TRS research, Table 2 presents the number of publications by country and the type of research collaborations.

Table 2. Country-Based TRS Publications and Collaboration Types

Country	Articles (%)	SCP	MCP (MCP %)	Country	Articles (%)	SCP	MCP (MCP %)
USA	13 (22%)	13	0	Norway	2 (3.4%)	1	1(50%)
Germany	7 (11.9%)	6	1 (14.3%)	Hungary	1 (1.7%)	1	0
Turkey	5 (8.5%)	4	1 (20%)	Indonesia	1 (1.7%)	1	0
Czech Republic	4 (6.8%)	4	0	Italy	1 (1.7%)	1	0
Japan	4 (6.8%)	4	0	Netherlands	1 (1.7%)	1	0
United Kingdom	4 (6.8%)	3	1(25%)	South Africa	1 (1.7%)	1	0
Brazil	3 (5.1%)	3	0	Singapore	1 (1.7%)	1	0
Spain	3 (5.1%)	2	1(33.3%)	Portugal	1 (1.7%)	1	0
Sweden	3 (5.1%)	3	0	Switzerland	1 (1.7%)	0	1(100%)
China	2 (3.4%)	2	0	Vietnam	1 (1.7%)	1	0

According to Table 2, the United States has made the largest contribution to TRS research, accounting for 22% of total publications (13 studies). However, these publications are primarily nationally conducted studies, with no international collaborations (MCP = 0). Germany follows with 7 publications (11.9%), of which 14.3% involve international collaborations. Turkey has contributed 5 publications (8.5%), and 20% of these studies involve international co-authorships. Countries like Norway (50% international collaboration) and Switzerland (100% international collaboration) exhibit a stronger focus on cross-border academic partnerships, despite having fewer total publications. Meanwhile, the Czech Republic, Japan, and

Brazil primarily focus on national research collaborations, with no significant international partnerships. These findings suggest that while TRS research is growing globally, international collaboration remains limited, except in a few cases where joint studies between different countries are emerging.

4. Temporal trends in TRS research – growth patterns and citation dynamics

To analyze the temporal development of TRS research, the annual scholarly production trends were visualized in Figure 4.

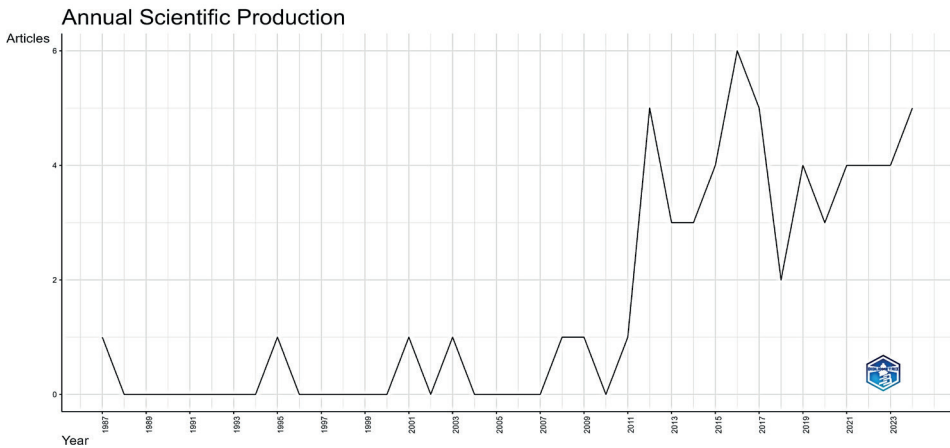


Figure 4. Annual Scholarly Production in TRS Research

As shown in Figure 4, the number of TRS-related publications exhibits a general upward trend over time, indicating a growing academic interest in the subject. Between 1987 and 2000, scientific production remained limited and sporadic, with only a few publications in this period. The 2000-2010 period saw some movement, but the growth pattern remained inconsistent. However, from 2011 onward, there was a significant increase in academic output, marking a shift in research interest. The peak in 2013, with six publications, indicates a turning point in TRS studies. Notably, certain years (e.g., 2008 and 2018) experienced a complete halt in publication, suggesting periodic declines in academic focus or possible gaps in available research data. However, after 2020, research output rebounded and showed a steady increase, reinforcing the relevance and evolving nature of TRS as a research area. This trend aligns with the 4.45% annual growth rate observed in the dataset, further supporting the growing attention TRS research has received in recent years.

5. Citation trends and academic impact over time

To further evaluate the evolution of TRS research, the citation impact of studies published between 1987 and 2024 was analyzed. Figure 5 presents the average citations per publication per year, providing insights into the influence of TRS studies over time.

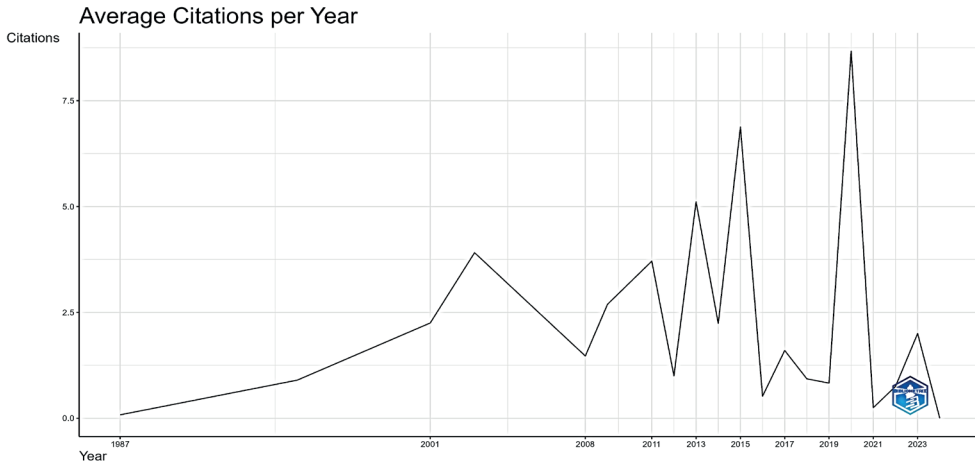


Figure 5. Citation Trends of TRS Research Over Time

As shown in Figure 5, initial studies in the field of TRS received few citations, indicating its limited academic presence during that period. However, a sharp increase in citations began in the early 2000s, signaling growing recognition of TRS studies within the academic community. Peaks in citation activity in 2013, 2015, and 2020 suggest that influential papers or shifts in research priorities contributed to the substantial impact of studies published in those years. The notably high citation rate in 2015 points to a significant breakthrough or conceptual advancement in TRS literature. Moreover, 2020 recorded the highest average citations per document, highlighting the increasing relevance of TRS-related studies in recent years. However, a marked decline in citation rates from 2021 onward indicates that newer publications have not yet garnered significant citations.

6. Key scholars, institutional networks, and global collaborations in TRS research

The productivity and academic impact of key scholars in TRS research were analyzed based on bibliometric metrics, and the results are presented in Table 3.

Table 3. Key TRS Scholars and Their Bibliometric Metrics

Author	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
Dicke T	2	2	0.182	199	2	2015
Gaudreault Kl	2	2	0.154	135	2	2013
Haggarty L	2	2	0.143	31	2	2012
Kunter M	2	2	0.2	117	2	2016
Leutner D	2	2	0.182	199	2	2015
Postlethwaite K	2	2	0.143	31	2	2012
Westerlund R	2	2	0.5	16	2	2022
Aberasturi- Apraiz E	1	1	0.091	53	1	2015
Aikaterini A	1	1	0.167	37	1	2020
Allard J	1	1	0.04	54	1	2001

Table 3 highlights the key authors in the field, considering their h-index, g-index, and m-index values, which measure their academic influence and research productivity over time. In terms of total citations (TC), Dicke T and Leutner D emerge as the most influential scholars, each receiving 199 citations. Gaudreault KL follows with 135 citations, while Kunter M has 117 citations, demonstrating significant academic visibility. Regarding publication output (NP), most authors have contributed two publications each. However, Westerlund R and Aikaterini A have made an impact with only a single publication, suggesting that their contributions are well-cited despite limited output. Examining career starting years (PY_start), Allard J appears to be one of the earliest contributors to TRS research, having published his first work in 2001. However, his h-index (1) and m-index (0.04) indicate a relatively low academic impact over time. In contrast, Westerlund R, who began publishing in 2022, has an m-index of 0.5, suggesting a rapidly growing influence in the field. These findings indicate that TRS research is still an emerging area, with most influential scholars actively contributing since the 2010s.

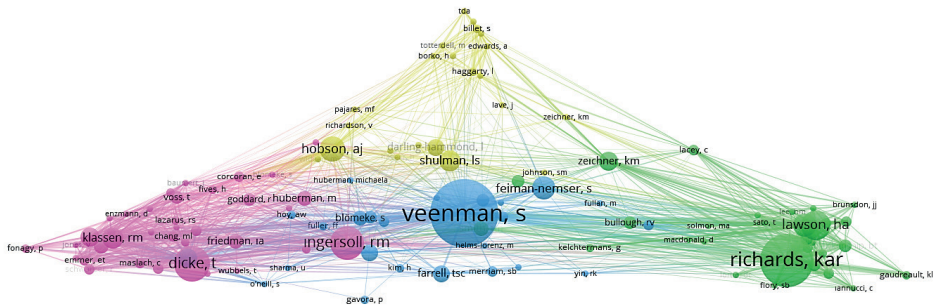


Figure 6. Citation Network Among TRS Scholars

As illustrated in Figure 6, Veenman S appears as the most central scholar, indicating that his work serves as a fundamental reference point in TRS research. Other highly cited authors include Ingersoll RM, Dicke T, Richards KAR, and Shulman LS, all of whom are positioned as prominent figures within different thematic clusters. The colored clusters in Figure 6 reveal distinct thematic research areas. The pink group, featuring Dicke T and Klassen RM, is primarily focused on occupational adaptation and emotional responses. The green group, which includes Richards KAR and Lawson HA, centers on teacher education programs and professional development. The blue group, led by Veenman S and Ingersoll RM, explores the systemic role of TRS in education policy and practice. Also Veenman, S stands out as the most central author in this field and is a fundamental reference point. Other important authors include Ingersoll, RM, Dicke, T, Richards, KAR, and Shulman, LS, who have taken an effective place in the literature by creating different thematic focuses and groups in their fields and have been prominent in different groups and are heavily cited by other authors. These findings suggest that TRS research is composed of multiple interconnected subfields, each contributing to a distinct aspect of TRS.

8. Co-authorship network in TRS research

To examine collaborative relationships among TRS researchers, a co-authorship network was constructed (Figure 7). This network helps identify which scholars actively collaborate and which researchers hold central positions in academic partnerships.

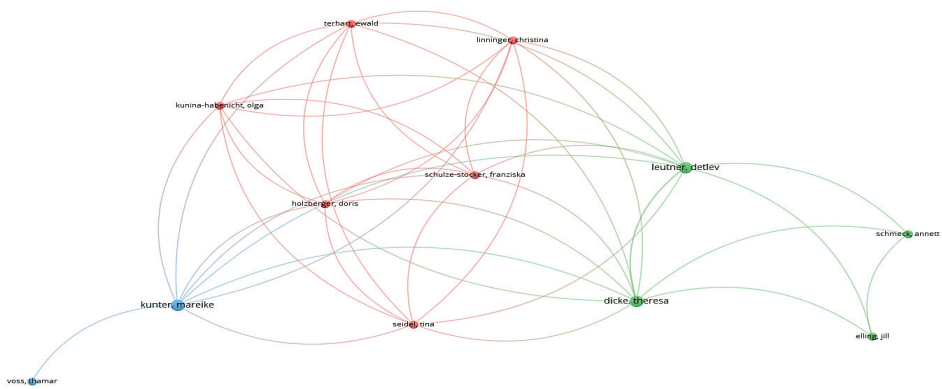


Figure 7. Co-Authorship Network in TRS Research

In Figure 7, Kunter Mareike, Dicke Theresa, and Leutner Detlev emerge as key figures in the TRS research network, indicating strong academic partnerships and frequent collaborations.

The red cluster represents scholars such as Kunina-Habenicht Olga and Holzberger Doris, indicating a thematic focus on educational psychology and teacher adaptation. *The green cluster*, featuring Dicke Theresa and Leutner Detlev, is centered around research on instructional methods and teacher training. The density of connections suggests that certain scholars have well-established networks, while others, such as Voss Tamar, have fewer collaborative ties. These findings indicate that expanding co-authorship relationships could enhance the field’s interdisciplinary reach and research impact.

9. Institutional networks in TRS research

In addition to author collaborations, institutional networks were analyzed to assess university-level academic partnerships. Figure 8 visualizes the co-authorship network at the institutional level, revealing the most active research institutions in TRS studies.

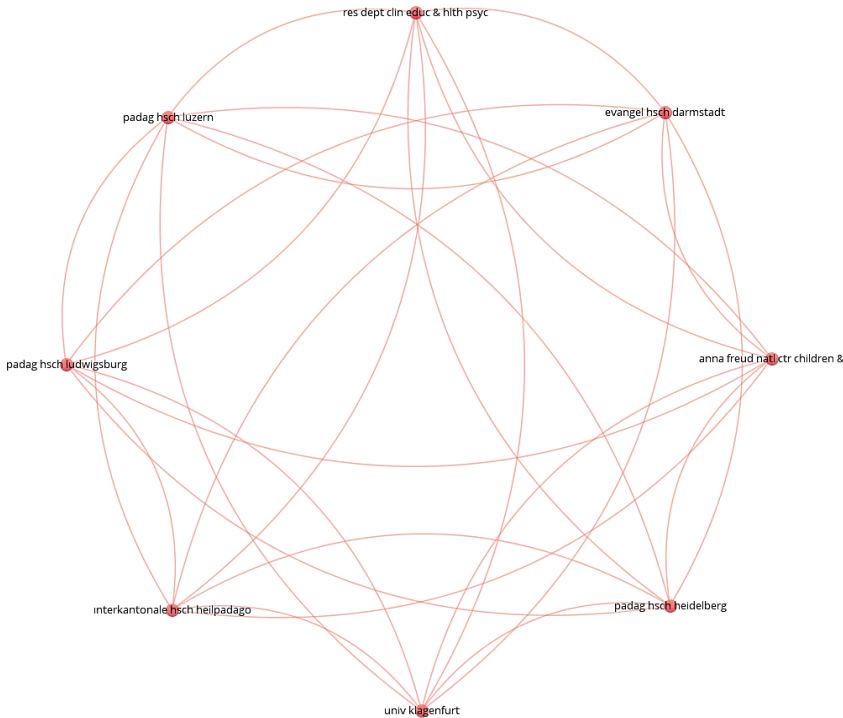


Figure 8. Institutional Collaboration in TRS Research

In Figure 8, leading institutions include “res dept clin educ & hlth psyc” and “padag hsch heidelberg”, both of which exhibit strong academic partnerships with multiple research centers. The overall structure of Figure 8 suggests a well-integrated research network, where key institutions maintain regular collaborations and knowledge exchange. These findings highlight the need to expand institutional partnerships and encourage cross-disciplinary collaborations to broaden TRS research impact.

10. International research collaborations in TRS studies

The global distribution of TRS research collaborations was examined through an international co-authorship network, as visualized in Figure 9.

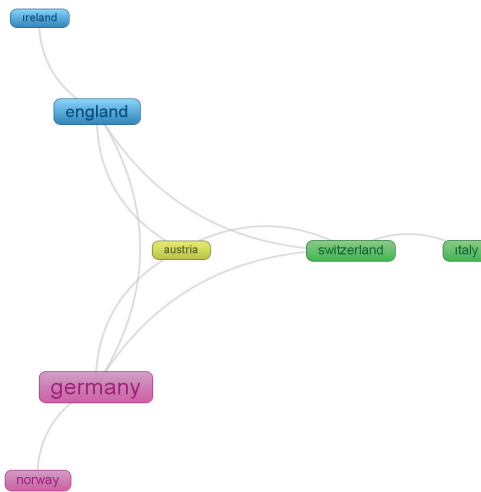


Figure 9. Global Collaborations in TRS Studies

As seen in Figure 9, Germany is identified as the central hub for international TRS research, actively collaborating with Norway, Austria, and Switzerland. England and Ireland form a strong bilateral partnership, indicating a shared research focus in TRS studies. Switzerland and Italy also show regional academic collaboration, further supporting the importance of European research networks in TRS. These findings suggest that TRS research is predominantly concentrated in European countries, with Germany playing a leading role.

11. Country-level contribution to TRS research

To evaluate the academic impact of different countries in TRS research, Table 4 presents the total citation counts (TC) and average citations per document (AAC) for each country.

Table 5. Frequency of Frequently Used Terms in TRS Research

Terms	f	Terms	f	Terms	f	Terms	f
education	10	stress	4	novice	2	caps	1
beginning teachers	7	occupational socialization	4	pedagogical content knowledge	2	cardiovascular mortality	1
induction	7	delivery	3	perceptions	2	career	1
preservice	6	emotional exhaustion	3	sport education	2	demands-resources model	1
beliefs	5	identity	3	students	2	commitment	1
job-satisfaction	5	knowledge	3	transition	2	community	1
school	5	motivation	3	abilities	1	competence	1
1st year	4	program	3	adjustment	1	comprehensive inventory	1
burnout	4	self-efficacy	3	anxieties	1	conflict	1
experience	4	socialization	3	autonomy	1	construct	1
impact	4	communities	2	context	1	behavior management	1
teachers	4	efficacy	2	blood-pressure	1	classrooms	1
perspectives	4	growth	2				

The analysis provides insights into the core conceptual framework of the studies, shedding light on the topics that have emerged in understanding teachers’ professional experiences. Figure 10 illustrates a word cloud that visualizes the prominent key terms in the literature, while Table 5 lists the most frequently used terms in TRS-related studies and their frequencies. Figure 10 and Table 5 show that terms such as “Education” (f=10), “Beginning Teachers” (f=7), “Induction” (f=7), and “Preservice” (f=6) highlight the core concepts of teachers’ professional transition and education, with a clear emphasis on the pre-service and early-career phases. Other significant terms like “Beliefs” (f=5), “Job Satisfaction” (f=5), “Burnout” (f=4), “Stress” (f=4), and “Occupational Socialization” (f=4) indicate the importance of emotional aspects and social adaptation processes in teachers’ professional lives. Moreover, terms like “Identity”, “Self-Efficacy”, and “Emotional Exhaustion” emphasize individual-level experiences such as self-perception and burnout. Terms such as “Behavior management”, “Adjustment”, “Anxieties”, “Autonomy” reflect the specific difficulties that teachers face, such as classroom management, adaptation process and autonomy. These findings show that TRS research focuses on the process of teachers’ adaptation to professional life, emotional resilience and professional identity development.

13. Temporal evolution of TRS themes

To understand the emerging themes in TRS literature over time and how these themes have evolved academically, a temporal analysis was conducted. The results are presented in Figure 11.

Figure 11 shows the trends in the frequency and evolution of key terms used in TRS studies over the years. The time-series analysis indicates that the term “School” was widely discussed between 2013 and 2018, but its importance has decreased in recent years. In contrast, the term “Job Satisfaction” gained prominence starting in 2016 and has been increasingly researched until 2022. The term “Preservice” has consistently appeared in studies since 2011 and has maintained its importance until 2021. Recently, it has been observed that especially the concepts of “Education”, “Induction” and “Beginning Teachers” have come to the forefront and academic interest in these areas has increased rapidly. These findings indicate an increased research focus on entering the teaching profession and the early career period.

On the other hand, the fact that the term “Beliefs” has started to be used as of 2017 reflects the increasing academic interest in teachers’ professional beliefs. General trends show that teachers’ professional adaptation, initiation processes and teacher training processes are finding more space in the literature. The rise of concepts such as “Education”, “Induction” and “Beginning Teachers” especially after 2018 reveals that these topics have become the focus of current research. However, the prominence of concepts such as “Job-Satisfaction” and “Beliefs” shows that they offer new research opportunities for studies on teachers’ professional satisfaction and beliefs. These findings suggest that future research on teachers’ professional experiences will increase and these issues will form an important framework in the field of educational sciences.

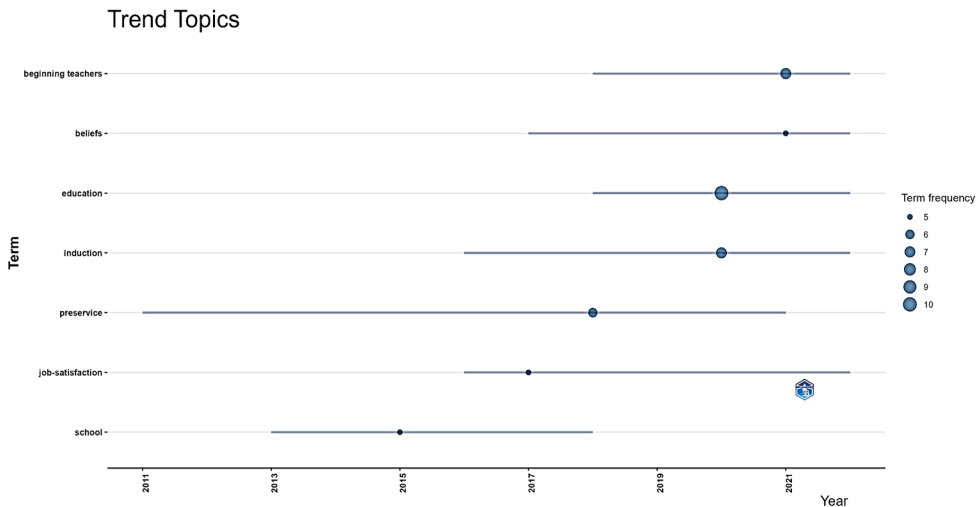


Figure 11. Distribution of Emerging Trend Topics in TRS Research Over Time

14. Strategic mapping and research priorities in TRS studies

To identify which themes dominate TRS research and which areas require more attention, strategic thematic mapping was conducted. The results are shown in Figure 12.

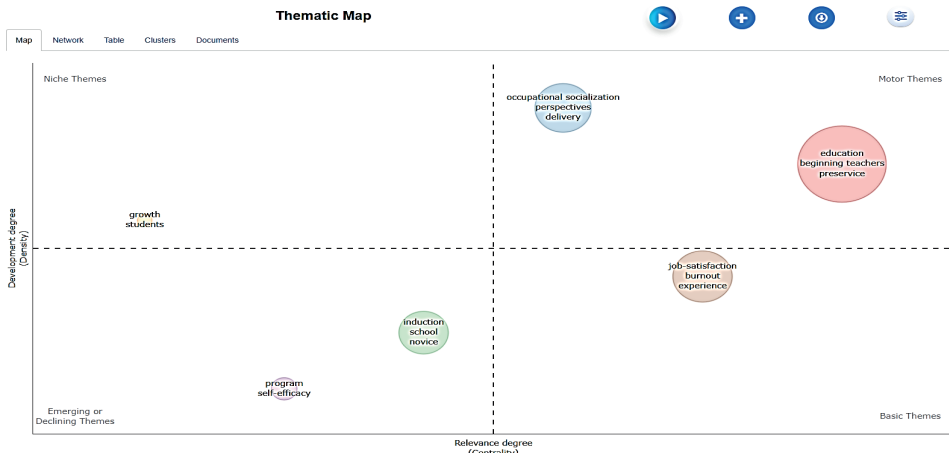


Figure 12. Strategic Map of Research Themes in TRS

Figure 12 categorizes research themes into four strategic categories: motor themes, basic themes, niche themes, and emerging or declining themes. These categories reflect the positioning of themes on the axes of importance (centrality) and development level (density), shedding light on current academic trends and future research potential. In TRS studies, themes such as “Education”, “Beginning Teachers”, and “Presence” are identified as motor themes, representing both high academic importance and strong development. These themes are central in the literature and serve as the primary focus of much of the research. “Job Satisfaction”, “Burnout”, and “Experience” are classified as basic themes. Although these themes are of high importance, their development level is lower compared to motor themes, suggesting that while they are frequently discussed in the literature, they still require more in-depth exploration. Themes like “Occupational Socialization”, “Perspectives”, and “Delivery” fall under niche themes. These areas have a high level of development, but they are less widely explored in the academic field, often emerging in specific contexts or focused studies. On the other hand, themes such as “Program” and “Self-Efficacy” are categorized as emerging or declining themes, characterized by low importance and development, indicating either limited academic attention or ongoing development. Additionally, themes like “Growth” and “Students” appear to be underexplored or addressed in more limited scope within the literature. Overall, the findings suggest that TRS research predominantly focuses on teachers’ adaptation processes and the educational context.

15. Influential journals, key authors, and conceptual trends in TRS literature

To analyze the scientific collaboration patterns among countries and the geographic distribution of these collaborations, the scientific mapping method was used to visualize the academic partnerships between countries, as shown in Figure 13.

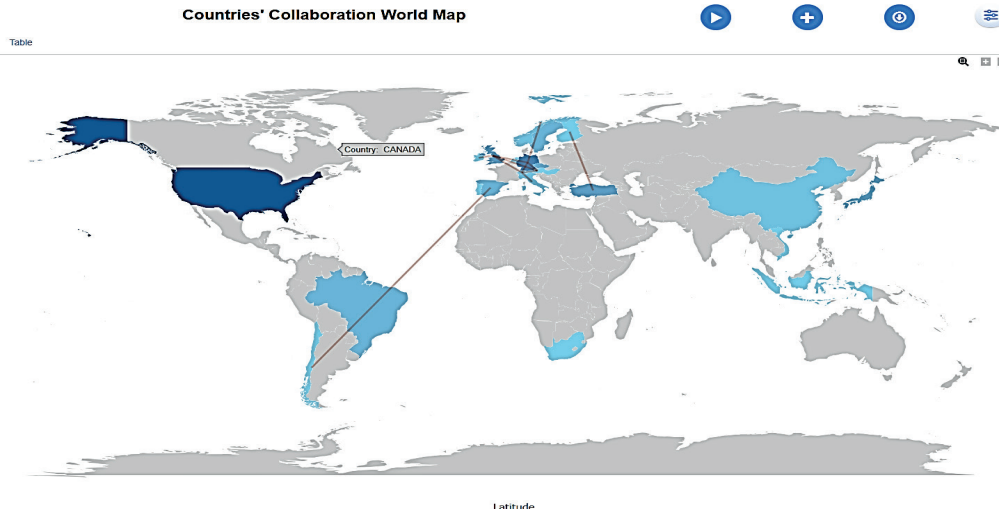


Figure 13. World Map of International Research Collaborations in TRS

Figure 13 illustrates the intensity of academic collaborations between countries, with dark blue areas indicating strong scientific cooperation. Notably, the USA and Canada play a central role in scientific collaborations related to TRS. European countries, particularly those in Western Europe, also exhibit significant academic partnerships. However, collaborations in South America and Asia are more limited, highlighting regional disparities in TRS research. Africa and the Middle East show minimal to no scientific partnerships in this field. This situation suggests that there are significant gaps in the geographical distribution of studies in the field of TRS and that more research should be conducted on education systems in these regions. When examined in general, it is seen that scientific collaborations on TRS are concentrated mainly in North America and European countries, whereas such collaborations are quite limited in African, Middle Eastern and some Asian countries.

16. Academic productivity and key contributors in TRS research

TRS research's productivity and major contributors are further illustrated in Figure 14. The analysis of journals (SO), key authors (AU), and major themes (DE) within TRS literature is represented using a three-field plot, which connects source journals, authors, and key terms.

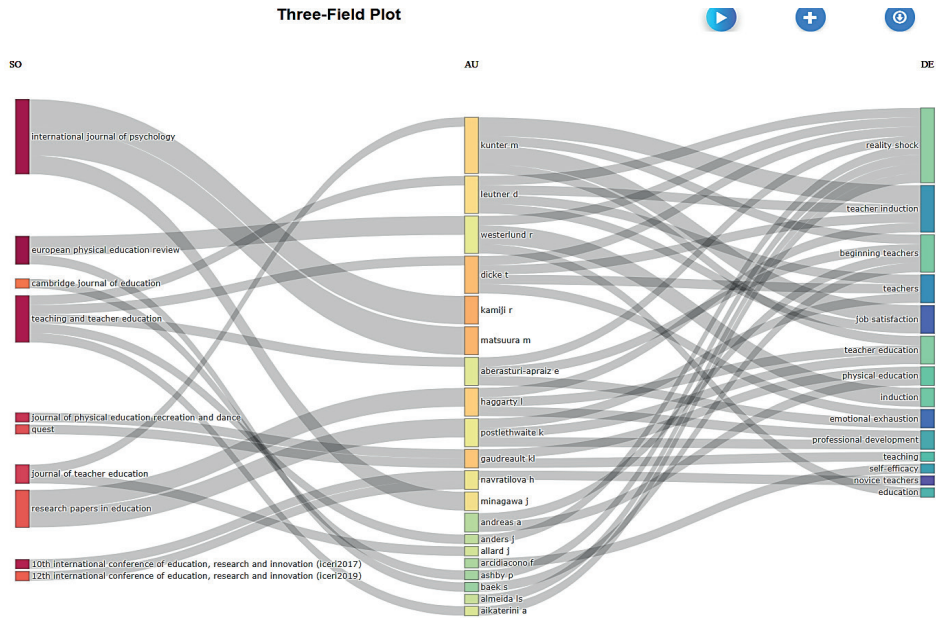


Figure 14. Three-Field Plot of Journals, Authors, and Keywords in TRS Research

Figure 14 visualizes the relationships between prominent journals, influential authors, and frequently used key terms in TRS studies. This visualization highlights important publications and major contributors to the field, with International Journal of Psychology and Teaching and Teacher Education standing out as influential journals. Authors like Hunter M and Westlund F are key figures contributing significantly to the TRS literature.

When the keyword analysis is examined, it is observed that concepts such as “reality shock”, “teacher induction” and “job satisfaction” are frequently used and these themes are at the center of the studies. The triple area graph more clearly reveals the scientific sources on which TRS research is based, influential academics and prominent themes. The analysis findings show that comprehensive journals such as International Journal of Psychology and Teaching and Teacher Education are important reference points in this field. In addition, it is understood that concepts such as “teacher induction” and “job satisfaction” are directly related to the difficulties experienced by teachers during the transition to professional life and the effects of reality shock on professional satisfaction. This trend reflects the increasing academic interest in TRS regarding teachers’ early career experiences.

17. Clusters by authors coupling

Finally, the analysis of research themes based on author coupling is showed in Figure 15.

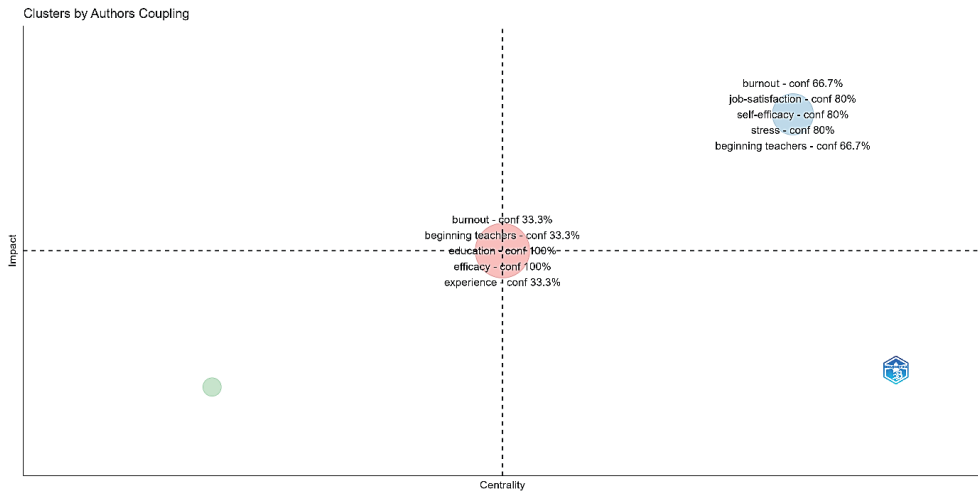


Figure 15. Clusters of Research Themes Based on Authors' Coupling in TRS

Figure 15 illustrates the centrality and density of themes in TRS research, positioning the most prevalent and extensively studied topics in the upper right corner. Among these, “burnout”, “job satisfaction”, “self-efficacy”, “stress”, and “beginning teachers” are identified as crucial areas of academic interest, particularly in relation to the emotional challenges teachers face during their initial years. These themes are central to the TRS literature, highlighting key issues that teachers encounter early in their careers. In contrast, themes such as “efficacy” and “experience”, located in the lower left corner, exhibit lower centrality and density. While essential for understanding how novice teachers cope with reality shock, these topics remain underexplored in the literature. The limited research on “efficacy”, a critical factor influencing teachers’ performance and their ability to navigate challenges, highlights the necessity for more in-depth studies examining the relationship between teachers’ self-efficacy, their professional experiences, and TRS. Furthermore, the theme of “education”, although widely discussed, occupies a less central position, indicating that while it is a focus in specific academic circles, it has a limited impact in the broader literature. Expanding research on this and other less central themes could help address existing gaps and enhance our understanding of TRS. Overall, the clustering analysis shows that while topics such as “burnout”, “job satisfaction”, and “self-efficacy” are well-explored, there is still a need for more research on themes like “efficacy” and “experience” to better grasp the complexities of teachers’ professional lives, particularly in the early stages of their careers.

Discussion

This study highlights the growing academic interest in TRS and the evolution of research on this topic across various themes. The findings indicated that TRS research has gained traction, especially since 2010, with an annual growth rate of 4.45%. This trend is consistent with the assertion by Ingersoll and Strong (2011) that the challenges faced by novice teachers have attracted increasing scholarly attention over time. Similarly, Dicke et al. (2014) emphasize that stress and burnout during the early stages of a teaching career significantly influence teacher retention. The findings from this study support these claims, as “Burnout”, “Job Satisfaction”, and “Self-Efficacy” emerge as central themes in TRS research.

In addition, it was found that TRS-related studies are primarily undertaken domestically, showing limited engagement in cross-border collaborations. The study showed that only 10.17% of TRS research is internationally co-authored. This observation aligns with Avalos (2011) and Kakoulli-Constantinou (2022), who suggest that studies on teachers’ professional development are frequently confined to local contexts. However, Germany, Norway, and Switzerland exhibit higher levels of international academic collaboration in TRS research. This supports the findings of Kunter et al. (2013), Klassen et al. (2011), Lyckander (2021), and Ustilaitė et al. (2024), which indicate that teacher training processes in these countries are approached more systematically and driven by research.

When examining the temporal evolution of TRS themes, it was noted that the term “School” was extensively studied between 2013 and 2018, but its academic relevance has waned in recent years. In contrast, concepts such as “Job Satisfaction” and “Beliefs” have gained prominence since 2016. This shift aligns with the argument made by Day and Gu (2010) that belief systems and job satisfaction are crucial to teachers’ career development. Furthermore, Beuchel and Cramer (2023) emphasize that the early years of teaching are characterized by increasing stress levels, which significantly affect teachers’ beliefs about their profession and their overall job satisfaction. Their study suggests that stress-reducing interventions, such as mindfulness-based training, can positively influence teachers’ perceptions, reinforcing the growing emphasis on psychological resilience and job satisfaction within TRS research. Additionally, Bolton (2022) discusses the instability of work values and expectations during the early career phase, a phenomenon also reflected in the evolution of reality shock research themes. The study underscores that young professionals experience a “reality shock” when their expectations of the profession do not align with workplace realities, often resulting in shifts in their job satisfaction and professional beliefs over time. This perspective supports the trend that recent TRS literature has increasingly focused on job satisfaction and belief systems, indicating a broader shift in research priorities from external institutional factors to individual psychological and emotional dimensions.

Theoretical implications

The reality shock that teachers experience during their transition into the profession can be explained through various theoretical models. One such model is Kramer's (1974) Reality Shock Model, which describes the distress that arises from the gap between the pre-service expectations of new graduates and their actual experiences in the workplace. Similarly, Duchscher's (2009) Transition Shock Model focuses on the cognitive and emotional changes that occur as individuals enter the profession. Additionally, Ingersoll and Strong's (2011) study emphasizes that a lack of support and high workload contribute to early teacher attrition. The prominence of burnout and job satisfaction in TRS research suggests that early-career teachers often experience emotional exhaustion, as detailed in Maslach's Burnout Theory (Maslach, 1982). In this context, the findings of this study indicate that TRS arises from the misalignment between teachers' idealized expectations prior to entering the profession and the realities they face in the classroom. Kramer's model asserts that this mismatch can lead to stress and burnout, while Duchscher's model highlights that the transition process is influenced not only by pedagogical competence but also by psychological and emotional factors. The study reveals that themes such as "Burnout", "Job Satisfaction", and "Self-Efficacy" are prominent in TRS research. This finding correlates with Ingersoll and Strong's (2011) Teacher Burnout Model, which suggests that teachers who lack adequate support in their early careers are at a heightened risk of leaving the profession.

The study's findings also connect to Social Cognitive Theory (Bandura, 1986) and Teacher Development Models (Huberman, 1995). The observation that teachers' perceptions of self-efficacy are crucial in the TRS process aligns with Bandura's self-efficacy theory. Bandura (1997) posits that an individual's perception of competence directly impacts professional success and influences how teachers confront challenges. According to the findings, the experiences of burnout and job satisfaction that teachers encounter early in their careers are closely linked to their self-efficacy. This underscores the importance of enhancing self-efficacy beliefs among early-career teachers to alleviate the effects of TRS. Huberman's Teacher Development Model (1995) suggests that teachers face different challenges at various career stages. In the early years, teachers often experience "frustration and conflict", encountering reality shock. The study's findings indicate that TRS research predominantly focuses on the challenges faced during early career years, particularly regarding burnout, job satisfaction, and self-efficacy. This supports Huberman's model and emphasizes the need for improved support mechanisms during this crucial phase. Furthermore, it is clear that TRS research requires more in-depth exploration of teachers' professional identity formation and stress management strategies. In this context, the study's findings resonate with Professional Identity Theory (Beijaard et al., 2004). Specifically, the notion that TRS significantly influences the development of teachers' professional identity aligns with this theoretical framework. Future research could benefit from a more thorough examination of the relationship between teachers' perceptions of identity and their self-efficacy.

Practical and policy implications

This study offers valuable insights into teacher training programs, educational policies, and professional support mechanisms. The growing body of TRS research underscores the urgent need for enhanced support for teachers in the early stages of their careers. Teacher training programs should be designed to better equip educators for their transition into the profession, with a focus on improving self-efficacy and classroom management skills.

For policymakers, these findings underscore the importance of establishing stronger support systems for teacher induction. In countries such as the United States, Germany, and the United Kingdom, mentoring and counseling programs are commonly used to aid teachers in their transition to the profession. International research demonstrates the positive effects of these programs on teacher adaptation (Kutsyuruba et al., 2019). However, in countries like Turkey, these programs are not yet systematically integrated. This limits their potential to improve teachers' professional adaptation. Moreover, it is crucial to develop stronger institutional support mechanisms aimed at enhancing teacher job satisfaction and reducing burnout levels. Research on TRS indicates that stress encountered in the early career phase is directly correlated with teacher attrition (Hong, 2010). Therefore, educational institutions must implement strategies that support teachers' professional development and establish psychosocial support programs to help them cope with burnout.

This study also emphasizes the importance of increasing international collaborations in TRS research. The findings reveal that only 10.17% of TRS-related studies involve international academic partnerships. This suggests a need for comparative examinations of different educational systems within the TRS framework. By comparing teacher support programs across various countries and sharing best practices, we can develop more effective strategies for addressing TRS.

Limitations and future studies

This study analyzes the academic literature in TRS through bibliometric analysis and focuses on research trends, citation dynamics, and international collaborations. However, this study has certain limitations. This study primarily focuses on WoS-indexed publications, excluding databases such as Scopus, ERIC, and ProQuest, which could provide a broader perspective. Future research should expand to include a variety of sources from different databases, providing a more holistic perspective on the field. Qualitative and quantitative methods should be integrated into bibliometric analysis to address early career challenges for teachers and deepen understanding.

Another limitation lies in the bibliometric analysis itself, which, while effective in identifying trends and citation dynamics, does not examine the theoretical frameworks or detailed content of the studies. This is particularly challenging for more recent studies with limit-

ed citations. Combining bibliometric methods with qualitative analyses such as thematic or content analysis can address this gap. Additionally, this study does not examine the roles of individual, institutional, and cultural factors in shaping TRS or assess the impact of mentoring and support mechanisms. Future studies should examine how these elements impact teachers' job satisfaction, burnout, and professional development over time. Discovering effective support structures and interventions will be crucial to mitigating the challenges posed by TRS. In conclusion, while this study provides valuable insights into TRS research trends, addressing its limitations and expanding future research will significantly increase understanding and contribute to better support systems for early-career teachers.

References

- Alanoğlu, M. & Karabatak, S. (2023). *Examining the relationship between prospective teachers' reality shock expectations and their attitudes towards the profession and their occupational anxiety*, Ases International Firat Scientific Research Conference, November 17-19, 2023, Elazığ, Türkiye
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory*, Englewood Cliffs, NT..
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beuchel, P., & Cramer, C. (2023). Heart rate variability and perceived stress in teacher training: facing the reality shock with mindfulness? *Global Advances in Integrative Medicine and Health*, 12, 1-16.
- Bolton, L.E. (2022). *Reality Shock: Understanding the Work Values of Young People Entering the Workplace*. [Doctoral dissertation]. University of Leeds Business School.
- Chaplain R.P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Chubbuck, S.M. (2008). A novice teacher's beliefs about socially just teaching: dialogue of many voices. *The New Educator*, 4(4), 309-329.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Damar, M., & Aydın, Ö. (2024). Conceptually, bibliometrics, scientometrics, scientific performance analysis – scientific mapping and bibliometric databases. *Interdisciplinary Academic Research III* (pp.84-109), İKSAD.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- de Jesus, S.N., & Paixo, M.P. (1996, September). *The "reality shock" of the beginning teacher*. Paper presented at the international conference of the Forum Européen de l'Orientation Académique, Coimbra, Portugal.
- Dean, R.A. (1985). *Reality shock: What happens when a new job does not match expectations*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles, CA, August 23-27.
- Dean, R.A., Ferris, K.R., & Konstant, C. (1988). Occupational reality shock and organizational commitment-evidence from the accounting profession. *Accounting Organization and Society*, 13(3), 235-250.
- Depolo, M., Fraccaroli, F., & Sarchielli, G. (1994). Mismatches between expectation and reality in the work socialization process. *Travail Humain*, 57(2), 131-143.
- Dhar, R.L. (2012). Reality shock: experiences of Indian information technology (IT) professionals. *Work*, 46, 251-262.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Dicke, T., Parker, P.D., Marsh, H.W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 862.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W.M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Duchscher, J.E.B. (2009). Transition shock: the initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advance Nursing*, 65(5), 1103-1113.
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1995). *Perspectives on learning to teach*. East Lansing, MI: National

- Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23(6), 916-934.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher development*, 18(4), 562-580.
- Goddard R., O'Brien P., Goddard M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In Sikula J., Buttery T., Guyton E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 548-594). Macmillan.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007-08 beginning teacher longitudinal study*. First Look. NCES 2015-337.
- Guarino, C.M., Sanitbanez, L., & Daley G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Gunn, T.M., & McRae, P.A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100073.
- Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez, M. Á., Moral-Munoz, J. A., Herrera-Viedma, E., & Cobo, M. J. (2018). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Applied intelligence*, 48, 1275-1287.
- Hong, J.Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 16(4), 417-436.
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development: Some intersections* (pp. 193-224). TR Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press.
- Hultell D., Melin B., Gustavsson J.P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kakoulli-Constantinou, E. (2022, September). English for specific purposes teacher education: connecting, collaborating and developing through the use of technology. In *International English for Specific Academic Purposes Conference*.
- Karabatak, S. & Alanoğlu, M. (2023). *The relationship between teacher candidates' reality shock expectations and their classroom management competencies*. Ases International Firat Scientific Research Conference, November 17-19, 2023, Elazığ, Türkiye
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Publishing.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2020: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 32(3), 761-789.
- Koyuncu, B. (2017). Examination of class discipline designs Of preservice teacher due to preference of classroom management discipline models and their preferences in terms of variable. *Researcher*, 5(4), 91-103.
- Kramer, M. (1974). *Reality shock: Why nurses leave nursing*. St. Louis: Mosby Elsevier.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna, L. (2013). Early-career teacher attrition and retention: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 188, 76-91.

- Kutsyuruba, B., Walker, K.D., & Godden, L. (2019). Contextual Factors in Early Career Teaching: A Systematic Review of International Research on Teacher Induction and Mentoring Programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123.
- Lindqvist, P., Nordänger, U.K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103.
- Lyckander, R.H. (2021). Exploring vocational teacher preparation in Norway: a study of dimensions and differences in vocational teacher learning. *Journal of Vocational Education & Training*, <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.2007985>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. ISHK.
- Özdemir, M., & Büyükgöze, H. (2016). The role of occupational concerns on the reality shock expectation. *Studia Psychologica*, 58(3), 199-215.
- Özpinar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Problems of class teachers working in the village. *Pamukkale University Journal of Education*, 27, 17-29.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(28-1), 294-307.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
- Potts, K.D. (2007). *Mentoring for novice elementary school teachers: It's influence on retention and attrition rates* (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University.
- Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M.D., Sawyer, B.E., Pianta, R.C., & LaParo, K.M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
- Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşı, S., (2004). The professional concerns of prospective teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-209.
- Schaefer, L., Long, J.S. & Clandinin, D.J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Ustilaitė, S., Poteliūnienė, S., Šimkienė, A., Sabaliauskas, S., & Česnavičienė, J. (2024). Teachers' perceptions of professional development: a study of schools teachers in Lithuania. In *ATEE Spring Conference 2024: Teacher education research in Europe: trends, challenges, practices and perspectives: Book of abstracts*, May 29th–June 1st, 2024, Bergamo, Italy..
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Yayla, K., & Zencir, M.B. (2023). How Social and humanities researchers conduct scientometric studies? methods, databases, and tools. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 36-57.

Öğretmen Gerçeklik Şokunu Anlamak: Sistemik Bir Bibliyometrik İnceleme

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bireyler, idealist beklentilerle öğretmenlik yapmaya başlarlar; ancak bu beklentiler ile gerçek sınıf ortamında karşılaştıkları durumlar arasında ciddi bir uyumsuzluk yaşayabilirler. Bu uyumsuzluk, literatürde “gerçeklik şoku” kavramı ile tanımlanmaktadır. Gerçeklik şoku, meslek öncesi idealize edilmiş öğretmenlik algısının, gerçek sınıf dinamikleri ve mesleki sorumluluklarla çatışması sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Öğretmenlerin idealize edilmiş sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve meslektaş desteği gibi beklentilerinin, pratikteki gerçeklerle uyuşmaması çoğu zaman hayal kırıklığı ve strese neden olmaktadır.

Gerçeklik şokunun etkileri, öğretmenlerin meslekten erken ayrılması, tükenmişlik sendromu ve profesyonel stres gibi ciddi sorunlarla görülmektedir. Özellikle yeni başlayan öğretmenler, profesyonel destek ve rehberlik mekanizmaları eksikliği nedeniyle bu durumu daha yoğun hissedebilmektedirler. Bu sorunlar, sadece bireysel değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri ve çalışma ortamı üzerindeki etkilerini de olumsuz yönde etkileyerek daha geniş bir sistemik sorun yaratmaktadır. Gerçeklik şoku, eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki adaptasyon süreçlerini destekleyecek daha yapısal ve pratik temelli eğitim programları tasarlanması önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, öğretmen gerçeklik şoku (ÖGS) konusundaki akademik literatürü kapsamlı bir şekilde değerlendirmek üzere bibliyometrik analiz yöntemi kullanmaktadır. Bibliyometrik analiz, bir araştırma alanının gelişimini, temel temalarını ve mevcut eksikliklerini ortaya koymak için akademik yayınların niceliksel bir analizini sağlar. Bu çalışmanın odaklandığı zaman aralığı, 1987 ile 2024 yılları arasında yayımlanan çalışmaları kapsamaktadır. Bu dönem, özellikle eğitim bilimlerinde gerçeklik şoku ile ilgili literatürün evrimini anlamak için önemlidir.

Yöntem

Bu çalışma, “gerçeklik şoku” ve “öğretmen” anahtar kelimelerini kullanarak Web of Science veri tabanında kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Bu tarama süreci, literatürdeki çalışmaların eksiksiz bir şekilde toplanmasını ve akademik katkıların değerlendiril-

mesini amaçlamıştır. Sonuçta, 59 akademik yayın belirlenmiş ve bu yayınlar hem performans analizi hem de bilimsel haritalama teknikleriyle detaylı olarak incelenmiştir.

Performans analizi, belirli bir alanın yayın çıktısını, en çok atf alan çalışmaları, etkin yazarları ve akademik iş birliği modellerini değerlendirmek üzerine odaklanmıştır. Bu analiz, araştırma alanının gelişimi ve akademik etkisi konusunda önemli veriler sunmaktadır. Bilimsel haritalama ise, literatürdeki tematik yapıları, anahtar kelimeler arası ilişkileri ve yazarların iş birliği düzenlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu analiz sürecinde, anahtar kelime eş oluşumları kullanılarak literatürün temel temaları ortaya çıkartılmış ve yazarlar arasındaki ortak çalışma bağlantıları belirlenmiştir. Literatürün haritalanması, hem çalışma alanının temel unsurlarını daha iyi anlamaya hem de eksik kalan bölgeleri tanımlamaya yardımcı olmuştur.

Araştırmada Biblioshiny ve Vosviewer yazılımları kullanılarak detaylı analizler yapılmış, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) kılavuzuna uygun bir sistematiğe tarama süreci izlenmiştir. PRISMA kılavuzunun uygulanması, seçim sürecinin şeffaf olmasını ve elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmayı sağlamıştır. Bu titiz metodoloji, çalışmanın hem akademik literatüre olan katkısını hem de eksik kalan noktaları vurgulama kapasitesini büyüttürmüştür.

Bulgular

Çalışma, öğretmen gerçeklik şoku konusuna akademik ilginin 2011 yılından itibaren belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu dönem, çağdaş eğitim politikalarında yeni öğretmenlere verilen desteğin önem kazandığı bir dönem olmuş ve bu alandaki bilimsel çalışmaların artmasına öncülük etmiştir. Literatürde en çok ele alınan temalar arasında “yeni başlayan öğretmenler”, “iş tatmini”, “tükenmişlik”, “öz yeterlilik” ve “mesleki sosyalleşme” bulunmaktadır. Bu temalar, özellikle öğretmenlerin ilk mesleki deneyimlerinde yaşadıkları zorlukların altını çizmektedir. Tükenmişlik ve iş tatmini, meslekten erken ayrılma oranları ve profesyonel bağlılık üzerindeki etkileri nedeniyle literatürde genç öğretmenlerin meslek hayatına adaptasyonu üzerine kritik bir rol oynamaktadır.

ABD ve Almanya, öğretmen gerçeklik şoku konusunda literatüre öncülük eden ülkeler olarak dikkat çekmektedir. Bu ülkeler, öğretmen yetiştirme politikalarının kalitesi ve yeni öğretmenlere yönelik sistematiğe destek mekanizmalarıyla öne çıkmıştır. ABD’deki mentorluk programları ve Almanya’daki uygulamalı eğitim modelleri, yeni öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yıllarında yaşadıkları tükenmişlik ve stres seviyelerini azaltmada önemli bir etkiye sahiptir. Bunun aksine, Türkiye’de özellikle son yıllarda artan akademik ilgiye rağmen uluslararası literatürde henüz belirgin bir yer edinilememiştir. Türkiye’deki çalışmaların genelde ulusal odaklı kalması, bu ülkenin gerçeklik şoku konusundaki akademik etkisini sınırlamaktadır.

Çalışma bulgularına göre, uluslararası ortak çalışmaların oranının %10.17 gibi düşük bir seviyede kalması, gerçeklik şoku üzerine kültürlerarası çalışmaların önemini göstermektedir. Bu durum, özellikle farklı eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme uygulamalarını karşılaştıran çalışmaların eksikliğini gözler önüne sermektedir. Kültürlerarası farklılıkları anlamak, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini çeşitli bağlamlar içinde değerlendirmek için kritik bir öneme sahiptir.

Çalışmanın başka bir bulgusuna göre, literatürde “öğretmen algıları” ve “sınıf yönetimi” gibi önemli konuların yeterince derinlemesine ele alınmamış olması, özellikle bu alanlarda daha fazla çalışma gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu bulgular, gerçeklik şokunun daha kapsamlı ve kültürlerarası bir bakış açısıyla incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Gelecekte, destek mekanizmalarının öğretmenlerin mesleki adaptasyonundaki rolünü inceleyen uzunlamasına çalışmalar bu literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, öğretmen gerçeklik şokunun bireysel bir sorun olmaktan öte, eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini doğrudan etkileyen sistematik bir mesele olduğunu ortaya koymaktadır. Gerçeklik şoku, yeni başlayan öğretmenlerin idealize edilmiş beklentilerinin, sınıf içindeki karmaşık gerçekliklerle uyumsuzluğunu ifade eder. Bu durum, mesleki adaptasyonu zorlaştırarak öğretmenlerin mesleki başarısını ve iş tatminini olumsuz yönde etkileyebilir.

Gerçeklik şoku, özellikle tükenmişlik, iş tatmini ve öz yeterlilik gibi önemli temalar etrafında şekillenmekte ve bu temalar, öğretmenlerin mesleki adaptasyon süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Tükenmişlik, meslekten erken ayrılma oranlarını artıran temel faktörlerden biridir ve özellikle meslek öncesi beklentileri karşılanmayan öğretmenler için ciddi bir risk oluşturur. Aynı zamanda, öğretmenlerin iş tatmini, mesleki bağlılık ve dayanıklılık açısından kritik bir bileşendir. Bu nedenle, gerçekçi ve uygulamalı deneyimler sunan öğretmen yetiştirme programlarının tasarlanması son derece önemlidir. Bu programlar, yeni öğretmenlerin sınıf ortamına daha iyi adapte olmasına ve gerçeklik şokunu daha kolay aşmasına yardımcı olabilir.

Mentorluk ve danışmanlık gibi destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırabilir ve meslekten erken ayrılmalarını önleyebilir. ABD ve Almanya gibi ülkelerde, bu mekanizmaların başarıyla uygulandığı görülmüş ve uluslararası literatüre önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Bu ülkelerde, özellikle yeni öğretmenlere yönelik danışmanlık programları ve mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlerin sınıf ortamındaki zorluklara daha iyi hazırlanmasını sağlamıştır. Ancak, uluslararası iş birliklerinin eksikliği, özellikle kültürlerarası çalışmaların eksik olduğu alanlarda daha belirgin hale gelmektedir.

Farklı eğitim sistemlerini karşılaştıran ve bu sistemler arasındaki kültür farklılıklarını ele alan daha fazla çalışma, gerçeklik şoku literatürünü zenginleştirebilir. Kültürlerarası farklılıklar, öğretmenlerin mesleki başarılarını ve adaptasyon becerilerini etkileyen kritik bir faktördür. Bu nedenle, uluslararası ortak projeler ve akademik iş birlikleri, öğretmen gerçeklik şokunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, gerçeklik şoku eğitim bilimlerinde daha fazla araştırılması gereken bir konudur. Gelecekteki araştırmalar, öz yeterlilik, mesleki kimlik gelişimi, stres yönetimi ve sınıf yönetimi gibi temalara odaklanarak, öğretmenlerin profesyonel hayatlarında karşılaştıkları zorlukları daha kapsamlı bir şekilde ele alabilir. Ayrıca, destek mekanizmalarının uzun vadeli etkilerini inceleyen çalışmalar, eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli bir rehber olabilir. Daha fazla uluslararası iş birliği ve kültürlerarası perspektif, bu alandaki bilimsel bilgi birikimini zenginleştirerek, alanın evrensel kapsayıcılığını artırabilir.

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

BİLSEM'lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of the Visual Reading Skills of Gifted Students in BİLSEMs and Other Students in Terms of Different Variables

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK
Neslihan YILDIZ ATAM

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK¹
Neslihan YILDIZ ATAM²

DOI: 10.58689/eibd.1633839

Öz: Bu çalışmada, BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerindeki farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmış ve bu bireylerde sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, günlük sosyal medya kullanımı, günlük dijital oyun oynama süresi ve günlük kitap okuma süresi gibi değişkenlere göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmış ve veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 143 normal/tipik gelişim gösteren ve 106 özel yetenekli öğrenciden toplanmıştır. Bu çalışmada uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilerek alan uzmanlarının katkılarıyla oluşturulan “Görsel Okuma Becerileri Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmış ve analizlerde t-testi ile ANOVA gibi istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bulgular, BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının, diğer öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin test sonuçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve kitap okuma süresi (günlük) değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Diğer öğrencilerde ise test sonuçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal medya süresi (günlük) değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, genel olarak alanyazın ile uyumludur ve görsel okuma becerilerinin farklı unsurlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Görsel okuma, normal/tipik gelişim gösteren öğrenci, özel yetenekli öğrenci.

Geliş Tarihi: 05.02.2025; Kabul Tarihi: 23.03.2025

Kaynakça Gösterimi: Güzelküçük, D. M. ve Yıldız Atam, N. (2024). BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerle Diğer Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 87-112

- 1 Dr., Kırşehir Ölçme Değerlendirme Merkezi, devrimmuratguzelkucuk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9583-9102>
- 2 Dr., Konya Bilim ve Sanat Merkezi, yildizneslihan42@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-6701>

Giriş

21. yüzyıl, dijital bir çağ olarak adlandırılabilir. Bu çağda bireyler her türlü işini bilgisayar, cep telefonu gibi çeşitli iletişim araçları, yapay zekâ uygulamaları ve benzeri araçlar sayesinde halledebilmektedir. Günlük hayatta da televizyon, reklam panoları, sosyal medya uygulamaları gibi diğer platformlarla sık sık karşılaşmakta ve bunlardan yararlanılmaktadır. Bu araçlar ve platformlarda bilginin, haberin veya diğer eğlenceli içeriklerin görsel destekli olarak bireylere sunulduğu görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin görsel okumaya daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Ayrıca, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte okuryazarlık kavramı da kapsamlı bir şekilde ele alınmış; bu durum, görsel okuryazarlık ve görsel sunu gibi yeni becerilerin ortaya çıkmasına olanak tanımış ve bu becerileri günümüzde en fazla gereksinim duyulan beceriler hâline getirmiştir (Maden ve Altunbay, 2016; Tüzel, 2010). Görsel okuma, geçmişten günümüze önemli bir kavram olarak değerlendirilmiş ve ilk kez John Debes tarafından “bir grup görme yetisi” olarak tanımlanmıştır (Kartal, 2024; Yurtkulu, 2019). Alanyazın incelendiğinde o günden bu yana görsel okumayla ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Kısacası görsel okuma; bireyin grafik, kroki, resim, sembol ve benzeri görsel öğeler aracılığıyla doğal ve toplumsal olayları anlamlandırma, yorumlama ve bu yolla kendini ifade etme becerisini içeren bilişsel bir süreçtir (Curtiss, 1987; Güneş, 2013; Hortin, 1983). Görsel okuma becerilerine sahip bireyler, çevresindeki imgeleri, sembolleri ve olayları daha iyi anlar ve öğrenme sürecinde görsel unsurları daha etkin bir şekilde kullanır (Debes, 1968). Günümüzde ise bu beceriye sahip bireyler yalnızca görsellerin bilgisiyle yetinmeyip duyuşsal süreçlerden, film, video ve multimedya gibi unsurlardan da yararlanarak görsel anlatıları derinlemesine kavrayabilir ve yeni fikirler geliştirebilirler (Brill, Kim ve Branch, 2010; Kárpáti, 2020).

Özellikle genç nesil, dijital dünyada büyüdüğünden, onların görsel okuryazarlık becerilerini güçlendirmek büyük bir önem taşımaktadır (Hu ve Hwang, 2024). Okullarda ve eğitim programlarında bu becerilerin kazandırılması, öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmakla birlikte onların yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini de destekleyeceği düşünülmektedir (Sarıkaya, 2017). Görsellerin sadece pasif bir bilgi aracı olmadığı, aksine onları aktif bir şekilde yorumlayan ve dönüştüren bireylerin, çağın gereksinimlerine daha iyi uyum sağladıkları açıktır (Lundy ve Stephens, 2015). Bu nedenle, görsel okuryazarlık, yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal yaşamda ve bireylerin değer yargılarının oluşmasında da önemli bir yetkinlik olarak ele alınmalıdır (Thompson vd., 2022).

Sarıkaya’ya (2017) göre, birçok çalışma öğrenme ve okuma süreçlerinde görsel öğelerin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle görsel okuma becerilerinin kazandırılmasında resimler, şemalar, videolar, bilgisayarlar, televizyonlar, haritalar ve birçok teknolojik araçtan yararlanılabilir. Duchastel’e (1980) göre de görseller, metinlere canlılık katarak okuyucunun ilgisini çeker, karmaşık konuları basitleştirir ve bilgilerin akılda kalma süresinin artırılmasını sağlar. Bu işlevler birbirini tamamlayarak metinlerin daha etkili ve işlevsel hâle gelmesine olanak tanır.

Günümüzde oldukça işlevsel olan görsel okuma, bireylerin yaşamlarının farklı dönemlerinde karşılaştıkları önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Kartal'a (2024) göre kariyer yönetiminde bireylerin grafik okumayı bilmesi ve bu grafikleri oluşturup etkili bir şekilde sunması istenir. Bu becerileri yetersiz olan bireyler iş yaşamında başarıya ulaşamaz.

Güneş'e (2013) göre görsel okuma, dile ilişkin öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirildiğinden birçok ülkenin öğretim programında farklı, kendine has bir alan olarak yer almaktadır. Aslan'a (2015) göre de günümüz eğitim sistemlerinde görsel okuryazarlık önemli bir beceri alanıdır. Türkçe Öğretim Programı (2005) açısından değerlendirildiğinde de "görsel okuma" ve "görsel sunu" kavramlarının birlikte ele alındığı görülmektedir (MEB, 2005). Yapılandırmacı anlayışla birlikte bundan sonra hazırlanan öğretim programlarında da "görsel okuma" kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2024a). 2024 Ortaokul Türkçe Ders Programı'nda da okuryazarlık becerileri içerisinde her sınıf düzeyinde "OB4. Görsel Okuryazarlık" kavramına yer verilmiş, her temaya bunlarla ilgili öğrenme çıktıları yerleştirilmiştir. Ayrıca ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) gibi ulusal ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası araştırmalarda görsel sorulardan yararlanılmakta, LGS (Liselere Geçiş Sistemi) gibi merkezi sınavlarda öğrencilerin görsel okuma becerileri de değerlendirilmektedir. ABİDE, 4, 8 ve 10. sınıflar düzeyinde ulusal olarak uygulanan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin incelenmesi ve başarılarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesini amaçlayan bir araştırmadır. Bu araştırmanın 8. sınıfla ilgili raporu incelendiğinde temel yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçütlerde temel-altı düzeyde görsellerdeki bilgilerin ilişkilendirilmesinden, orta-üstü ve ileri düzeylerde ise görsellerdeki mesajları anlayabilme ve yorumlayabilme becerilerine değinildiği görülmektedir (MEB, 2019). PISA, OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından üçer yıllık dönemlerde gerçekleştirilen uluslararası arenada önemli bir izleme araştırmasıdır ve bu araştırmada harita okuma, görsel yorumlama gibi becerilerden yararlanılmaktadır (MEB, 2024b). TIMSS ise dünya genelinde uygulanan ve 5 ve 8. sınıf öğrencilerin matematik ile fen bilimlerindeki becerilerine odaklanan bir araştırma olup, bu araştırmada grafik, tablo ve çeşitli görseller kullanılmaktadır (MEB, 2024c). Kısacası, öğrenciler eğitim hayatlarında sık sık bu beceriye ilişkin sorularla karşılaşmaktadır.

Görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerinin eğitim programlarında giderek daha fazla yer alması, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamlarında daha donanımlı hâle gelmelerine katkı sağlamaktadır (Şakiroğlu, 2021). Bu beceriler, öğrencilerin bilgiye erişim ve analiz etme süreçlerini hızlandırırken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirmektedir (Bangir Alpan, 2013). Örneğin, ABİDE, TIMSS ve PISA gibi ulusal ve uluslararası sınavlarda görsel okuma sorularına yer verilmesi, bu becerilerin öğrencilerin farklı disiplinlerdeki başarılarını ölçmede ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, görsel okuma, yalnızca dil öğretimiyle sınırlı kalmayan, çok yönlü bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmelidir (Güneş, 2013). Öğrencilerin bu becerileri erken yaşlardan itibaren kazanmaları, ileriki yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık sorunları daha kolay çözmelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Arı ve Soylu, 2019).

Görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde hiç şüphesiz öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Aslan, 2015). Görsel okuma, öğretim programlarında önemli bir kazanım olarak yer almakla birlikte bu becerinin gelişebilmesi için öğretmenlerin teşvik edici rol üstlenmeleri ve öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirici çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde görsel okuma becerilerinin anlamaya, akademik başarıyı arttırmaya ve öğrenmeye etkisine (Akçam, 2006; Arı ve Soylu, 2020; Arpağuş, Moğol ve Ünsal, 2015; Aslan, 2015; Aydın, 2020; Baş ve Kardaş, 2014; Batic, J., ve Haramija, 2015; Çam, 2006; Çelik, 2017; Erkan, 2023; Kavas, 2022; Kuvvetli, 2008; Örs ve Baş, 2017; Özçakır, 2023; Özşarı, 2015; Özyurt Aydemir, 2016; Semizoğlu, 2013; Yurtkulu, 2019) ilişkin çalışmaların sıklığı dikkat çekmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki görsellerin niteliğine ve niceliğine (Göçer ve Tabak, 2015; Güldaş, 2012; Kartal, 2024) yönelik çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır. Görsel okuma becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalar da (Ateş, Sur ve Çelik, 2020; Bozkurt ve Uluçan, 2014; Kuru, 2008) literatürde yer almaktadır. Bunların yanında görsel okumaya ilişkin kuramsal çalışmalara (Güneş, 2013; Sarıkaya, 2017; Tüzel, 2010) ve bu alanda yapılmış çalışmaların analizine (Şakiroğlu, 2021) ilişkin çeşitli araştırmaların olduğu da görülmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerilerine odaklanan çalışmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Sadece Yurtkulu (2019) tarafından yapılan çalışmada görsel okuryazarlık yeterliliği ölçeği kullanıldığı ve bireylerin görsel okuma becerilerine ilişkin başarı düzeylerinin incelenmediği belirlenmiştir.

Çeşitli araştırmacılara göre özel yetenekli bireyler; diğer bireylere kıyasla üst düzey düşünme, hızlı öğrenme, olaylar ve durumlar arasında etkili bağlantılar kurma, okuduklarını iyi bir şekilde çözümlene becerilerine sahip, zeki ve yaratıcı bireyler olarak tanımlanmışlardır (Bilgiç vd., 2021; Certo vd., 2010; Fehrenbach, 1991). Bu öğrenciler soyut ifadeleri ve karmaşık bilgileri hızlı bir şekilde kavrayabilme yeteneğine de sahiptirler. Görsel materyalleri anlama ve analiz etme becerileri bu kavramların, ifadelerin ve bilgilerin somutlaştırılmasında önem taşımaktadır. Özel yetenekli bireylerin bu becerileri ne ölçüde taşıdığı, diğer bireylere nazaran bu becerilerinin farklı durumlara göre değişip değişmediğine ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerilerinin düzeyinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada aşağıda yer alan sorunlara cevaplar aranmıştır.

- 1) Özel yetenekli ve normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel okuma becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- 2) Özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri; sınıf düzeyi, cinsiyet, ebeveyn eğitim seviyesi, dijital oyun oynama süresi (günlük), sosyal medya kullanımı (günlük) ve kitap okuma süresi (günlük) gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3) Normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel okuma becerileri, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, dijital oyun oynama süresi (günlük), sosyal medya kullanım süresi (günlük) ve kitap okuma süresi (günlük) gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model, anket, gözlem ya da test gibi veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri kullanarak; geniş bir evrende yer alan bireylerin belirli özelliklerini, tutumlarını, davranışlarını ya da durumlarını belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Creswell ve Creswell, 2018; Karasar, 2022).

Çalışma örneklemi

Bu çalışmanın örneklemi 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Konya ve Kırşehir’deki okullarda öğrenimlerini sürdüren BİLSEM’lerdeki özel yetenekli ve BİLSEM’de kaydı bulunmayan diğer öğrencilerden oluşmaktadır. BİLSEM’de kaydı bulunmayan öğrencilerin geçmişte Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Sınavı’na girerek başarısız oldukları veya ilgili öğretmenleri tarafından bu sınava girmeye aday gösterilmedikleri belirlenmiştir. Örneklem seçiminde uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu örneklem tekniği; araştırmacıya pratiklik, hız ve zaman kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Örnekleme ait olan bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Gruba İlişkin Bilgiler

Değişken		Diğer Öğrenci (f)	BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrenci (f)	Diğer Öğrenci (%)	BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrenci (%)
Cinsiyet	Erkek	74	50	51.75	47.17
	Kız	69	56	48.25	52.83
	Toplam	143	106	100	100
Sınıf	5	35	25	24.47	23.58
	6	28	31	19.58	29.24
	7	40	21	27.97	19.81
	8	40	29	27.97	27.35
	Toplam	143	106	100	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin 74’ünün erkek (%24.47), 69’unun kız olduğu (%48.25); özel yetenekli öğrencilerin ise 50’sinin erkek (%47.17), 56’sının kız (%52.38) olduğu görülmektedir. Ayrıca normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin 35’inin 5. sınıfta (%24.47), 28’inin 6. sınıfta (%19.58), 40’ının 7. sınıfta (%27.97), 40’ının 8. sınıfta (%27.97) olduğu; özel yetenekli öğrencilerin ise 25’inin 5. sınıfta (%23.58), 31’inin 6. sınıfta (%29.24), 21’inin 7. sınıfta (%19.81) ve 29’unun 8. sınıfta (%27.35) olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada çeşitli verilerin elde edileceği kişisel bilgi formu ve görsel okuma becerisi başarı testi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, sosyal medya kullanım süresi(günlük), dijital oyun oynama süresi (günlük) ve kitap okuma süresine (günlük) ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Görsel okuma becerisi başarı testindeki soruların hazırlanmasında 2024 Türkçe Öğretim Programı, PISA, TIMSS ve ABİDE gibi ulusal ve uluslararası araştırmalardaki soru tipleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda afiş/broşür ve karikatürlerin ana fikrini/konusunu bulma, haritayla yön belirleme, tablo ve grafik okuma, şekillere ve görsel ifadelere odaklanma, resim/fotoğraf yorumlama becerilerine ilişkin sorular oluşturulmuştur. Bu soruların kapsam geçerliğini sağlamak adına her konuyla ilgili dörder soru yazılması kararlaştırılmıştır. Soruların çoktan seçmeli test tekniğine uygun olarak 4 seçenekten oluşmasına karar verilmiştir. Soruların değerlendirilmesinde ise doğru sayılarının ortalamasının dikkate alınması kararlaştırılmıştır. Yazılan soruların uygunluğu konusunda ise 3 ölçme değerlendirme uzmanının, 2 Türkçe öğretmenin ve 1 görsel sanatlar öğretmenin görüşü alınmıştır. Oluşturulan 20 maddenin pilot uygulaması asıl uygulamada yer almayan 194 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve madde istatistikleri çıkarılmıştır. Madde istatistiklerine ilişkin veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Geliştirilen Teste İlişkin Madde Analizleri

Maddeler	Madde güçlüğü	Madde ayırt edicilik indeksi	Maddeler	Madde güçlüğü	Madde ayırt edicilik indeksi
1	0.89	0.47	11	0.95	0.36
2	0.86	0.37	12	0.95	0.30
3	0.78	0.51	13	0.87	0.38
4	0.55	0.30	14	0.69	0.51
5	0.27	0.10	15	0.29	0.19
6	0.70	0.49	16	0.77	0.56
7	0.78	0.58	17	0.80	0.56
8	0.97	0.30	18	0.56	0.71
9	0.34	0.12	19	0.52	0.62
10	0.28	0.19	20	0.52	0.66

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde 4 maddenin (5, 9, 10, 15) ayırt edicilik indekslerinin 0.2'nin altında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2017) madde ayırt edicilik indeksi maddelerin teste kalması açısından önemli bir veri olup madde ayırt edicilik indeksi 0.2'nin altında olanların testten çıkarılması gerektiğini, 0.2-0.29 arasında olanların çeşitli düzeltmelerde teste tutulmasının önemini ve 0.3'ün üzerinde olanlar ise mevcut hâliyle kullanılabilceğini dile getirmiştir. Bu nedenle teste yer alan maddeler çıkarılarak 16 soruluk testin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmacılar, daha önce uygun örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş ortaokulları ve bilim ve sanat merkezini ziyaret ederek, okul yönetimiyle ön görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede, araştırmanın amacı ve tamamlanma süresi hakkında okul yönetimine bilgiler verilmiştir. Yönetim, araştırma için uygun bir zaman belirledikten sonra, araştırmacılar sınıflara girerek öğrencilerle çalışmanın amacı, önemi ve nasıl uygulanacağı hakkında konuşmuştur. Öğrencilere, isterlerse çalışmaya katılmama özgürlükleri olduğu da hatırlatılmıştır. Araştırmanın uygulaması yaklaşık 40 dakika içinde tamamlanmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın sonuçlarını hem öğrencilere hem de okul yönetimine ileteceklerini ifade ederek uygulama ortamından ayrılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın analizinde parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmasına karar verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında bulunması verilerin parametrik olarak değerlendirilmesi açısından yeterli bir unsurdur (Hair vd., 2013). Verilere ilişkin değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Testlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Mode (Mod)	Median (Medyan)	Mean (Ortalama)
BİLSEM'deki Özel Yetenekli Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları	-.655	-.207	14.00	12.00	11.99
Diğer Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları	-.309	-.763	9.00	11.00	10.55

Tablo 3'e göre verilerin dağılımının normal olduğu tespit edilerek analizlerde parametrik testlerden yararlanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bütün alt grupların da basıklık çarpıklık değerleri incelenmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenen aralığın dışında olduğu bir unsurla karşılaşılmaştır. Bu nedenle normal bir dağılım gösterdiği tespit edilen veri setinde

çalışmadaki değişkenler ele alınarak t testi ve tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre de hangi gruplar lehine anlamlı farklılıkların oluştuğunu belirlemek için ise Scheffé testi kullanılmıştır (Field, 2024). Scheffé testi, tüm olası grup karşılaştırmalarını kontrol eden çoklu karşılaştırma yöntemlerinden biridir ve özellikle varyansların homojen olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar vermektedir. Bu çalışmada yapılan Levene testi sonucunda grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada alt gruplardaki birey sayılarının eşit olmaması nedeniyle daha esnek bir yapıya sahip olan Scheffé testi tercih edilmiştir (Scheffé, 1953). Bu sayede hem hata oranı kontrol altına alınmış hem de gruplar arası karşılaştırmalar sağlıklı bir biçimde yapılabilmektedir.

Etik Onay: Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 01 sayılı oturum ve 2025/10 no.lu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli ve diğer öğrencilerin geliştirilen görsel okuma becerisi başarı testinden elde ettikleri sonuçlara ilişkin bağımsız gruplar t testi verileri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli ve Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarına İlişkin Analiz

<i>Grup</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Özel Yetenekli Öğrenciler	106	11.99	2.86	3.729	.000
Normal/Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler	143	10.55	3.08		

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi)

Tablo 4’e göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerine ilişkin başarı testindeki doğru sayısı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın özel yetenekli öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir (t= 3.729; p<.05).

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımadığına ilişkin analizler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi.

Grup	n	\bar{x}	ss	t	p
Kız	56	12.53	2.73	2.105	.038
Erkek	50	11.38	2.91		

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi)

Tablo 5’e göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli kız öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamaları, erkek öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir (t= 2.105; p<.05).

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 6’da bulunmaktadır.

Tablo 6. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Sınıf	n	\bar{x}	ss			
5	25	10.80	3.04			
6	31	11.29	2.62			
7	21	12.95	2.71			
8	29	13.06	2.56			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	103.789	3	34.596	4.648	.004	
Grup-İçi	759.202	102	7.443			5-8
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 6’daki ANOVA testi sonuçlarına göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$F_{(3,105)}=33.585$; p<.05]. Farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler analiz edildiğinde 5. sınıf öğrencilerinin doğru sayısı ortalamaları (\bar{x} =10.80) ile 8. sınıf öğrencilerinin doğru sayısı ortalamaları (\bar{x} =13.06) arasında bir farklılık olduğu ve bunun anlamlı düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca veriler incelendiğinde 5. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının arttığı da görülmektedir.

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	\bar{x}	ss			
İlkokul	4	11.25	2.62			
Ortaokul	7	11.00	2.94			
Lise	11	11.90	1.97			
Lisans	52	12.09	2.89			
Lisansüstü	32	12.15	3.18			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	10.593	4	2.648	.314	.868	-
Grup-İçi	852.397	101	8.440			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 7’deki ANOVA testi sonuçlarına göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-105)}=.314$; $p>.05$].

BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 8’de bulunmaktadır.

Tablo 8. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	\bar{x}	ss			
İlkokul	0					
Ortaokul	7	11.42	2.82			
Lise	21	11.90	2.46			
Lisans	49	12.24	2.96			
Lisansüstü	29	11.75	3.06			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	7.095	3	2.365	.282	.838	-
Grup-İçi	855.895	102	8.391			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 8'deki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3,105)}=.282$; $p>.05$].

BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 9'da bulunmaktadır.

Tablo 9. BİLSEM'lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sosyal Medya Kullanım Süresine (Günlük) Göre Analizi

Süre	n	\bar{x}	ss			
0-1 Saat	76	11.80	2.78			
1-2 Saat	22	13.13	2.43			
2 Saat Ve Üzeri	8	10.62	3.96			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	46.485	2	23.243	2.932	.058	-
Grup-İçi	816.505	103	7.927			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 9'daki ANOVA testi analizlerine göre BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,105)}=2.932$; $p>.05$].

BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının dijital oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 10'da bulunmaktadır.

Tablo 10. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Dijital Oyun Oynama Süresine (Günlük) Göre Analizi

Süre	n	\bar{x}	ss			
0-1 Saat	71	12.30	2.80098			
1-2 Saat	29	11.44	3.04239			
2 Saat ve Üzeri	6	10.83	2.48328			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	23.802	2	11.901	1.461	.237	-
Grup-İçi	839.189	103	8.147			
Toplam	862.991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 10’da bulunan ANOVA testi analizlerine göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının dijital oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,105)}=1.461$; $p>.05$].

BİLSEM’deki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının kitap okuma süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 11’de bulunmaktadır.

Tablo 11. BİLSEM’lerdeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Kitap Okuma Süresi (Günlük) Değişkenine Göre Analizi

Süre	n	\bar{x}	ss			
0-1 Saat	22	10.63	3.25935			
1-2 Saat	43	11.67	2.83449			
2 Saat ve Üzeri	41	13.04	2.30164			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	90.555	2	45.278	6.038	.003	1-3
Grup-İçi	772.435	103	7.499			
Toplam	862,991	105				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 11'deki ANOVA testi analizlerine göre BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının günlük kitap okuma süresi açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir [$F_{(2-105)}=6.038$; $p<.05$]. Farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler analiz edildiğinde 0-1 saat günlük kitap okuma süresine sahip olan öğrencilerin doğru ortalamaları ($\bar{x}=10.63$) 2 saat ve üzeri günlük kitap okuma süresine sahip olan öğrencilerin doğru ortalamaları ($\bar{x}=13.04$) arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıymasına ilişkin analizler Tablo 12'de bulunmaktadır.

Tablo 12. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Grup	n	\bar{x}	ss	t	p
Kız	69	11.30	2.74561	2.858	.005
Erkek	74	9.86	3.23645		

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi)

Tablo 12'deki diğer kız öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayısı ortalamaları, erkek öğrencilerin doğru ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir (t= 2.858; $p<.05$).

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıymasına ilişkin analizler Tablo 13'te bulunmaktadır.

Tablo 13. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Sınıf	n	\bar{x}	ss			
5	35	8.71	2.30819			
6	28	10.67	2.89384			
7	40	10.27	3.11314			
8	40	12.37	2.82559			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	254.645	3	84.882	10.759	.000	
Grup-İçi	1096.600	139	7.889			5-8,7-8
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 13’teki ANOVA testi analizlerine göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı belirlenmiştir [$F_{(3-142)}=10.759$; $p<.05$]. Farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler analiz edildiğinde 5. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =8.71$) ile 8. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =12.37$) arasında ve 7. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =10.27$) ile 8. sınıf öğrencilerinin doğru ortalamaları ($\bar{x} =12.37$) arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 14’te bulunmaktadır.

Tablo 14. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	\bar{x}	ss			
İlkokul	5	8.80	2.94			
Ortaokul	11	9.90	3.61			
Lise	42	9.85	3.33			
Lisans	63	11.31	2.88			
Lisansüstü	22	10.45	2.53			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	77.287	4	19.322	2.093	.085	-
Grup-İçi	1273.957	138	9.232			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 14’te bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-142)}=2.093$; $p>.05$].

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıyamamasına ilişkin analizler Tablo 15’te bulunmaktadır.

Tablo 15. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Eğitim	n	\bar{x}	ss			
İlkokul	4	11.00	2.44			
Ortaokul	8	12.50	1.77			
Lise	56	9.96	3.29			
Lisans	53	11.18	2.92			
Lisansüstü	22	9.77	2.97			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	85.339	4	21.335	2.326	.059	-
Grup-İçi	1265.905	138	9.173			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 15'te bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,142)}= 2.326$; $p>.05$].

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşımasına ilişkin analizler Tablo 16'da bulunmaktadır.

Tablo 16. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Sosyal Medya Süresine (Günlük) Göre Analizi

Süre	n	\bar{x}	ss			
0-1 Saat	69	10.56	2.97			
1-2 Saat	49	11.24	3.22			
2 Saat ve Üzeri	25	9.20	2.73			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	69.227	2	34.614	3.780	.025	2-3. 3-2
Grup-İçi	1282.018	140	9.157			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 16’deki ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2,142)}=3.780$; $p<.05$]. Bu farklılığa sebep olan grubun anlaşılmasında ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu teste ilişkin veriler incelendiğinde 1-2 saat sosyal medya kullanım süresine (günlük) sahip olan öğrencilerin doğru ortalamaları ile 2 saat ve üzeri sosyal medya kullanan (günlük) öğrencilerin doğru ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru ortalamalarının dijital oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıymasına ilişkin analizler Tablo 17’de bulunmaktadır.

Tablo 17. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Dijital Oyun Oynama Süresi (Günlük) Değişkenine Göre Analizi

Süre	n	\bar{x}	ss			
0-1 Saat	80	10.91	3.18			
1-2 Saat	40	10.40	3.09			
2 Saat ve Üzeri	23	9.60	2.57			
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)
Gruplar Arası	31.779	2	15.889	1.686	.189	-
Grup-İçi	1319.466	140	9.425			
Toplam	1351.245	142				

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 17’de bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının günlük dijital oyun oynama süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır [$F_{(2,142)}=1.686$; $p>.05$].

Diğer öğrencilerin görsel okuma becerileri başarı testinden elde ettikleri doğru sayısı ortalamalarının kitap okuma süresi (günlük) değişkenine göre farklılık taşıyıp taşıymasına ilişkin analizler Tablo 18’de bulunmaktadır.

Tablo 18. Diğer Öğrencilerin Doğru Sayısı Ortalamalarının Kitap Okuma Süresi (Günlük) Değişkenine Göre Analizi

Süre	N	\bar{x}	ss				
0-1 Saat	104	10.63	2.9				
1-2 Saat	33	10.24	3.17				
2 Saat ve Üzeri	6	11.00	4.93				
Varyansların Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe (Farklar)	
Gruplar Arası	5.069	2	2.534	.264	.769	-	
Grup-İçi	1346.176	140	9.616				
Toplam	1351.245	142					

(n= örneklem büyüklüğü, \bar{x} = ortalama, ss= standart sapma, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi, KT = kareler toplamı, Sd = serbestlik derecesi, KO = kareler ortalaması, F = F değeri)

Tablo 18’de bulunan ANOVA testi sonuçlarına göre diğer öğrencilerin görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının kitap okuma süresi değişkenine (günlük) göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,142)}=.264$; $p>.05$].

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde 16 soruluk görsel okuma becerileri başarı testine ilişkin doğru sayısı ortalamalarının BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrenciler lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Yurtkulu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da görsel okuma becerisi yeterlik ölçeğinden özel yetenekli öğrencilerin aldığı puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de özel yetenekli öğrencilerin sorun çözme, yetenek, motivasyon, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı gibi çeşitli alanlarda diğer öğrencilerden daha yetenekli olduğu görülmektedir (Nacaroğlu, 2010; Renzulli, 2011).

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde BİLSEM’deki özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma beceri başarı testinde kız öğrencilerin doğru sayısı ortalamalarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu, bu durumun diğer öğrencilerde de benzer şekilde olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalara göre de görsel okuma becerilerine ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığında kız öğrenciler lehine olduğu (Çam 2006; Semizoğlu, 2013; Yurtkulu, 2019) görülmüştür. Ancak bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeniyle görsel okuma becerisine ilişkin tutum veya başarının anlamlı herhangi bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Arı ve Soylu, 2020; Çelik, 2017; Özsarı, 2015). Yurtkulu’nun (2019) özel yetenekli öğrencilerle ele aldığı çalışmada ise normal/tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin görsel okuma yeterliğinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık taşıdığı ancak özel yetenekli öğrencilerde bu durumun yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin görsel okuma becerilerinin anne-baba eğitim durumu açısından herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde diğer kategorisindeki öğrencilerin görsel okuma becerilerindeki başarılarının bu çalışmayla benzer olduğu (Erkan, 2023) ancak başka çalışmalarda anne-baba eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir rol üstlendiği tespit edilmiştir (Çam, 2006; Semizoğlu, 2013).

Bu çalışmanın bulgularına göre sosyal medya kullanım süresi (günlük) değişkeninin BİLSEM’lerdeki öğrencilerin görsel okuma becerilerini etkilemediği, ancak diğer öğrencilerin doğru sayılarının bu değişkenden anlamlı bir şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Özellikle diğer kategorisindeki öğrencilerde günlük 1-2 saat sosyal medya kullanım süresine sahip olanların görsel okuma becerilerindeki doğru sayıları ortalamasının diğer faktörlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde sosyal medyadan ziyade TV izleme süresi ve çeşitli iletişim araçlarına ayrılan süre değişkeniyle ilgili çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin televizyon izleme süresiyle görsel okuma becerileri doğru ortalamalarının anlamlı bir farklılığa ulaşmadığı (Arı ve Soylu, 2020), tüm öğrenciler için ise ders dışındaki herhangi bir iletişim aracına ayrılan süreyle görsel okuma becerisine ilişkin puanlar açısından herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı (Erkan, 2023) çalışmalar görülmektedir. Yine Özsarı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise görsel okuma becerileri başarı testi verilerinin sınırlı düzeyde izleyen öğrencilerde, hiç izlemeyen veya sınırın üzerinde televizyon izleyen öğrencilere göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Çam’ın (2006) çalışmasında ise televizyon izleme sıklığı arttıkça görsel okuma becerileri başarı testinden elde edilen puanlar düşmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin günlük dijital oyun oynama süresinin görsel okuma becerisi başarı testinden elde edilen doğru sayısı ortalamalarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ortaya konulmuştur. Çam (2006) tarafından yapılan çalışmada evlerinde bilgisayar bulunan öğrencilerin ortalamalarının, bulunmayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özsarı (2015) tarafından yapılan çalışmada da evinde bilgisayar bulunmayan öğrenciler ve 1 saatten fazla süre geçiren öğrencilerin görsel okumalarının 1 saatten az vakit geçirenlerden anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

Kitap okuma süresi değişkeni ele alındığında BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma süresi arttıkça görsel okuma becerileri başarı testindeki doğru sayılarının anlamlı derecede yükseldiği, diğer öğrencilerde ise anlamlı bir farklılığa ulaşamadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kitap okuma durumu ile görsel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğu çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Arı ve Soylu, 2020; Çam, 2006). Kitap okumaya ayrılan süreyle görsel okuma arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği araştırmalar da yer almaktadır (Erkan, 2023).

Bütün bunlar incelendiğinde öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli çalışmaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Örneğin Öztürk vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada, müze ziyaretlerinin özel yetenekli öğrencilerin görsel zekâlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntem hem BİLSEM’lerdeki özel yetenekli öğrenciler hem de diğer öğrenciler için uygulanabilir. Özel yetenekli öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek için BİLSEM’lerde görsel okuryazarlık atölyeleri düzenlenebilir. Sosyal medya kullanım süresi belirli bir sınırı geçtiğinde görsel okuma becerisi başarı testindeki doğru sayısı ortalamalarının azaldığı gözlemlendiğinden hem BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilere de hem de diğer öğrencilere yönelik bilinçli sosyal medya kullanımı ve dijital oyun bağımlılığı konusunda rehberlik faaliyetleri sunulabilir. Dijital oyun ve sosyal medya bağımlılığını önlemek için öğrencilerin boş zamanlarını verimli değerlendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerde kitap okuma süresi arttıkça görsel okuma becerileri gelişmektedir. Bu nedenle, okuma alışkanlığını teşvik eden etkinlikler düzenlenebilir. Bu süreçte, öğrencilerin ilgisini çekebilecek çocuk edebiyatı eserleri seçilmelidir.

Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 10/01/2025 tarih 2025/10 no.lu karar ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Akçam, H. K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Arpağuş, E. K., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: Hareket konusu örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 65-81.
- Aslan, H. (2015). *Tarih öğretmenlerinin görsel kullanma durumları ve bunun lise öğrencilerinin görsel okuma becerilerine yansımaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Aydın, N. (2020). *Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Bangir-Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111130.
- Baş, Ö. ve Kardeş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Batic, J., & Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(4), 31-49.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal, T. (2021). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bozkurt, E. ve Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.
- Brill, J. M., Kim, D. & Branch, R. M. (2001). Visual literacy defined: the results of a Delphi study - can IVLA (operationally) define visual literacy? R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds.), In *Exploring the visual future: art design, science and technology* (pp. 9-15). The International Visual Literacy Association.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children’s perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Curtiss, D. (1987). *Introduction to visual literacy: A guide to the visual arts and communication*. Prentice-Hall.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13(9), 961-964.
- Duchastel, P. C. (1980). *Research on illustrations in instructional text*. ERIC Document. ED215324.

- Erkan, Ö. (2023). *6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average readers: Do they use the same reading strategies. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.
- Gültaş, G. (2012). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.
- Güven, M. ve Aktaş, B. Ç. (2014). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6), 31-45.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hortin, J. (1983). Visual literacy and visual thinking. Moore, D. M. and Myer, F. M. (Eds.), In *Visual literacy: A Spectrum of Visual Learning* (pp. 5-29). Educational Technology Publications.
- Hu, Y., & Hwang, G. J. (2024). Cultivating visual literacy and critical thinking tendency with technological knowledge organizing supports: a concept mapping-based online problem-posing approach. *Educational technology research and development*, 72(4), 1-24.
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0*. IBM Corp.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*: Nobel Yayıncılık.
- Kárpáti, A. (2020). Visual literacy in the age of the image. Joseph, S. (Ed.), In *Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks* (pp. 63–66). UNESCO.
- Kartal, N. (2024). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının görsel okuma becerisi bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kavas, İ. K. (2022). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde İnfografik kullanımının öğrencilerin temel becerilerine ve görsel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Kuvvetli, E. (2008). *Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- MEB. (2018). *Türkçe Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. MEB. (2019). *ABİDE 2018 8. Sınıf Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024b). *PISA 2022 OECD Ülke Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024c). *TIMSS 2023 Türkiye Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli ve normal/tipik gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 693-722.

- Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.
- Özçakır, A. Ş. (2023). *7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde manga kullanımı: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Öztürk, M., Okur, A. ve Kurnaz, A. (2024). Impact of out-of-school educational environments on the creative and spatial thinking skills of gifted students. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 919-938.
- Özyurt Aydemir, E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Scheffé, H. (1953). A method for judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40(2), 87-104.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Statton Thompson, D., Beene, S., Greer, K., Wegmann, M., Fullmer, M., Murphy, M., ... & Saulter, T. (2022). A proliferation of images: Trends, obstacles, and opportunities for visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 41(2), 113-131.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel Okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(1), 691-705.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yurtkulu, A. (2019). *Özel yetenekli öğrenciler ve akranlarının görsel okuryazarlık düzeyleri ve fen dersindeki görselliğe ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Examination of the Visual Reading Skills of Gifted Students in BİLSEMs and Other Students in Terms of Different Variables

Extended Abstract

Introduction

The 21st century can be characterized as a digital age. In this period, with the widespread use of mass communication tools, the concept of literacy has expanded beyond merely reading and writing, encompassing a much broader context. This shift has led to the emergence of new skills, such as visual literacy and visual presentation, which have become some of the most fundamental competencies in today's world (Maden & Altunbay, 2016; Tüzel, 2010). Visual reading, which has become increasingly functional, is now regarded as a crucial skill in many fields. When examining the concept of "visual reading" in Turkish language curricula, it is observed that in the 2005 Turkish Language Teaching Program (grades 1-5), "visual presentation and visual reading" were addressed together (MEB, 2005). In line with the constructivist approach, this concept has been integrated into subsequent curricula as well (MEB, 2018; MEB, 2024a). In the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, "OB4. Visual Literacy" is included within literacy skills, and learning outcomes related to this concept are incorporated into each theme. A review of the literature reveals various studies that explore the impact of visual reading skills on comprehension, academic achievement, and learning. These studies also examine the quality and quantity of visuals in textbooks, teachers' perspectives on visual reading skills, theoretical approaches to visual literacy, and analyses of research in this field. However, there are limited studies specifically focused on the visual reading skills of gifted students. This has led to curiosity about whether there is a difference in visual reading skills between gifted students in BİLSEMs and other students. Additionally, it has been sought to investigate whether the visual reading skills of gifted students in BİLSEMs and other students are influenced by various variables. Therefore, in this study, the visual reading skills of gifted students in BİLSEMs and other students were examined.

Method

This study aims to examine the visual reading skills of gifted students in BİLSEMs and students with typical development in relation to various variables. For this purpose, the survey model, one of the quantitative research methods, was utilized. The sample of the study

consists of 106 gifted students in BİLSEMs and 143 students with typical development who were enrolled in schools in Konya and Kırşehir during the 2024-2025 academic year. Data were collected through the Visual Reading Skills Achievement Test, which was designed by the researchers, consisting of 16 items and piloted prior to the study. During the data analysis phase, the suitability of the data for parametric tests was determined. After confirming that the data exhibited a parametric distribution, independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Scheffe's post hoc multiple comparison tests were performed using the IBM SPSS software program.

Findings

The findings of the study indicate that the Visual Reading Skills Achievement Test results of gifted students were significantly higher than those of students with typical development. It was also found that the correct response averages on the Visual Reading Skills Achievement Test showed significant differences between gifted and typically developing students based on gender and grade level variables.

Results

For gifted students in BİLSEMs, it was determined that parental education level, daily digital gaming time, and daily social media usage did not lead to significant differences, whereas daily reading time caused a significant difference. On the other hand, for students with typical development, parental education level, daily digital gaming time, and daily reading time were not found to have a significant impact, but daily social media usage resulted in a significant difference.

Conclusion

The data obtained align with findings from other studies in the literature, highlighting the importance of improving the visual reading skills of both gifted and typically developing students. Therefore, various initiatives should be undertaken to support the development of these skills. Field trips to real-world locations may play a significant role in this process. In this regard, visual literacy workshops can be organized in BİLSEMs to enhance the visual reading skills of gifted students. Additionally, since exceeding a certain limit in social media usage has been observed to reduce the average number of correct answers in the visual reading skills achievement test, guidance activities on conscious social

media use and digital game addiction should be provided for both gifted students in BİL-SEMs and other students. To prevent digital game and social media addiction, activities can be organized to help students use their free time productively. Moreover, research indicates that as the reading time of gifted students increases, their visual reading skills improve. Therefore, activities that encourage reading habits should be implemented to support their development in this area.

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi

Examining the Readiness of Prospective Social Studies Teachers for Differentiated Instruction

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Esra UÇARKUŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi¹

Esra UÇARKUŞ²

DOI: 10.58689/eibd.1638799

Öz: Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime hazır olma durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim planı hazırlayabilme durumları ve farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış öğretim planı şablonu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretim planları betimsel analiz, görüşme formları da içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretim planlarının analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın birinci araştırma sorusunun analizi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin gerekli olduğu, uygulanmasının zor olduğu ve farklılaştırılmış öğretime dair yanlışlıkların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci araştırma sorusunun analizi sonucunda da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi bireysel farklılıklar gereği uygulayacakları, koşullara göre uygulayacakları ve farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalarının olduğu belirlenmiştir. Görüşme formlarının ve öğretim planlarının analiz sonuçları, öğretmen adaylarının farklılaştırmaya dair yüzeysel bir bilgiye sahip olduklarını ve yanlış inançlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında farklılaştırılmış öğretimi doğru bir şekilde uygulayabilme durumlarını etkileyebilecektir. Bu açıdan hizmet öncesinde farklılaştırılmış öğretime dair teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, nitel araştırma

Geliş Tarihi: 14.02.2025; Kabul Tarihi: 15.04.2025

Kaynakça Gösterimi: Uçarkuş, E. (2025). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 113-138

1 Bu çalışma 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr., kurumu yok, e-mail: esraucrks@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6786-4805

Giriş

Türkiye’de ulusal ve uluslararası gelişmelerin, eğitimde yeni yaklaşımların ve öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarının gereği olarak öğretim programlarında bireysel farklılıklara göre öğretim anlayışı benimsenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2018; 2024). Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimi uyarlayabilme bilgisine, becerisine, olumlu tutumlara ve değerlere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017). Bu durum, hizmet öncesinde öğrenci çeşitliliğine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik stratejilere odaklanarak farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Tomlinson vd., 1995). Nitekim öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara göre öğretim yapabilmeleri, farklılaştırılmış öğretim felsefesini iyi bilmeleriyle ve uygulama deneyimleri kazanmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Dack, 2018).

Öğretimi farklılaştırmak için bir öğretmenin kapsamlı pedagojik bilgiye sahip olması, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için proaktif planlar geliştirebilmesi ve öğretim sürecinde karşılaşılabileceği güçlükler karşısında bu planları esneklikle uyarlayabilme becerisi, temel yeterlik alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Parsons vd., 2013). Buna ek olarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim stratejilerini kullanması ve öğretimde tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerle uygulamayı yönlendirebilme yeterliklerine sahip olmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerinin farklılığını kabul ederek buna göre öğretimi uyarlamaya yönelik olumlu inançları benimsemesidir (Tomlinson, 1999; 2001). Bu yeterlikler bağlamında Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim planı hazırlamaya yönelik okulöncesi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının (Aşıroğlu, 2016; Gedik vd., 2023; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020), öğretimi uygulamaya ve değerlendirmeye yönelik de okulöncesi, matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin yüksek olduğu (Aşıroğlu, 2016; Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017; Gedik vd., 2023; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020) görülmektedir. Pendergast vd. (2011) bir işi yapabilmeye yönelik inanca sahip olmanın daha fazla çabanın gösterilmesi bakımından önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olması, onların mesleki yaşamlarında bu öğretimi uygulamaya yönelik daha fazla çaba gösterebileceklerini düşündürmektedir. Ancak öz yeterliklerin yanı sıra farklılaştırma yapabilme becerisinin ve bu öğretime yönelik olumlu tutumlara sahip olunmasının da gerekli olduğu belirtilmektedir (Tomlinson, 2001). Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim felsefesine uygun öğretim planı hazırlayabilme becerilerinin ve bu öğretime yönelik düşüncelerinin nitel veri toplama araçlarıyla incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ulusal literatür bağlamında özgün olan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime hazır olma durumlarının öğretim planları ve nitel görüş alma formları aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda nasıl bir öğretim planı hazırlamaktadırlar?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri nelerdir?

Kavramsal çerçevede, farklılaştırılmış öğretimin tanımı, amacı ve temel ilkeleri ile birlikte farklılaştırılmış öğretimi planlamaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim felsefesine dair açıklamaları somutlaştırmaya yardımcı olan görseller de sunulmuştur.

Kavramsal çerçeve

Farklılaştırılmış öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre içeriğin, sürecin ve ürünün uyarlanmasıdır. Temel düzeyde farklılaştırma, öğrencilerin farklılıklarına yanıt verme çabasıdır (Tomlinson, 2001; 2003). Öğretime ve öğrenmeye yönelik bir öğretim felsefesi olan farklılaştırma, öğrencilerin aynı yaşta olsalar da farklı ilgilere, öğrenme özelliklerine ve hazırbulunuşluklara sahip olduklarından dolayı farklı desteğe ve öğretim biçimlerine ihtiyaç duydukları inancına dayanmaktadır (Tomlinson, 2000). Bu bakımdan bireysel öğrenci özellikleri temel alınarak öğretim programında, değerlendirmede, öğretimde, öğrenme ortamında ve sınıf yönetiminde uyarlamalar yapılmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu öğretimle heterojen sınıflarda öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak, başarıya ulaşmada eşitliği sağlamak ve öğrenme ortamlarında öğrenci çeşitliliğini desteklemek amaçlanmaktadır (Tomlinson, 2015).

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri; öğretim programı, öğretim, değerlendirme, öğrenme ortamı ve sınıf yönetimi unsurları ile açıklanmaktadır:

Öğretim programı, öğrencilerin öğrenmesi gereken içerik standartları, öğrenme süreçleri ve öğrendiklerini gösterecekleri ürün aşaması olmak üzere üç temel bileşeni içermektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre de bu bileşenlerin birinde ya da hepsinde farklılaştırma yapılabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson 2001). Farklılaştırılmış öğretimin hiyerarşik adımlarında ilk olarak öğretilecek içeriğin ana fikirleri, temel kavramları ve becerileri belirlenmektedir. Daha sonra ön değerlendirme yapılarak öğrencilerin ön bilgileri ve becerileri rapor edilmektedir (Valiande ve Koutselini, 2009). Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yanı sıra ilgi alanları, öğrenme özellikleri, kültürel ve sosyo ekonomik durumları da öğrenmelerine etki eden faktörleri oluşturmaktadır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). Bu sebeple gerek bireysel görüşmelerle gerekse de farklı envanterlerle öğrenciler hakkında daha kapsamlı bilgiler edinilmektedir (Northey, 2004).

Ön değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin konu ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri ara-

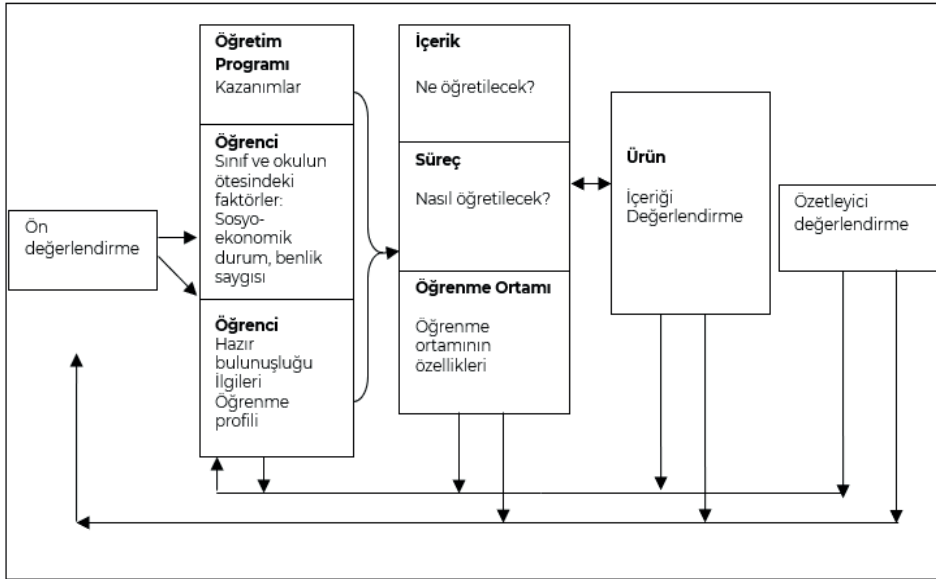
sında farklılık olduğunda içerikte program sıkıştırma stratejisinden, küçük grupla öğretimden ve öğrenme sözleşmelerinden yararlanılmaktadır (Tomlinson, 2001). Hazırbulunuşluklara göre süreci farklılaştırırken kademelendirme tekniği, RAFT tekniği, mini atölye çalışmaları ve merkezler stratejileri kullanılmaktadır. Hazırbulunuşluklara göre ürünü farklılaştırırken de kademelendirme tekniği ile görevler oluşturulmaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilerin ilgi alanlarına göre materyallerle sunumlar yapılarak içerik farklılaştırılmaktadır. Süreçte ilgi merkezleri, Jigsaw stratejisi, benzer ve karma ilgi alanlarına sahip çalışma grupları oluşturularak farklılaştırma yapılmaktadır. Üründe ise öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini ortaya çıkarabilmek için seçim fırsatı sunulmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003; Tomlinson ve Strickland, 2005). Öğrencilerin öğrenme profillerine göre içeriği farklılaştırırken de görsel, işitsel ve kinestetik yollarla bilgiler sunulmaktadır. Süreçte öğrencilerin akranla ya da yalnız çalışmalarına olanak tanınmaktadır (Tomlinson ve Allan, 2000). Üründe ise projeler, deneyler, modeller, yazılı ürünler ya da sunumlar görev olarak verilmektedir ve öğrencilere çalışma seçenekleri sunulmaktadır (Fox ve Hoffman, 2011; Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğretimden önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgilerini ve öğrenme profillerini hatta onlar hakkında mümkün olduğu kadar çok şey bilmek amacıyla ön değerlendirmeler yapılmaktadır. Ön değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi planlamak ve öğrencilerin ön değerlendirmeleri ile son değerlendirmelerini karşılaştırarak gelişimlerini görmek adına yarar sağlamaktadır (Smith ve Throne, 2011). Ön değerlendirme verilerinin kullanılmasının ardından öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme durumlarını görmek ve buna göre öğretimi planlamak adına biçimlendirici değerlendirme yapılmaktadır. Etkili bir biçimlendirici değerlendirme sadece doğru ve yanlış cevapları ortaya çıkarmanın ötesinde hem öğretmen hem öğrenciler için bir içgörü sağlayarak her ikisinin de gelişimini yönlendirmektedir (Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlemek için de özetleyici değerlendirmeler kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, doğası gereği bir puan veya not olarak raporlanmaktadır (Tomlinson ve McTighe, 2006). Farklılaştırmayı uygulayan öğretmenler tüm bu değerlendirme biçimlerinde öğrencilerinin ihtiyaçlarına en uygun olan değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar (Northey, 2004). Bu anlamda sürekli değerlendirmelerle öğretimi uyarlamaya ilişkin bir yol haritası planladıkları Şekil 1’de gösterilmektedir.

Öğrenmenin gerçekleştiği yer sınıftır. Bu ortamının fiziksel özelliklerini materyaller, ışık ve ısı gibi unsurlar oluşturmaktadır (Westwood, 2016). Fiziksel unsurların zenginliği, farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmak için avantaj sağlamaktadır. Öğretmenler böyle bir ortamda öğrencinin ihtiyacına göre sıraların düzenini ya da kullanılacak materyalleri farklılaştırma noktasında daha çok olanağa sahiptirler (Fogarty ve Pete, 2010). Öğrenme ortamının fiziki koşulları yanında duyuşsal iklimi de önemlidir. Pozitif bir öğrenme ortamı, her öğrencinin kendini değerli ve sınıfa ait hissetmesini sağlamaktadır. Öğretmenin iletişimi, davranışları, ses tonu ve enerjisi öğrencinin algılarını etkilemektedir. Duyuşsal açıdan tatmin edici bir öğrenme ortamı oluşturulması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini

sağlamaktadır. Bu da öğrenmelerinin gelişmesi anlamına gelmektedir (Chapman ve King, 2012).

Öğrencilere farklı görevler ve farklı materyallerle esnek bir öğrenme ortamında çalışma fırsatları sunulduğu için böyle bir sınıfın yönetiminde de esnek sınıf rutinleri oluşturulmaktadır (Tomlinson ve Moon, 2013). Böyle bir sınıfa liderlik eden öğretmenler, birden fazla görev yönergesini rahat bir şekilde yönetmektedirler. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları materyallerin dağıtımında ve toplanmasında etkili bir rol üstlenmektedirler. Sınıftaki çalışma gruplarının oluşturulmasında ve tüm sınıfın verimli bir şekilde çalışmasını sağlama noktasında yetkinlerdir. Grup çalışmalarından kaynaklı sesleri rahatlıkla yönetebilmektedirler. Sınıfın işleyişinin sorumluluğunu öğrencileriyle paylaşmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini, birbirlerini nasıl desteklemeleri gerektiğini ve sınıfın başarısında anlamlı bir rol oynayabileceklerini bilmeleri noktasında etkin bir rol üstlenmektedirler (Tomlinson vd., 2008).



Şekil 1. Yansıtıcı ve Uyarlanabilir Farklılaştırılmış Öğretimin Tüm Aşamalarına Kılavuzluk Eden Sürekli Ölçme ve Değerlendirme

Kaynak: Valiande ve Koutselini, 2009, s. 6

Farklılaştırılmış öğretimi planlama

Farklılaştırılmış öğretimin temeli planlamadır. Planlamada ilk olarak içerik standartları belirlenmektedir ve öğrencilerin ön değerlendirme sonuçlarından hareketle bir öğretim planı oluş-

turulmaktadır. Ancak öğretimin sadece planlanması değil aynı zamanda öğretimin devam ettiği süreçte de biçimlendirici değerlendirmelerle öğrenci ihtiyacına göre içerikte, süreçte ve üründe uyarlamalar yapılması gerekmektedir (Parsons vd., 2013). Öğretmeye ve öğrenmeye içerik standartları ve veri odaklı bir anlayışla yaklaşmak, ön çalışma gerekirse de getirişi oldukça yüksektir. Üniteler zaman, kaynaklar ve öğrenci ihtiyaçları açısından düzenlendikçe daha fazla öğrencinin akademik gelişim gösterebileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda Şekil 2’de farklılaştırılmış öğretime uygun bir öğretim planı şablonu sunulmaktadır. Bu şablon sadece bir ders için değil öğrencilerin hedeflenen standartlara doğru ilerlemelerini sağlamak amacıyla stratejik bir planlama yapmak üzere de kullanılabilir (Gregory ve Kuzmich, 2004).

1.STANDARTLAR: Öğrenciler neleri bilmeli ve yapabilmeli?	Veri toplamaya yönelik değerlendirme araçları: (Günlükler, kontrol listeleri, günlükler, gündemler, gözlem, portföyler, değerlendirme listeleri, sözleşmeler)
Temel sorular:	
2. İÇERİK: (Kavramlar, olaylar)	BECERİLER
3. BAŞLANGIÇ: Odaklanma etkinliği-Ön değerlendirme stratejisi Ön değerlendirme Ön Bilgiler & Öğrencilerin katılımı	* Test * Anket * KWL * Günlükler * El işaretleri göstergesi * Beyin fırtınası * Kavram oluşturma
4. GELİŞTİRME: Bütün grup ya da küçük gruplar	*Kısa konferans *Sunum *Gösterim *Jigsaw *Video *Eğitim gezisi *Davetli konuşmacı *Ders kitabı
5. Gruplama kararları: (TAPS, seçkisiz, heterojen, homojen, ilgi, görev, yapılandırılmış) UYGULAMA UYARLAMA	*Öğrenme merkezleri *Projeler *Sözleşmeler *Yoğunlaştırma/Zenginleştirme *Problem temelli *Bilimsel araştırma *Bağımsız çalışma
6. DEĞERLENDİRME Çeşitliliğin onurlandırılması (Öğrenme stilleri, çoklu zekâ, kişisel ilgi vb.)	*Test *Cösteri *Ürünler *Sunum *Günlük *Kontrol listesi *Portfolyo *Rubrik *Üstbilis

Şekil 2. Farklılaştırılmış Öğretim Planı

Kaynak: Gregory ve Chapman, 2007, s. 8

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim planı hazırlayabilme durumlarını ve bu öğretime yönelik düşüncelerini anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda yazılı materyaller doküman incelemesi metodu ile analiz edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da öğretim planları doküman incelemesi metoduna göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada 4. sınıf düzeyinin belirlenmesinin sebepleri; bu öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri, sosyal bilgiler öğrenme ve öğretim yaklaşımları, sosyal bilgiler öğretimi 1-2 derslerini almış olmalarıdır. Öğretmen adaylarının 1. dönem stajlarını tamamlamaları ve bu bağlamda öğretim planı hazırlama konusunda daha fazla deneyim kazanmış olmalarıdır. Ayrıca staj döneminde öğrenci çeşitliliğini ve öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi görme fırsatlarını elde etmiş olabilmeleridir. Katılımcı olan 4. sınıflar iki şubeden oluşmaktadır. İki şubede toplam 60 öğrenci bulunmaktadır. Her iki şubeye de çalışmanın amacı açıklanarak mevcut çalışmada kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bu açıklamalar sonrasında çalışmaya katılım göstermek isteyen öğrenciler belirlenmiştir. İki şubeden toplamda 20 öğrenci gönüllü katılım sağlamıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünden çok zengin bilgi içeren durumlar, araştırmacıların gözlem ve analitik kapasiteleri sonucu ortaya çıkan geçerlik, anlamlılık ve algılamalar daha önemli olduğundan dolayı (Büyüköztürk vd., 2019) 20 katılımcı yeterli görülmüştür. Mevcut çalışmaya 12 kadın ve 8 erkek katılım sağlamıştır. Katılımcıların yaşları 22-24 arasındadır. Akademik başarı ortalamaları 3.01-3.56 arasındadır. Katılımcılar, Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgesinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, şehir merkezindeki okullarda staj yapmaktadırlar.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada iki nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri farklılaştırılmış öğretim planı şablonudur. Mevcut çalışmada Gregory ve Chapman (2007) tarafından geliştirilen ve Şekil 2’de de gösterilen öğretim planı şablonu kullanılmıştır. Araştırmacı, bu şablonu doktora tezinde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına göre uyarlayarak kullanmıştır. Bu şablonun farklılaştırılmış öğretim planı hazırlamaya uygun olduğunun deneyimlenmesi sonucunda bu çalışmada da İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı bağlamında yarı yapılandırılmış bir şablon olarak oluşturulmuştur. Bir diğer veri toplama aracı da yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda iki soru bulunmaktadır. Birinci araştırma sorusu “Farklılaştırılmış öğretimi nasıl değerlendiriyorsunuz?” olarak belirlenmiş olup

olumlu ve olumsuz olmak üzere sonda sorulardan oluşmaktadır. İkinci araştırma sorusu da “Mesleki hayatınızda farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik düşüncelerinizi açıklar mısınız?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma soruları öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime dair düşüncelerini ortaya çıkarmak ve mesleki hayatlarında uygulama eğilimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu soruların hazırlanmasında ilgili literatürden yararlanılmakla birlikte uzman görüşleri alınmıştır.

Veri toplama süreci

Bu çalışma için öncelikle sosyal bilgiler anabilim dalı başkanlığını yürüten öğretim üyesi ile daha sonra sosyal bilgiler eğitimcisi olan hoca ile yüz yüze bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ile çalışmanın yapılacağı zamanın belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme sonucunda Şubat ayının son haftasında öğretim üyesinin dersinde 4. sınıf öğrencilerine çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcı olan öğrencilerle çalışmanın yapılacağı zaman belirlenmiştir. Bu doğrultuda üç hafta sonra 20 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretim planları hazırlanmıştır. Ardından görüşme formunda yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Bu çalışma şubat ayının son haftasında başlatılmış mart ayının son haftasında tamamlanmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışmanın öğretim planları betimsel analiz ile görüş formları içerik analiz metodu ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması ile gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim felsefesinin ilkeleri doğrultusunda ve Şekil 2’deki örnek plana göre başlangıç, geliştirme, uygulama ve değerlendirme kategorileri belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre elde edilen veriler uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Bu betimsel analizin kategorileri ve katılımcılardan elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen veriler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bağlamında yorumlanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olan kodlama yöntemlerinin seçilmesi gerektiğinden (Saldana, 2023) bu çalışmada görüş formları Invivo kodlamalar yapılarak çözümlenmiştir. Invivo kodlama, katılımcıların sesini duyurmaya öncelik tanıyan kodlama türüdür. Bu görüşme formlarında Invivo kodların kullanılmasının amacı da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi nasıl değerlendirdiklerini ve mesleki hayatlarında uygulama eğilimlerini anlamaktır. Bu doğrultuda katılımcıların sesini ön plana alan “Her çocuk özeldir, “Sınıf yönetimi açısından sıkıntılı” ve “Çoğunluğun anlama düzeyine göre uygulayım” örneklerinde olduğu gibi Invivo kodlama yapılmıştır. İkinci kodlama döngüsünde ilk döngüde elde edilen kodlardan kategorilere ulaşmak amacıyla örüntü kodlama ve odaklı kodlama yapılmıştır. Örüntü kodlamada benzer şekilde kodlanmış verileri tanımlayan kategori başlığı oluşturulmaktadır (Saldana, 2023). Bu çalışmada “Her bireyin kendine ait ilgi, yetenek ve tutumları vardır”, “Öğrencilerin bireysel yapıları ve hazırbulunuşluk seviyesi farklı” ve “Her

bireyin bireysel farklılığı bireysel hızı olabilir” kodlarından “Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları” kategorisi örüntü kodlama yöntemiyle oluşturulmuştur. Odaklı kodlama da tematik ve kavramsal benzerliklere göre kategorize edilmektedir. Bir kategorinin özellikleri ve boyutları tanımlanmaktadır. Kategorilerin ve alt kategorilerin birbiriyle nasıl ilişkili olduklarını keşfetmek için bu kodlamadan yararlanılmaktadır (Saldana, 2023). Bu çalışmada “Farklı öğrencilerim olursa ona ayrı plan hazırlarım”, “Özel gereksinimli bireyler olabileceği için uygulamam gerekir” ve “Çoğunluğun anlama düzeyine göre uygularım” kodlarından “Yanlış anlamlandırmak” kategorisi odaklı kodlama yöntemiyle oluşturulmuştur. Kategori oluşturma aşaması sonrasında 6 tema ortaya çıkmıştır. Temalara, kategorilere ve kodlara dair açıklamalara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

İnandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik

Bu çalışmada inandırıcılığının sağlanması amacıyla dokümanların yanı sıra görüş formları kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen verilerin birbirleri arasındaki ilişkiler yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma sorularının hazırlanması ve verilerin analiz süreçlerinde uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Aktarılabirliğin sağlanması için öğretmen adaylarının açıklamaları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla da araştırmacı dokümanları ve görüş formlarını ve bu veri toplama araçlarından elde edilen analiz dokümanlarını saklamaktadır.

Etik Beyan: Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 26/01/2024 tarihli 01/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. “-Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Çalışmada katılımcıların haklarının korunması amacıyla isimleri gizli tutularak öğretmen adayı (ÖA) olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları farklılaştırılmış öğretim planları ile bu öğretim yaklaşımına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, araştırma soruları başlığı altında iki bölüm halinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda hazırladıkları öğretim planları

Bu bölüm ile ilgili araştırma bulguları, öğretim sürecinin dört temel aşamasına odaklanarak sunulmuştur: Başlangıç, Geliştirme, Uygulama/Uyarlama ve Değerlendirme. Tablo 1’de her bir aşama ile ilgili ortaya çıkan kod yapıları yer almaktadır.

Tablo 1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Planlarının Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Başlangıç	Geliştirme	Uygulama/Uyarlama	Değerlendirme
ÖA.1.	Soru-cevap tekniği	Ders kitabı	Kahoot etkinliği	Soru-cevap tekniği
ÖA.2.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.3.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Rol oynama tekniği	Test
ÖA.4.	Sunum	Sunum	-	Test
ÖA.5.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.6.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.7.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Hazırbulunuşluklara göre harita çalışması	Kahoot uygulaması (Web2 aracı)
ÖA.8.	Soru- cevap tekniği	Sunum	Öğrenme stillerine göre etkinlikler	Tabu oyunu/Özel gereksinimli öğrencilere uygun değerlendirme soruları
ÖA.9.	Soru-cevap tekniği/ Beyin fırtınası tekniği	Sunum	Soru-cevap tekniği	Çalışma kağıdı
ÖA.10	Sunum/Anlatım	-	Canlandırma	Soru-cevap tekniği (Web2 aracı)
ÖA.11.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Tabu oyunu	Soru-cevap tekniği
ÖA.12.	Soru-cevap tekniği	Sunum/ Ders kitabı	Tartışma/Grupçalışması	Soru-cevap tekniği (Web2 aracı)
ÖA.13.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Canlandırma	Soru-cevap tekniği
ÖA.14.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.15.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Eşleştirmesoruları	Soru-cevap tekniği
ÖA.16.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Beyinfırtınası	Hazırbulunuş- luklara göre değerlendirme
ÖA.17.	Soru-cevap tekniği/ Konuşma halkası tekniği	Sunum	Soru-cevape tkinliği	Soru-cevap tekniği
ÖA.18	Soru-cevap tekniği	Sunum	Münazara	Soru-cevap tekniği
ÖA.19	Soru-cevap tekniği	Sunum	Soru-cevape tkinliği	Test
ÖA.20	Soru-cevap tekniği	Sunum/ Tartışma	Eşleştirme soruları	Soru-cevap tekniği

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğu başlangıç aşamasında tüm öğrencilerin ön bilgilerini belirlemeyi planlamıştır. Sadece1 öğretmen adayı (ÖA8) belirli bir öğrenci grubunun ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir plan hazırlamıştır. ÖA8 “Öğrenme güçlüğü ya da farklı sorunlar yaşayan öğrenciler için konuyu somutlaştıracağını” belirterek “Anlama düzeylerine uygun sorular sorarak derse giriş yapacağını” ifade etmiştir. Ancak böyle bir uygulama tüm öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlayan farklılaştırılmış öğretim felsefesi ile bağdaşmamaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde ön bilgilerin ölçülmesinde çeşitli değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Öğretmen adaylarının sadece soru-cevap tekniğini kullanmaları ve sunum ile başlangıç yapmayı planlamaları da farklılaştırmaya dair yeterliklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının çoğunun geliştirme aşamasında sunum yapmayı planladıkları görülmektedir. Bu öğretmen adaylarından ÖA20 “Türkiye’de görülen veya görülmeyen doğal afetler açıklanır videolar üzerinden gösterilerek toplum üzerine olumlu veya olumsuz etkileri tartışılır” şeklinde geliştirme aşamasını planlamıştır. İki öğretmen adayı (ÖA1/ÖA12) geliştirme aşamasında “Ders kitabındaki metinlerin okutulmasını” planlamıştır. Geliştirme aşamasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kullanılabilir çeşitli stratejiler olmasına rağmen öğretmen adaylarının çoğunluğu sunu programlarını ve ders kitaplarını kullanarak bir plan hazırlamışlardır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının başlangıç aşamasında da olduğu gibi farklılaştırma yapabileceği yeterliklerinin sınırlı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 1’de 18 öğretmen adayının uygulama/uyarlama aşamasında tüm sınıfa yönelik etkinlikler planladıkları görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ya da öğrenme profillerine göre farklılaştırma yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Nispeten bir öğretmen adayı (ÖA7) harita çalışmasını hazırbulunuşluklara göre farklılaştırmayı planlamıştır: “Yaşadığımız çevrenin fiziki haritada renklerini açıklarlar. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre onlara bir üst uygulama yöntemini kullanırım. Öğrenciye ilk olarak Türkiye fiziki haritasını daha sonra Dünya genelinin fiziki haritası verilir.” Ancak bu planda sınıf seviyesinin ilerisinde olan öğrenciler için bir üst uygulama genel olarak ifade edilmiş olup ortalamanın altında olan ve orta seviyede olan öğrenciler için ne tür bir uygulama yapılacağı belirtilmemiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarından ÖA8 de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme stillerinin farklılığını belirtmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme stillerine ve hazırbulunuşluklarına göre etkinliklerin nasıl olabileceğini açıklamamıştır: “Bazı öğrenciler konuyu kitap üzerinden anlıyorken bazıları yazarak anlar, bazıları oyunlaştırarak anlar. Anlama düzeylerine göre etkinliklerim değişir.” Farklılaştırılmış öğretime dair genel bir bilgidir hareketle oluşturulduğu algısına yol açan bu uygulamalar, öğretmen adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerine sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının değerlendirme aşamasında genel olarak soru-cevap ve test tekniği kullandıkları görülmektedir. Bu soru-cevap tekniğini Web2 aracı ile gerçekleştiren öğretmen adaylarından ÖA7 değerlendirme planında “Kahoot uygulamasıyla öğrencilere hazırlanmış soruların” verileceğini ifade etmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının öğrenci özelliklerine göre çeşitli değerlendirme tekniklerini uygulamadıkları görülmüştür. Bir öğretmen adayının (ÖA8) sadece özel öğrenciler için bir değerlendirme stratejisi planlaması ise farklılaştırılmış öğretim felsefesine ilişkin bir yanlılığı gösterir niteliktedir: “Konu ile ilgili kavramlara ilişkin tabu oyunu hazırlarım. Özel gereksinimli öğrenciler için düzeye uygun sorular hazırlarım.” Sadece bir öğretmen adayı (ÖA16) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre değerlendirme yapacağını açıklamıştır. Seviye grupları oluşturduktan sonra istasyon tekniği niteliğinde bir çalışma ile devam eden uygulaması şöyledir:

Sınıf bilişsel seviye olarak en fazla üç gruba ayrılır. Gruplara büyük kartonlar dağıtılır. Öğrencilerden o gün ne öğrendiklerini yazmaları istenir. Öğrendiklerini yazan grup başka bir gruba gönderir. İkinci grup yazılanları okuduktan sonra bildiği farklı şeyleri yazar. Süreç tüm gruplar katkıda bulunana kadar devam eder. Daha sonra yazılanlar tüm sınıf ortamında paylaşılır.

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi nasıl değerlendirdikleri ve mesleki yaşamlarında uygulamaya yönelik düşünceleri Tablo 2’de ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşlerinin Analiz Sonuçları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Bireysel farklılıklar öğretimi farklılaştırmayı gerektirir	1. Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları	Her bireyin kendine ait ilgi, yetenek ve tutumları vardır Öğrencilerin bireysel yapıları ve hazırbulunuşluk seviyesi farklı Her bireyin bireysel farklılığı bireysel hızı olabilir Her öğrencinin farklı ihtiyaçları var Farklı öğrenme stilleri vardır Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine odaklanır Her çocuk özeldir Çok yönlü öğretim sunduğu için Öğrencinin derse yönelmesi için Öğrencinin iyi hissetmesi için
	2. Öğrenciye katkıları	Öğrenci hem bireysel hem de grupta çalışmayı öğrenir Kendi yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının farkına varır Her öğrencinin potansiyeli maksimum seviyeye ulaşır Eşitlik açısından önemlidir Motivasyonu artırır
	3. Eğitim sistemi	Eğitim sistemi için önemli
Farklılaştırılmış öğretimin zorlukları	1. Öğrencinin adapte olma süreci	Öğrenciler ilk zamanlarda zorluk yaşayabilirler Sınıf yönetimi açısından sıkıntılı Derse hazırlık süresi
	2. Çaba gerektirmesi	Konuların yetişmemesi Sınıf mevcudu fazla Ders saati süresi bakımından zor
	3. Mevcut koşullar	
Farklılaştırılmış öğretime dair yanılgılar	1. Ayırıştırıcı	Farklı özellikleri olan öğrencileri geliştirir Farklı olan öğrenciler için ayrı sınıflar olmalı Her öğrenciye farklı eğitim programı uygulanmalı Özel eğitim sağladığı için zaman kaybı olabilir Eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırıyor
	2. Belirli bir grubun gelişimine odaklı	Gelişim düzeyi iyi olan öğrencilerin eğitimi yavaşlar Gelişim düzeyi iyi olanların diğer gruba ayak uydurmaları gerekir Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre ders planı hazırlamak zor

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifadelerinden “Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları”, “Öğrenciye katkıları” ve “Eğitim sistemi” kategorilerine ve “Bireysel farklılıklar öğretimi farklılaştırmayı gerektirir” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları bakımından farklılaştırılmış öğretimin gerekli olduğunu ifade eden öğretmen adayının (ÖA5) açıklaması şöyledir: “Her çocuk aynı değildir. Nasıl ki hepimizin parmak izi farklı ise her çocuk da farklı ve özeldir. O nedenle tek tip bir öğretim her öğrenciye uygun değildir.” Bireysel farklılıklara göre öğretimi öğrencinin gelişimi açısından değerlendiren ÖA16 “Her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğu için onların öğrenme hızına, tarzına uygun öğretim yapılmalıdır. Böylece her öğrencinin potansiyeli maksimum seviyeye ulaşabilir. Öğrencilerin motivasyonu artar” açıklamasında bulunmuştur. ÖA2 ise farklılaştırılmış öğretimin “Eğitim sistemi için önemli” olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar öğretmen adayları öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak bir öğretim planı hazırlayamamış olsalar da onların öğretimin farklılaştırılması gerektiği noktasında ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifadelerinden “Öğrencinin adapte olma süreci”, “Çaba gerektirmesi” ve “Mevcut koşullar” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretimin zorlukları” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencinin adapte olma sürecine ilişkin olarak ÖA6 “Belki öğrenciler ilk zamanlarda zorluk çekebilirler” açıklamasında bulunmuştur. Mevcut koşullar bağlamında “Kalabalık sınıfların sınıf yönetimi açısından sorun oluşturacağı” ifade edilmiştir (ÖA15). Bu koşullarda farklılaştırılmış öğretimin “Ekonomik açıdan uygun olmayacağı” belirtilmiştir (ÖA10). Bu bulgular, öğretmen adaylarından bazılarının zaman ve emek açısından farklılaştırılmış öğretimi uygulanabilir bir öğretim olarak değerlendirmediklerini göstermektedir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifadelerinden “Belirli bir grubun gelişimine odaklı” ve “Ayrıştırıcı” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretime dair yanılgılar” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimi öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için uygulanan bir öğretim olarak değerlendiren ÖA17 bu öğretimin “Birebir özel eğitim sağladığı için zaman kaybı” olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde ÖA7 de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri işaret ederek “Bu tür öğrenciler için sınıf ortamında değil de ayrı bir sınıfta olursa daha verimli olabileceğini” açıklamıştır. Öğretmen adaylarından bazıları da gelişim düzeyi sınıf ortalamasının üstünde olan öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından biri olan ÖA14 “Gelişim düzeyi iyi olan öğrencilerin eğitimi yavaşlar. Diğer gruba ayak uydurmaları gerekmektedir” açıklamasında bulunmuştur. Bu kapsamda ÖA4 “Farklılaştırılmış öğretimin eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığını” ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının da farklılaştırılmış öğretimi bireyselleştirilmiş öğretim olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu öğretmen adaylarından ÖA9 “Her öğrenciye farklı öğretim programının uygulanması gerektiğini” ifade ederken ÖA16 da “Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre ders planı hazırlamanın zorlukları olabileceğini” açıklamıştır. Genel olarak öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimi her öğrencinin bireysel farklılıkları açısından gerekli görmüşeler de onların bu öğretimi belirli bir öğrenci grubuna yönelik değerlendirmeleri tam olarak farklılaştırılmış öğretimi bilmediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Hayatlarında Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamaya Yönelik Düşüncelerinin Analiz Sonuçları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Bireysel farklılıklar gereği uygulamam	1.Bireysel farklılıklar	Tek tip bir öğretim her öğrenciye uygun olmadığı için uygulamam Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları farklı olduğu için uygulamam Her öğrencinin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini, yeteneklerini ortaya çıkarmayı tercihe derim
	1.a.Öğrencimerkezli anlayış	Öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme süreçlerine göre planlarım Her bireyin ilgi ve yeteneklerine dokunmaya çalışırım Ezber öğretimden uzaklaştırdığı için uygulayabilirim
Farklılaştırılmış öğretimi koşullara göre uygulamam	1.Engelleyici faktörler	Kalabalık sınıflarda zor Sosyal bilgiler öğretim programı yoğun Uygun ders planıyla yapabilirim
	2.İmkanlara görelik	Sınıf mevcudu az ise yapabilirim Zaman olursa yapabilirim
Farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalar	1.Yanlış anlamlandırmak	Farklı öğrencilerim olursa ona ayrı plan hazırlarım Özel gereksinimli bireyler olabileceği için uygulamam gerekir
	1.a.Bir gruba yönelmek	Çoğunluğun anlama düzeyine göre uygulamam Düzeylerine göre sınıf oluşturulmalı Üstün yetenekli öğrencinin farklı olduğunu hissettiririm

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ifadelerinden “Bireysel farklılıklar/öğrenci merkezli anlayış” kategorilerine ve “Bireysel farklılıklar gereği uygulamam” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarını bu öğretime yönlendiren faktörlerden birini ÖA9 şöyle açıklamıştır: “Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları birbirlerinden farklı olduğu için, öğrenciler öznel yöntemleri yani kendine uygun bilgiye ulaşma yöntemini kullanıyor.” ÖA13 de “Öğrencilerin öğrenme düzeyi ve hızı, hazırbulunuşlukları, yetenekleri ve ilgileri farklı olduğunu için ortaya çıkarmayı tercih ederim” açıklamasıyla bireysel öğrenci özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu öğretime yönlendirici faktörlerden birini de geleneksel öğretim anlayışından farklı olması ile açıklayan ÖA6 “Kalıcı öğrenmeler bakımından ezber öğretimden uzaklaştırdığı için uygulayabilirim” açıklamasında bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi gerekli gördüklerine ilişkin bulgular ile örtüşmektedir

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ifadelerinden “Engelleyici faktörler” ve “İmkanlara görelik” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretimi koşullara göre uygulamam” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanamama nedenlerinden birini ÖA18 şöyle

açıklamıştır: “Kalabalık sınıflarda zor olabilir ama öğrencinin az olduğu sınıfta uygulamak daha kolay olabilir.” Sınıf mevcudunun kalabalık olmasının yanı sıra öğretim programından kaynaklı etkenlerin rolünü öğretmen adayı ÖA19 şöyle açıklamıştır:

Sosyal bilgiler çok fazla bilgiyi barındıran bir branş. Bizim için de zorlayıcı kısımları olabiliyor bazen tarih konuları çok tek düze gidebiliyoruz. Daha çok genel bir yorum olacak ama biraz öğretim programının hafifletilmesi taraftarıyım ben özellikle tarih konularının. Mesela 7. sınıfta ıslahatları anlatırken öğrenci çok sıkılıyor. Yani biz bunu eğlenceli hale getirebiliriz ama bazı konularda hafifletilmeler yapılabilir ve daha çok akılda kalıcılık sağlanabilmesi için daha çok çeşitli etkinliklere yer verilebilir diye düşünüyorum. Bir de bazen yaparak yaşayarak öğrenmeye de yer verilecek bir şeyler olması gerek.

Sınıf mevcudunun fazla olmasını engelleyici bir faktör olarak belirten öğretmen adaylarından bazıları da eğer uygun koşullar olursa uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA1 “Uygun ders planıyla”, ÖA12 “Zamandan ve mekândan fırsat buldukça”, ÖA10 ve ÖA18 “Öğrenci sayısı az olursa” öğretimi farklılaştırabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi zor bulmalarına yönelik bulgular ile bu öğretimi mesleki hayatlarında uygulamalarının güçlüğüne ilişkin nedenleri bağlantılıdır. Bu bulgular, öğretmen adaylarından bazılarıninifade ettikleri koşullar sağlanmadığında öğretimi farklılaştırmaya yönelik bir eğilimlerinin olmayacağını düşündürmektedir.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ifadelerinden “Yanlış anlamlandırmak/bir gruba yönelme” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalar” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları ya üst düzey öğrenci ya da alt düzeyde öğrenci olmak üzere daha çok özel öğrencilere yönelik uygulama planlarını açıklamışlardır. Öğretmen adaylarından ÖA7 “Sınıfımda üstün yetenekli ve zekâya sahip bir öğrenci varsa onun için gerekli olan araştırma ve tespitleri yaparak kendisinin diğerlerinden farklı olduğunu hissettirim” ifadesiyle bir gruba yönelik bilişsel ve duyuşsal açılardan ayrıcalıklı olacak bir uygulama örneği sunmuştur. ÖA17 “Sınıfımda özel gereksinimli bireyler olacak onları görmezden gelip normal öğrencilere yönelik öğretim yöntemi ve tekniği uygularsam olmaz onlar bir şeyleri kavrayamazlar” açıklamasıyla normal düzeyin altındaki öğrenciler lehine bir tutum sergilemiştir. ÖA8 de “Her öğrencinin seviyesini anlayıp ona göre ilerlemek zor olacağından en azından çoğunluğun anlama düzeyine göre bir farklılaştırılmış öğretim uygulamam” ifadesiyle ortalama öğrenci grubuna yöneldiğini belirtmiştir. Öğrencileri daha belirli sınırlarla ayırtırmaya yönelik olarak da ÖA14 “Öğrenciler düzeylerine göre tahlil edilip tasnif edilmelidir. Birbirlerine uyum sağlamaları konusunda daha sağlıklı olacaktır” açıklamasında bulunmuştur. Bu bulgulardan öğretmen adaylarından bazılarınin herkesi kapsayacak bir öğretim anlayışı ile bağdaşmayan uygulama eğilimlerinin olacağı anlaşılmaktadır. Nitekim öğretim planlarında belirli bir öğrenci grubuna yönelik uygulamaları işe koşmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim planları ile bu öğretime yönelik düşünceleri incelenmiştir. Öğretim planlarının analizi sonucunda içerikte, süreçte ve değerlendirme aşamalarında farklılaştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğretim planlarında “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için somutlaştırırım”, “Bir üst uygulama yöntemini kullanırım”, “Anlama düzeyine göre etkinliklerin değişir”, “Bazıları yazarak öğrenir” ifadeleri yer alsada ders planlarında aktif bir etkinlik olarak karşılığı bulunmamaktadır. Benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının “Derslerim uygulamalı” ve “Görsel ve dokunsal öğrenenler var” yazdıklarını ancak öğrenciye hitap edecek bir etkinlik örneklerine yer vermedikleri tespit edilmiştir (Dee, 2010).

Öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmen adaylarına tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek bilgiler ve beceriler kazandırılmalıdır (Dee, 2010; Peterson-Ahmad vd., 2023). Ancak öğretmen adaylarının lisans döneminde farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterli bilgi almadıkları ifade edilmektedir (Edwards vd., 2006). Türkiye’de de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair bilgi eksikliklerinin olması onların bu öğretime dair yeterli bir eğitim almadıklarını ortaya çıkarmaktadır (Uçarkuş, 2024). Lisans döneminde alınan eğitimlerin önemini vurgulayan bir çalışmada, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim üzerine planlanan derse katılmadan önce bu öğretimle ilgili yanlışlarının ve endişelerinin olduğu eğitimler devam ettikçe farklılaştırmanın uygulanmasına ilişkin ortak endişelerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Dack, 2019). Bir diğer çalışmada da farklılaştırılmış öğretim kaynaklarıyla birlikte çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık odaklı planlanan dersin sonunda öğretmen adaylarının farklılaştırmanın ilkelerine ve stratejilerine dair daha derin bir anlayış kazandıkları tespit edilmiştir (Estaityeh, 2022). Bir grup öğretmen adayı farklılaştırma ile ilgili deneyim kazandıkça öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine odaklanılması gerektiğini, farklılaştırmanın içerikte, süreçte ve üründe yapılacağını, değerlendirmelerin öğretimle güçlü bağlantısını, esnek bir öğrenme ortamının önemini ve tüm öğrencilerin gelişimine odaklanan görevler verilmesinin gerekliliğini anlamışlardır (Godnough, 2010).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri iki araştırma sorusu ile ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda 6 temaya ulaşılmıştır:

Bireysel farklılıklar öğretimi farklılaştırmayı gerektirir

Öğretmen adayları bireysel farklılıklara göre öğretim yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmiş olsalar da bunu öğretim planlarına yansıtamadıkları görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara göre öğretim konusunda bilgiye ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda bu sonuç, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar, bir simülasyon programı ile özel eğitim ve diğer branşlardan oluşan bir grup öğretmen adayının eğitim sonunda entegre ders planı hazırlayabilme, meslektaşlar arası iş birliği yapabilme ve bireysel farklılıklara göre öğretimin uyarlanmasına ilişkin farkındalık kazandıklarını tespit etmişlerdir (Peterson-Ahmad vd., 2023). Dack (2018) eğitime katılan öğretmen adaylarının önceki inançlarıyla eğitim sonrası inançlarında uyumsuzluk olmadığını ancak eğitimler sonrasında bazı öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişimine olan inançlarının daha da gelişmiş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı öğretim süreçlerine önem verilmesini destekler niteliktedir.

Farklılaştırılmış öğretimin zorlukları

Öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimin öğrencinin alışma süreci, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, öğretim programı, yoğun çaba gerektirmesi ve sınıf mevcudu bakımından sorun olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu zorlandıkları alanlarda ortak görüşlerin olduğu tespit edilmiştir (Goodnough, 2010). Ancak farklılaştırmaya dair teorik ve uygulamalı eğitim sürecinden sonra öğretmen adaylarının zamanı yönetme becerisi kazandıkları kanıtlanmıştır (Wan, 2015). Farklılaştırmayı engelleyen ya da sorun yaratan sınıf yönetimine yönelik de mesleki becerilerin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Başarılı bir farklılaştırma için sınıf yönetimi becerilerin gelişmesi ön koşuldur. Etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerle dostça anlaşmayı, sınıf içinde ve dışında hareket için sınıf kuralları oluşturmayı ve tutarlı bir sistem kurmayı gerektirir. Bu becerilere sahip olma durumları farklılaştırma becerisini büyük ölçüde etkileyecektir (Tricarico ve Yendol-Hoppey, 2012).

Farklılaştırılmış öğretime dair yanlışlar

Öğretmen adaylarından birkaçı farklılaştırılmış öğretimi özel eğitime ihtiyaç duyan ve öğrenme gücüyle yaşayan öğrencilere odaklı bir öğretim stratejisi olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuç farklılaştırmanın özel eğitim bağlamında düşünüldüğünü göstermektedir. Literatürde de farklılaştırmanın özel öğretim olarak anlaşıldığına ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Estaiteyeh, 2022; Goodnough, 2010). Farklılaştırmanın daha çok özel eğitim derslerinin içeriğinde olması öğretmen adaylarının yanlışlarını güçlendirebilmektedir. Bu açıdan eğitimcilerle farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş bir eğitim olduğu ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik bir yaklaşım olduğu yönündeki yanlış fikirleri ortadan kaldıracak eğitim fırsatlarını sunmaları tavsiye edilmektedir (Estaiteyeh, 2022).

Bireysel farklılıklar gereği uygulamaları

Farklılaştırılmış öğretimi mesleki hayatlarında uygulamaya istekli olan az sayıda öğretmen aday olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler de bireysel farklılıklar gereği uygulamayı gerekli görmüşlerdir. Ancak bu öğretimi uygulamak isteyen öğretmen adaylarının öğretim planlarında farklılaştırmaya dair uygulamaları yapmadıkları tespit edilmiştir. Wan (2015) farklılaştırmanın anlaşılması için öğretmen yetiştirme programlarının belirli bir öğretim ve rehberlik

sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Farklılaştırmaya dair bilgilerin ve becerilerin ortaya konulabilmesi için de öğretmenlik uygulamasında deneyimlenmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Estaiteyeh (2022) de öğretmen adaylarının öğrenci çeşitliliği bakımından farklılaştırılmış öğretimin önemini vurgulayan görüşlerini tespit etmiştir. Ancak bu anlayışlarının etkili bir uygulamaya eşlik etmesi amacıyla pratiğe yönelik eğitimlere odaklanmıştır. Eğitimler sonunda öğretmen adaylarının farklılaştırmayı gelecekte uygulamaya yönelik daha motive olduklarını, güven duyduklarını ve istekli olduklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının stajlarında farklılaştırmayı uygulamalarının da bunun kanıtı niteliğinde olduğunu belirtmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimi koşullara göre uygulamam

Öğretmen adaylarından birkaçı sınıf mevcudunun fazla olduğunu ve bunun da zaman açısından farklılaştırmaya engel olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca zaman olursa, uygun bir ders planı olursa ve sınıf mevcudu az olursa yapabileceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarıyla benzer kaygıları yaşayan öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür (Estaiteyeh, 2022; Wan, 2015). Ancak öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretime dair eğitimler verildikten sonra yaşanan zorlukların farklılaştırmanın doğası gereği olduğu yönünde bir farkındalık oluştuğu kanıtlanmıştır. Ayrıca bu zorlukların farklılaştırmayı uygulamayı etkileyecek kadar derin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Estaiteyeh, 2022).

Farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalar

Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik düşüncelerinden bu öğretime dair yanlış inançlarının daha da belirgin olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından bazılarının belirli bir grup öğrenciye odaklanmaya eğilimli olduğu anlaşılmaktadır. Birkaç öğretmen adayı öğrenme güçlüğü yaşayanlara, birkaçı çoğunluğa, birkaçı da üstün yetenekli gruba yönelik öğretime odaklanmışlardır. Bu çalışmanın bulguları ile örtüşen bir çalışmada da öğretmen adaylarından birkaçının final projelerinde ağırlıklı olarak üstün yetenekli öğrenci grubuna yöneldikleri tespit edilmiştir (Goodnough, 2010).

Çıkarımlar

Sosyal bilgiler öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretime dair hem yüzeysel hem de yanlış bilgilere sahiptirler. Bu durum öğretim planlarında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ya da öğrenme profillerini dikkate alarak içerikte, süreçte ve değerlendirmede farklılaştırma yapamamalarının nedeni olmaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarına bu öğretim felsefesinin bir strateji olmadığına dair bir farkındalığın kazandırılmasına ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının farklılaştırmaya dair teorik bilgi edinmeleri ve staj uygulamasına başlamadan önce uygulama pratiği kazanmaları staj döneminde de uygulama pratiklerini geliştirmeleri amaçlanmalıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınırlıdır. Çalışma küçük bir örneklem ile gerçekleştirildiği için de genellenebilirliği sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında araştırmacılara daha büyük örneklem grubu ile çalışma yapmaları ve veri toplama araçlarını çeşitlendirmeleri önerilmektedir. Öğretmen adaylarının farklılaştırmaya dair eğitimler öncesinde ve eğitimler sonrasında değişen farklılaştırma inançlarının ve uygulamalarının deneysel yöntemlerle araştırılması önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının farklılaştırılmış öğretimin kavramsal çerçevesini ve pratik uygulama süreçlerini öğrencilere kazandıracak nitelikte hazırlanması önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 26/01/2024 tarihli 01/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Teşekkür: Değerli katkıları ve destekleri için Prof. Dr. İhsan ÜNLÜ'ye ve Dr. Şenol Mail PALA'ya teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Pre-service education on differentiated instruction: Elementary-teachercandidates' competencesandopinions on theprocess. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 87-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133107.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem.
- Chapman, C., & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Corwin.
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through course work. *Teaching and Teacher Education*, 69(1), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Dack, H. (2019). Dack, H. (2019). Understanding teacher candidate misconceptions and concerns about differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 54(1), 22-45. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>
- Dee, A. L. (2010). Preservice teacher application of differentiate dinstruction. *The Teacher Educator*, 46, 53-70. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.529987>
- Edwards, C. J., Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580-592.
- Estaiteyeh, M. (2022). *Walking the equity, diversity and inclusion talk: Promoting STEM teacher candidates' views, understandings and implementation of differentiated instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Western Ontario.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2010). *Supporting differentiated instruction: A professional learning communities approach*. Solution Tree.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. John Wiley & Sons, Inc.
- Gedik, O., Turna, C., Turhan, E. M., & Gençer, Y. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik alguları, *Temel Eğitim Dergisi*, 19, 35-41. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.19.3>
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40, 239-265. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Corwin.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6 - 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Northey, S. S. (2004). *Handbook on differentiated instruction for middle and high schools*. Routledge.

- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42. <https://doi.org/10.1177/003172171309500107>
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Peterson-Ahmad, M. B., Keeley, R., & Frazier, R. (2023). Using mixed reality to support inclusive teaching strategies in general and special education preparation programs. *Social Sciences*, 12(11), 1-16. <https://doi.org/10.3390/socsci12110596>
- Saldana, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (Çev. Eds. A. Tüfekçi & S. N. Şad). Pegem.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2011). *Differentiating instruction with technology in K-5 classroom*. International Society for Technology in Education.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept00/vol58/num01/Reconcilable_Differences%C2%A2_Standards-Based_Teaching_and_Differentiation.aspx
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. L., & Eiss, N. (1995). *Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students*. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tricarico, K., & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher learning through self-regulation: An exploratory study of alternatively prepared teachers' ability to plan differentiated instruction in an urban elementary school. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 139-158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977360.pdf>
- Uçarkuş, E. (2024). Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açıları: Bir meta sentez çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 442-458. <https://doi.org/10.24315/tred.1392263>

- Üçarkuş, E., & Yeşilbursa, C. C. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(60), 1471-1480. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2273>
- Valiande, S., & Koutselini, M. I. (2009). *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms*. Paperpresented at the 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, London, LSE, 25-26.
- Wan, S. W.-y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 148-176. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Westwood, P. (2016). *What teachers need to know about differentiated instruction*. ACER Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.

Examining the Readiness of Prospective Social Studies Teachers for Differentiated Instruction

Extended Abstract

Introduction

In Turkey, due to national and international developments, new approaches in education, and students' varying needs, the concept of teaching according to individual differences is adopted in the curriculum (Ministry of National Education [MEB], 2005; 2018; 2024). In this direction, it aims to train teachers with the knowledge, skills, positive attitudes, and values to adapt teaching by considering the learning needs of students (MEB, 2017). This requires the development of differentiation skills by focusing on strategies for student diversity and students' individual needs before service (Tomlinson et al., 1995). In fact, the ability of teacher candidates to teach according to individual differences is associated with their good knowledge of the philosophy of differentiated teaching and gaining application experience (Dack, 2018).

This study aimed to reveal the readiness of pre-service social studies teachers for differentiated instruction through teaching plans and qualitative interview forms. In line with this purpose, answers to the sub-problems of the research were sought:

1. What kind of instructional plan do pre-service social studies teachers prepare in line with the principles of differentiated instruction?
2. What are the opinions of pre-service social studies teachers about differentiated instruction?

Method

The present study was designed using a qualitative research method. The participants of this study were students enrolled in the Department of Social Studies at a state university. One of the two qualitative data collection instruments utilized in this study was a template for a differentiated instructional plan. This template was developed as a semi-structured instrument following a comprehensive review of sample teaching plans documented in the literature on differentiated instruction. The second data collection instrument employed was a semi-structured opinion form. The teaching plans were then subjected to a descriptive analysis, while the opinion forms were analyzed using a content analysis approach. The opinion forms were also analyzed using the content analysis method.

Findings

The study's findings indicated that, at the beginning of the first phase, the majority of pre-service teachers indicated their intention to assess students' prior knowledge. In the subsequent development phase, most pre-service teachers articulated their intention to deliver presentations. In the implementation/adaptation phase, 18 pre-service teachers planned activities for the whole class. In the evaluation phase, the majority employed a question-answer and test technique.

The analysis of pre-service teachers' thoughts about differentiated instruction yielded the following themes: "Individual differences require differentiating instruction," "Difficulties of differentiated instruction," and "Misconceptions about differentiated instruction." The analysis of pre-service teachers' thoughts about implementing differentiated instruction in their professional lives yielded the following themes: "I implement differentiated instruction due to individual differences" and "I implement differentiated instruction according to the conditions and wrong practices related to differentiated instruction."

In this study, the thoughts of the prospective teachers regarding differentiated teaching plans and this teaching were examined. As a result of the analysis of the teaching plans, it was determined that no differentiation was made in the content, process, and evaluation stages. Although the statements "I concretize for students with learning difficulties," "I use a higher application method," "Activities change according to the level of understanding," and "Some learn by writing" were included in the teaching plans, there is no equivalent as an active activity in the lesson plans. In a similar study, it was determined that teacher candidates wrote, "My lessons are practical" and "There are visual and tactile learners," but did not include examples of activities that would appeal to students (Dee, 2010).

A few pre-service teachers considered differentiated instruction a teaching strategy focused on students who need special education and have learning difficulties. Similar results have been found in the literature that differentiation is understood as special education (Estaiteyeh, 2022; Goodnough, 2010). The pre-service teachers indicated that differentiated instruction can present challenges related to students' adaptation process, time management, classroom management, curriculum, intensive effort, and class size. An analysis of the preservice teachers' responses revealed common views in these areas where the preservice teachers had difficulties (Goodnough, 2010). A number of pre-service teachers indicated that the class size was excessive, thereby impeding the implementation of differentiation regarding time allocation. Pre-service teachers have expressed similar concerns (Estaiteyeh, 2022; Wan, 2015).

Conclusion

The present study examined the differentiated instruction plans prepared by pre-service social studies teachers and their thoughts about this teaching approach. The study's findings in-

licated that the pre-service teachers' comprehension of differentiated instructional practices and approach was found to be deficient. The study revealed that conventional and standardized methods predominated during the initial stages of the instructional plans' development, implementation, and evaluation. Additionally, student needs and individual differences were found to be inadequately addressed. Furthermore, pre-service teachers identified factors such as challenges in classroom management, overcrowded classrooms, time constraints, and prevailing circumstances as impediments to the implementation of differentiated instruction. Some pre-service teachers perceived this approach as individualized instruction for students with special needs or gifted students. Consequently, it is recommended that pre-service teachers be provided with practical training to implement differentiated instruction more effectively, and that existing teacher training programs be developed to align with this approach.

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Yönetici Davranışlarının Nitel Analizi

Qualitative Analysis of Administrator Behaviors Affecting
Teacher Motivation

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ender KAZAK
Tuğba CANDAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Yönetici Davranışlarının Nitel Analizi

Ender KAZAK¹

Tuğba CANDAN²

DOI: 10.58689/eibd.1625821

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen yönetici davranışlarını nitel araştırma yöntemiyle tespit etmektir. Araştırma 2023-2024 öğretim yılında Düzce ilinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulara, yüz yüze yapılan görüşmelerle yanıt aranmıştır. Olgubilim deseninde yürütülen çalışmada, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışları, etkili ve olumlu iletişim kurma, problem çözücü olma; güven sağlama, değer verme, adaletli olma, liderlik davranışları sergileme olmak üzere altı alt temada toplanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen davranışları, otoriter yönetim uygulama, adaletli olmama, olumsuz iletişim, güven verici olmama, değer vermeme alt temaları olmak üzere beş alt tema altında ele alınmıştır. Yönetici seçiminde liyakatin esas alınması, yöneticilerin psikolojik testlerden geçirilmesi, yönetici atamalarında okul içindeki öğretmenlere öncelik verilmesi, yöneticinin kadrolu olması gerektiği; staj zorunluluğunun getirilmesi, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere katılması ve deneyimli yöneticilerden eğitim almaları, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları geliştirilen önerilerden bazılarıdır.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, okul müdürü, öğretmen motivasyonu

Geliş Tarihi: 23.01. 2025; Kabul Tarihi: 06.4.2025

Kaynakça Gösterimi: Kazak, E. ve Candan, T. (2024). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Yönetici Davranışlarının Nitel Analizi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 139-166

1 Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5761-6330>

2 Öğretmen, Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü, cndntugbaa@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0717-8439>

Giriş

Örgüt, içerisinde birbirinden farklı çok sayıda insanın bulunduğu sosyal bir yapıdır (Şahin, 2004). Açık bir sistem olan örgütlerde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için etkin ve verimli kararlar alma yeterliğine sahip yöneticiler gereklidir (Sarioğlu Uğur ve Uğur, 2014). Bu yöneticiler, örgütteki bireylerin birbirleriyle uyumlu, örgütün hedeflerine uygun bir biçimde çalışmasını sağlayacak şartları hazırlayarak yüksek performans ve etkililiğe sahip bir örgüt oluşturmayı amaçlamalıdır (Helvacı ve Başın, 2013). Örgütün birer üyesi olan insanlar, hedeflerine ulaşırken birçok faktörden (örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel iklim vb.) etkilenmektedirler. Örgütteki insanların hal ve tutumlarını etkileyen, onları harekete geçiren motivasyon kavramı ise bu faktörlerden biridir (Örücü ve Kanbur, 2008). Dolayısıyla bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi, örgüt içerisinde verimli performans gösterebilmesi ve başarılı olabilmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerektiği söylenebilir.

Latince “movere” kelimesinden türeyen ve “hareket” anlamına gelen motivasyon, bireylerin davranışlarına yön veren, bireyleri eyleme geçiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Pişmek vd., 2023). Motivasyon, örgütsel hedeflere ulaşmak için yüksek düzeyde coşku yaratmanın bir yoludur ve bu durum bazı bireysel ihtiyaçların karşılanmasıyla sağlanır. Temel olarak motivasyon, bireysel çalışanların ihtiyaçlarını veya taleplerini karşılayarak örgütsel hedeflere ulaşmayı ifade eder (Haque vd., 2014). Demir ve Akbaba (2018) motivasyonu, bireyin hedefe doğru eylemini başlatan, devam ettiren ve hedefe ulaştığında sonlanan veya yeni bir gereksinim için süreci yeniden başlatan, bireyin kendi istekleri ile içten gelen gayret ve çabaların bütünü olarak ifade etmiştir. Serinkan (2012) motivasyon kavramını, bireyin hareketinin yönünü, gücünü, önem sırasını belirli kılan iç ya da dış kaynakların tesiriyle harekete geçmesi olarak ifade etmektedir. Judge ve Robbins (2012) ise motivasyonu, bireylerin amaçlarına erişirken sergiledikleri tutarlı olma durumu, gayret ve kararlı olma süreci olarak açıklamaktadır. Özetle motivasyon, bir gereksinimi karşılamaya dönük olarak, bireyin içsel ya da dışsal bir uyarana harekete geçmesi, bu hareketinde tutarlı bir devamlılığı sağlaması ve amaca ulaştığında eylemi sonlandırması sürecidir denilebilir.

Her kademedeki yöneticilerin hedefi, çalışanların motive olmasını sağlayarak işin istenen hız, tempo ve zamanda ilerlemesini sağlamaktır (Haque vd., 2014). Bunun için de çalışanları motive edecek içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ve teorileri hakkında farkındalıklarını geliştirmelidir. Alanyazında motivasyon teorileri genellikle içerik kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki grupta incelenmektedir. İçerik teorileri, motivasyonunu belirleyen faktörleri, çalışanın ihtiyaçları ve memnuniyeti gibi içsel faktörlerle açıklar. Süreç teorileri ise içsel ve çevresel faktörlerin çalışan motivasyonunu nasıl etkilediği konusu üzerine odaklanır. İçerik teorilerini; Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg’in Çift Faktör Teorisi ve McClelland’ın Başarı İhtiyacı Teorisi olarak sınıflamak mümkündür. Süreç teorilerini ise Vroom’un Beklenti Teorisi, Adams’ın Eşitlik Teorisi ve Locke’un Amaç Teorisi olarak sınıflamak mümkündür. Tüm motivasyon teorilerinin ortak noktasının, daha çok çalışmak veya

daha önce olduğundan daha iyi bir iş yapmak için çaba sarf etmek için kişisel bir dürtü olduğu söylenebilir (Bibi vd., 2011).

Bireyleri yaşamları boyunca motive eden birçok öge vardır ve bu ögeler bireye göre farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar bireyin karakterinden, ruhsal durumundan, gereksinimlerinden, isteklerinden veya iletişim içerisinde olduğu çevresinden kaynaklanabilmektedir (Ayık vd., 2022). Bazı bireyler, içinden gelerek kendi kendine motive olabilirken, bazı bireyler dışarıdan bir faktörün etkisi ile motive olabilmektedir. Bu anlamda motivasyon, bireyin harekete geçmesine, davranışı gerçekleştirmesine sebep olan etkinin kaynağı bakımından içsel ve dışsal olarak iki şekilde incelenmektedir (Ersarı ve Naktiyok, 2012). İçsel motivasyon, çevreden herhangi bir beklentiye girmeden; bireyin içinden gelen bir motivasyon şeklindedir. Bu tür motivasyon, bireyin kendi gereksinimleri sebebiyle oluşmakta ve bireyi arzuları ve gereksinimleri doğrultusunda davranışlar sergilemeye sevk etmektedir. İçsel motivasyon, bireylerin istekleri, merakları, başarıma duyguları, hırsları sonucunda meydana gelmektedir (Göker vd., 2023). Dışsal motivasyon ise bireyin kontrolü dışında, çevresinin etkisiyle, başkaları tarafından verilen ödül, hediye, ceza, rica gibi uyarıcıların neticesinde ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Çalışanlarına yönelik herhangi bir motivasyon amacı olmadan faaliyet gösteren kuruluşların sonuçları, depresyon, işten ayrılma, tükenmişlik gibi kuruluşların başarısını rayından çıkarabilecek çok daha feci sonuçlardır. Kuruluşların çalışanları en büyük varlıkları ve elde tutma amaçları haline getirmeleri için motivasyon bir öncelik olmalıdır (Badubi, 2017).

Bir eğitim örgütü olan okullarda öğretmenlerin motivasyonlarını sağlama hususunda okul yöneticilerinin de bazı sorumlulukları (olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturma, iletişim yeterliklerine sahip olma, öğretmen ihtiyaçlarına cevap verme, etik dışı davranışlar sergilememe, ayrımcı ve kayırmacı davranışlarından uzak durma vb.) vardır. Okulunda nitelikli ve etkili bir öğretim amaçlayan bir yöneticinin, öğretim süreçlerinde aktif rol oynayan öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörlere dikkat etmesi gerekmektedir (Gümüştaş ve Gülbahar, 2022). Gencer'e (2022) göre okul yöneticileri, öğretmenlerin yüksek seviyede performans gösterebilmeleri için hangi yollarla motive olacaklarını bilmekle sorumludur. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerin görevleri ile ilgili pozitif tutuma sahip olmaları ve etkili olmaları için onların motivasyon düzeylerinin artmasını sağlayacak davranışlar sergilemelidirler.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları, öğretmenlerin motivasyonunun sağlanması açısından önemlidir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Açık ve etkili bir iletişim, okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki bağı güçlendirmekte, öğretmenin motivasyonunu arttırmaktadır (Can ve Çınar, 2023). İstekli, iyimser, görüşlerinde net olan, öğretmenleri önemseyen ve öğretmenlerle duygusal bağ kuran okul yöneticileri öğretmenleri motive etmektedir (Cohen, 2019). Özgan ve Aslan (2008), okul yöneticilerinin sözlü iletişim biçimi ve öğretmen motivasyonu; Demir (2018), okul yöneticilerinin kullanmış olduğu motivasyonel dil ve

öğretmen motivasyonunu incelemiş ve iletişim biçimlerinin motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul yöneticileri tarafından çalışanlar arasında görev dağılımının adil bir şekilde yapılması (Ünsal ve Görücü, 2023), öğretmenlerin demokratik bir şekilde karar alma sürecine katılması (Köylü ve Gündüz, 2019), öğretmenlerin sergiledikleri başarılı davranışlardan dolayı takdir edilmesi veya ödüllendirilmesi (Özdemir vd., 2014), öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması (Ada vd., 2013) gibi davranışlar öğretmenlerin motive olmasını sağlamaktadır. Kırıl ve Arslan (2024) çalışmalarında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin göstermiş olduğu çaba ve emekleri karşılığında okul yöneticileri tarafından takdir edildiğinde mesleki yönden motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Özetle, okul yöneticilerinin iletişim becerileri, adil ve tutarlı olmaları, öğretmenlerin görüşlerine değer vermeleri, öğretmenleri ödüllendirmeleri, öğretmenlerin motivasyonunu artıran etkenlerdendir.

Okul yöneticilerinin etik açıdan uygun olmayan bazı davranışları (adil olmayan davranışlar, olumsuz iletişim dili, Mobbing, görevi ihmal ve istismar vb.) öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Özan vd. (2010), okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ve öğretmen motivasyonu; Özdoğru ve Aydın (2012), öğretmenlerin okulda kararlara katılım durumları ve motivasyonları; Lee ve Kuo (2018), okul yöneticilerinin dönüştürücü liderliği ve öğretmenlerin çalışma motivasyonu; Arısoy ve Cömert (2021), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve motivasyonu; Wu (2023), okul yöneticilerinin duygusal zekâları ve öğretmen motivasyonu üzerinde çalışmışlardır ve belirtilen değişkenlerin yönetici davranışları ile anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri kayırmacı davranışlar öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen başlıca davranışlardandır (Güneş ve Köse, 2021). Okul yöneticilerinin ödüllendirmede, karar alma sürecinde, ders programları ve nöbet gibi uygulamalarda yanlı davranarak adaletsiz olmaları öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yıldırma davranışlarıyla karşı karşıya kalmaları (Akbaşlı vd., 2020), okul yöneticilerinin sert, kaba ve emir verici tarzda iletişime geçmeleri (Özgan ve Aslan, 2008), öğretmenler tarafından dile getirilen önerileri, talepleri dikkate almamaları (Yıldızhan, 2023) gibi davranışlar öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine neden olan yönetici davranışlarıdır. Aktekin ve Kuzucu (2019), okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturan otoriter davranışlarının öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri de öğretmen motivasyonu üzerinde etkilidir. Wahab vd. (2013), okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi üzerine çalışmış ve dağıtımcı liderlik ve motivasyon üzerinde ilişki olduğu fakat ilişkinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özetlemek gerekirse, okul yöneticilerinin adil olmamaları, yıldırma gibi psikolojik şiddet uygulamaları, etkili iletişim kuramamaları, öğretmenlerin görüşlerini önemsememeleri, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin bazı davranışları (iletişim hataları, liyakatsizlik, gücün yanlış kullanımı vb.) nedeniyle motivasyonları düşen öğretmenlerin, performansları olumsuz yönde etkilenmekte, verimlilikleri azalmaktadır. Ayrıca düşük motivasyon, öğretmenlerin iş doyumlarının, işe bağlılıklarının azalmasına neden olmaktadır (Özdemir vd., 2014). Öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması, eğitim ve yönetim süreçlerinin doğru bir biçimde ilerlemesini engellerken; motivasyonun yüksek olması, verimlilik ve performans için önemli bir faktördür. Özellikle başarı, performans ve etkililiğin ön plana çıktığı eğitim örgütlerinde hedeflere ulaşma yolunda motivasyon, büyük bir öneme sahiptir (Kılıç, 2023). Öğretmenler motive edildiği zaman ve işlerinden memnuniyet duydukları zaman performansları da artmaktadır (Suriagiri vd., 2022). Gobena (2022), eğitim sektöründe etkili öğretmenler olmadan nitelikli öğrenme çıktılarına ulaşamayacağını ve bu nedenle eğitim sistemindeki niteliği artırmak için öğretmenlerin motive edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Motive olmuş öğretmenler performanslarında daha etkili ve üretken olmakta, sorumluluklarını daha verimli bir şekilde yerine getirmekte ve eğitimin niteliğini artırarak okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadırlar (Sarı vd., 2018). Ayrıca, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin sevgileri, bağlılıkları artmakta, bir şeyler öğretmeye dair yüksek düzeyde sorumluluk göstermektedirler (Mohammed ve Abdulai, 2022).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen birçok tutum ve davranışı söz konusudur. Öğretmen üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri, eğitim süreçlerine yansımaları, bireysel ve örgütsel değişkenlere etkileri göz önüne alındığında bu çalışmayı yapmak önemlidir. Literatür incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmen motivasyonu ile ilgili birçok (yukarıda bir kısmına yer verilen) çalışmaya rastlanılmıştır. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemler kullanılarak öğretmen motivasyonunun farklı değişkenlerle ilişkisi üzerinde durulmuş ve birçok değişkenin öğretmen motivasyonu üzerinde önemli ölçüde etkisinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmada nitel bir yöntem kullanılarak, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen yönetici davranışlarının öğretmen görüşlerine göre derinlemesine araştırılarak, bütüncül bir bakış açısıyla mevcut durumun ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın Düzce örnekleminde literatüre ve uygulamaya katkı sağlayacağı, politika yapıcılara ışık tutacağı ümit edilmektedir. Literatürde konu ile ilgili nitel çalışmaların artması elde edilen sonuçların zamanla tüzel teorilere ulaşmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Böylece, uygulamada rehber olacak daha güvenilir kaynaklara başvurmak mümkün olabilir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu etkileyen davranışlarına ilişkin elde edilen sonuçların, literatürdeki benzer konuda yapılan araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine de katkı sağlayacağı umulmaktadır (Balcı, 2022). Ayrıca öğretmen motivasyonunu etkileyen davranışların belirlenmesi eğitim öğretim faaliyetlerindeki niteliğin artmasına açısından da önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen yönetici davranışları nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen yönetici davranışlarının öğretmen görüşlerine göre derinlemesine araştırıldığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla algı ve olayların kendi doğal ortamlarında gerçeğe uygun ve bütünü esas alacak bir biçimde ortaya konulmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bilincinde olunan, günlük hayatta farklı biçimlerde karşılaşılan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde devlet okullarında görev yapan dört erkek ve sekiz kadın olmak üzere 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmesindeki amaç, problemin çeşitli boyutlarını ortaya koymak için küçük bir örnekleme esas alarak bireylerin çeşitliliğini olabildiğince en üst seviyede tutabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada öğretmenlerin kıdemi, çalıştıkları okul türü, branşı, eğitim düzeyi, cinsiyeti gibi faktörler etrafında çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Araştırmaya katılan her bir öğretmen için Ö1, Ö2, Ö3... gibi kod isimler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Branş	Eğitim Düzeyi	Okul türü	Kıdem (Yıl)
Ö1	Erkek	Rehberlik	Lisans	Ortaokul	11
Ö2	Kadın	Fen Bilimleri	Lisansüstü	Ortaokul	18
Ö3	Kadın	Din Kült ve Ahlak B.	Lisans	Ortaokul	10
Ö4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	27
Ö5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	39
Ö6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	İlkokul	7
Ö7	Kadın	Türkçe	Lisansüstü	Ortaokul	19
Ö8	Kadın	İngilizce	Lisansüstü	Ortaokul	9
Ö9	Kadın	Tarih	Lisans	Lise	26
Ö10	Erkek	Müzik	Lisans	Lise	3
Ö11	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Lise	10
Ö12	Erkek	Matematik	Lisansüstü	Lise	11

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin farklı branşlarda ve farklı okul türlerinde çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların sekizi kadın, dördü erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında ise en az üç yıl, en çok otuz dokuz yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların sekizi lisans, dördü lisansüstü eğitim düzeyindedir.

Veri toplama aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit seçenekli cevaplamalara ek olarak belirli bir alanda ayrıntılı bir şekilde inceleme yapılmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda öncelikle ilgili alan yazın taranıp yapılan çalışmalar inceleyerek edinilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmacının amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda, konunun odağından uzak olması nedeniyle, araştırmadan üçüncü soru çıkartılmıştır. Çalışma grubu dışındaki iki öğretmenle ikinci yazar tarafından ön görüşme yapılarak forma nihai hali verilmiştir. Okullar belirlendikten sonra, bu okullarda görev yapan öğretmenlerle tanışmak ve randevu almak amacıyla ön görüşmeler yapılmış; gönüllü olan öğretmenlerden, uygun gün ve saatte görüşmek üzere randevu alınmıştır. Yarı yapılandırılmış formda öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik dört soru sorulmuştur. Ayrıca öğretmen motivasyonunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen yönetici davranışlarını belirlemeye yönelik iki ve olumsuz davranışlarının azaltılması veya ortadan kaldırılmasına yönelik bir soru olmak üzere toplamda üç soru bulunmaktadır.

Görüşmeler, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve rahat konuşabilecekleri ortamlarda gerçekleşmiştir. Görüşmelere başlamadan önce ikinci araştırmacı, kendisi hakkında bilgi vermiş, katılımcıların kimlik bilgilerinin ve okul isimlerinin kimseyle paylaşılmayacağını belirterek, güvenli bir ortam oluşturmaya çalışmıştır. Daha sonra araştırmacının amacı açıklanmış ve ses kaydı için izin istenmiştir. Öğretmenlerin tümü ses kaydı için izin vermiştir. Görüşmeler esnasında sonda sorulara yer verilerek anlaşılabilirlik sağlanmaya ve derinlemesine veri toplamaya çalışılmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler, sonrasında yazılı doküman haline getirilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve görüşmeler yansıtılırken doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, elde edilen verileri betimleme ve yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada toplam 12 öğretmen ile yaklaşık altı saatlik

görüşme yapılmış, ses kayıtları ikinci araştırmacı tarafından deşifre edilerek 59 sayfalık bir metin oluşturulmuştur. Metinler, yöneltilen sorulara verilen cevaplara göre sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Veriler ilk olarak detaylı bir şekilde okunmuş ve anlamlı parçalar bulunarak kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar, araştırma sorularına ve amaca uygun olacak şekilde, katılımcıların verdiği yanıtları temsil eden ifadelerle ilişkilendirilmiştir. Ardından, kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak ilgili kodlar bir araya getirilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Alt tema ve kodlar, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular temalara göre yorumlanmıştır. Kodlama ve tema oluşturma aşamasında eğitim bilimleri alanında nitel çalışmaları bulunan bir uzman ile kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmış ve güvenilir sonuçlar alınmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmaların, sonuçlara nasıl ulaştığının detaylı bir şekilde açıklanması iç geçerlik (inandırıcılık), bu sonuçların genellenebilir olması için yapılan çalışmalar ise dış geçerlik (aktarılabirlik) olarak isimlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için yarı yapılandırılmış form geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu aşamada görüşmelerde kullanılan sorular eğitim yönetimi ve denetimi alanından bir öğretim üyesine inceletilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmış ve bunun ardından pilot uygulama yapılmış, böylece soruların anlaşılabilir ve amaca yönelik olduklarından emin olunmuştur. Ayrıca iç geçerliği arttırmak için öğretmenler gönüllülük usulüne göre belirlenmiş ve görüşmelerde katılımcıların kendini güvende hissetmeleri ve samimiyetle cevap vermeleri için araştırmacı tarafından araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ses kaydı alınmasını istemeyen yöneticilerin kaydı alınmamış bu katılımcılar için görüşme esnasında not tutularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin deşifre edilmesinin ardından katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için maksimum çeşitlilik dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiş, araştırmanın deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analizi gibi aşamalar detayları ile açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için bulguların tamamı yorum katılmaksızın doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek pekiştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini artırabilmek için, yarı yapılandırılmış formun hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması, kodlamaların yapılması sürecinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini artırmak için derinlemesine bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, detaylı bir şekilde yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye imkan sağlayacak biçimde düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Etik Onay: Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 25/04/2024 ve 2024/133 sayılı etik izin alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışlarına ilişkin alt tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Olumlu Yönde Etkileyen Davranışları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Olumlu Yönde Etkileyen Davranışları	Etkili ve Olumlu İletişim Kurmak	Öğretmenle birebir iletişime geçmesi	Ö7
		Empati kurması	Ö2, Ö4
		Anlayışlı ve hoşgörülü olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
		Öğretmenlerle birlikte sosyal etkinliklere katılması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
	Problem çözücü olmak	Etkili ve güler yüzle iletişim kurması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12
		Okul yöneticisinin öğretmenler ve veli arasındaki problemi çözmesi	Ö6, Ö10
		Okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenci arasındaki problemi çözmesi	Ö6, Ö10
		Okul yöneticisinin öğretmenlerin ihtiyaçları ile ilgili problemini çözmesi	Ö10
		Okul yöneticisinin öğretmenler arasındaki problemi çözmesi	Ö11
		Okul yöneticisinin öğretmenin kendisi ile ilgili problemlerini çözmesi	Ö6, Ö8
	Güven Sağlamak	Güven verici olması	Ö7
	Değer Vermek	Öğretmenleri takdir etmesi/ ödüllendirmesi	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9, Ö10
		Öğretmenlere ve onların çalışmalarına değer vermesi	Ö2, Ö7, Ö8
		Özel günleri hatırlaması	Ö2, Ö6
		Öğretmenleri desteklemesi	Ö2, Ö6, Ö10
	Adaletli Olmak	Ders programı hazırlamada adil olması	Ö10, Ö11, Ö12
		Görev dağılımlarında adil olması	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
		Aşırı kuralcı olmaması	Ö3
Liderlik Davranışları Sergilemek	Okulda disiplini sağlayabilmesi	Ö8, Ö12	
	Liyakatli olması	Ö5	
	Karar sürecine öğretmenleri dahil etmesi	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	

Tablo 2'ye bakıldığında, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışları ile ilgili olarak, etkili ve olumlu iletişim, problem çözücü olma, güven sağlama, değer verme, adaletli olma ve liderlik davranışları sergileme olmak üzere altı altı tema ve toplam 21 kod elde edildiği görülmektedir. Elde edilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile ilgili alt temada verilmiştir.

Etkili ve olumlu iletişim alt teması

Okul yöneticilerinin herhangi bir problem olduğunda, doğrudan ilgili öğretmenle iletişime geçmeleri; kendilerini öğretmenlerin yerine koyup onların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilmeleri yani empati kurmaları ve anlayışlı ve hoşgörülü olmaları öğretmen motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Ayrıca öğretmenler, hasta veya rahatsız oldukları zaman nöbet konusunda okul yöneticisinin problem çıkarmamasının, nöbet gününün değiştirilmesi hususunda; istenilen projeler, yarışmalar, etkinlikler konusunda seçici olunmasının öğretmen motivasyonunu olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte sosyal etkinliklere katılması, öğretmenlerle birlikte yapılan geziler, piknikler, yemekler, kahvaltı gibi okul dışı etkinlikler öğretmen motivasyonu yükseltmektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin etkili ve güler yüzle iletişim kurduklarında motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle karşılaştıklarında diyaloga geçip tebessüm ederek “merhaba, nasılsınız, günaydın, iyi dersler vb..” ifadeler kullanmaları, öğretmenler odasına girerek sohbet etmeleri; yönetici odasına giren öğretmeni tatlı dille güzel üslupla karşılamaları, öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

“Örgütün, kurumun içerisindeki o uyumun, ahengin sağlanması, işbirliğinin iyi gitmesi, tabii ki sosyal aktivitelerin bu kaynaşmış bir örgüt kültüründe etkili olduğunu düşünüyorum. Bu konularda da okulumuzda mesela aktiviteler yapılıyor. Bazen yemeklerle, bazen güzel havalarda pikniklerle mesela bu tarz şeyler yapıyoruz... Bu da mesela o sosyal aktiviteler de tabii ki örgüt kültürünü olumlu yönde etkiliyor...”
(Ö11)

Etkili ve olumlu iletişimi desteklemek amacıyla okul içi ve okul dışı aktiviteler düzenlenmenin yararlı olduğu söylenebilir. Kimi zaman yemek kimi zaman geziler yoluyla bu sağlanabilmektedir. Okul yöneticileri, daha farklı aktiviteler düzenleyerek bunu bir örgüt kültürü haline getirebilirler.

Okul yöneticisinin problem çözücü olması alt teması

Araştırmaya katılan öğretmenler, veli ve öğrenci ile ilgili problem yaşadıklarında okul yöneticilerinin bu problemlerle ilgili çözüm yolları bulmalarının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Çözüm odaklı bir idareci yine insana güven verir. Mesela ben bir problemim olduğunda bunu çözmek için idarecime gidebilmeliyim. Gittiğim zaman onun bunu halledebileceğini düşünüyor olmam yine benim okula karşı güven duygumu, motivasyonumu artırıcı şeylerden birisi...” (Ö8)

Okul yöneticisinin, öğretmenin dersle ilgili bir problem yaşadığında çözüm odaklı davranması; iki öğretmen arasında yaşanan problemi tarafsız ve farklı bakış açılarıyla çözmesi; öğretmen, okul yöneticisine herhangi bir sorunu olduğunu söylediğinde okul yöneticisinin çözüm odaklı olması öğretmenin motivasyonunu artırmaktadır.

Güven sağlama alt teması

Öğretmenler, okul yöneticilerinin kendileri için fayda sağlayacak şekilde hareket edebileceklerine ilişkin beklentiye sahiptir ve güven duygusu oluşturan bu tür davranışlar öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaktadır.

“Birbirlerine karşı güven bence çok önemli. O benim yapacaklarım konusunda bana güvenmeli ben de onun benim derdim olduğunda ya da sıkıntım olduğunda ya da olumlu bir şey olduğunda evet benim olumlu bir şey yaptığımda müdür bey beni takdir edecektir gibi güvene sahip olmam ya da olumsuz bir şey olduğunda bunu müdür bey tolere edebilir, ben güvenle okuluma gidebilirim...” (Ö7)

Öğretmenin okul yöneticisine olan güvensizliği motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Yukarıdaki katılımcı görüşünden bunu çıkarmak mümkündür. Tam tersi bir durum olarak, karşılıklı güven duygusu, öğretmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

Değer verme alt teması

Öğretmenler sergiledikleri bir davranış, ortaya çıkardıkları bir ürün veya sarf ettikleri çaba karşısında beğenilmek, onaylanmak istemektedirler. Okul yöneticilerinin teşekkür etmesi, olumlu geribildirim vermesi, öğretmenleri onure etmesi öğretmen motivasyonunu artırmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin çalışmalarına ve öğretmenlere insani açıdan hak ettikleri değeri vermeleri; öğretmenler günü, kadınlar günü gibi özel günleri hatırlaması, bu günlerde öğretmenler için etkinlikler düzenlemesi; evlenen bir öğretmenin mutluluğunu paylaşmak için, yakını vefat eden bir öğretmenin acısına ortak olmak için öğretmenin halini hatırlaması öğretmenlerin motivasyonunu artıran olumlu davranışlardır.

“Öğretmenler de bence hala içlerinde küçük bir çocuk barındırıyorlar diye düşünüyorum hani. Nasıl ki bir çocuk bir resim yapıp annesine babasına gösterdiği zaman ne kadar güzelmiş diye böyle bir dönüt almak isterse öğretmen de hala o içindeki çocuktan dolayı galiba yaptığımız çabaların görülmesini ve bunun sözel olarak bile dile getirilmesini bekliyoruz... Bence takdir edilmek değer görmek önemli...” (Ö2)

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere materyal veya herhangi bir konu ile ilgili fikir anlamında destek olmaları ve güç vermeleri öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır. Çalışmalarının desteklendiğini görmek öğretmeni mutlu ve motive etmektedir.

Adaletli olma alt teması

Okul yöneticilerinin ders programlarını öğretmenlerin özel durumlarını göz önünde bulundurarak adaletli bir şekilde hazırlaması; belirli gün ve haftalar, kulüpler, sınıf rehber öğretmenliği ve yarışmalarla ilgili görev dağılımları yaparken adaletli olmaları öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır.

“Mesela Türkçe öğretmeni olarak kendi okulumda beş tane öğretmen olarak çalışıyorum. Şimdi bu beş öğretmenin de eşit bir şekilde, kulüpler anlamında olsun, pano düzenlemesi olsun vs. yarışmalara katılım konusundaki beklentiler açısından olsun eşit bir görev dağılımı yapılabilirse öğretmen açısından iş yükü azalır. Öğretmen adaletli bir şekilde görevlendirildiğini gördüğü zaman, hani her kişinin görevlendirildiğini gördüğü zaman motivasyonu artıyor...” (Ö7)

Branşlar arasında ders saatlerinin paylaşılmasında eşit paylaşım yapmaya özen gösterilmesi öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Çalışmanın giriş ve tartışma sonuç kısmında da ifade edildiği gibi ders dağılımı konusu çoğu zaman problem olmaktadır. Özellikle büyük ve kalabalık okullarda okul yöneticilerinin bu konuda her öğretmenin ihtiyacını karşılayacak bir program hazırlayamaması ya da kasıtlı olarak hazırlamaması öğretmenlerin adalet algılarını, bu da motivasyonlarını etkilemektedir.

Liderlik davranışları sergileme alt teması

Okul yöneticilerinin her şeyin belli kurallar çerçevesinde yapılmasını istememesi öğretmenlerin motivasyonları artırmaktadır. Okul yöneticilerinin liyakat sahibi olması; okulla, öğreniciyle ve öğretmenlerle ilgili kararları alırken, bu sürece öğretmenleri aktif bir şekilde dahil etmesi, öğretmenlerin fikirlerini sorması öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaktadır.

“Okulun birazcık daha disiplin altında olması da mesela benim motivasyonumu etkiliyor. Kuralların uygulanmadığı bir yönetimde çalışmak istemem açıkçası. İstemiyorum. Birazcık daha kurallara bağlı, okuldaki yöneticiliğini hissettiren, ama böyle arada, daha sert katı bir idareci değil ama arada da gerektiği zaman o kuralları esnetebilen bir müdürle çalışmanın motivasyonu çok etkilediğini düşünüyorum.” (Ö8)

Öğretmenlerin, görevlerini düzenli bir şekilde yaptıkları takdirde, okul yöneticilerinin görev değişikliklerinde esneklik göstermesi; gerekli durumlarda çok sert ve katı olmadan okulda disiplini sağlaması, okulun düzeni bakımından kuralları uygulaması öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen davranışlarına ilişkin alt tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Motivasyonunu Olumsuz Etkileyen Yönetici Davranışları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Olumsuz Yönde Etkileyen Davranışları	Otoriter Yönetim Uygulama	Öğretmenlere fazla iş yükü vermesi	Ö7
		Öğretmenlere angarya iş vermesi	Ö11
		Mevzuata / kurallara sıkı sıkıya bağlı kalması	Ö1, Ö4, Ö8
		Planlamaları tek başına yapması	Ö5, Ö9, Ö10
		Hata aramak için sürekli denetim yapması	Ö6, Ö11
		Mobbing Uygulaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
	Adaletli Olmama	Kayırmacı davranışlarda bulunması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12
		Görev dağılımlarında eşit paylaşım yapmaması	Ö1, Ö5, Ö6
	Olumsuz İletişimde Bulunma	Etkili iletişim kuramaması	Ö5, Ö7
		Nezaket dışı davranışlar sergilemesi	Ö2, Ö6, Ö9
		Emir vererek konuşması	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
		Öğretmenleri suçlaması	Ö2, Ö3
	Güven Verici Olmama	Öğretmenin okul yöneticilerine güvenmemesi	Ö6
		Tutarsız davranışlar sergilemesi	Ö3
		Anlayışsız olması	Ö2
	Değer Vermeme	Öğretmenin arkasından konuşması	Ö2
		Öğretmeni görmezden gelmesi, fark etmemesi	Ö7
		Öğretmenin önerilerini reddetmesi	Ö4, Ö10
		Başarıyı takdir etmemesi, ödüllendirmemesi	Ö3, Ö11
			Bazı derslere gerekli önemi vermemesi

Tablo 3'e bakıldığında, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen davranışları ile ilgili olarak, otoriter yönetim şekli, adaletli olmama, olumsuz iletişim, güven verici olmama ve değer vermeme olmak üzere beş alt tema ve toplam 20 kod elde edildiği görülmektedir. Elde edilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile ilgili alt temada verilmiştir.

Otoriter yönetim uygulama alt teması

Okul yöneticilerinin öğretmenlere ders dışı görevler vermesi; öğretmenlerin insani özelliklerini, duygularını göz ardı ederek, aşırı kuralcı olması; mevzuatta olan her şeyi uygulamaya

çalışması; esneklik göstermemesi öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin eksiklerini aramak için devamlı öğretmenleri denetlemek, derse giriş çıkışları sürekli kontrol etmek, yasakları hatırlatmak, öğretmenlere rahatsızlık vermek de motivasyonlarını düşürmektedir. Okul yöneticilerinin problem yaşadıkları öğretmenlere karşı gösterdiği yıldırma davranışları; öğretmenlere sözle, bakışla, hareketle veya ders programını dağınık hazırlayarak, izin almak istediğinde zorluk çıkartarak, yönetici olduklarını sürekli hissettirerek mobbing uygulamaları öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir.

“Bir konu hakkında konuşuyorlar, işte matematik hocasıydı, dedi ki, bu böyle olsa, bu böyle olmalı gibi. Ben böyle istiyorum, ben müdürüm. Cevap bu. Kız hiç sesini bile çıkarmadı yani hoca hanım. Ben böyle istiyorum, müdür benim. Yani olur bir bakarız ya da böyle uygun olur da diyebilirsin. Ben müdürüm, böyle olacak. Herkesin içinde, kurulda söylediği laf bu, ben müdürüm.” (Ö9)

Okul yöneticilerinin planlamaları yaparken öğretmenlerin fikirlerini almadan kendi kararlarını uygulamaya koyması ve öğretmenlerin bunları mecbur olduğu için yapmaları, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Adaletli olmama alt teması

Okul yöneticilerinin ders programlarını hazırlarken, öğretmenlerin isteklerini yerine getirirken, ödüllendirirken, sorumluluk verirken ve görev paylaşımları yaparken kendilerine yakın olan, samimi oldukları öğretmenleri etik olmayan bir şekilde desteklemek, korumak gibi tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

“Şimdi görev dağılımını net, adil, eşit bir şekilde yapmazsan çalışan öğretmenini de, çalışmak isteyen öğretmenini de bu sefer ne yaparsın? Soğutursun. Yapacağı varsa da yapmaz duruma gelir bu sefer... Belli bir noktadan sonra, kardeşim bu okulda bir tek ben mi varım? Bu yönetici neden hep beni görüyor? Ben de insanım, ben de bunaldım deyip, diğer taraftaki öğretmenin de kayırıldığını, ayrıldığını, düşünürse motivasyonu düşer...” (Ö1)

Görevlerin sürekli aynı öğretmenlere verilmesi; sınıfların paylaşımı yapılırken başarılı – başarısız olarak nitelendirilip kura çekilmeden öğretmenlere verilmesi; kıdemli öğretmenlere daha az görev verilip kıdemi az olanlara daha çok görev verilmesi öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Olumsuz iletişim alt teması

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle karşılaştıklarında tebessüm etmemesi; günaydın, iyi akşamlar vb. sözcükler kullanmaması; hal hatırlarını sormaması öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Diğer öğretmenlerin önünde yüksek sesle, tartışma şeklinde başka

bir öğretmenle konuşmak; öğretmene soğuk bir şekilde davranarak görmezden gelmek; kaba bir üslup ve hitapta bulunmak öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci başarısız olduğunda direkt sorumlusunun öğretmen olarak görülmesi öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

“Sadece yönetici değil, herhangi bir insan ilişkisinde de emir verici bir cümle kurulmasının, emir verici bir iletişim sağlanmasının zaten doğru bir iletişim olmadığını düşünüyorum. Özellikle idarecilerin cümle kurarken daha üstten, ben yöneticiyim, ben ne dersem o olur tarzı kurdukları cümleler öğretmenle ya da öğrenciyle aralarında bir sınır koyuyor, duvar örüyor. O yüzden birazcık daha iletişim diline dikkat etmeleri gerekiyor yöneticilerin...” (Ö8)

Okul yöneticilerinin emir cümleleri kullanarak öğretmenlerden bir şeyleri yapmalarını istemeleri öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Burada motivasyonu olumsuz etkileyen faktör, okul yöneticilerinin makam gücüne dayalı yetkilerini kullanırken kişiliklerinin de etkili olmasıdır denilebilir.

Güven verici olmama alt teması

Öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı güvenmekte tereddüt duymaları, bu nedenle de duygu ve düşüncelerini paylaşamamaları öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin okulda alınan kararlarla tutarlılık göstermeyen davranışları veya uygulamaları; izin konusunda öğretmenlere karşı hoşgörülü olmaması ve durumu anlayışla karşılamaması öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

“...Bir idarecimizin, biri öğretmene gidip başka bir öğretmen gıyabında konuşması, onu eleştirmesi, onun açıklarını diğer öğretmene dile getirmesi benim için hiç etik değil. Buna şahit olmak beni çok rahatsız etti. Aynı şekilde benim hakkında başka öğretmenlerle konuşabileceğini düşünmek güven hissini kırdı idarecime karşı.” (Ö2)

Okul yöneticilerinin bir öğretmen hakkında başka bir öğretmenle konuşması ve dedikodu yapması öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir.

Değer vermeme alt teması

Okul yöneticileri öğretmenlerin göstermiş olduğu emeği görmediklerinde veya branşlarının zorluklarının bilincinde olmadığı zaman öğretmenlerin motivasyonları düşmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin çalışmalarını ve göstermiş olduğu performansı beğendiğini dile getirmemesi, başarılarını takdir etmemesi ve branşları aynı düzeyde önemli görmemesi öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

“Yani mesela en çok motivasyon düşürücü şeylerden biri, müdür ve müdür yardımcısının söylediğin her şeyi reddetmesi yani bir öğrencinin hakkında fikir verirken de reddediliyor, bir programla ilgili verirken de kendi sınıfınla da alakalıyken de. Ama yani hiç imkan var mı, yok mu bazen bu görülmüyor...” (Ö10)

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öne sürdüğü fikirleri ve önerileri reddetmesi öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Yukarıdaki kodlar ve doğrudan alıntılara bakıldığında, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen yönetici tutum ve davranışlarının çoğunun iletişim kaynaklı, kişilik ve yönetim anlayışından kaynaklı etkenler olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen yönetici davranışlarına bakıldığında; etkili ve olumlu iletişim kurma alt temasında yer alan, okul yöneticisinin etkili ve güler yüzle iletişim kurması, öğretmenlerle birlikte sosyal etkinliklere katılması, anlayışlı ve hoşgörülü olması öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışlar olarak öne çıkmaktadır. Alanyazındaki çalışmalarda da okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurduğu etkili iletişimin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Özgan ve Aslan (2008) çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticisi tarafından verilen görevleri bazen yapmak istemeseler bile, iletişim şekline etkilenerek verilen görevi yerine getirdiklerini belirtmiş ve okul yöneticilerinin öğretmenlerle kibar ve nazik bir şekilde iletişim kurduklarında, öğretmenlerin motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Nachshoni (2024) çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğunu ve öğretmenlerle etkili iletişim kurmalarının öğretmen motivasyonunu artırmada temel faktör olduğunu vurgulamıştır. Bakır (2022) çalışmasında, iletişim konusunda okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düştüğünü, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ne kadar iyiye öğretmenlerin de aynı oranda motivasyonlarının yükseldiğini ifade etmiş ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kısaca okul yöneticileri öğretmenlerle daha samimi bir şekilde, etkili ve olumlu iletişim kurmaya çaba gösterdiklerinde, öğretmenlerin motivasyonları artmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt temasında okul yöneticilerinin problem çözücü olmalarının öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kendileriyle ilgili, öğrenci veya veli ile ilgili herhangi bir sorun yaşadıklarında, okul yöneticilerinden sorunları görmezden gelmelerini, sorunların çözümünü ertelemelerini değil, bu sorunları çözmek için çaba göstermelerini istemektedirler. Araştırmanın bu sonucu, Nur Yılmaz ve

diğerlerinin (2023), okul yöneticisinin problem büyümeden sorunları fark etmesinin, sorunlara çözümler üretmesinin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği şeklindeki sonucunu desteklemektedir. Farklı paydaşları bulunan eğitim kurumlarında problemlerin yaşanılması kaçınılmazdır; fakat eğitim öğretim faaliyetlerinde herhangi bir aksaklık yaşanmadan, problemlerin uygun bir şekilde çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin problem çözüme becerilerine sahip olması ve problemleri çözüme kavuşturma konusunda başarılı olmaları öğretmen motivasyonu için büyük öneme sahiptir.

Araştırmada okul yöneticilerinin güven sağlamalarının öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yüksek motivasyona sahip olmaları ve performanslarında verimli ve etkili olabilmeleri için güven veren okul yöneticilerine gereksinim duymaktadır (Ada vd., 2013). Okul yöneticilerinin güven verici uygulamalarıyla öğretmenlerin motivasyonları yükselmekte ve böylece eğitim öğretim sürecindeki performansları artmaktadır (Can ve Çınar, 2023; Sakerani vd., 2019). Dolayısıyla öğretmenlere güven sağlayan okul yöneticilerinin varlığı, eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen yönetici davranışlarına ilişkin bir diğer alt tema değer verme temasıdır. Bu alt temada okul yöneticilerinin öğretmenleri takdir etmesi, öğretmenlerin çalışmalarına değer vermesi, öğretmenleri desteklemesi ve özel günleri hatırlaması öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışlar olarak öne çıkmaktadır. Göker vd. (2023) çalışmasında, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalardan dolayı sözel olarak takdir edilmelerinin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ve verimliliklerini arttırdığını ifade etmiş ve öğretmen motivasyonunun takdir edilme ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünal (2000); Gümüştaş ve Gülbahar'ın (2022) çalışmaları da okul yöneticilerinin öğretmenleri takdir etme davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmalardandır. Takdir edilmek veya bir başkası tarafından değer verildiğini hissetmek insan olmanın özünde vardır. Öğretmenlerin de yüksek motivasyona sahip olabilmeleri için kendilerini fark edebilen, destekleyen, çalışmalarına değer verebilen okul yöneticilerine ihtiyaçları vardır.

Araştırmada okul yöneticilerinin adaletli olmalarının öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okuldaki görev dağılımlarının yapılması, ders programının hazırlanması gibi konularda okul yöneticilerinden her bir öğretmene eşit yaklaşarak adaletli davranışlar sergilemelerini beklemektedir. Börü (2018), Dilbaz (2023) ve Ertürk ve Aydın (2017) çalışmalarında, okul yöneticilerinin adil olmasının öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve okul yöneticilerinin bu konularda adaletli davranmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, okul yöneticilerinden istenen, herhangi bir ayrımcılık yapmamaları, adil ve tarafsız bir şekilde tutum ve davranışlar sergileyerek tüm öğretmenlere eşit davranmalarıdır.

Öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen yönetici davranışlarına bakıldığında; liderlik davranışları sergileme alt temasında yer alan okul yöneticisinin karar sürecine öğretmenleri dahil etmesi, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranış olarak öne çıkmaktadır. Bernahu ve Sabancı (2019) çalışmasında öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımlarını sağlamanın, öğretmenleri motive etmek için en etkili yollardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler karar alma sürecine katıldıklarında, sorumluluklarını, kurumun kendilerinden neler beklediğinin farkında olacak ve ona uygun bir tutum ve davranış sergileyecektir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Öğretmenler, özellikle okulla, öğrenciyle ve öğretmenlerle ilgili kararlar alınırken bu sürece kendilerinin aktif bir şekilde dahil edilmesinin, fikirlerinin sorulmasının ve görüşlerinin alınmasının motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir. Öğretmenleri karar alma sürecine katarak öğretmen motivasyonunu yükseltmek, iş performansındaki verimini artırmak ve böylece eğitimin niteliğini de artırmak mümkündür (Ulusoy vd., 2023). Bu nedenle, öğretmenler kendilerinin karar sürecine katılımlarına fırsat verilmesini ve kararlar alınmadan önce kendilerine danışılmasını istemektedirler (Wadesango ve Bayaga, 2012). Öğretmenler okul tarafından alınan kararların uygulayıcısıdır. Bu nedenle okul yöneticileri eğitim öğretimle, öğretmenlerle ilgili kararları alırken öğretmenlerin de görüşlerini almalı; onları karar sürecine dâhil etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler karar sürecine ne kadar çok dâhil edilirse; motivasyonları bir o kadar artacaktır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul yöneticilerinin otoriter yönetim uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter yönetim uygulama alt temasında okul yöneticilerinin öğretmenlere fazla iş yükü vermesi, öğretmenlere angarya iş vermesi, mevzuata/kurallara sıkı sıkıya bağlı kalması, planlamaları tek başına yapması, hata aramak için sürekli denetim yapması, mobbing uygulaması kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerine sözle, bakışla, hareketle veya ders programını günlük hazırlayarak, izin almak istediğinde zorluk çıkartarak, yönetici olduklarını sürekli hissettirerek uyguladıkları yıldırma davranışlarının (mobbing) en çok motivasyon düşüklüğüne sebep olan yönetici davranışı olduğunu ifade etmişlerdir. Gök (2023), çalışmasında mobbing uygulanmasının öğretmenlerin motivasyonlarını azaltıcı bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlere okul yöneticileri tarafından fazla iş ve evrak yükü verildiğinde, öğretmenler kendilerini bezgin hissetmekte, görevi yetiştirememeye kaygısı içerisine düşmekte bu nedenle de motivasyonları düşmektedir (Belle, 2007). Bu sonuçlar, Deniz (2021) ve Ünsal ve Görücü'nün (2023) çalışmalarını destekler niteliktedir. Öğretmenler kendilerine çok fazla iş ve ekstra sorumluluk verildiğinde işlerini yetiştirememeye kaygısından dolayı strese girmekte ve bunun sonucunda da motivasyonları düşebilmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin adaletli olmamalarının öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin nesnellikten uzakla-

şarak kendisine yakın olan kişilere kayırmacı davranışlarda bulunması, görev dağılımlarında eşit paylaşım yapmaması gibi etik olmayan davranışlar öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemekte ve performanslarını düşürmektedir. Araştırma bulguları Kahraman (2020), Özgüven (2024), Yıldızhan (2023) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin özellikle görev dağılımlarında öğretmenlere karşı eşit yaklaşım sergilememesi, görevlerin sürekli kendilerine verildiği düşüncesi ve okulda adaletsizlik hissetmeleri öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmekte ve performanslarını olumsuz anlamda etkilemektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinden özellikle görev dağılımlarında eşitlik ve dengeyi sağlamalarını beklemektedirler.

Araştırmanın bir diğer alt temasında okul yöneticilerinin öğretmenlerle olumsuz iletişimde bulunmasının öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin emir cümleleri kullanarak öğretmenlerden bir şeyleri yapmalarını istemelerinin motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okul yöneticilerinin etkili iletişim kuramamalarının, nezaket dışı davranışlarda bulunmalarının motivasyonlarını etkileyen diğer olumsuz yönetici davranışları olduğunu belirtmişlerdir. Boyacıoğlu ve Güneşli (2022) okul yöneticilerinin konuşmalarının niteliği kadar etkisinin ve üslubunun da öğretmenler için önemli olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden bir görevi yapmalarını isterken sergiledikleri iletişim şekli öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin verilen görevi nasıl ve ne kadar istekle yapacakları okul yöneticisi ile kurmuş olduğu iletişimle ilgilidir (Ekici, 2020). Öğretmenler okul yöneticilerinden iletişim kurarken saygı ve nezaket kurallarını göz önünde bulundurarak iletişim kurmalarını beklemektedirler.

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen okul yöneticilerinin davranışlarına ilişkin diğer alt tema, okul yöneticilerinin güven verici olmamasıdır. Bu alt tema altında öğretmenin okul yöneticilerine güvenmemesi, okul yöneticisinin tutarsız davranışlar sergilemesi, okul yöneticisinin anlayışsız olması ve öğretmenin arkasından konuşması kodlarına ulaşılmıştır. Canlı (2016), güvensizliğin meydana geldiği eğitim kurumlarında, içtenliğin azalarak, iletişim engellerine sebep olacağı ve motivasyonun düşeceğini belirtmiştir. Akçakoca ve Bilgin (2016), okul yöneticilerinin söyledikleri ve yaptıklarının tutarlılık göstermemesinin, öğretmenlerin performanslarını en çok etkileyen davranış olduğunu ileri sürmüştür ve öğretmenin okul yöneticilerine güvendiğinde ilişkilerinin olumlu bir şekilde etkileneceğini ve o okulda çalışmaktan dolayı memnuniyet duyacağını ifade etmiştir.

Öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen, değer vermeme alt temasında, okul yöneticisinin öğretmeni görmezden gelmesi, öğretmenin görüşlerini önemsememesi, başarıyı takdir etmemesi/ödüllendirmemesi ve bazı derslere gerekli önemi vermemesi kodlarına ulaşılmıştır. Gümüştaş ve Gülbahar (2022) çalışmasında, bazı branşların özellikle merkezi sınavlarda çıkmayan branşların, okul yönetimi tarafından önemsiz görülmesinin, yeteri kadar değerli görülmemesinin öğretmen motivasyonu azalttığını ifade etmiştir. Nur Yılmaz

vd. (2023) çalışmalarında başarılı veya örnek teşkil edecek performanslar sergileyen öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından ödüllendirmemelerinin, takdir edilmemelerinin motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri motivasyonunu artırabilmek için öncelikle onlara değer vermeli ve onları takdir edebilmelidir.

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen davranışları ile ilgili olarak; etkili ve olumlu iletişim, problem çözücü olma, güven sağlama, değer verme, adaletli olma ve liderlik davranışları olmak üzere altı alt tema elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen davranışları ile ilgili olarak; otoriter yönetim şekli, adaletli olmama, olumsuz iletişim, güven verici olmama ve değer vermeme olmak üzere beş alt tema elde edilmiştir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkileri vardır. Okul yöneticileri öğretmenlerle etkili iletişim kurduklarında, problem çözme becerisine sahip olduklarında, güven sağladıklarında, öğretmenlere değer verdiklerinde, adaletli olduklarında ve liderlik davranışları sergilediklerinde öğretmenlerin motivasyonları olumlu yönde etkilenmektedir. Bununla birlikte, okul yöneticileri öğretmenlere karşı otoriter davranışlar sergilediklerinde, adil olmadıklarında, olumsuz iletişim sergilediklerinde, güven verici olmadıklarında ve öğretmenlere değer vermediklerinde öğretmenlerin motivasyonları olumsuz yönde etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu etkileyen olumsuz davranışlarını azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla şu önerilerde bulunulabilir: Yönetici seçiminde liyakatin esas alınması, yöneticilerin psikolojik testlerden geçirilmesi, yönetici atamalarında okul içindeki öğretmenlere öncelik verilmesi ve yöneticinin kadrolu olması gerektiği önerilebilir. Okul yöneticisi olmak isteyenler için staj zorunluluğu getirilmesi, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere katılması, okul yöneticilerinin deneyimli yöneticilerden eğitim almaları, belirli yıllarda öğretmenliğe dönmelerine izin verilmesi ve eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları önerilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kurslara katılmaları ve öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmeleri önerilebilir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma nitel desende yürütülmüştür. Karma desan araştırmalarla daha geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesi muhtemeldir. Ayrıca çalışma Düzce ili ile sınırlıdır. Farklı evren ve örneklemelerde farklı okul kademelerinin seçilmesi daha geniş ve geçerli sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Son olarak, veri kaynağında çeşitleme yapılabilir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin de görüşlerine başvurulabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 25/04/2024 ve 2024/133 sayılı etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaşı, S., Diş, O. & Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldıрма davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 564- 581. <https://doi.org/10.9779/pauefd.596426>
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aktekin, S., & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-66.
- Arısoy, E., & Cömert, M. (2021). The correlation between ethical leadership behaviors of school principals and teacher motivation. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 953-964. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.754275>
- Ayık, A., Diş, O., & Şahin, G. (2022). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2741-2766. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1192986>
- Badubi, R. M. (2017). Theories of motivation and their application in organizations: a risk analysis. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 3(3), 44-51.
- Bakır, S. (2022). Okul müdürlerinin sahip olması beklenen iletişim becerileri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(83), 1053-1065. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3087>
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Belle, L., J. (2007). *The role of secondary school principals in Motivating teachers in the Flacq district of Mauritius*. Doctoral dissertation, University of South Africa
- Bernahu, K., Z., & Sabancı, A. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler ve okul yöneticilerinin uyguladıkları stratejiler: Etiyopya örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 237-260.
- Bibi, A., Lanrong, Y., Haseeb, M., & Jawad, F. A. M. (2011). Theories of motivation and employee motivation in different organizations. *Business and Social Sciences Review (BSSR)*, 1(6), 46-59.
- Boyacıoğlu, B., & Güneşli, A. (2022). Okul yöneticileri nasıl konuşuyor? Öğretmenlerin gözünden bir değerlendirme. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 27-50.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E., & Çınar, C. (2023). Okul yöneticilerinin okul içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 53-67.
- Can, R., Yardımcı, H., Bayazıt, D., Şahin, S., Şahin, R., & Kaya, S., (2023). Okul yöneticilerin seçme ve yerleştirme süreci ile ilgili öğretmen görüşleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(4), 1172-1183.
- Cohen, G. (2019). Principals' leadership behaviours that shaped teachers' motivation to implement an educational ICT reform imposed by state authorities in Israel. *Israel Affairs*, 25(3) 554-570. <https://doi.org/10.1080/13537121.2019.1593658>
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 633-638. <https://doi.org/10.18506/ane-mon.395472>

- Demir, S., & Akbaba, A. (2018). Akademisyenlerin mesleki motivasyonları ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1256-1286. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.104>
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 2115-2139. <https://doi.org/10.17679/inuefd.963660>
- Dilbaz, E. (2023). A case study on the role of administrators in teacher motivation. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(22), 1206-1225. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.733>
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.
- Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(58), 562-583. <https://doi.org/10.16992/asos.12971>
- Gencer, M. (2022). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden davranışları: bir meta-sentez çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1) 27-43. <https://doi.org/10.33437/ksusb.855302>
- Gobena, G. A. (2022). Teaching stress on in-service teachers' motivation: Its implication for quality education in Ethiopian secondary schools. *Anatolian Journal of Education*, 7(2), 143-156. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.7212a>
- Gök, C. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunda okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitim Dergisi*, 7(2), 43-60.
- Göker, R., Kaya, S. Y., Acar, N., Kurşun, M., Uygun, T., & Beke, B. (2023). Öğretmen motivasyonunun kuramsal çerçevede incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(31), 132-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8151160>
- Gümüştaş, Z., & Gülbahar B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(20), 180-200. <https://doi.org/10.46872/pj.538>
- Güneş, A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Haque, M. F., Haque, M. A., & İslam, Md. S. (2014). Motivational theories – a critical analysis. *ASA University Review*, 8(1), 61-68.
- Helvacı, M., A., & Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 300-322.
- Judge, T., A., & Robbins, S., P. (2012). *Örgütsel davranış: Organizational behaviour*. (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Kılıç, Y. (2023). Kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 1-22.
- Kıral, B., & Arslan, P. (2024). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 53 (241), 209-240. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1209363>
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- 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.
- Lee, Y. D., & Kuo, C. T. (2019). Principals' transformational leadership and teachers' work motivation: evidence from elementary schools in Taiwan. *International Journal of Organizational Innovation*, 11(3), 90-113.

- Mohammed, I., & Abdulai, R. (2022). Factors affecting secondary schools teachers' motivation in the Elliotdale Circuit, South Africa. *African Educational Research Journal*, 10(3), 211-218. <https://doi.org/10.30918/AERJ.103.19.030>
- Nachshoni, A. (2024). The impact of principal on teacher motivation in secondary schools. *Journal of Artificial Intelligence General Science (JAIGS)*, 4(1), 27-44. <https://doi.org/10.60087/jaigs.vol4.issue1.p44>
- Nur Yılmaz, A., Yıldız, F., Balci, D. & Balci, H. (2023). Öğretmen görüşlerine göre ideal müdür beklentilerinin değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3485- 3504. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71128>
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A., & Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özdemir, T., Y., Kartal, S., E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özdoğru, M. & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özgan, H., & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özgüven, H. (2024). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin adil olmayan davranışlar karşısındaki tutumları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 9(1), 1- 23
- Pişmek, N., Pişmek, Ü., & Akyüz Çömez, S. (2023). Okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4429-4457. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70757>
- Sakerani, Imron, A., Djatmika, E. T., & Arifin, I. (2019). The impact of principal leadership on teacher motivation and performance: A mixed method approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 9(10), 312–334
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. <https://doi.org/10.20860/ijoses.467606>
- Sarioğlu Uğur, S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Suriagiri, S., Akrim, A., & Norhapizah, N. (2022). The influence of school principal supervision, motivation, and work satisfaction on teachers' performance. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(7), 2523-2537. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7684>
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şener, G., & Boydak Özan, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde modül temelli uygulamalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1051-1069. <https://doi.org/10.17860/mer-sinefd.441830>
- Ulusoy, A., Aygar, N., Yıldırım, İ., Gürbüz, E., & Çıkar, Ş. G. (2023). Öğretmenlerinin okul yönetimine katılım durumları hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3389-3399. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71516>

- Ünal, S. (2000). İlköğretim okul yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90
- Ünsal, S., D., & Görücü, Y. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 148–170.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızhan, S. (2023). Okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(73), 4023-4034. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71051>
- Wadesango, N., & Bayaga, A. (2012). Management of schools: Teachers' involvement in decision making processes. *African Journal of Business Management*, 7(17), 1689-1694
- Wahab, J. A., Hamid, A. H. A., Zainal, S. & Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161-167. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n16p161>
- Wu, S. M. (2023). The Relationship between emotional intelligence of school principals, psychological climate, and teacher motivation. *International Journal of Emotional Education*, 15(2), 71-85. <https://doi.org/10.56300/EELR3418>

Qualitative Analysis of Administrator Behaviors Affecting Teacher Motivation

Extended Abstract

Introduction

Motivation, derived from the Latin word “movere” and meaning “to move”, is defined as a force that guides the behaviors of individuals and stimulating them (Pişmek et al., 2023). Demir and Akbaba (2018) express motivation as the whole of person’s own desires and inner efforts that initiate and sustain the person’s action toward a goal and comes to an end when the goal is achieved, or restart the process for a new requirement. Serinkan (2012) states the concept of motivation as taking action under the influence of internal or external sources that determine the direction, strength and order of importance of the individual’s actions. Judge and Robbins (2012) describe motivation as the process of consistency, effort, and determination that individuals exhibit while achieving their goals.

School managers also have some responsibilities in ensuring the motivation of teachers in schools, which are educational organizations. A manager aiming for qualified and effective teaching in his/her school must pay attention to the factors that influence the motivation of teachers who play an active role in the teaching processes (Gümüştaş & Gülbahar, 2022). According to Gencer (2022), school managers are responsible for knowing how to motivate teachers so that they can perform at a high level. For this reason, school managers should exhibit behaviors that will increase teachers’ motivation levels in order for them to have a positive attitude towards their duties and to be effective. The performance of teachers whose motivation decreases due to certain behaviours of school managers is negatively affected and their efficiency decreases. In addition, low motivation causes teachers’ job satisfaction and job commitment to decrease (Özdemir et al., 2014). While their low motivation poses an obstacle to the proper advancement of educational and management processes, high motivation is a crucial factor for efficiency and performance. In educational organizations where success, performance, and effectiveness are particularly emphasized, motivation plays a crucial role in achieving goals (Kılıç, 2023).

In this study, it is aimed to reveal the current situation with a holistic view by thoroughly investigating the managerial behaviors affecting teachers’ motivation, according to teachers’ opinion. It is hoped that this study will contribute to both the literature and practice in Düzce sample, and shed light on policymakers. In addition, identifying the behaviors that affect teacher motivation is important in terms of enabling the quality of education activities to increase.

Method

This study is a qualitative research in which manager behaviors affecting teachers' motivation are investigated in depth according to teachers' opinions. In the study, the phenomenological design, which is one of the qualitative research designs, was used. The phenomenology design focuses on the facts of which we are aware of and encountered in various forms in daily life, but for which we do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2021). The study group consists of 12 teachers, including four males and eight females, who teach in state schools in Düzce during the 2023-2024 academic year. The maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods, was chosen in the study. A semi-structured interview form developed by the researcher was used to get teachers' opinions about managerial behaviors affecting teachers' motivation. The collected data was analyzed using descriptive analysis.

Findings

Within the sub-theme of effective and positive communication, effective and friendly communication is the administrator behaviour that has the most significant positive impact on teacher motivation. Participation in social activities with teachers, demonstrating understanding and tolerance, assuming a problem-solving role, and communicating individually with teachers are additional positive administrator behaviours that influence teacher motivation. Furthermore, school administrators who adopt a solution-oriented approach, offering multiple solutions to problems, have been shown to enhance teacher motivation. Administrators' reassuring, appreciative, or rewarding behaviours; their valuing of teachers and their work; remembering special days; and providing support are further administrator behaviours that positively influence teacher motivation. In the sub-theme of being fair, school administrators' being fair in the distribution of tasks is the positive behaviour that affects teachers' motivation the most. The decision-making process, which is included in the sub-theme of exhibiting leadership behaviours, is the most positive administrator behaviour that affects teacher motivation.

The sub-theme of authoritarian management style encompasses a range of negative managerial behaviours that have a detrimental effect on teacher motivation. Examples of such practices include the allocation of excessive workloads, the imposition of menial tasks, the strict enforcement of legislation and regulations, the imposition of planning duties, and the constant auditing of teachers in search of errors. Within the sub-theme of injustice, favouritism emerges as the most significant negative administrator behaviour impacting teacher motivation. The school administrator's inability to communicate effectively, displaying unkind behaviours, and blaming teachers have also been identified as significant negative administ-

rator behaviours that affect teacher motivation. Other detrimental administrator behaviours that have been identified as affecting teacher motivation include the school administrator's inconsistent behaviours, lack of understanding, and talking behind teachers' backs. The sub-theme of 'not valuing, disregarding teachers' opinions' encompasses behaviours such as ignoring or disregarding teachers' contributions, failure to acknowledge or reward success, and the undervaluation of certain courses.

In order to reduce or eliminate the negative behaviours of school administrators that affect teacher motivation, the following suggestions were made: The selection of administrators should be based on merit. Administrators should undergo psychological testing. Teachers within the school should be prioritised in administrator appointments. Administrators should be permanent. It was further suggested that school administrators be obliged to undertake internships, participate in in-service training, receive training from experienced administrators, and be permitted to return to teaching in certain years, contingent on possession of a master's degree in educational administration and supervision. Additionally, it was proposed that school administrators attend courses to enhance their communication skills, and that teachers evaluate their administrators.

Results and Conclusion

School managers' positive and negative behaviors have an impact on teachers' motivation. When school managers communicate effectively with teachers, have problem-solving skills, build trust, value teachers, behave fairly, and exhibit leadership behaviors, teachers' motivations are positively affected. However, teachers' motivations are negatively affected when school managers exhibit authoritarian behaviors towards teachers, behave unfairly, communicate negatively, fail to build trust and do not value teachers. Any behavior that occurs between the school manager and the teacher and that affects the teacher, also influences the educational process positively or negatively. In response to the positive behaviors of school managers, teachers do their duties willingly and without worrying and they feel much desire to work. In order to reduce or eliminate such behaviors of school managers that negatively affect teacher motivation, qualified administrators should be selected. Furthermore, the selection of managers should not be based only on written exams, managers should participate in in-service training or improve themselves professionally by taking a master's degree in management and supervision. Additionally, they should improve themselves in things such as communication and empathy skills. They should have management skills, and managers should be evaluated periodically by teachers as well.

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

1960'lı ve 1980'li Yıllar Arasında Türkiye'de Ortaöğretim Bürokrasisi: Düzce Lisesi Arşivine Dayalı Bir Değerlendirme

High school bureaucracy in Türkiye between the 1960s and 1980s: An
Evaluation Based on Düzce High School Archive

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ayşegül ÖVDÜR ALTUNDAL
Taner ATMACA

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

1960'lı ve 1980'li Yıllar Arasında Türkiye'de Ortaöğretim Bürokrasisi: Düzce Lisesi Arşivine Dayalı Bir Değerlendirme

Ayşegül ÖVDÜR ALTUNDAL¹
Taner ATMACA²

DOI: 10.58689/eibd.1652494

Öz: Bu araştırma, Türkiye'de 1960-1980 yılları arasında ortaöğretim bürokrasisinin işleyişini ve öğrenci kayıt sürecini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir ve Düzce Lisesi'nin arşiv belgeleri ile öğrenci kayıt dosyaları üzerinden dönemin eğitim yönetimi, öğrenci kabul süreci ve okul bürokrasisinin nasıl şekillendiğini incelemektedir. Nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan doküman analizi deseniyle yürütülen bu araştırmanın verileri 2024-2025 güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, Düzce Lisesi'nin 1960-1980 yılları arasındaki öğrenci kayıt dosyaları, mezuniyet belgeleri, okul yönetimi yazışmaları ve devletin eğitim politikalarını içeren çeşitli arşiv dokümanları incelenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ve doküman analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, dönemin eğitim sisteminin merkezîyetçi ve disipline dayalı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Eğitim üzerindeki devlet kontrolünü artırmak amacıyla, öğrenci kayıt sürecinin ayrıntılı resmî prosedürler, onay mekanizmaları ve kimlik doğrulama adımlarıyla şekillendiği tespit edilmiştir. Öğrenci kayıt dosyaları bir nevi öğrenci sicili olduğundan; kuruma kayıt ve kabul edilen öğrencinin mezun olduğu kurumlar yani akademik geçmiş ve yeterliklerinin yanı sıra; ailesi hakkında da sağ ya da ölü oldukları, velisinin kim olduğu, mesleklerinin ne olduğu, ekonomik ve sosyal durumları hakkında önemli kişisel bilgiler içermektedir. Ayrıca, mevzuata uygun olarak öğrencilerin okula devam ve devamlılıklarının sıkı bir şekilde denetlendiği, devamsızlık bildirimleri ve disiplin prosedürlerinin harfiyen uygulandığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitim bürokrasisi, öğrenci kayıt süreci, doküman analizi, ortaöğretim tarihi, Düzce Lisesi.

Geliş Tarihi: 06.03. 2025; Kabul Tarihi: 28.04.2025

Kaynakça Gösterimi: Övdür Altundal, A. ve Atmaca, T. (2025). 1960'lı ve 1980'li Yıllar Arasında Türkiye'de Ortaöğretim Bürokrasisi: Düzce Lisesi Arşivine Dayalı Bir Değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31) 167-198

1 Öğr. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, e-mail: aysegulovdur@ibu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9083-6781.

2 Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, e-mail: taneratmaca@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9157-3100

Giriş

Türk milletinin köklü tarihi, eğitim anlayışının da coğrafi, siyasi ve kültürel koşullar doğrultusunda şekillenmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Türk tarihinin ilk dönemlerinde konargöçer yaşam biçiminin etkisiyle sosyal hayatta sözlü kültürün daha çok hâkim olduğu görülmektedir. Ancak Uygurlar döneminde eğitim faaliyetleri belirli bir kurumsal yapıya kavuşmuş, İslamiyet'in kabulüyle birlikte medreseler temel eğitim kurumu hâline gelmiştir. Bu bağlamda, Türk eğitim tarihini daha sistematik bir biçimde inceleyebilmek amacıyla dönemsel bir sınıflandırma yapılmakta ve genellikle "İslamiyet Öncesi Dönem", "Türk-İslam Dönemi", "Osmanlı Dönemi" ve "Cumhuriyet Dönemi" olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmaktadır. Daha özge bir deyişle Türk eğitim tarihi bir intizam ve süreklilik ile devam etmiştir. Ancak Kafadar'ın (2016) da belirttiği üzere en keskin dönemlerden birini Batıyla temasların arttığı ve resmî-hukukî düzenlemelerin meydana geldiği, eğitimde Batılılaşmanın başladığı Tanzimat oluşturmaktadır.

Tanzimat, Osmanlı Devleti'nde hem sosyal hayatın hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir geçiş dönemini oluşturmaktadır. Tanzimat'ın etkisiyle birlikte devlet yönetiminde daha seküler ve modern etkiler ortaya çıkmıştır (Gündüz, 2010; İnalçık, 2020). Ancak bu geçiş döneminde uygulamalar pek kolay olmamış ve zaman zaman başarısızlıklar ve geleneksel yapı ile reformcular arasında çatışmalar-gerilimler olmuştur (Çadırcı, 2020). Yine de tüm bu zorluklara ve gerilimlere rağmen Tanzimat kadroları Osmanlı'da laik hukuk sisteminin tesis edilmesi ve buna bağlı olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerinde yeni düzenlemelere gidilmesi konusunda ısrarcı olmuşlardır (Ortaylı, 2003). Gündüz'e (2015) göre Tanzimatla birlikte Osmanlı tebaasında hukuken eşitliği, siyaseten de Osmanlılık fikrini belirgin hale getirmek bu dönem okullarının temel amaçları arasında yer almıştır. Bu durum, eğitimin bürokratik görünümüne de sirayet etmiştir ve okullara kayıt-kabul sürecinde biçimsel anlamda standartlaşmalar söz konusu olmuştur.

Gündüz'e (2010) göre Tanzimat'ın eğitimde getirdiği yenilikleri "içerik" ve "teşkilat" bağlamında iki kategoride ele almak mümkündür. İçerik bakımından yeni usulde eğitim ve öğretim programları, yeni ders araç-gereçleri, kaynaklar ve disiplin uygulamaları yer alırken teşkilat yönünden ise Mekatib-i Umumiye Nezareti ve Encümen-i Daniş'in kurulması ilk sırada yer almaktadır. Vurgun'un (2020) belirttiği üzere de Maarif Nezareti'nde 1879'da yapılan düzenleme ile daha modern bir teşkilatlanma ortaya çıkmıştır ve nezaret altında daireler³ kurularak sistemli hale getirilmek istenmiştir.

Tanzimat'tan itibaren resmî ve özel eğitim kurumlarında mekteplerin statüsüne ve türüne göre talebenin kayıt ve kabul sürecinde bazı küçük farklılık olsa da kurumlarda tutulması zorunlu olan defterler standart bir formattadır. Mekteplerde tutulan evrak ve defterler "idari, talebe/öğrenci ve çalışanlara" ait olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Tüm eğitim

3 Kurulan daireler şunlardır: 1- Mekatib-i Âliye Dairesi, 2-Mekatib-i Rüşdiye Dairesi, 3-Mekatib-i Sıbyaniye Dairesi, 4-Telif ve Tercüme Dairesi, 5-Matbaalar Dairesi. (Kaynak: Vurgun, 2020: 39)

kurumları, ibtidâî, tâlî ve âli olarak erkek (zükûr) ve kız (inâs) talebeye mahsus olmak üzere üç kademeye ayrılmıştır. 1927 yılına kadar eğitim kurumlarında erkek ve kız talebeler ayrı olarak tahsil görmüşlerdir. 1927-1928 ders yılından itibaren ilk kez erkek ve kız öğrenciler karma yani aynı sınıfta birlikte ders görmeye başlamıştır. Bu tür eğitim kurumlarına “muhtelîl mektep” adı verilmiştir. İstanbul’daki 54 okulda 1928 yılına kadar tespit edilen 370 defter 63 farklı isim altında kayıt altına alınmıştır (Şakar ve Güçtekin, 2024a).

Tanzimat sonrası bir mesele şeklinde ele alınan maarif konusunda en önemli adım, 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin⁴ çıkarılmasıdır (Erdem, 2013). Nizamname, genel öğrenimi üç kademeye ayırmıştır. Bunlardan ilki sıbyan mektepleri ve rüştiyeleri içine alan ilk derecedir ve toplam sekiz yıldan müteşekkildir. İkinci derecede idadiler ve sultaniler; üçüncü derecede ise Mekâtib’i Âliye denen yüksekokullar yer almaktadır (Ortaylı, 2003). Böylelikle eğitim süreci ilk kez genel ve sistemli bir hale gelmiş ve tüm eğitim müesseseleri teşkilatlandırılmıştır. Tüm mektepler; yönetim ve idaresi devlete ait olan mekâtib-i umumiye (resmî) ve yalnız denetimi devlete, kuruluşu ve idaresi kişi veya bir cemaate ait olan mekâtib-i husûsiye (özel mektepler) olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Mekâtib-i umumiye, yani genel ve resmî okullar, sıbyân (daha sonra ibtidâî), rüşdî, idadî, sultanî ve yüksekokul olarak beş kısımda teşkilatlanmıştır.

Maarif Nezareti’nde teşkil edilen bu teşkilat yapısı 13 Eylül 1909, 14 Ekim 1914 ve 15 Temmuz 1919’da eğitim, kurumun numûne ya da sultanîye tahvili, statü değişikliği, isim değişikliği, kapatılması, nakledilmesi, yeniden açılması ve mekân değişikliği gibi yaşanan dönemin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Cumhuriyet Dönemi’nde Maarif Vekâleti adını alan Bakanlık, 15 Ekim 1923 ve 21 Mart 1926’da köklü değişikliklere giderek teşkilatı yeniden yapılandırmıştır. Bu süreçte birçok eğitim kurumunun statüsü ve ismi değişmiştir. İhtiyaca göre bazı kurumlar lağvedilirken, bazıları birleştirilmiş ve birçok yeni mektep açılmıştır. Müfredat ve görev değişikliği neticesinde, idari ve ders kadrosu, memur ve diğer çalışanlar, kadrosunun olduğu eğitim kurumunda vazifelerine devam etmişler ya da açıkta kalarak münhal olan başka bir kuruma nakil ya da tayin edilmişlerdir (Şakar ve Güçtekin, 2024a).

Öğrenci kayıt ve kabul süreçleri, Türkiye eğitim tarihinin sürekliliği içerisinde değerlendirilmelidir. Tanzimat’tan günümüze uzanan bu süreç, dönemsel değişimlere rağmen temel işlevlerini koruyarak varlığını sürdürmüştür. “Maarif” anlayışı, farklı dönemlerde çeşitli biçimlerde

4 Gündüzle (2015) göre bu nizamnamenin ortaya çıkmasında dönemin Fransız eğitim bakanı Victor Duruy’un büyük bir etkisi vardır ve nizamname temelde seküler bir eğitim anlayışının ortaya çıkmasını hedeflemiştir. Uygulama safhaları ise ancak 1881’den sonra söz konusu olmaya başlamıştır. Bu dönemde II. Abdülhamid bir yandan da eğitimde “itaat”, yani devlete ve sultana bağlılığı öne çıkaran temayülü de eğitim politikası olarak desteklemiştir. Ancak Dilbaz’ın (2021) da vurguladığı üzere bu dönem modernliği ve gelenekselciliği içinde barındıran müstesna bir zaman dilimini de temsil etmektedir. Çünkü bir yandan modernleşme çabaları içinde yeni türden okullar ve uygulamalar varken bir yandan da dindar, itaatkâr ve geleneksel nesil yetiştirmek de hedeflenmiştir. Fortna’nın (2013: 93) tespitlerine göre de modern ve geleneksel okulun çatışmaları 1880’lerde okuma metinlerinde de kendini göstermiş ve “modern” nitelikteki okullarda geleneksel okulları modası geçmiş olarak tasvir eden metinler ağırlık kazanmaya başlamıştır.

yapılandırılrsa da esasen birbirinin devamı niteliğinde gelişmiş ve köklerinden beslenerek dönüşmüştür. Diploma, icazetname ya da şahadetname gibi farklı adlarla anılsa da bireyin eğitime dair yeterliliğini belgeleyen yapılar, teknolojik gelişmelerle birlikte biçim değiştirmiş olsa da aynı işlevi yerine getirmeye devam etmektedir. Bu yönüyle geçmiş ile günümüz arasında kesintisiz bir süreklilik bulunmakta; eğitim sisteminin bürokratik yapıları, işleyişleri ve belge düzeni zamanın ruhuna göre evrilse de özü itibarıyla varlığını korumaktadır.

Bu tarihsel sürekliliğin yanı sıra, her dönem kendi siyasal, toplumsal ve ideolojik bağlamı içerisinde eğitim sistemini yeniden şekillendirmiştir. Dolayısıyla kayıt süreci gibi yapısal unsurlar süreklilik gösterirken, eğitimin içeriği, amacı ve örgütlenme biçimi zamanın ihtiyaçlarına göre dönüşüme uğramıştır. Özellikle Cumhuriyet'in ilk yılları, bu dönüşümün en belirgin yaşandığı dönemlerden biridir. Bu bağlamda, 1930 sonrasında uygulanan tek parti politikaları eğitim alanında köklü değişimleri beraberinde getirmiştir.

Türkiye'de 1930 sonrası tek parti politikalarının neticesinde, eğitimde laikleşme ve merkezileşme süreçleri hız kazanmıştır. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik sağlanmış, medrese ve mektepler Maarif Vekâleti'ne (Millî Eğitim Bakanlığı) bağlanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında, okullaşma oranını artırmak ve ulusal bir müfredat meydana getirmeye öncelik verilmiştir. Örneğin 1923-24'te toplam 23 resmî lise varken 1935-36'da bu sayı 36'ya çıkmıştır (Yücel, 1994). Bu dönemde eğitim yönetimi (1926-1931 arasındaki maarif emirlikleri projesi dışında, Şentürk, 2013) tek parti politikalarıyla tamamen merkeziyetçi bir yapıya kavuşmuş; tüm okulların tek elden yönetilmesiyle ortak bir ulusal kültür verilmesi amaçlanmıştır. Erken Cumhuriyet döneminde düzenlenen Heyet-i İlmiye toplantıları (1. Toplantı 1923'te, 2. Toplantı 1924'te) ve ilk Millî Eğitim Şûraları (1. Millî Eğitim Şûrası 1939'da toplanmıştır), yeni Cumhuriyet'in eğitim felsefesini ve müfredatını şekillendiren önemli adımlar olmuştur (Hesapçioğlu, 2009; Sakaoğlu, 2018; Şakar ve Güçtekin, 2024b). 1923'te düzenlenen ilk Heyet-i İlmiye toplantısında, ilkokul programlarının yenilenmesi, millî tarih ve coğrafya enstitülerinin kurulması gibi konular ele alınmıştır. 1924'teki ikinci toplantıda ise ilkokul süresinin altı yıldan beş yıla indirilmesi, ortaokul ve liselerin ayrı bölümler hâline getirilerek öğretim sürelerinin üçer yıl olarak belirlenmesi gibi yapısal değişiklikler kararlaştırılmıştır. 1939'da toplanan 1. Millî Eğitim Şûrası ise eğitim politikalarının belirlenmesinde daha geniş katılımlı ve sistematik bir yaklaşımın başlangıcını temsil etmektedir. Bu şûrada, köy okullarının iyileştirilmesi, yüksekokul ve fakültelerin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ve ders kitaplarında devlet kontrolünün artırılması gibi önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar eğitimde merkezileşme politikalarının yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Tek parti yönetimi sonrasında, 1950'li yıllarda çok partili hayata geçişle birlikte eğitim politikalarında bazı değişimler yaşanmıştır. Demokrat Parti iktidarı döneminde kırsal eğitimde önemli bir yer tutan Köy Enstitüleri projesi sonlandırılarak 1954'te tüm enstitüler ilköğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Öte yandan, dinî eğitim taleplerine cevap vermek

üzere uzun yıllardır kapalı kalan İmam Hatip Okulları 1951’de yeniden açılmıştır. 27 Mayıs 1960 askerî müdahalesi sonrasında kurulan yönetim, eğitim sistemine dair reformlara ivme kazandırmıştır. 1961 Anayasası, sosyal devlet ilkesi gereği eğitim hakkını güvence altına alarak devletin eğitim alanındaki sorumluluğunu artırmıştır. Nitekim 1961 Anayasası’nın eğitim ve öğretim konusunda özgürlükçü, laik ve sosyal devlet anlayışına uygun bir yaklaşım benimsediği belirtilmektedir (Keskin, 2023). Bu anlayış doğrultusunda 1960’larda sadece okul sayısını artırmaya değil, eğitimin niteliğini yükseltmeye dönük adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu dönemde, planlı kalkınma stratejileri doğrultusunda eğitimde hedefler belirlenmiş, okullaşma oranlarının yükseltilmesi, öğretmen yetiştirme kapasitesinin artırılması ve müfredatın çağdaşlaştırılması gibi amaçlar ulusal politika haline gelmiştir (Akça vd., 2017). MEB’in (2024) resmî istatistiklerine ve Hasan Ali Yücel’in (1994) çalışmasında belirtildiği üzere, 1923-1924 öğretim yılında 14’ü erkek, 9’u kız olmak üzere toplam 23 olan lise sayısı, 1989-1990 öğretim yılında 1.700’e ulaşarak (Önsoy, 1991) yaklaşık 65 yıl içinde 74 katlık bir artış göstermiştir.

1960’lı yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı’nın yönetim yapısında gerçekleştirilen yeniden yapılanma süreci, Talim ve Terbiye Kurulu gibi kilit birimlerin program geliştirme faaliyetlerini daha sistematik ve kurumsal bir zemine oturtmalarına olanak tanımıştır. 1962’de ilkokul müfredatının yenilenmesi için kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır. 1948’den beri uygulanan ilkokul programı gözden geçirilerek yeni müfredat taslağı hazırlanmıştır ve beş yıl süreyle pilot okullarda denendikten sonra 1968’de ülke genelinde uygulanmaya konulmuştur (Abanoz ve Türker-Tekin, 2024). 1960-1980 arası dönemde müfredat ve öğrenci geçişleri konusunda önemli yenilikler göze çarpmaktadır. 1970 yılında gerçekleştirilen 8. Millî Eğitim Şûrası’nda (28 Eylül-1 Ekim 1970) Türk eğitim sistemi yeniden belirlenmiş, ortaöğretim iki kademeli olarak yapılandırılmıştır.

8. Şûrada alınan kararlar, Türk eğitim sistemini örgün eğitim kademelerine göre ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde yeniden tanımlamıştır (MEB, 1970). Kararlarda ortaöğretimin tanımı 12-17 yaş arası gençlerin genel, meslekî ve teknik tüm eğitimini kapsayacak biçimde yapılmış; ilkokulu bitiren her öğrencinin ortaöğretime devam etme hakkı belirtilmiştir (MEB, 1970, s. 18). Ortaöğretimin görevleri ise ortak bir genel kültür verme, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirerek yükseköğretime veya mesleğe hazırlama ve topluma yararlı vatandaşlar yetiştirme olarak belirlenmiştir. Bu dönemde, ders geçme ve kredi sistemi pilot olarak benimsenmiş, öğrencilerin her dersi ayrı ayrı başarıp sınıf tekrarı yerine zayıf derslerini telafi etmeleri öngörülmüştür (MEB, 1970). Ancak dönemin siyasi istikrarsızlıkları nedeniyle kredi sistemi uygulamaları süreklilik kazanamamış ve bu model 1995’ten sonra terk edilmiştir (Aydemir, 2014). 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sisteminin genel çerçevesini ve ilkelerini kanun düzeyinde belirlemiştir. Bu kanun ile millî eğitimin amaçları, laik-ulusal eğitimin vazgeçilmezliği ve eğitim kademelerinin tanımları ortaya konulmuştur (MEB, 1973). Böylece eğitim bürokrasisi giderek daha çok kendini hissettirmeye başlamıştır.

Eğitim sistemlerinin işleyişini ve toplumsal yapı içerisindeki rolünü anlamlandırmak için çeşitli sosyologların geliştirdiği teorik çerçeveler önemli perspektifler sunmaktadır. Bu bağlamda, Michel Foucault, Émile Durkheim, Max Weber, Pierre Bourdieu ve Basil Bernstein gibi düşünürlerin görüşleri, eğitim, iktidar, bürokrasi, merkez-çevre ilişkileri, toplumsal yeniden üretim, denetim ve disiplin konularında derinlemesine analizler yapmamıza olanak tanımaktadır.

Eğitim sistemlerinde bürokrasi kavramı, örgütsel yapının işleyişini anlamlandırmada önemli bir yer tutmaktadır. Max Weber'in bürokrasi tanımı, belirli kurallar ve hiyerarşik bir yapı çerçevesinde uzmanlaşmış görevlerin yürütülmesini içermektedir (Weber, 1947). Bu bağlamda, okullar da bürokratik örgütler olarak değerlendirilmektedir ve belirli kurallar, roller ve hiyerarşik yapılar çerçevesinde faaliyet göstermektedirler. Türkiye'de eğitim sistemi, merkeziyetçi bir yönetim anlayışına sahiptir ve bu durum okulların bürokratik yapısını pekiştirmektedir.

Michel Foucault (1977), iktidarın toplumsal kurumlar üzerindeki etkisini incelerken, disiplin ve denetim mekanizmalarına odaklanmıştır. Ona göre, modern eğitim kurumları, bireylerin davranışlarını düzenlemek ve normlara uygun hale getirmek için disiplin tekniklerini kullanmaktadır. Foucault, bu durumu "*panoptikon*" kavramı ile açıklamaktadır ve bu kavram, sürekli gözetim altında olma hissinin, bireylerin özdenetim geliştirmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Pierre Bourdieu (2017), eğitim sistemlerinin toplumsal sınıfların yeniden üretimindeki rolünü öne çıkarmaktadır. "*Kültürel sermaye*" ve "*habitus*" kavramlarıyla, bireylerin ailelerinden edindikleri kültürel değerlerin, eğitimdeki başarılarını ve dolayısıyla toplumsal konumlarını nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Bourdieu'ya göre, eğitim sistemi, mevcut toplumsal hiyerarşiyi pekiştirerek, eşitsizliklerin devamını sağlamaktadır. Farklı bir teorisyen olarak Basil Bernstein, dil kodları ve pedagojik pratikler üzerine yoğunlaşarak, eğitimde bilgi aktarımının toplumsal yapı ile ilişkisini incelemiştir. Bernstein (1962), "*sınıflama*" ve "*çerçeveleme*" kavramlarıyla, eğitimdeki içeriklerin nasıl seçildiğini ve sunulduğunu analiz etmiştir. Ona göre, eğitim sistemi, belirli dil ve iletişim biçimlerini öne çıkararak, bazı grupların avantajlı, bazılarının ise dezavantajlı duruma gelmesine neden olmaktadır.

Cumhuriyet döneminde eğitim politikalarının şekillenmesiyle birlikte, Türkiye'nin farklı bölgelerinde şehirlerin isimleriyle anılan ve eğitim alanında önemli roller üstlenen liseler eğitim-öğretim hayatında önemli işler başarmıştır. Bu liselerin bir kısmı Osmanlı döneminden itibaren faaliyetlerini sürdürürken bir kısmı Cumhuriyet ile birlikte faaliyetlerine başlamıştır. Bunlar arasında özellikle İstanbul Erkek Lisesi, Ankara Atatürk Lisesi, İzmir Atatürk Lisesi, Bursa Erkek Lisesi, Konya Lisesi, Erzurum Lisesi, Diyarbakır Ziya Gökalp Lisesi ve Eskişehir Atatürk Lisesi gibi okullar, yüksek akademik başarıları ve mezun ettikleri öğrencilerle dikkat çekmiştir. Açılan bu liselerden birini de Düzce Lisesi oluşturmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2017) "Tarihi 100 Lise" eserine göre Düzce'de ortaöğretimin kurumsallaşma süreci, Cumhuriyet'in erken dönemlerinde başlayan eğitim hamleleri ile şekillenmiştir. İlk olarak 1923-1924 öğretim yılında Düzce Cedidiye Mahallesi'nde, Cedidiye Camii'nin güneyinde yer alan ahşap ve tek katlı bir binada iki sınıflı bir ortaokul olarak eğitim faaliyetlerine başlayan bu kurum, bilinmeyen bir sebeple kısa bir süre sonra kapatılmıştır. Ancak Düzce'de eğitime olan talebin giderek artması ve okuryazarlık oranının yükseltilmesine yönelik toplumsal farkındalığın gelişmesiyle, dönemin önde gelen isimlerinden Dr. Mithat Altınok'un öncülüğünde, yerel esnaf ve kanaat önderlerinin katkılarıyla, 1933-1934 öğretim yılında yeniden eğitim-öğretime kazandırılmıştır. Bu dönemde, mevcut bina Düzce Devlet Hastanesi'nin bulunduğu alanda eğitim için uygun hâle getirilmiş ve ilk olarak "İkmal Okulu" adıyla faaliyet göstermiş, ardından aynı öğretim yılı içinde "Düzce Ortaokulu"⁵ adını almıştır. Kuruluş aşamasında Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında dört öğretmenin görev yaptığı bu okul, dört sınıfta toplam 150 öğrenciye hizmet vermiştir.

Düzce'deki nüfus artışı ve sosyo-ekonomik gelişim, öğrenci sayısında hızlı bir artışa neden olmuş; bu durum mevcut okul binasının yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu ihtiyaca yanıt olarak, 1950 yılında okul müdürü Halil Okan'ın öncülüğünde kurulan "Ortaokul Yaptırma ve Yaşatma Derneği"nin girişimiyle 1951-1952 yıllarında yeni okul binasının temeli atılmış ve 1953-1954 öğretim yılında bu binada eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Artan talepler doğrultusunda 1958-1959 öğretim yılında lise birinci sınıf açılmış, sonraki yıllarda diğer sınıfların eklenmesiyle 1960-1961 öğretim yılında ilk lise mezunları verilmiştir. Bu mezuniyet, Düzce'de ortaöğretimin kurumsallaşması açısından önemli bir eşik olarak değerlendirilmektedir.

Proje planları İzmir Koleji örnek alınarak hazırlanmış ve inşaat süreci 1963 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenilmiştir. Düzce Lisesi, kuruluş sürecinde eğitim faaliyetlerine günümüzdeki Kız Meslek Lisesi binasında başlamış; ancak artan ihtiyaçlar doğrultusunda 1966-1967 öğretim yılının ikinci döneminde yeni binasına taşınmıştır. Bu süreçte, dönemin Sağlık Bakanı ve Düzceli siyasetçi Dr. Kemal Demir'in öncülüğünde okul resmî olarak "Düzce Lisesi" adını almıştır.

17 Ağustos 1999 Marmara Depremi ve 12 Kasım 1999 Düzce Depremi, okulun fiziksel altyapısında büyük hasara yol açmıştır. Bu süreçte, okulun eğitim faaliyetlerini sürdürebilmesi amacıyla geçici çözümler geliştirilmiş; eğitim, ilk etapta çadırlarda devam etmiş, ardından bir yardım kuruluşundan temin edilen konteyner sınıflar ile eğitim-öğretim süreci sürdürülmüştür. 2000 yılı Ağustos ayında okulun yeniden inşasına başlanmış ve Ekim ayında prefabrik bina tamamlanarak Aralık ayında eğitim-öğretime açılmıştır. 2009 yılı Eylül ayında ise kalıcı yeni binası tamamlanarak modern bir eğitim kurumu olarak hizmet vermeye

5 Hasan Âli Yücel'e (1994:572) göre 1922 yılında Düzce'de, ortaokul kademesinde ilk defa bir okul açılmıştır ve bu bir idadi mektebidir. Namık Kemal İlkokulu binasında açılan bu okul üç yıl faaliyette bulunmuş, binanın darlığı ve idadi kısımdaki talebe sayısının azlığı nedeniyle 1925'te lağvedilmiştir. Daha sonra ise Düzce'nin 2 km kuzeyinde eski bir hastane binasında orta dereceli yeni bir okul açılmıştır ve ikmal mektebi adını almıştır. Bu okulda 1933-34'te 149; 1934-35'te 128; 1935-36'da ise 161 talebe kayıtlıdır.

devam etmiştir. Haziran 2010 itibarıyla, okulun statüsü Anadolu lisesine dönüştürülmüş ve daha nitelikli bir akademik yapı kazandırılmıştır. Düzce Lisesi, 15 Temmuz 2016'daki darbe girişiminin ardından "15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi" adını almıştır.

Problem durumu

Türkiye'de eğitim tarihi ve yönetimi üzerine yapılan araştırmalar, genellikle belirli temalar etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu temalar arasında eğitim sisteminin dönüşümü, yükseköğretimin gelişimi, eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme süreçleri öne çıkmaktadır (Gündüz, 2018; Meşeci-Giorgetti, 2018; Şanal ve Alaca, 2018). Ancak mevcut araştırmalardan farklı olarak bu araştırma, 1960'lı, 1970'li ve 1980'li yıllar döneminde Türkiye'deki ortaöğretim bürokrasisini taşıradaki bir okul özelinde ve birincil kaynaklar üzerinden değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çünkü okul bürokrasisi, eğitim kurumlarının yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma Düzce Lisesi'nin öğrenci kayıt defterleri ve benzer vesikaları gibi arşiv materyalleri, merkezi politikaların taşıradaki uygulanış biçimini yansıtmaya odaklanmıştır. Buradan hareketle, Düzce Lisesi'nin arşiv kayıtları üzerinden yapılacak bir analiz hem bürokratik süreçlerin taşıradaki tezahürünü ortaya koyacak hem de literatürdeki yerel ve ampirik boşluğu doldurarak eğitim tarihi ve eğitim yönetimi çalışmalarına yeni bir perspektif kazandıracaktır. Bu bağlamda araştırmannın problem durumu "*Eğitim kurumlarının bürokratik yapılanması ve arşiv belgeleri temelinde, Türkiye'de ortaöğretimde öğrenci kayıt süreci 1960-1980 periyodunda nasıl şekillenmiştir?*" biçiminde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla ve doküman incelemesi modeliyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, geçmişe ait yazılı, görsel ya da dijital belgelerin sistematik analizine dayanan bir modeldir. Eğitim tarihi ve eğitim yönetimi alanlarında bu model, dönemin eğitim sistemini anlamada etkili bir araç olarak görülmektedir. Bu çalışmada söz konusu modelin tercih edilme nedeni, Düzce Lisesi'ne ait 1960, 1970 ve 1980'li yıllardaki öğrenci kayıt belgeleri üzerinden okul bürokrasisi, yönetim anlayışı ve öğrenci kabul süreçlerinin analiz edilmesidir.

Örnekleme

Bu araştırma, okul bürokrasisinin öğrenci kabul sürecine yansımalarını ve eğitim sisteminin işleyişini tarihsel belgeler aracılığıyla anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmannın örneklemini Düzce Lisesi'ne ait 1960, 1970 ve 1980'li yıllardaki öğrenci kayıt belgeleri

oluşturmaktadır. Söz konusu dönem, Türkiye’de eğitim politikalarının yeniden şekillendiği, Millî Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girdiği ve okullaşma oranlarının arttığı bir sürece denk gelmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama süreci 2024-2025 güz döneminde gerçekleştirilmiş ve araştırmada kullanılan dokümanlar Düzce Lisesi (günümüzdeki adıyla Düzce 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi) arşivinden temin edilmiştir. Arşivde (1960-1980 arasında görev yapmış) 30 civarında öğretmen dosyası, mali evraklar, sicil kayıtları, tasdikname defterleri ve öğrenci kayıt evrak dosyaları yer almaktadır. Araştırmanın etik ilkelere uygun şekilde yürütülmesi amacıyla okul yönetiminden gerekli izinler alınmış, ardından öğrencilere ait yaklaşık 3000-3500 arşiv dosyası içinden 1960, 1970 ve 1980’li yıllara ait rastgele seçilen, fiziksel durumu iyi olan öğrenci kayıt dosyaları dijital ortama aktarılmıştır. Ayrıca, mezuniyet belgeleri, resmî yazışmalar ve dönemin eğitim politikalarına ilişkin belgeler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrenci kabul kriterleri, mezuniyet şartları ve öğretim kademelerine geçiş gibi süreçler bu belgeler üzerinden dikkatle incelenmiştir. Belgelerde adı geçen kişilere ulaşılmış ve kullanım izni alınmıştır; etik gerekçelerle kimlikler ve bazı kişisel bilgiler sansürlenmiştir. Elde edilen veriler, doküman analizi yöntemiyle sistematik olarak değerlendirilmiş; her öğrencinin kayıt dosyasında yer alan belgeler üzerinden analiz yapılmış, son aşamada ise dosya bütünlüğü içinde örnek içeriklere yer verilmiştir.

Bulgular

Kayıt bildiriği formu örnekleri

“Kayıt Bildiriği”, öğrencilerin eğitim kurumlarına kayıt sürecinde doldurulan ve öğrencinin kimlik, aile ve adres bilgileri gibi temel verilerini içeren resmi bir belgedir. Ayrıca, bu formda öğrenci velisinin okul kurallarını kabul ettiğine dair beyanı da bulunmaktadır. Bu belge, öğrencinin eğitim sürecinin düzenli ve sistematik bir şekilde takip edilmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Ek-1 ve Ek-2’de yer alan formlar (15x21 cm) teknik açıdan değerlendirildiğinde, belgelerin daktilo ile çoğaltıldığı ve öğrenciye özgü bilgilerin form üzerindeki boşluklara el yazısıyla işlendiği anlaşılmaktadır. Diğer anlatımla, okula öğrenci kayıt sürecinde standart bir form kullanıldığını ve öğrencinin bireysel bilgilerinin zaman zaman el yazısı ile işlendiğini ortaya koymaktadır. İçeriğe bakıldığında, öğrenciye ait temel kimlik bilgilerinin yanı sıra, veli ve alternatif veli bilgilerinin de kaydedildiği görülmektedir. Öğrenci Ramis [*Soyadı sansürlendi*], 1948 yılında Düzce’nin Darıyeri Hasanbey Köyü’nde doğmuş, babası Rasim [*Soyadı sansürlendi*] ise çiftçi olarak belirtilmiştir. Velinin imzaladığı taahhüt bölümünde, öğrenciye dair sorumluluklarını açıkça belirten maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler, öğrencinin okula devam durumundan, okul eşyalarına zarar verilmemesine ve adres değişikliğinin bildirilmesine kadar geniş bir çerçeveye sunmaktadır.

Ek-1 ve Ek-2'de yer alan belgeler, 1960'lı yıllarda Türkiye'de eğitim bürokrasisinin nasıl işlediğini, disiplin ve kayıt sisteminin ne kadar titizlikle uygulandığını gösteren önemli bir örnektir. Özellikle “Okul yönetmeliklerinin bütün hükümlerine uygun hareket edeceğim” maddesi, o dönemin eğitim yönetiminin öğrenciyi ve ailesini sıkı bir disiplin çerçevesinde tutmaya çalıştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, velinin adres değişikliğini bildirme zorunluluğu, devletin eğitim sistemindeki öğrencileri kayıtlı ve takip edilebilir kılmak için uyguladığı yönetsel kontrol mekanizmalarının bir göstergesidir. Ek-2'deki Düzce Lisesi Kayıt Bildirisi ve Kayıt Yenileme Formu (21x29 cm), öğrencinin kayıt işlemlerini gösteren ve velinin öğrenciyle ilgili sorumluluklarını beyan ettiği resmî bir eğitim belgesidir. Velinin okul yönetimine verdiği taahhütler arasında, öğrencinin okul kurallarına uyması, okul malına zarar vermemesi, disiplinli bir şekilde eğitim alması ve ideolojik-siyasi olaylardan uzak durması gerektiği öne çıkmaktadır. Özellikle “Her türlü ideolojik, siyasi olay ve eylemlerden uzak durma” maddesi, dönemin politik atmosferiyle doğrudan ilişkilidir ve 1960-1980 yılları arasındaki siyasi olayların eğitim kurumlarındaki yansımalarını görmek açısından önemli bir veridir.

Sağlık raporu örnekleri

Sağlık raporları, dönemin sağlık politikalarının eğitimle nasıl kesiştiğini ve okul sisteminin öğrenci sağlığını nasıl denetim altına almaya çalıştığını göstermesi açısından önemlidir. Belgelerde yer alan bulaşıcı hastalık taramaları, aşı durumları ve genel sağlık kontrolleri, hem öğrenci güvenliğini sağlama amacı taşımakta hem de okula kabul kriterlerinin bir parçası olarak işlev görmektedir. Bu yönüyle sağlık raporları, eğitim kurumlarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda Foucault'un (2009) belirttiği üzere biyopolitik bir işlev de üstlendiğini göstermektedir. Ek-3'te yer alan sağlık raporu belgeleri, 1960'lı yıllarda öğrencilerin ortaöğretime kayıt olabilmesi ve sonrasında devam edebilmesi için gerekli olan sağlık kontrollerinin nasıl işlediğini gösteren önemli birer arşiv kaynağıdır. Teknik açıdan değerlendirildiğinde (Ek-3 17x12 cm; Ek-3: 22x14 cm), belgeler daktilo ile hazırlanmış olup, öğrenci adı, sağlık durumu ve doktorun onayı gibi önemli bilgiler el yazısıyla doldurulmuştur.

İçerik açısından incelendiğinde, sağlık raporu, öğrencinin görme ve işitme yetisinin normal olup olmadığı, beden eğitimi yapmasına engel bir durumun bulunup bulunmadığı, özel sağlık takibi gerektiren herhangi bir hastalığının olup olmadığı gibi temel tıbbi bilgileri içermektedir. Belgede, öğrenci Basri'nin [*Soyadı sansürlendi*] muayene edildiği ve sağlık açısından okula devam etmesine engel bir durum olmadığı belirtilmiştir. Özellikle, “Çiçek aşısı yapılmıştır” ifadesi, o dönemde bulaşıcı hastalıklara karşı devletin aşı politikalarını sıkı bir şekilde uyguladığını ve öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmeden önce sağlık taramasından geçirildiğini göstermektedir. Özellikle “Beden eğitimi yapmasına engel bir hali vardır/yoktur” ibaresinin yer alması, öğrencilerin fiziksel yeterliliklerinin okul yönetimi tarafından dikkate alındığını ortaya koymaktadır.

Liseye kayıta getirilen ilkokul ve ortaokul diplomaları

Eğitim sisteminde kademelenme, bireyin öğrenme sürecinde düzenli bir ilerlemeyi ve her bir aşamanın bir sonraki düzeye temel oluşturmasını sağlayan temel bir ilkedir. Modern eğitim sistemleri, bu ilerlemeyi belgelerle kayıt altına alarak hem öğrencinin akademik geçmişini takip edilebilir hale getirmekte hem de kurumlar arası geçişlerin resmî ve denetlenebilir bir çerçevede gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır. Ek-4 ve Ek-5'teki ilkokul diploması suretleri teknik açıdan incelendiğinde (21x30 cm), belgenin iki sayfadan oluştuğu görülmektedir. Ön yüzünde, diplomaya sahip olan öğrencinin kimlik bilgileri, babasının adı, doğum yeri ve yılı gibi temel bilgiler yer almaktadır. Arka yüzünde ise nüfus kayıt bilgileri, öğrencinin okuduğu okulun adı ve bulunduğu il, ilçe ve köy gibi detaylar bulunmaktadır.

Ek-4 ve Ek-5'teki ilkokul diploması o dönemde ilkokul eğitiminin beş yıl olduğunu göstermektedir. Bu diploma, öğrencinin ortaokula devam edebilmesi için zorunlu bir evraktır ve eğitim sisteminin kademeli ilerleyişini belgeleyen resmî bir kayıttır. Diploma, Akçakoca İlkokulu Başöğretmenliği (Okul Müdürlüğü) tarafından hazırlanmış ve imzalanmış, daha sonra Maarif Müdürü tarafından imzalanarak tasdik edilmiştir. Belgenin doğruluğu ve geçerliliği bir kez de Maarif müfettişi tarafından okuldaki sınıf geçme evrakları incelendikten sonra imzayla onaylandıktan sonra resmîyet kazanmaktadır.

Ek-6'da yer alan ortaokul diploması teknik açıdan değerlendirildiğinde, belge standart bir formata sahip olup (34x22 cm), öğrenci kimlik bilgileri, babasının adı, doğum yeri ve yılı, okul numarası, mezuniyet yılı ve okul bilgilerini içerdiği görülmektedir. İçerik açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin 1963-1964 eğitim-öğretim yılının güz döneminde mezun olduğu ve ortaokul sınavlarını başarıyla tamamladığı görülmektedir. Beş yıllık ilkokulu tamamlayan öğrenciler, lisenin orta kısmına kayıt yaptırmakta; burada üç yıl eğitim aldıktan sonra orta bölümden mezun olmaya hak kazanmakta ve ardından üç yıl süren liseye devam etmektedirler. Ayrıca, diplomanın "*Kaç yıl parasız yatılı okuduğu*" bölümünün boş bırakılması, öğrencinin yatılı eğitim almadığını ve bir anlamda Düzce Lisesi'nin orta kısmının gündüzcü (nehari) olduğunu ifade etmektedir. Ortaokul yıllarında öğrencinin öğrendiği yabancı dilin Fransızca olduğu görülmektedir. Bir diğer detay, ortaokul diplomasının Maarif Vekâleti ismiyle değil Millî Eğitim Bakanlığı ismiyle -her ne kadar ikisi aynı olsa da- verilmiş olmasıdır⁶.

6 Maarif Vekâleti, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin zaman zaman ad değiştirmiştir. Kurum, 1923 ve 1935 yılları arasında Maarif Vekâleti, 1935 ve 1941 arasında Kültür Bakanlığı, 1941 ve 1946 arasında Maarif Vekilliği, 1946 ve 1950 arasında Millî Eğitim Bakanlığı, 1950 ve 1960 arasında Maarif Vekâleti, 1960-1983 arasında Millî Eğitim Bakanlığı ve 1983-1989 arasında Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı adıyla faaliyet göstermiştir. 1989'dan günümüze kadar Millî Eğitim Bakanlığı ismiyle çalışmalarını sürdürmektedir. (Kaynak: Ünal, Y. (2020). *Maarif Vekâleti*. Atatürk Ansiklopedisi, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı. 02/03/2025 tarihinde <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/maarif-vekaleti/?pdf=3513> adresinden erişilmiştir.

Kayıt yenileme formu

Modern eğitim bürokrasisinin temel unsurlarından biri olan “kayıt yenileme formları”, öğrencilerin bir sonraki eğitim-öğretim yılına devamlarını resmî olarak belgeleyen dokümanlardır. Bu belgeler, öğrencinin okul ile olan resmî bağına güncel tutmak, devam durumunu takip etmek ve yıl bazında kurumsal kayıt sistemini düzenlemek amacıyla kullanılmıştır. Ek-7’de örnek olarak yer alan Düzce Lisesi Öğrenci Kayıt Yenileme Formu, 1980 yılına ait olup, öğrencilerin eğitim süreçlerini takip etmek ve kayıt güncellemelerini resmî bir prosedüre bağlamak amacıyla hazırlanmış bir belgedir. Teknik açıdan incelendiğinde, belge daktilo ile yazılmış standart bir form olup (22x32 cm), öğrenciye ve veliye ait bilgiler el yazısıyla doldurulduğu görülmektedir. Form, öğrencinin kimlik bilgileri, eğitim durumu, velisinin kim olduğu ve velinin öğrenci üzerindeki sorumluluklarını beyan ettiği bir taahhüt metninden oluşmaktadır. Belgenin alt kısmında veli imzası, tarih ve okul müdürünün onayı yer almaktadır. İçerik açısından değerlendirildiğinde, öğrenci Fatma’nın [*Soyadı sansürlendi*] 1968 doğumlu olduğu, Düzce Lisesi 2-G sınıfında eğitimine devam ettiği ve okul numarasının formda yer aldığı görülmektedir.

Ek-7’deki belgenin dikkat çekici farklı bir kısmı, velinin okul yönetimine verdiği taahhüt metnidir. Bu metinde veli, öğrencinin okula devamlılığını, derslerine düzenli şekilde katılımını, okul ve devlet malına zarar vermemesini sağlayacağını beyan etmektedir. Ayrıca, alkol ve kötü alışkanlıklardan uzak durmasını sağlamayı taahhüt etmektedir. Dönemin eğitim yönetiminin disiplin ve otoriteyi ön planda tuttuğunu gösteren en önemli madde, öğrencinin “*zararlı ideolojik ve illegal faaliyetlere katılması hâlinde okul yönetimi tarafından uyarılacağını ve eğer bu tür faaliyetlere devam ederse okul ile ilişkisinin kesileceğini*” belirten ibaredir. Bu ibare, dönemin içinde bulunduğu siyasi atmosferde, öğrencilerin okul içinde ve dışında herhangi bir siyasi olayla ilişkilendirilmesini önlemek amacıyla disiplinin sıkı bir şekilde uygulandığını göstermektedir.

Ek-7’de yer alan Düzce Lisesi Kayıt Bildiriği ve Kayıt Yenileme Formu, 1982 yılına ait olup, öğrencinin okul kayıt işlemlerinin devam ettiğini ve velisi tarafından okul yönetimine taahhütler verildiğini gösteren resmî bir belgedir. Teknik açıdan değerlendirildiğinde, belge önceki yıllardaki kayıt yenileme formlarıyla benzer bir formatta hazırlanmıştır (21x30 cm). Belgenin alt kısmında, veli imzası, tarih ve okul yönetiminin onayı bulunmaktadır. İçerik açısından incelendiğinde, öğrenci Fatma’nın [*Soyadı sansürlendi*] 1967 doğumlu olduğu (Diğerinde 1968) ve kayıt yenileme işlemi sırasında eğitimine devam ettiği görülmektedir. Belgenin taahhüt metni, önceki kayıt yenileme formu ile büyük ölçüde benzerlik içermektedir. Veli, öğrencinin okula devam durumunu, ders başarısını ve okul kurallarına uyumunu denetleyeceğini beyan etmektedir. Okul ve devlet mallarına zarar verilmesi durumunda tazmin edileceği belirtilmiştir. Dikkat çekici bir diğer nokta, “*Her türlü ideolojik, siyasi olay ve eylemlerden uzak durma*” ibaresinin yine yer almasıdır. Bu ifade, 1980 darbesinden sonraki dönemde de disiplinin ve siyasi denetimin eğitim yönetiminde sıkı bir şekilde devam

ettiğini göstermektedir. Özellikle, “*Vatanını, milletini ve bayrağını seven, büyüklerine saygılı, küçüklerine merhamet eden, toplumsal kurallara uyan bir Türk genci olarak yetişmesi için okul ile birlikte çaba göstereceğim*” maddesi, 1980 sonrası eğitim anlayışındaki millî ve disiplin odaklı yönelimi yansıtmaktadır.

Okullar arası yazışma

“Okullar arası yazışmalar”, öğrencilerin bir eğitim kurumundan diğerine geçişi, kayıt, nakil, not aktarımı, disiplin durumu ya da belgelerin teyidi gibi süreçlerde kullanılan resmi iletişim araçlarıdır. Bu tür yazışmalar, eğitim kurumları arasında koordinasyonu sağlamak, öğrencinin eğitim geçmişinin bütüncül bir şekilde takip edilmesini mümkün kılmak ve kurumsal sorumlulukların sınırlarını netleştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Ek-8’de yer alan okullar arası yazışma formu 21 Haziran 1962 tarihli olup, öğrencinin ilkokuldan mezun olup liseye (ortaokul ile birlikte) kaydının yapıldığını belgeleyen resmî bir eğitim dokümanıdır. Teknik açıdan incelendiğinde, belge daktilo ile yazılmış standart bir form olup (20x28 cm), öğrenciye ait bilgiler ve okul müdürlerinin onayları el yazısıyla eklendiği görülmektedir. Belgede sağ üst köşede öğrencinin fotoğrafı bulunmaktadır ve mühürle tasdik edilmiştir. İçerik açısından değerlendirildiğinde, 21 Haziran 1962 tarihinde, [*Diploma numarası sansürlendi*, numaralı diploma ile] mezun olan öğrenci Selma [*Soyadı sansürlendi*] Düzce Lisesi’ne kaydedildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, belgenin sonunda “*Fotoğraf okulunuzca tasdik edilecektir*” ibaresi yer almaktadır ki bu durum o dönemde ilkokulun öğrencinin fotoğrafını resmî olarak mühürlemesi gerektiğini göstermektedir.

Ek-8’de yer alan okullar arası yazışma formu, 1979-1980 eğitim öğretim yılına ait olup, bir öğrencinin ilkokuldan mezun olup, liseye (ortaokul-lise bir arada) kayıt işlemlerinin doğu şekilde belgelenmesi için düzenlenmiş resmî bir yazıdır. Teknik açıdan incelendiğinde, belge standart bir resmî yazışma formatına sahip olup (16x25 cm), daktilo ile yazılmış ve öğrenciye ait bireysel bilgiler elle doldurulduğu anlaşılmaktadır. Ek 8’deki belge içerik açısından değerlendirildiğinde, belge 1 Haziran 1979 tarihinde [*diploma numarası sansürlendi* sayılı diploma ile] mezun olan öğrenci Fatma’nın [*Soyadı sansürlendi*] Düzce Lisesi’ne kayıt edildiğini belgelemektedir.

Ortaokul başarı durum belgesi

Ortaokul başarı durum belgeleri, öğrencilerin ilkokuldan sonra devam ettikleri ortaöğretim kademesinde gösterdikleri akademik performans ve okul içi genel durumlarını belgeleyen resmi dokümanlardır. Bu belgelerde öğrencinin ders başarıları, devam-devamsızlık durumu, disiplin geçmişi ve genel not ortalaması gibi bilgiler yer almaktadır. Ek-9’da yer alan belge, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını belgelemek için kullanılan resmî bir dokümandır. 1982-1983 öğretim yılına ait olan belge, daktilo ile basılmış (19x27 cm) standart bir form olup, öğrenciye ait

kimlik bilgileri, akademik başarı durumu ve okul yönetimi tarafından yapılan onaylar el yazısıyla doldurulmuştur.

Belgenin sağ üst köşesinde öğrencinin fotoğrafı yer almaktadır ve mühürle tasdik edilmiştir. Bu durum öğrencinin kimlik doğrulamasının yapıldığını ve belgenin resmî geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Belgenin alt kısmında, okul müdürü ve müdür yardımcısının imzaları ile okulun resmî mührü bulunmaktadır. Belgeyi daha güvenilir hale getiren unsurlar arasında, derslerin başarı durumu tabloları, sorumluluk durumları ve diploma derecesi gibi bölümler yer almaktadır. Notlandırma sisteminin belirgin bir şekilde gösterilmesi, eğitim sisteminin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl değerlendirdiğini anlamak açısından önemlidir. Ek-9'daki belge Bolu-Düzce (Düzce o dönem Bolu'nun ilçesiydi) Fatih Ortaokulu'ndan mezun olan öğrenci Orkun'un [*Soyadı sansürlendi*] akademik başarılarını içermektedir. Öğrencinin doğum tarihi, baba adı, okul numarası ve sınıfı belgede belirtilmiştir. Öğrencinin tüm derslerden doğrudan geçtiği ve sorumlu olduğu bir dersin olmadığı belirtilmiştir. Notlandırma sistemi 10 üzerinden değerlendirilmiş ve öğrencinin çoğu dersten 9 veya 10 aldığı görülmektedir.

Tasdiknameler

Tasdikname, bir öğrencinin çeşitli nedenlerle okuldan ayrılması durumunda düzenlenen ve öğrencinin o ana kadar aldığı eğitimi, notlarını, devam durumunu ve okuldan ayrılma gerekçesini içeren resmi bir belgedir. Genellikle başka bir okula nakil sırasında ya da öğrencinin eğitime ara verdiği durumlarda hazırlanmaktadır. Tasdiknameler, öğrencinin eğitim yolculuğunun sürekliliğini sağlayan önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ek-9'daki tasdikname, 1970-1971 eğitim öğretim yılına ait bir tasdikname olup, öğrencinin okulu terk ettiğini ve başka bir kuruma kayıt yaptırabilmesi için düzenlenmiş bir resmî dokümandır (22x30 cm). Ek-9'daki tasdikname, Düzce İmam Hatip Okulu'nda eğitim gören Şadan [*Soyadı sansürlendi*] isimli öğrencinin öğrenim görmekteyken okuldan ayrıldığını belgelemektedir. Öğrencinin tasdikname numarası ve tasdikname tarihi belge üzerinde belirtilmiştir. Belgenin üst kısmında, öğrencinin önceki eğitim yılı içindeki derslerinin ve notlarının gösterildiği bir tablo bulunmaktadır. Tasdiknamenin verilme sebebi olarak, öğrencinin başka bir okula kayıt yaptırmak amacıyla ayrıldığı belirtilmiştir. Bu tasdikname, 1970'li yıllarda Türkiye'de öğrenci kayıt ve nakil işlemlerinin nasıl yürütüldüğünü anlamak açısından önemli bir belgedir. Özellikle öğrencinin okuldan ayrılma sürecinin nasıl kaydedildiğini, resmî tasdiknamelerin nasıl düzenlendiğini ve öğrenci dosyalarının nasıl takip edildiğini göstermektedir.

Devamsızlık ihbarı belgesi

Devamsızlık ihbarı belgesi, öğrencilerin belirli bir süre boyunca okula devam etmemesi durumunda okul idaresi tarafından düzenlenen ve durumu resmi olarak kayıt altına alan bir dokümandır. Bu belge hem öğrencinin eğitim hakkının takibini hem de velinin

bilgilendirilmesini amaçlamaktadır. Ek-10'daki devamsızlık ihbarı belgesi, 19 Aralık 1986 tarihinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Düzce Lisesi müdürlüğü tarafından düzenlenmiş resmî bir dokümandır. Daktilo ile hazırlanmış standart bir form olup (16x22 cm), öğrenci ve veli bilgileri el yazısıyla doldurulmuştur. Belgenin sağ üst köşesinde tarih yer almaktadır ve ne zaman düzenlendiğini net bir şekilde göstermektedir. Alt kısımda, belgenin seri numarası (No: 072389) bulunmaktadır ve bu da belgenin kayıt altına alınarak takip edilebildiğini göstermektedir. Belgenin içeriği incelendiğinde, öğrencinin belirli günlerde okula gelmediğini ve bu durumun velisine bildirilmesi gerektiğini ortaya koyan bir resmî ihbar olduğu anlaşılmaktadır. Belgede, velinin adı “Ahmet [*Soyadı sansürlendi*]” olarak belirtilmiş, öğrencinin adı ise “Orkun [*Soyadı sansürlendi*]” olarak kaydedilmiştir. Öğrencinin 6/A sınıfında olduğu (ortaokul ve lise bir arada) ve 10 gün boyunca devamsızlık yaptığı ifade edilmiştir. Bu noktada, belgenin veliyi bilgilendirme amacının yanı sıra, öğrencinin okula gelmeme sebebini öğrenmek için bir davet niteliği taşıdığı görülmektedir. Belgede, velinin durumu açıklamak için tezkerenin altına not düşerek iade etmesi veya bizzat okul müdürlüğüne başvurması istenmektedir.

Öğrenci kişisel dosyası

Öğrenci kişisel dosyası, öğrencinin eğitim hayatı boyunca oluşturulan ve okul yönetimi tarafından sistemli bir şekilde tutulan, çok yönlü bilgileri içeren arşiv belgesidir. Bu dosyada öğrencinin kimlik bilgileri, kayıt evrakları, sağlık raporları, devamsızlık bildirimleri, başarı durum belgeleri, disiplin kararları, nakil işlemleri ve mezuniyetle ilgili belgeler gibi pek çok resmî doküman yer almaktadır. Ek-11'de örnek olarak yer alan Öğrenci Kişisel Dosyası, öğrencinin eğitim hayatı boyunca resmî kayıtlarını içeren temel bir belgedir (toplam 21 sf.; 20x28 cm). Dosyanın dış yüzünde, öğrencinin öğrenim gördüğü okullar, eğitim yılları, okul numaraları, sınıfları ve şubeleri detaylı bir şekilde listelenmiştir. Orkun'a [*Soyadı sansürlendi*] ait bu dosya, 1980'lerin başından 1986 yılına kadar süren eğitim hayatını belgelemektedir. Öğrenci, önce “Düzce Fatih Ortaokulu”nda eğitim görmüş, ardından “Düzce Lisesi”ne devam etmiştir. Okul numaralarının, sınıfların ve şubelerin kaydedilmesi, öğrencinin akademik sürecinin takip edilmesine olanak tanımaktadır.

Ek-12, Ek-13'te yer alan belgeler, öğrenci takibi, akademik ilerleme, sağlık durumu ve rehberlik süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler sunmaktadır. Her belge, öğrencinin eğitim sürecindeki farklı yönlerini kayıt altına alarak, sistematik bir arşiv oluşturmayı amaçlamaktadır. Ek-12'de yer alan ilk belge, “*Devam Ettiği Okullar ve Aldığı Belgeler*” başlıklı bir dökümdür. Bu form, öğrencinin ilkokuldan itibaren hangi okullara devam ettiğini, hangi belgelerle kayıt yaptırıldığını ve hangi tarihlerde bu sürecin gerçekleştiğini göstermektedir. Ek-12'de yer alan diğer belge, “*Öğrenciye Uygulanan Rehberlik Teknikleri ve Testler*” başlıklı bir formdur. Bu form, öğrencinin akademik ve psikolojik gelişimini desteklemek amacıyla uygulanan rehberlik çalışmalarını içermektedir. Formda, öğrenciye ilkokul ve ortaokul sürecinde uygulanan çeşitli testlerin tarihleri yer almaktadır. “*Öğrenci Tanıma Formu*”, “*Sosyometri*”,

“*Kimdir Bu?*” ve “*Neden Başarılı Olamıyor?*” gibi testler, öğrencinin akademik başarısını, sosyal ilişkilerini ve bireysel özelliklerini değerlendirmeye yönelik çalışmalardır. Ek-13'te yer alan belge, “*Sağlık Durumu*” başlıklı formdur ve öğrencinin sağlık durumuna ilişkin detayları içermektedir. Form, kulak, göz, diş, sindirim sistemi, solunum gibi çeşitli sağlık alanlarında öğrencinin yaşadığı rahatsızlıkları kaydetmektedir. Öğrencinin belirli yaş aralıklarında yaşadığı sağlık sorunları işaretlenmiş olup, sağlık kontrollerinin düzenli olarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Ek-13'te yer alan belge, öğrencinin boy ve kilo gelişimini gösteren bir grafik formudur. Grafikte, öğrencinin yıllar içerisindeki boy ve kilo artışı düzenli olarak işaretlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

1960'lı, 1970'li ve 1980'li yıllar, Türkiye'de siyasi istikrarsızlıkların, askeri müdahalelerin ve toplumsal hareketlerin yoğun olduğu bir dönemdir. 1960 darbesiyle başlayan bu süreç, 1971 muhtırası ve 1980 darbesiyle devam etmiştir. Bu siyasi müdahaleler, eğitim sistemini ve öğrencilerin sosyopolitik rollerini derinden etkilemiştir (Demirtürk, 2015). Bu dönemde eğitim politikaları, siyasi iktidarların ideolojik yönelimlerine göre şekillenmiştir (Kartal, 2020; Kılıç, 2020; Kılıç, 2023). Bu politik dalgalanmalar, öğrenci kişisel dosyalarının içeriğini de etkilemiştir. Öğrencilerin akademik performanslarının yanı sıra, siyasi faaliyetlerden uzak durmaları için yazılan taahhütnameler ve disiplin cezaları gibi bilgiler de bu dosyalara eklenmiştir. Çünkü ilgili dönemler, Türkiye'de aynı zamanda öğrenci hareketlerinin en yoğun olduğu dönemlerdir.

4 Temmuz 1966 tarihli Tebliğler Dergisi'nde⁷ liselere yeni girenler için devletin istediği belgeler arasında ortaokul diploması veya örneği, nüfus kimlik cüzdanı, sağlık raporu, 4 tane 5x6'lık başı açık ve öğrenciye yakışır durumda yüzden çekilmiş fotoğraf, kayıt bildiriği, iki adet pul ve iki adet zarf istenmiştir (MEB, 1966). Araştırmanın bulguları 1960'lı, 1970'li ve 1980'li yıllarda liseye kaydolmak isteyen öğrenciler için günümüzde istenmeyen ve dönemin sosyolojik ve politik özelliklerini yansıtan bazı resmî belgelerin istendiğini ortaya koymaktadır. Bunlardan birisi “Kayıt Bildiriği” evrakıdır. “Kayıt Bildiriği” gibi belgeler, 1960'lı, 1970'li ve 1980'li yıllarda Türkiye'deki eğitim sisteminin işleyişini, devletin eğitim üzerindeki denetimini ve velilerin sorumluluklarını anlamak için önemli birer kaynaktır. Kayıt Bildiriği'nde velinin imzaladığı taahhüt bölümünde, öğrenciye dair sorumluluklarını açıkça belirten maddeler bulunmaktadır. Kayıt Bildiriği'nde veli taahhütnamesindeki maddeler, eğitim sisteminin Foucault'un (1977) belirttiği üzere disiplin odaklı ve otoriter karakterini net bir şekilde yansıtmaktadır. Öğrencinin okula devam zorunluluğu, okul malına zarar vermeme yükümlülüğü ve adres değişikliğinin bildirilmesi gibi kurallar, devletin eğitim sürecini bir vatandaşlık inşası projesi olarak kabul ettiğini göstermektedir. Özellikle maddi tazminat sorumluluğu, aileleri ekonomik yaptırımlarla okul disiplinine bağlamayı hedefleyen bir

7 Cilt: 29, Sayı: 1411

mekanizmadır. Bu durum, 1960'ların planlı kalkınma döneminde devletin toplumsal düzeni eğitim aracılığıyla şekillendirme arzusuyla örtüşmektedir. Adres değişikliğinin bildirilmesi zorunluluğu, devletin öğrencileri sürekli gözetim altında tutma isteğinin bir göstergesidir. Bu uygulama, Foucault'nun (2007), Jeremy Bentham'dan mülhemle belirttiği “panoptik iktidar” kavramıyla da ilişkilendirilebilir. Okul, öğrenci ve aile üzerinde sembolik bir kontrol ağı oluşturarak modern devletin bireysel hareketliliği düzenleme çabasını somutlaştırmaktadır. Bu bulgu, 1960'lı yıllarda Türkiye'nin modernleşme projesinin eğitim kurumları aracılığıyla nasıl hayata geçirildiğini anlamak açısından önemlidir.

1960'lı yıllara ait sağlık raporları (Ek-4 ve Ek-5), öğrencilerin okula kabulünde tıbbi denetimin merkezi rolünü yansıtmaktadır. Belgelerde yer alan “çiçek aşısı” ibaresi, ilgili dönemlerde devletin koruyucu sağlık politikalarını eğitim sistemi aracılığıyla yaygınlaştırma çabasını göstermektedir. Bu durum, Foucault'nun (2009) “biyopolitika” kavramıyla örtüşmekte; devletin, nüfusun sağlığını düzenleyerek modern bir toplum inşası hedeflediğini işaret etmektedir. Özellikle bulaşıcı hastalıklara karşı aşı zorunluluğu, 1960'larda Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) küresel çiçek aşısı kampanyalarıyla (Yıldırım, 2023) paraleldir ve Türkiye'nin bu küresel sağlık normlarına entegrasyonunu yansıtmaktadır. Beden eğitimi yeterliliklerinin kayıt altına alınması ise Osmanlı'nın ve Cumhuriyet'in “sağlam kafa, sağlam vücut” idealiyle uyumludur (Sayak, 2024). Bu yaklaşım, beden eğitimi yalnızca fiziksel gelişim aracı değil, aynı zamanda millî disiplin ve kolektif kimlik inşasının bir parçası olarak konumlandırırmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren sağlık hizmetlerine verilen önem, 1960'lı yıllarda da devam etmiştir (Çavmak ve Çavmak, 2017; Yalçındağ, 2018). Bu dönemde, sınırlı sayıdaki sağlık personelinin artırmak için tıp fakültelerinin kontenjanları artırılmış, öğrencilere burslar verilmiş ve mezunlara zorunlu hizmet getirilmiştir. 1933 Üniversite Reformu ve Almanya'dan gelen bilim insanlarının katkılarıyla tıp eğitimi Avrupa düzeyine çıkarılmak istenmiştir (Terzioğlu, 2002). Bu çabalar, okul sağlığı hizmetlerinin de gelişmesine katkı sağlamış ve öğrencilerin sağlık kontrolleri daha sistematik bir şekilde yürütülmüştür.

Bu dönemde öğrenci dosyasında yer alan diğer bir resmî evrak ise kayıt yenileme belgesidir. Bu formlar, öğrencinin kimlik bilgileri, eğitim durumu ve velisinin sorumluluklarını içeren taahhüt metinlerini içermektedir. Bu belgelerde yer alan özellikle, “*Her türlü ideolojik, siyasi olay ve eylemlerden uzak durma*” ibaresi, dönemin siyasi atmosferinde, öğrencilerin bu tür faaliyetlerden uzak tutulmasına yönelik disiplini ve otoriter devlet anlayışına dönük pratikleri göstermektedir. 1980 darbesi sonrasında, eğitim sisteminde disiplin ve otorite ön planda tutulmuş, öğrencilerin sadece akademik performansları değil, davranışları, ideolojik eğilimleri ve okul dışındaki tutumları da değerlendirilmiştir (Kartal, 2020; Kırkpınar, 2009). Bu durum, eğitimin sadece akademik bir süreç olmaktan çıkıp, öğrencinin sosyal ve siyasi hayatının da okul yönetimi tarafından takip edildiğini göstermektedir. Ayrıca bu belgede yer alan, velinin kendi çocuğu için “büyüklere saygı, küçüklere merhamet” gibi

ahlaki yükümlülükleri taahhüt etmesi, devletin aile kurumunu disiplin mekanizmasına dönüştürme stratejisini yansıtmaktadır. Bu durum, 1980 sonrası “millî eğitim” anlayışının, sadece okulu değil, aile içi ilişkileri de denetim altına alma eğilimini ortaya koymaktadır.

Liseye kayıt olurken (ortaokul ve lisenin bir arada olduğu dönemler) öğrencinin önceki kayıt olduğu ilkökul ve ortaokullar ile lise arasında çeşitli yazışmalarla öğrencinin kaydının kesinleşmesi için resmî evrakların düzenlendiği görülmektedir. Bu yazışma belgelerinde öğrencinin mezuniyet durumu, yeni okuluna kaydı ve bu sürecin resmî onayları detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bu durum, dönemin eğitim sisteminde öğrenci hareketliliğinin sıkı bir bürokratik kontrol altında tutulduğunu göstermektedir. Notlandırma sisteminin 10 üzerinden yapılması, dönemin değerlendirme kriterlerine ışık tutmaktadır. Bu tür belgeler, öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra, eğitim kurumlarının da standart bir değerlendirme sistemi kullandığını göstermektedir. Ayrıca verilen tasdiknameler, öğrencinin okulu terk etme durumunda düzenlenen resmî bir belgedir. Bu belge, öğrencinin hangi sınıfta eğitim gördüğünü, okuldan ayrılma sebebini ve ayrıldığı tarihe kadar olan akademik performansını detaylı bir şekilde kaydetmektedir.

Devamsızlık ihbarı belgesi her ne kadar okula kayıt için kullanılmasa da öğrencinin fiziksel varlığının okul tarafından sürekli gözetim altında tutulduğunu ve devamsızlığın bir norm ihlali olarak kaydedildiğini göstermektedir. Öğrencinin 10 günlük devamsızlığının veliye bildirilmesi, okulun disiplin toplumu içinde bir denetim aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Foucault'nun “*bedenlerin disipline edilmesi*” kavramsallaştırması bağlamında bu belge, öğrencinin zaman ve mekân üzerindeki kontrolünün okul idaresi tarafından nasıl elde tutulduğunun da somut bir örneğidir.

Öğrenciyle ilgili tüm resmî evrakların da içine konulduğu öğrenci kişisel dosyası, öğrencinin eğitim hayatı boyunca tüm resmî kayıtlarını içermektedir. Bu dosyalar, öğrencinin devam ettiği okullar, aldığı belgeler, sağlık durumu ve rehberlik hizmetleri gibi birçok bilgiyi barındırmaktadır. Öğrencinin fiziksel gelişimi, sağlık durumu ve akademik ilerlemesi gibi bilgilerin detaylı bir şekilde kaydedilmesi, eğitim sisteminin öğrenciyi bütüncül bir yaklaşımla değerlendirdiğini göstermektedir. Bu tür dosyalar, öğrencinin eğitim sürecinin her aşamasının titizlikle takip edildiğini ve gerektiğinde müdahalelerde bulunduğunu göstermektedir. Örneğin bu dosya içinde bulunan ‘Sağlık Durumu’ formlarındaki detaylı tıbbi kayıtlar, bireylerin bedensel gelişimlerinin kayıt altına alınmasının eğitim bürokrasisinin önemli bir boyutu olduğunu göstermektedir. Boy ve kilo gibi fiziksel verilerin sistematik biçimde tutulması, bireylerin sağlık takibinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal kalkınma perspektifiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu uygulamanın izleri Osmanlı'nın son dönemindeki maarif düzenlemelerinde de görülebilmekte olup, Cumhuriyet döneminde de benzer biçimde devam ettirildiği anlaşılmaktadır (Tombak, 2024; Vatandaş vd., 2024).

Sonuç itibarıyla, incelenen dönemde Türkiye’de eğitim sistemi, günümüzdeki gibi merkeziyetçi bir yapıya sahipti ve öğrenci kayıtları, devamsızlıklar, başarı durumları gibi konular sıkı bir bürokratik süreçle yönetildiğini göstermektedir. Öğrenci hareketliliği, mezuniyetler ve okul geçişleri gibi süreçler resmî belgelerle titizlikle takip edilmiştir. Bu durum, eğitim sisteminin disiplinli ve düzenli bir yapıya sahip olduğunu da kanıtlamaktadır. Eğitim, yalnızca akademik bilginin aktarıldığı bir alan değil, aynı zamanda disiplinin, vatandaşlık bilincinin ve ideolojik yönlendirmelerin gerçekleştiği bir yapı olarak görülmüştür. Öğrenci kişisel dosyalarında yer alan kayıt yenileme belgeleri, devamsızlık ihbarları, sağlık raporları ve velilerin imzaladığı taahhütnameler, eğitimin yalnızca bireysel bir süreç olmadığını, aynı zamanda aileyi ve toplumu da içine alan geniş çaplı bir gözetim ve disiplin mekanizması olduğunu göstermektedir. Söz konusu belgeler, eğitim sisteminin Althusser’in (2019) devletin ideolojik aygıtı olarak nitelendirdiği şekliyle işlev gördüğünü, öğrencilerin sadece akademik başarılarıyla değil, politik duruşları ve sosyoekonomik yapılarıyla da değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenci kişisel dosyaları, bireylerin eğitim süreçlerinin ve toplumsal denetimin bir aracı olarak kullanıldığına dair önemli bir tarihsel belge niteliği taşımaktadır. Araştırma kapsamında incelenen belge ve uygulamaların büyük çoğunluğunun, Tanzimat’tan itibaren şekillenen ve Cumhuriyet döneminde çağın gereklerine göre güncellenerek sürdürülen daha köklü bir bürokratik ve eğitimsel geleneğin devamı niteliğinde olduğu unutulmamalıdır. Bu durum, öğrenci kayıt süreçlerinden sağlık belgelerine, devamsızlık takibinden arşiv düzenine kadar birçok uygulamanın bugün dijital ortamlarda da benzer biçimde sürdürülmesiyle açıkça görülmektedir. Sonraki araştırmalarda 1960-1980 yıllarında uygulanan öğrenci kayıt ve takip sistemlerinin tarihsel süreç içinde nasıl evrildiği incelenerek, günümüz eğitim politikalarıyla karşılaştırmalı analizler yapılabilir.

Teşekkür ve Not

Bu çalışma Düzce Üniversitesi BAP birimi tarafından 2024.10.01.1524 numaralı proje koduyla desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı Düzce Üniversitesi’ne ve Düzce 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi (Düzce Lisesi) yönetimine teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Abanoz, G. & Türker-Tekin, N. (2024). 1968 ilkokul programı ve getirdiği yenilikler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 642-655. <https://doi.org/10.24315/tred.1366048>
- Akça, Y., Şahan, G. & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 394-403.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. Alp Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aydemir, S. S. (2014). Cumhuriyet döneminde liselerin tarihi gelişimi (Antalya lisesi örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 164-184.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5(4), 221-240. <https://doi.org/10.1177/002383096200500405>.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayırım* (Çev. Derya Fırat ve Günce Berkurt). Heretik Yayınları.
- Çadircı, M. (2020). *Tanzimat'ın uygulanması ve karşılaşılan güçlükler (1840-1856)*. Tanzimat: Değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu (Ed. Halil İnalçık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu) içinde. Türkiye İş Bankası Yayınları, ss. 197-208.
- Çavmak, Ş. & Çavmak, D. (2017). Türkiye'de sağlık hizmetlerinin tarihsel gelişimi ve sağlık dönüşüm programı. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 1(1), 48-57.
- Demirtürk, S. (2015). 1960-1980 döneminde Türkiye'de sosyo-ekonomik değişimin ve dışa yönelişin toplumsal dinamikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 155-182.
- Dilbaz, M. (2021). *Dindar, modern, itaatkâr: Sultan II. Abdülhamid'in eğitim politikalarında İslam meselesi*. Dergâh Yayınları.
- Erdem, Y.T. (2013). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kızların eğitimi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Fortna, B.C. (2013). *Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenmek* (Çev. Mehmet Beşikçi). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Translated by Alan Sherdian). Cintage Books.
- Foucault, M. (2007). *İktidarın gözü* (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2009). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978-1979*. Palgrave.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası: Modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Lotus Yayınları.
- Gündüz, M. (2015). *Osmanlı eğitim mirası: Klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. DoğuBatı Yayınları.
- Gündüz, M. (2018). *Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi*. Kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi (Ed. Mustafa Gündüz) içinde. İdeal Kültür Yayınları, ss.255-282.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- İnalçık, H. (2020). *Tanzimat nedir?* Tanzimat: Değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu (Ed. Halil İnalçık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu) içinde. Türkiye İş Bankası Yayınları, ss. 29-56.
- Kafadar, O. (2016). *Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma*. Vadi Yayınları.
- Kartal, S. (2020). Türkiye'de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(9), 1-18.
- Keskin, Y. (2023). Türk eğitim tarihi'nde kaotik dönem: 1960-1980 yılları arasındaki önemli gelişmeler. *International Journal of Values in Education and Society*, 1(1), 85-102.
- Kılıç, A. (2020). 27 Mayıs 1960 darbesinin eğitim hayatına etkileri. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89-110. <https://doi.org/10.30913/alinterisosbil.800352>
- Kılıç, A. (2023). *Türkiye'de askerî darbelerin eğitim ve kültür hayatı üzerindeki etkileri (27 Mayıs 1960-12 Mart 1971-12 Eylül 1980)*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Kırkpınar, D. (2009). *12 Eylül askeri darbesi'nin gençliğin üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- MEB (1966). *Tebliğler dergisi*. C29, Sayı 1411, ss. 189-192.
- MEB (1970). VIII. Millî Eğitim şurası. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf
- MEB (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- MEB (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim* (Editör: Ercan Türk). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf

- MEB (2024). *Geçmişten günümüze sayılarla eğitim (1923-2023)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meşeci-Giorgetti, F. (2018). *Erken cumhuriyet / Atatürk dönemi eğitim (1920-1938)*. Kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi (Ed. Mustafa Gündüz) içinde. İdeal Kültür Yayınları, ss. 117-151.
- Ortaylı, İ. (2003). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İletişim Yayınları.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-23.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi (11-20. Yüzyıllar)*. Alfa Yayınları.
- Sayak, B. (2024). Modern Türkiye mecmuası: söylem, edebî muhteva ve dizin. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 202-239. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1443635>
- Şakar, M. F. & Güçtekin, N. (2024a). *Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Maarif Arşivi rehberi*. Ömer Faruk Yelkenci (Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 9768, Bilim ve Kültür Eserleri Yayın No 1741.
- Şakar, M. F. & Güçtekin, N. (2024b). *Türk Maarifinin Tarihî Kaynakları*, Cilt 1, İlk Mektepler, Köy Mektepleri ve Köy Muallimi Mektebi Müfredat Programları (1924-1927), Editör: Ömer Faruk Yelkenci. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 9767, Bilim ve Kültür Eserleri Yayın No 1740.
- Şanal, M. ve Alaca, E. (2018). *Tanzimat'tan günümüze öğretmen yetiştirme*. Kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi (Ed. Mustafa Gündüz) içinde. İdeal Kültür Yayınları, ss. 283-306.
- Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in bir eğitim projesi: Maarif Eminliği. *Belgi*, 6(2), 743-754.
- Terzioğlu, A. (2002). Cumhuriyet dönemi Türk tıbbına ve tıp eğitimine kısa bir bakış. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 2, 269-307.
- Tombak, F. (2024). İsmet İnönü Dönemi (1939-1950) Türkiye'de sosyal Darwinizm ve öjenik politika ve uygulamaların değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1753-1786. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1484945>
- Ünal, Y. (2020). *Maarif Vekâleti*. Atatürk Ansiklopedisi, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/maarif-vekaleti/?pdf=3513>.
- Vatandaş, C., Vatandaş, S. & Avcı, M. G. (2024). Erken cumhuriyet döneminde öjenist görüşler ve uygulamalar yahut müstakbel neslin ıslahı. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 219- 237. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1404955>
- Vurgun, A. (2020). *Maarifperver Sultan II. Abdülhamid*. Yeditepe Yayınları.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.
- Yalçındağ, İ.K. (2018). *Türkiye'de 1950-1960 dönemi sağlık politikaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yıldırım, N. (2023). Türkiye'de çiçek aşısı üretimi, 1840-1980. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 80(3), 387-406.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de ortaöğretim*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

High school bureaucracy in Türkiye between the 1960s and 1980s: An Evaluation Based on Düzce High School Archive

Extended Abstract

Introduction

This study examines the functioning of secondary education bureaucracy in Türkiye between 1960 and 1980, focusing on student enrollment processes and the administrative structure of the education system. The primary aim of the study is to analyze the archival documents of Düzce High School to reveal how education administration and student admission processes were structured. In the second half of the 20th century, education in Türkiye was directly influenced by political and social dynamics, adopting a centralized and discipline-focused structure. Particularly after the 1960, 1971, and 1980 military coups, education policies were placed under strict state control, and student registration and admission processes were embedded within a detailed bureaucratic framework. In this context, this study aims to document the reflections of the era's educational policies in practice by focusing on themes such as discipline, state control, and student mobility in education.

Method

This research employs qualitative research methods, specifically document analysis. Archival records from Düzce High School between 1960 and 1980, including student enrollment documents, graduation files, administrative correspondence, and official documents related to education policies, were examined. These documents were analyzed using content analysis and document analysis techniques. The data were collected during the 2024-2025 academic year and were systematically evaluated to highlight temporal changes in educational administration. The sample consists of various archival records from Düzce High School, including student registration files, health reports, academic achievement records, and absenteeism notifications. The study closely examines the documents required for school enrollment and the declarations signed by parents. Throughout the research process, ethical considerations were observed, with student names redacted and personal information protected.

Findings

The research findings indicate that Türkiye's secondary education system between 1960 and 1980 operated under a strict bureaucratic structure. An analysis of student registration records from Düzcce High School reveals that, in addition to academic performance, family background, economic status, and social environment were also documented. During the enrollment process, parents were required to sign official commitments ensuring their child's regular attendance, adherence to disciplinary rules, and protection of school property. This suggests that education was not solely an academic process but also a mechanism of control that incorporated families into the regulatory framework. Student registration documents further demonstrate that education was viewed as a tool for discipline and social oversight. Notably, records from the post-1980 period include clauses mandating that students refrain from engaging in political activities, reflecting how the political climate influenced the education system.

Health reports reveal that students underwent medical examinations before being admitted to school. Furthermore, records on students' eligibility for physical education classes suggest that physical education was not merely considered an exercise activity but also a component of discipline and health monitoring. Correspondence regarding inter-school transfers shows that student identity and academic records were carefully monitored. Official approval from previous schools was required before high school registration could be finalized, and grading systems were subject to strict oversight. Certificates of dismissal (*tasdiknameler*), issued when students left school or transferred, provide further evidence of the strict monitoring of student mobility within the education bureaucracy. Similarly, enrollment renewal forms indicate that students' records were updated at the beginning of each academic year and that parents were required to sign declarations accepting their responsibilities regarding their child's education. These forms emphasized adherence to school discipline, attendance, and academic performance. Finally, absenteeism and disciplinary records illustrate the strict supervision of student movements.

Results

The findings of this study suggest that the education system in Türkiye between 1960 and 1980 was characterized by a discipline-oriented, centralized, and state-controlled structure. Student registration documents indicate that education was not merely an academic process but also a system of social, economic, and political surveillance. During this period, parental responsibilities were heightened to ensure student discipline within schools, and financial penalties were imposed in cases of damage to school or state property. Education thus evolved beyond its traditional role of knowledge transmission, functioning as a mechanism for maintaining societal order and reinforcing state control. The study's findings align with Althusser's theory of ideological state apparatuses, demonstrating that the education system aimed to shape individuals not only academically but also socially and ideologically.

Conclusion

In conclusion, the student registration and monitoring systems implemented in Türkiye between 1960 and 1980 indicate that education was not merely an individual learning process but a form of social engineering shaped by state control mechanisms. Future research could examine how these systems evolved after 1980, conducting comparative analyses with contemporary education policies.

EKLER

Ek-1: Kayıt Bildirği Örneği Ön ve Arka Yüzü (1964)

Kayıt Bildirği

Öğrencinin
Adı ve soyadı : Rasim
Doğum yeri ve yılı : Düzce Danyeri 1948

Babasının
Adı : Rasim
Ölü veya sağ olduğu : sağ canna ölü
İşi : Çiftçi
İş adresi : Danyeri Hacıbey köyü

Yakınlığı : Dayı
Adı ve soyadı : Faiz
İşi : Çiftçi
İş adresi :

Velisinin
EV ADRESİ
Sembli : Düzce
Mahallesi : Lami Kabalı Mahallesi
Sokağı : Konak Çukuru
Ev No. sı : 14

İmza Örneği
Faiz

Oğrenci yazdığım
Düzce Lisesine

Öğrencinin

1 - Öğrencinin okula devam durumu, dersleri sağlığı ve genel hareketleri ile yakından ilgileneceğim.
2 - Okula ait eşya ve ders vasıtalarına her ne suretle olursa olsun yapacağı az veya çok zararları iltiraz etmeksizin ödeyeceğim.
3 - Bu kayıt bildiriminde verdiğim adres değiştiği takdirde durumu okul idaresine hemen bildireceğim.
4 - Okul yönetmenliklerinin bütün hükümlerine uygun hareket edeceğim.

28.11.1964
Velisinin İmzası
Faiz

Yukarıdaki İmza Faiz
→ aittir.

28.11.1964
Resmi Mühür
ve
İ m z a

(Stok No. 2)

Ek-2: Kayıt Bildirği Örneği (1985)

DÜZCE LİSESİ
KAYIT BİLDİRİĞİ ve KAYIT YENİLEME FORMU

Ö Ğ R E N C İ S İ N İ N İ :
Adı ve Soyadı : Orhan Rasim Baba Adı : Rasim
Doğum yeri ve yılı : Düzce Okul Numarası :

Kayıldığı veya okuduğu sınıf ve şubesi :

LİSE MÜDÜRLÜĞÜNE
DÜZCE

Velisi bulunmayan yukarıda açık kimliği yazılı öğrencinin ;
1- Okula devamı, derslerdeki başarısı, okul içi- dışı tutum ve davranışlarıyla yakından ilgileneceğimi,
2- Okul Yönetmelikleri ve kurallarına aykırılığını söyleyeceğimi,
3- Okulun ve Devletin mallarının korunmasını sağlayacağımı, doğabilecek zararları ödeyeceğimi,
4- Her türlü ideolojik, Siyasi olay ve eylemlerden uzak, Vatandaşlık, Milliyetçi, Bayrakçı, sevgi, büyüklere saygı gösterip, küçüklere sevgi, arkadaşlarıyla iyi geçinen, verilen ödevleri zamanında ve eksiksiz yapan, sağlık ve toplum kurallarına uyan bir Türk Gençliği olarak yetişmesi için okulda birlikte çaba göstereceğimi,
5- Okul idaresinin emri ve yazılı tebliğ uyarılarında zamanında cevap vereceğimi ve adres değişikliği olduğunda hemen bildireceğimi beyan ederim.

..../.. /1985.

VELİSİNİN İMZASI
Adı- Soyadı : Rasim
Yakınlığı : Baba
İşi ve adresi : Çiftçi - Sulu Tokulu
Ev Adresi : Baba cad. Bayır Blok. D. No 8
Telefon numarası : 41 54
Baba veya annesi :

Yukarıdaki bilgiler tarafımdan incelenmiş olup, doğruluğu tasdik olunur.

Rasim
Düzce Lisesi Müdürü A.
Müdür Yardımcısı

Ek-3: Sağlık Raporu Örnekleri

SAĞLIK RAPORU

Adı ve Soyadı : Başı

Görmesi nasıldır : Normal

İşitmesi nasıldır : -

Beden Eğitimi yapmasına engel bir hali var mıdır : Yoktur

Sağlık bakımından daima göz önünde bulundurulacak bir hali var mıdır : -

Ahmet oğlu/kızı Başı muayene edildi. Okula devamına engel bir hali görülmediğinden bu rapor verildi.
Okul Doktoru

Çiçek aşısı yapılmıştır.
22 - 4 - 1960
Başı



Sağlık Raporu

Adı ve Soyadı : Başı

Görmesi nasıldır : Normal



İşitmesi nasıldır : -

Beden-Eğitimi yapmasına engel bir hali var mıdır : Yoktur

Sağlık bakımından daima göz önünde bulundurulacak bir hali var mıdır : -

Ahmet oğlu/kızı Başı muayene edildi. Okula devamına engel bir hali görülmediğinden bu rapor verildi.
Okul Doktoru

Çiçek aşısı yapılmıştır.



Ek-4: İlkokul Diplomasının Ön Yüzü (1960)

Künye kitabında yazılı olduğu yer	
Vilâyeti	Bolu
Kazası	Akçakoca
Nahiyesi	-
Mahalle, köyü	Kurukavak Kö.
Sokağı	
Ev No	2
Cilt No	
Sayıfa No	
Okulun bulunduğu yer	
Okulun Adı	Kurukavak Kö. İlkokulu
Vilâyeti	Bolu
Kazası	Akçakoca
Nahiyesi	-
Mahalle, köyü	Kurukavak Kö.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
BOLU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Türkiye Cumhuriyeti
Maarif
VEKALETİ
Beş sınıflı
İlkokul
Diploması

(Stok No: 89)

V. Nahiyesi
Akçakoca
1960

Ek-5: İlkokul Diplomasının Arka Yüzü (1960)

İlkokul Diploması

Diploma No: Tarihi: 18.5.1960

Adı ve Soyadı	Basri n
Babasının Adı	Ahmet
Okul numarası	
Doğduğu Yer ve Yıl	Akçakoca

Yukarıda künyesi yazılı Ahmet
oğlu Basri n 1959-1960 öğretim yılında
Kızı Bekir n 1959-1960 öğretim yılında
Bekir n derece ile Kurukavak ilkokulunu
bitirdiğinden bu diplomayı almağa hak
kazanmıştır.

Maarif Müdürü Başöğretmen ve Öğretmen
Abdurrezzak Tığlı Osman Bilgeç

Ek-6: Ortaokul Diploması (1964)

	<h2>TÜRKİYE CUMHURİYETİ</h2> <h2>MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI</h2> <h3>DEVLET ORTAOKUL DİPLOMASI</h3>																			
<table border="1"> <tr><td>Adı ve soyadı</td><td>Başrı</td></tr> <tr><td>Babasının adı</td><td>Ahmet</td></tr> <tr><td>Doğum yeri</td><td>Akcaokca</td></tr> <tr><td>Doğum yılı</td><td>1911</td></tr> <tr><td>Okul numarası</td><td></td></tr> <tr><td>İmtihanı bitirdiği öğretim yılı ve dönemi</td><td>1963-1964 Güz</td></tr> <tr><td>Kaç yıl parasız yahut okuduğu</td><td></td></tr> <tr><td>Okuduğu yabancı dil</td><td>Fransızca</td></tr> <tr><td>Diplomayı veren okul</td><td>DÜZCE LİSESİ</td></tr> </table>	Adı ve soyadı	Başrı	Babasının adı	Ahmet	Doğum yeri	Akcaokca	Doğum yılı	1911	Okul numarası		İmtihanı bitirdiği öğretim yılı ve dönemi	1963-1964 Güz	Kaç yıl parasız yahut okuduğu		Okuduğu yabancı dil	Fransızca	Diplomayı veren okul	DÜZCE LİSESİ	<p>Diploma No: 11.111 Diploma derecesi: <i>ORTA</i></p> <p><i>Ahmet</i> Oğlu <i>Başrı</i></p> <p>Devlet Ortaokul İmtihanını başarıyla diploma almağa hak kazanmıştır.</p> <p>2 / 9 / 1964</p> <p>Millî Eğitim Müdürü Mehmet Arseven</p> <p>Okul Müdürü Necdet Eren</p> <p>(Stok No. : 79)</p>	
Adı ve soyadı	Başrı																			
Babasının adı	Ahmet																			
Doğum yeri	Akcaokca																			
Doğum yılı	1911																			
Okul numarası																				
İmtihanı bitirdiği öğretim yılı ve dönemi	1963-1964 Güz																			
Kaç yıl parasız yahut okuduğu																				
Okuduğu yabancı dil	Fransızca																			
Diplomayı veren okul	DÜZCE LİSESİ																			

Ek-7: Kayıt Yenileme Formu Ön ve Arka Yüzü

<p>DÜZCE LİSESİ ÖĞRENCİ KAYIT YENİLEME FORMU</p>		<p>DÜZCE LİSESİ KAYIT BİLDİRİMİ VE KAYIT YENİLEME FORMU</p>																											
<p>ÖĞRENCİSİNİN İZİ</p> <table border="1"> <tr><td>ADI - SOYADI</td><td>Fatma</td></tr> <tr><td>BABA ADI</td><td>Necdet</td></tr> <tr><td>DOĞUM YERİ VE YILI</td><td>1961 - DÜZCE</td></tr> <tr><td>OKULU SİNİF VE ŞUBESİ</td><td>2-6</td></tr> <tr><td>OKUL NUMARASI</td><td>8.</td></tr> </table>		ADI - SOYADI	Fatma	BABA ADI	Necdet	DOĞUM YERİ VE YILI	1961 - DÜZCE	OKULU SİNİF VE ŞUBESİ	2-6	OKUL NUMARASI	8.	<p>ÖĞRENCİSİNİN İZİ</p> <table border="1"> <tr><td>ADI ve Soyadı</td><td>Fatma</td></tr> <tr><td>Baba Adı</td><td>Necdet</td></tr> <tr><td>Doğum yeri ve yılı</td><td>Düzce 1961</td></tr> <tr><td>Okul Numarası</td><td></td></tr> <tr><td>Kaydediği veya okuduğu sınıf ve şubesi</td><td></td></tr> </table>		ADI ve Soyadı	Fatma	Baba Adı	Necdet	Doğum yeri ve yılı	Düzce 1961	Okul Numarası		Kaydediği veya okuduğu sınıf ve şubesi							
ADI - SOYADI	Fatma																												
BABA ADI	Necdet																												
DOĞUM YERİ VE YILI	1961 - DÜZCE																												
OKULU SİNİF VE ŞUBESİ	2-6																												
OKUL NUMARASI	8.																												
ADI ve Soyadı	Fatma																												
Baba Adı	Necdet																												
Doğum yeri ve yılı	Düzce 1961																												
Okul Numarası																													
Kaydediği veya okuduğu sınıf ve şubesi																													
<p>VELİSİNİN İZİ</p> <table border="1"> <tr><td>ADI - SOYADI</td><td>8.</td></tr> <tr><td>YAKINLIĞI</td><td>Abası</td></tr> <tr><td>İĞİ VE İĞİ ALIĞI</td><td>Baran - Depişen</td></tr> <tr><td>EV ADRESİ</td><td>Aziyet köyü No 200 DÜZCE</td></tr> <tr><td>TELEFON NUMARASI</td><td></td></tr> <tr><td>ABNE VEHİ BAĞAŞI VELİ BELİĞE İZİ</td><td></td></tr> </table>		ADI - SOYADI	8.	YAKINLIĞI	Abası	İĞİ VE İĞİ ALIĞI	Baran - Depişen	EV ADRESİ	Aziyet köyü No 200 DÜZCE	TELEFON NUMARASI		ABNE VEHİ BAĞAŞI VELİ BELİĞE İZİ		<p>LİSE MÜDÜRLÜĞÜNE DÜZCE</p> <p>Velisi bulunduğu yukarıda açık kimliği yazılı öğrencinin :</p> <ol style="list-style-type: none"> Okula devamı, derslerindeki başarısı, okul içi- dışı tutus ve davranışlarıyla yakından ilgilenceğimi, Okul Yönetmelikleri ve kurallarına aynen uymasını sağlayacağımı, Okulun ve Devletin emirlerine aynen uymasını sağlayacağımı, doğabilecek zararları ödeyeceğimi, Her türlü ideolojik, siyasi olay ve eylemlerden usak, Vatandaşlık, Millîyetini, Bayrağını seven, büyüklerine saygı gösterip, küçüklerini seven, arkadaşlarıyla iyi geçinen, verilen ödevleri zamanında ve eksiksiz yapan, sağlık ve toplun kurallarına aynen bir Türk Geneli olarak yetişmesi için okulda birlikte çaba göstereceğimi, Okul idarecinin emri ve yazılı tebliğ uyarılarında zamanında cevap vereceğimi ve adres değişikliği olduğunda hemen bildireceğimi beyan ederim. <p>15.11.1968</p> <p>VELİSİNİN İZİ</p> <table border="1"> <tr><td>Adi - Soyadı</td><td>8.11.1</td></tr> <tr><td>Yakınlığı</td><td>Abası</td></tr> <tr><td>İğı ve adresi</td><td>Çamlık Bulvarı - Düzce</td></tr> <tr><td>Ev Adresi</td><td>Elektronik - Düzce</td></tr> <tr><td>Telefon numarası</td><td>Pasajı - Düzce</td></tr> <tr><td>Baba veya annesi</td><td>Abası</td></tr> <tr><td>Velî değışile nedeni</td><td>Abası</td></tr> </table>		Adi - Soyadı	8.11.1	Yakınlığı	Abası	İğı ve adresi	Çamlık Bulvarı - Düzce	Ev Adresi	Elektronik - Düzce	Telefon numarası	Pasajı - Düzce	Baba veya annesi	Abası	Velî değışile nedeni	Abası
ADI - SOYADI	8.																												
YAKINLIĞI	Abası																												
İĞİ VE İĞİ ALIĞI	Baran - Depişen																												
EV ADRESİ	Aziyet köyü No 200 DÜZCE																												
TELEFON NUMARASI																													
ABNE VEHİ BAĞAŞI VELİ BELİĞE İZİ																													
Adi - Soyadı	8.11.1																												
Yakınlığı	Abası																												
İğı ve adresi	Çamlık Bulvarı - Düzce																												
Ev Adresi	Elektronik - Düzce																												
Telefon numarası	Pasajı - Düzce																												
Baba veya annesi	Abası																												
Velî değışile nedeni	Abası																												
<p>Yukarıdaki bilgilerin doğruluğu tarafımdan teyid edilmiştir, öğrencinin kaydı esaslı olarak tamamlanarak - Yenilenmiştir.</p> <p>DÜZCE LİSESİ MÜDÜRÜ Mehmet Arseven</p>		<p>Yukarıdaki bilgiler tarafımdan teyid edilmiş olup, doğruluğu teyit olmuştur.</p> <p>DÜZCE LİSESİ MÜDÜRÜ A. Müdür Tardemeci</p>																											

Ek-8: Okullar Arası Kayıt Onayı Yazışma Örnekleri

T. C. DÜZCE LİSESİ
Müdürlüğü
Sayı : 518-2042

Smselpaşa ilkokul Başöğretmenliğine

Düzce

Okulumuzdan 216/1962 tarih ve 518/1962 sayılı diploma ile mezun olan **Mehmet Ali** (kız) yukarıda fotoğrafı yapışık I.C. 6 numaralı **Selma** (kız) okulumuza kaydedilmiştir. Okulumdaki kaydına işaret edilmesini ve diplomanın kayıtlarınıza uygun olup olmadığını bildirilmesini dilerim.

Müdür
Nedim Güneş

Lise Müdürlüğüne
DÜZCE

Okulumuzun 216/1962 tarih ve 518/1962 sayılı diploma ile mezun olan ve okulunuza kaydedilen **Mehmet Ali** (oğul - kız) yukarıda fotoğrafı yapışık 43/11 numaralı **Selma** nin kaydına işaret edilmiş olduğuna saygılarımla bildiririm.

İlkokul Başöğretmeni

Not : 1- Fotoğraf okulunuza tasdik edilecektir.
2- Bu tezkere tarih ve numarası yazılı diploma kayda uygun değilse fotoğraf tasdik edilmişse, Başöğretmen keyfiyeti tezkere arkasına yazarak tezkereyi Ortaokula iade edecektir.

Aday No. 820/16
Okul No.

T. C. DÜZCE LİSESİ
Müdürlüğü
Sayı :

İsmetpaşa İLKOKUL MÜDÜRLÜĞÜNE
DÜZCE

Okulumuzdan 116/1979 tarih ve 9 sayılı diploma ile mezun olan **Necati** (kız - oğul) yukarıda fotoğrafı yapışık 43/11 numaralı **Fatma** okulumuza kaydedilmiştir. Okulumuzdaki kaydına işaret edilmesini ve diplomanın kayıtlarınıza uygun olup olmadığını bildirilmesini dilerim.

MÜDÜR Y.
S. Altın

LİSE MÜDÜRLÜĞÜNE
DÜZCE

Okulumuzun 116/1979 tarih ve 9 sayılı diploma ile mezun olan ve okulunuza kaydedilen **Necati** (oğul - kız) yukarıda fotoğrafı yapışık 43/11 numaralı **Fatma** nin kaydına işaret edilmiş olduğuna saygılarımla bildiririm.

İsmetpaşa İlkokul Müdürü
Emel Şen

NOT : 1- Fotoğraf okulunuza tasdik edilecektir.
2- Bu tezkere tarih ve numarası yazılı diploma kayda uygun değilse fotoğraf tasdik edilmişse, Müdür, keyfiyeti tezkere arkasına yazarak tezkereyi liseye iade edecektir.

Ek-9: Ortaokul Başarı Durum Belgesi ve Tasdikname Örnekleri

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ORTAOKUL BAŞARI DURUM BELGESİ

Okulum Adı : BOLDÜZCE FATH ORTAOKULU

Adı Soyadı : **Okul**
Doğum yeri ve yılı : **Düzce**
Baba Adı : **Ali**
Okul No. : **2-A**
Sınıf/ Sube : **2-A**

DIPLOMA
Notu : **9,56**
Derecesi : **İkinci**

DERSLER	Başarı Durumu	DERSLERDEKİ BAŞARI DURUMU		
		Değerlendirme Geçti	Değerlendirme İle Geçti	Not Ort. (0-100)
Türkçe	X	X		
Matematik	X	X		
Sosyal Bilgiler	X	X		
Fen Bilgisi	X	X		
Y. Dil (İng.)	X	X		
Resim	X	X		
Müzik	X	X		
Beden Eğitimi	X	X		
Sosyal Alanlar	X	X		
T.C. inkılap tarihi	X	X		
Seçmeli (1) Türkçe	X	X		
Seçmeli (2) Türkçe	X	X		

Sorumlu olduğu ders : **Okul**

Müdür Yardımcısı
İhsan Çetiner

Kayıtlara Sorumludur.
Yusuf KÜÇÜKAYŞAR

Okulumuzdaki öğrencinin 1970-1971 öğretim yılındaki notları

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
I. Kanat												
II. Kanat												
III. Kanat												
Sınıf G. N.												
1. Ay												
2. Ay												
3. Ay												
4. Ay												
5. Ay												
6. Ay												
7. Ay												
8. Ay												
9. Ay												
10. Ay												
11. Ay												
12. Ay												
1. Sınıf												
2. Sınıf												
3. Sınıf												

Sonuç Birinci Sınıf Birinci Sınıf

1- Öğrenci verildiği

Okulun yıl sonu sınavla kaldırılması nedeniyle...
Tasdikname numarası...
Tasdikname tarihi: 5/12/1970
Parah, paranz yatılı veyra gündüzlü okutulmuş...
Parah yatılı öğrenimini son verildiği tarihi...
Maddesi...
Deram ettiği günler...
Deram etmediği günler...
Hareket notu...
Okulumuzdaki öğrencinin...
doğumla...
16/6/1970 tarih ve 20/6/1970 sayılı...
16/6/1970 tarihinde...
öğrenimlerinden fotograflarını...
doğumla...
16/6/1970 tarihinde...
Müdür Yardımcısı
Murettin Şen

Ek-10: Devamsızlık İhbarnamesi

T. C.
MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Müdürlüğü
Sayı :

14.02.1986

SAYIN : İsmail

Okulumuzun 11. sınıf A şubesi öğrencilerinden velisi bulunduğunuz 11. sınıf numaralı İsmail aşağıda yazılı günlerde okula gelmemiştir. Okula gelmeyi nedeni bu tezkerenin altına yazarak acele bildirmenizi / bu hususta görülmek üzere müdürlüğümüze başvurmanızı saygılarımla rica ederim.

MÜDÜR
HİLMİ YILMAZ
Müdür Yardımcısı

GELMEDİĞİ GÜNLER :
10 gün

No : 172389
Kâğıtçılık Matbaacılık - ESKİŞEHİR - Stok : 27

Ek-11: Öğrenciye Ait Evrakların Konulduğu Kişisel Dosyanın Dış ve İç Yüzü

Okul Adı	Öğrenim yılı	No	Sınıf	Şube
Düzce Fatih O.D.	1982-81	122	1	A
Düzce Lisesi	1981-82	108	2	A
Düzce Lisesi	1983-84	5619	4	A
Düzce Lisesi	1984-85	4	5	FEB.
Düzce Lisesi	1985-86	5619	6	A-149

ÖĞRENCİ KİŞİSEL DOSYASI

ÖĞRENCİNİN
Adı ve Soyadı: ORKUN

MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
(BİRİM NO: 431)

ÖĞRENCİ KİŞİSEL DOSYASI

Foto Mühür Değişiklik İzlenim		Foto Yazak Öğretici
--	--	---------------------------

Okul No (1)	OKULUN ADI	OKULUN BULUNDUĞU		
		İL	İLÇE	KÖY.
109	Düzce Fatih O.D.	Bolu	Düzce	
5619	Düzce Lisesi	"	"	

(2) Öğrenci okul dışı yerlerde öğrenim almışta yazılmalıdır.

NÜFUS KİMLİK ÖZETİ

SOYADI	ADI	OKULUN BULUNDUĞU
DOĞUM YERİ	DOĞUM TARİHİ	KİMLİK NO
İLÇESİ	BUCAKI	OKULUN BULUNDUĞU
SOKAĞI	EV NO	OKULUN BULUNDUĞU

Yazak Kopyası

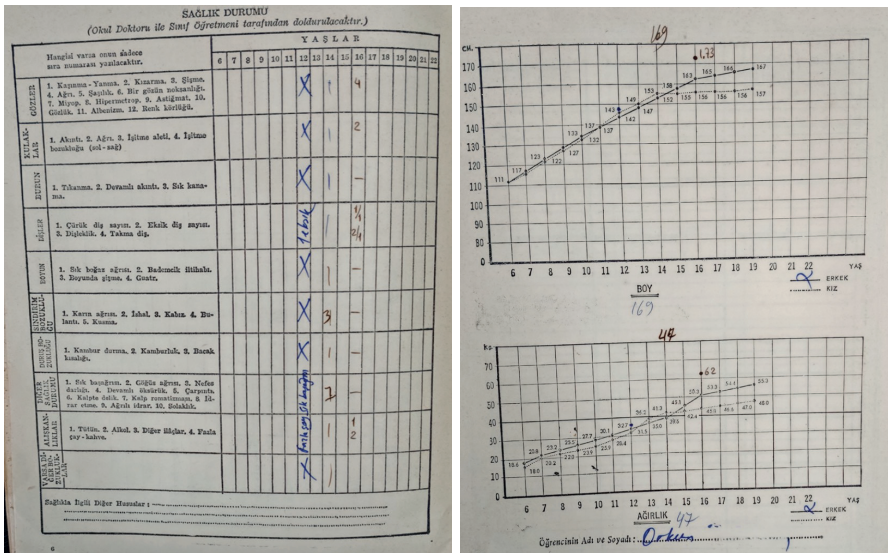
Ek-12: Öğrenci Kişisel Dosyasının İç Kısımlarından Örnekler-1

DEVAM ETTİĞİ OKULLAR VE ALINDIĞI BELGELER (Okul yöneticileri tarafından doldurulacaktır.)										
Okulduğu okulun adı	Giriş bilgileri			Kısa süreli			Apt. (S)		Alınan belgeler	
	Adı	Tarih	İst.	Sınıf	Tarih	Sınıf	Tarih	Adı	Tarih	No
İlk Okulu	Dip	11.1.1994	1994	1	1.12.1997					
İkinci Okulu	Dip	3.6.1993	341	1. sınıfta	26.5.1993	1. sınıfta	26.5.1993	Dip	30.05.1993	201.5

ÖĞRENCİYE UYGULANAN ZEMİNERLİK TEKNİKLERİ VE TESTLER				
Taahhüt ya da Testin adı	İLKOKUL	ORTAKUL	ORTA ÖĞRETİM	YÜKSEK ÖĞRETİM
Öğrenci davranışları		3-12-1980		
Öğrenci davranışları		19-1-1981		
Öğrenci		3-2-1981		
Okulda mı?		9-3-1981		
Okulda		7-4-1981		
Okulda		13-4-1981		
Okulda		7-12-1981		
Okulda mı?		22-2-1982		
Okulda mı?		5-4-1982		
Okulda mı?		17-1-1983		
Okulda mı?		21-1-1983		
Okulda mı?		28-2-1983		
Kıyafet H.			6. sınıfta	
Okulda mı?				
Okulda mı?			1584-85	
Okulda mı?				
Okulda mı?				
Okulda mı?				

Öğrencinin Adı ve Soyadı: ÖZKAYA, Taner

Ek-13: Öğrenci Kişisel Dosyasının İç Kısımlarından Örnekler-2



EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Training ELT Teachers on the Use of Language Learning Strategies for Young Learners: A Suggested In-Service Teacher Training Program

Çocukların Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı üzerine İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimi: Önerilen Bir Hizmet-içi Eğitimi Programı

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Hatice Kübra KOÇ
Bena GÜL PEKER

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Training ELT Teachers on the Use of Language Learning Strategies for Young Learners: A Suggested In-Service Teacher Training Program

Hatice Kübra KOÇ¹
Bena GÜL PEKER²

DOI: 10.58689/eibd.1661654

Abstract: The aim of this study was to explore the impact of in-service training provided to English Language Teaching instructors at elementary public schools on their use of Language Learning Strategies for 6th-grade students. To achieve this, a specialized in-service teacher training program focusing on LLS for young learners was designed and delivered to eight ELT teachers from three different secondary public schools in Turkey. Additionally, eight 6th-grade classrooms from these schools were selected using a convenience sampling technique. The overall study spanned five weeks, with the training program conducted during the initial three weeks. A mixed-method research design was employed, consisting of a pre/post-test experimental framework without a control group. Quantitative data were collected solely from 6th-grade students using the Performance-based Inventory for Children's Language Learning Strategies, an instrument specifically designed by the researcher. On the qualitative side, data were supported by semi-structured interviews, classroom observations, and teacher journals. The results indicate that the in-service teacher training program had a significant effect on the teachers' awareness of LLS. Moreover, all participating teachers demonstrated a thorough understanding of the significance of LLS and acquired the ability to independently create LLS-based activities for their students.

Key Words: Young Learners, ELT Teachers, Language Learning Strategies, In-Service Teacher Training Program

Geliş Tarihi: 20.03.2025; Kabul Tarihi: 06.05.2025

Kaynakça Gösterimi: Koç, H. K., & Gül Peker, B. (2025). Training ELT Teachers on the Use of Language Learning Strategies for Young Learners: A Suggested In-Service Teacher Training Program. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 199-226

- 1 Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, kubra.tuncarslan@gmail.com, ORCID:0000-0003-2483-2330
- 2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, benapeker@gmail.com, ORCID:0000-0003-1809-6509

Introduction

As a fundamental aspect of foreign language teaching, the education of young learners has been extensively investigated from various perspectives. However, existing research and efforts remain insufficient in fully enhancing the language learning process for young learners. For ensuring the success of future generations, further enrichment of the relevant literature in this field is essential (Cameron, 2001). As a continuously evolving field, foreign language education introduces new concepts, innovations, and pedagogical approaches, which are actively discussed by researchers, educators, and practitioners. In this regard, the growing emphasis on teaching English to young learners has led to an increasing number of studies aimed at identifying the most suitable and effective materials, methods, and instructional tools for classroom use.

It has been argued that the use of authentic materials enhances the quality of instruction, with effective teaching in well-equipped classrooms being closely linked to teachers' educational backgrounds, academic training, and professional competencies (Ghosn, 2018; Tomlinson, 2023; William & Burdan, 1997). As in all professional fields, teachers inevitably reflect their own expertise, perspectives, beliefs, and instructional strategies in their teaching practices (İnceçay, 2010). Therefore, it is imperative that they possess a solid understanding of the foundational principles, key concepts, and essential pedagogical frameworks in language education. However, it is seen as a reality that both in-service and pre-service English Language Teaching (ELT) teachers having been graduated from this department need to be trained on their practical knowledge and language learning strategies (LLS) preferences (Yapıcı & Bada, 2004).

During teaching English as a foreign language, on the other hand, apart from materials and activities, some key issues named “non-linguistic elements” have begun to be popular in recent decades; ELT teachers should be aware of these issues on teaching a foreign language, especially for the younger ones (Chamot, 1993; Gürsoy, 2004; Habok & Magyar, 2018; Pawlak, 2021). These nonlinguistic factors are categorized under the “individual differences” as an umbrella term, and in the cumulative studies, various kinds of different classifications and terms are seen for individual differences such as age, gender, aptitude, motivation, intelligence types, sociological preference, cognitive styles and language learning strategies (Altman & Vaughan-James, 1980; Larsen-Freeman & Long, 1991; Oxford & Erhman, 1993). Not only adults, but also young learners may also need these factors and it is thought that all of these factors, and moreover, are connected to each other; so, language learners need to use many of them consciously or sub-consciously during their learning process.

Young learners, as one of the central participants in the language learning process, have been the primary focus of numerous studies (Gürsoy & Eken, 2018; Tezcan & Deneme, 2016). Within this context, LLS have been a subject of research since the early 1980s, with signif-

icant contributions from scholars such as Cohen (1998), Oxford (1990), and O'Malley and Chamot (1990), whose categorizations and frameworks are widely recognized in the literature on language learners. However, while much research has been dedicated to examining the strategies employed by language learners, there remains a notable gap concerning the LLS of young learners.

This gap highlights the need for further exploration of language learning strategies across different age groups, as these strategies are “consciously selected by learners and may lead to actions that enhance the learning or use of a second or foreign language” (Cohen, 1998, p.4). In order to supply the exploration stated above, it is also indicated that teachers should be acknowledgeable on the use LLS for different age and gender groups (Şanal & Tosuncuoğlu, 2021). The common ELT departments have been increased in last decades in Turkey (Solak, 2018) and the teachers' role on LLS for learners has also gained popularity within this scope. In response to this, the present study reveals the need to address this gap by examining the use of LLS from the perspective of young learners within their own language learning environments. Furthermore, a key goal here is to train ELT teachers on LLS within the language learning process for young learners.

To accomplish these objectives, first, young learners and ELT teachers were examined on current knowledge; second, with the help of a training program, teachers were informed about the issue and the key points of LLS for young learners. Then, those teachers have been going on with their teaching procedure in the classroom environment for their young students. Finally, and again, the use of LLS was asked of young learners via a *performance-based questionnaire* which was designed for the present study.

Theoretical Framework

In the 1970s, individual differences emerged as a key response to the question of what makes a good language learner, gaining increasing attention from researchers and educators. Beyond various classifications and key terms associated with the umbrella concept “individual differences,” discussion on LLS began to shift towards student-centered teaching experiences in the 1980s. During this period, Altman (1980) first introduced this term as relating to individual differences. It was subsequently clarified by Tarone (1983) as an “attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language” (p. 87).

However, over time, LLS came to be regarded as a key attribute of successful language learners, recognized as an important learner activity that enriches the language learning process independently (Cohen, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991). In the 1990s, language learning strategies were further conceptualized as techniques or components of approaches designed to facilitate the acquisition of a new language more easily and effectively (Cohen, 1996; Ellis, 1997).

In the modern era, accordingly, as referring to all the related literature, the use of LLS has been discussed as one of the significant issues for the autonomous, independent, and lifelong learning process (Djalilova, 2023; Griffiths & Parr, 2001; Hardan, 2013; Kölemen, 2021; Lee, 2023; Pawlak, 2021; Quinto & Cacanindin, 2024). Learners could also improve their academic career via the improvement of LLS (Demirel, 2012), and they might use LLS during their whole learning process in terms of language acquisition. It is a common acceptance that all language learners use some different strategies in different varieties, frequencies, and contexts; and because of the main differences between adults and young learners, much more research is needed to understand the young learners' success or handicaps on the issue.

Categorizations of LLS

Studies aimed at defining LLS have led to the creation of various categorizations, with different taxonomies developed in the literature. Initially, Rubin (1987) proposed two primary sections as *direct* and *indirect* strategies. Subsequently, O'Malley and Chamot (1990) introduced another categorization, stating the significance of "cognitive" and "socio-affective" skills for language learners. According to their taxonomy, LLS was classified into three main categories: "meta-cognitive strategies", "cognitive strategies" and "socio-affective strategies" (O'Malley & Chamot, 1990).

Among all the categorizations, the one developed by Oxford (1990) is widely regarded as the most accepted and appreciated. In this model, strategies are grouped under two primary headings: "direct" and "indirect" strategies. As it is stated by Oxford, direct strategies include "memory," "cognitive," and "compensation strategies," while indirect strategies encompass "meta-cognitive," "affective," and "social strategies." Oxford emphasized that language learning strategies should be observable, conscious, problem-oriented, functional, and flexible (Oxford, 1990, pp. 9-14).

However, LLSs have been discussed in many different perspectives such as individual differences, gender, age and academic career of the learners in Turkish context (Demirekin & Yalçın, 2023). Nearly all studies in the core of these taxonomies were based on LLS for adults, and considering the differences between adults and young learners in terms of learning abilities and skills, some new taxonomies have needed to be developed by researchers in this developing area. Within this scope, in the related literature, it is seen that Gürsoy (2004) aimed to promote a new LLS taxonomy for young learners; in her original taxonomy, as for direct strategies, Gürsoy (2004) defined 'Creating connections between meanings and sounds' in memory strategies, 'doing practice tests' in cognitive strategies and 'ignoring unknown vocabulary' in direct strategies for young learners. For indirect strategies, Gürsoy (2004) stated the new strategies as 'Building Background Knowledge,' 'Seeking Assistance from Proficient Users,' 'Asking for Proficient Help,' 'Developing Comprehension,' 'Self-checking Comprehension' and 'Facilitating Pronunciation'. All new sub-titles were de-

fined to improve young learners' meta-cognitive abilities on LLS. For social strategies, also, Gürsoy (2004) stated new strategies including 'Interacting with Others,' 'Playing Games,' 'Having Fun with the New Language' and 'Asking more Knowledgeable Persons to Question Oneself'. Thanks to Gürsoy's (2004) contributions, specific language learning strategies can be seen for young learners, and these are mainly referred to in this current study to make LLS usage of young learners clear.

Methodology

Research design

In present research, mixed-method research design is mainly preferred to reach the aims mentioned above, as using qualitative and quantitative research methods together. For this study, more specifically, *experimental design* is preferred since it has "procedures in quantitative research in which the investigator determines whether an activity or materials make a difference in results for participants" (Creswell, 2007, p.21). In the quantitative research design determined as an experimental design does not a control group (Kuhn, 2001); it means that this study is designed as an experimental design without a control group. It is thought that the research aims and main arguments of the present study could be statistically analyzed via the stated research design here. In this respect, this study has only one group: English language teachers who have received a training program on LLS and 6th grade students involved in English courses specifically enhanced with LLS.

Universe and sample

Eight ELT teachers and 6th grade learners in those teachers' classrooms in Erzincan city in Turkey were determined as a sample of the present research. Three state elementary schools were selected via the "convenience sampling method" in which participants are determined as referring to the availability and willingness for academic research (Saumure & Given, 2008). The selection of the grade level for the sample group was guided by several key considerations: students' cognitive development, levels of functional literacy, capacity for abstract thinking, and suitability for the employed data collection methods. A fundamental prerequisite for the effective use of learning strategies is the development of abstract reasoning skills, which are known to mature significantly after the age of 11. According to Piaget (1952), this developmental milestone marks the beginning of the formal operational stage, during which learners acquire the ability to comprehend abstract concepts and metacognitive constructs with increasing sophistication. More briefly, 6th grade was focused here since they were in the group of *young learners*, and their cognitive development is in the formal operation stage according to Piaget's (1952) developmental stages.

Furthermore, conducting data collection with participants in early childhood or early adolescence can present methodological challenges in academic research, particularly due to the variability in emotional states and the potential impact on the validity and reliability of the data. In contrast, learners aged 11 and above, having typically entered the formal operational stage, are regarded as more cognitively and emotionally equipped to provide consistent and meaningful data in research contexts. Additionally, it is believed that to collect reliable data from children, 6th grade can be suitable for an academic study since older children can have lower anxiety thanks to their cognitive and affective progress (Gürkan & Gökçe, 1999).

In light of these considerations, 6th graders were deemed both developmentally capable of employing language learning strategies and appropriate as participants in an academic study. Accordingly, they were selected as the sample group, and the study included a total of 182 students drawn from eight different classes. Statistical data on the participants are figured in Table 1 and Table 2.

Table 1. Teachers' Demographic Features

Teachers	Gender	Age	Teaching Experiences
T1	Female	29	8 years
T2	Female	26	3 years
T3	Female	27	3 years
T4	Female	30	8 years
T5	Female	27	4 years
T6	Female	28	6 years
T7	Female	41	20 years
T8	Female	31	9 years
Total: 8 T	8 Female	Range: 26-41	Range: 3-20 years
		Mean: 29.87	Mean: 7.62

In Table 1, the main demographic features of the teachers were stated for each one of them. It was seen above that there were totally 8 ELT teachers as participants; additionally, all of them were female and their mean age was 29.87; also their mean teaching experience was seen as 7.62 years.

Table 2 .6th Graders in the Research

Classroom	Number of Students	Gender
C1	22	“12 M 10 F”
C2	21	“8 M 13 F”
C3	18	“10 M 8 F”
C4	21	“11 M 10 F”
C5	23	“13 M 10 F”
C6	27	“13 M 14 F”
C7	24	“11 M 13 F”
C8	26	“17 M 9 F”
Total: 8 Classrooms	182	95 Male 87 Female
Mean: 22.75		Mean: 52. 2% Male 47.8% Female

In Table 2, it was seen that there were 182 students in three elementary state schools in Erzincan, 95 male and 87 female. There are about 22 learners in each classroom.

Data collection instruments

The current study used a “performance-based questionnaire” purposefully designed for present research to gather data from 6th-grade students before and after the teacher training program. Meanwhile, the qualitative data was supported by observations, semi-structured interviews, and journals. The process on designing and using observation forms, semi-structured interviews, journals and questionnaire is declared under the sub-titles one by one below.

Given the dual focus of this study—young learners and their teachers—the instruments were selected with consideration for both groups. One of the most crucial issues for academic studies on young learners is thought as data collection instrument since collecting reliable and valid data from young learners can be handicapped because of the young ages of participants. Within this perspective, in this study, performance-based tasks have been indicated as the most suitable way to design a questionnaire for the 6th graders. For the young learners, a performance-based questionnaire, “Performance-based Inventory for Children’s Language Learning Strategies” (PICLLS), was designed to collect data. Regarding the participant

teachers, a semi-structured interview was used to collect data both prior to and following the research. To assess the teachers' professional progress, journal-keeping was also utilized as a data-collection instrument.

Questionnaire design steps in the study

During the design of the Performance-Based Language Learning Strategies Questionnaire for Children, the initial step involved a comprehensive review of the relevant literature to generate questionnaire items, followed by consultation with field experts. The performance-based data collection technique was deliberately chosen for this study. In line with the questionnaire format, 20 different activities were designed for the students based on the identified questionnaire items. Each activity was aligned with specific language learning strategies. The 6th grade students were asked to complete the activities, which were presented in the form of worksheets. To prevent students from experiencing anxiety, they were not informed that the activities would be evaluated as part of a questionnaire or graded in any way. The worksheet, consisting of 20 activities corresponding to 57 questionnaire items, was piloted with 73 6th grade students who did not participate in the main study. The activities completed by the students were individually assessed by the researcher in terms of each language learning strategy. The researcher then marked each item on the questionnaire as "Yes" for fully completed activities, "Sometimes" for partially completed ones, and "No" for those left incomplete.

The questionnaire, structured as a three-point Likert scale, was analyzed using SPSS 21.0 following the pilot implementation, and a factor analysis was conducted. After the initial factor analysis, 22 items were removed from the questionnaire, and a second factor analysis was carried out. As a result of this analysis, three additional items were found to lack significant association with any factor. Consequently, 32 items were finalized for use in the study, and there were 20 different activities which were based on those items in the performance-based questionnaire. Finally, following the pilot study, the PICLLS was used as the data collection instrument in the present study.

LLS examined in the present study

The primary goal of this research is to explore the development of awareness regarding LLS in both ELT teachers and 6th-grade students. However, it is neither feasible nor realistic to examine all existing LLS taxonomies, as these include numerous strategies and subcategories, many of which are not observable in young learners, particularly 6th graders. Therefore, based on fundamental criteria—such as the age, cognitive, and social development of the 6th graders, their learning needs, the awareness of ELT teachers, and the commonly recognized LLS strategies in the literature—certain language learning strategies were purposefully selected. These strategies were primarily drawn from Oxford's (1990) LLS taxonomy, as more

common, useful, and widely applicable than the other taxonomies. Additionally, some specific strategies for young learners, as proposed by Gürsoy (2004), were included, based on the aforementioned criteria. Consequently, in the subsequent sections of this study, the term “LLS” will refer exclusively to the selected strategies, rather than encompassing all possible language learning strategies. The selected LLS are stated in Table 3 below.

Table 3. LLS Examined in the Present Study

Strategies	Sub-categories	Sub-dimensions
Direct Strategies	“Memory Strategies”	“Creating mental linkages” “Applying images/sounds”
	“Cognitive Strategies”	“Practicing” “Receiving and sending messages” “Creating structure for input/output”
	“Compensation Strategies”	“Guessing intelligently” “Limitations in speaking/writing”
	“Meta-cognitive Strategies”	“Arranging and planning your learning”
	“Affective Strategies”	“Lowering your anxiety”
Indirect Strategies	“Social Strategies”	“Cooperating with others”
Strategies (Gürsoy, 2004)	Sub-categories	Sub-dimensions
Direct Strategies	“Cognitive Strategies”	“Doing practice tests” “Using native language sources”
	“Social Strategies”	“Interacting with others” “Playing games”

Data analysis methods

In the present study, the specifically designed questionnaire was used to gather data on 6th-graders. The factor analysis is used to develop the inventory, and the results are analyzed via SPSS 21.0. The reliability and internal consistency of the inventory are utilized in Cronbach's Alpha. In this study, on the other hand, the qualitative data is collected using observation, semi-structured interview, and journals. It is known that a number of steps are required for qualitative data analysis, such as transcription, coding, and description of data (Gass & Mackey, 2000), and in the present study, the data is analyzed one by one using the main steps transcribed interviews, coding the data, and described the main codes. Furthermore, two experts in the ELT and Educational Sciences Department were consulted in order to lessen various interpretations and to minimize the researcher's bias. The results and findings of the study are discussed in the following section.

Ethical Approval: Ethics committee approval was obtained for this study from Erzincan Governorship Scientific Research Board, Scientific Research and Publication Ethics Committee, with its decision dated 21/10/16 and numbered 80288700-302.08.01/2685.

Findings and Discussion

In the current research, the pre-test/post-test experimental research principles were preferred as the main case; therefore, the pre-test/post-test data was separately collected from two different groups of participants (the teachers and the learners) via different data collection instruments that have been defined above. Both the pre-test and post-test data findings of the study are discussed one by one below.

The pre-test and post-result results of semi-structured interviews for ELT teachers

The semi-structured interview questions were designed to explore the ELT teachers' perspectives on language teaching and their current position on LLS. The interview questions were organized into two main categories: Language Teaching Process and Teachers' Knowledge of LLS. To assess the effects of the teacher training program, the same set of questions was administered twice: once before and once after the in-service teacher training program. During the data analysis, the participating ELT teachers were anonymized and assigned codes (T1, T2, etc.) to ensure confidentiality. The responses from the participants were categorized under the two main headings of the semi-structured interview. The codes, along with the pre-test results, are presented in Figures 1 and 2 below.

THE PRE-TEST RESULTS	THE POST-TEST RESULTS
Teaching English Effectively •T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8	Teaching English Effectively •T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8
Using just course book •T1 T2 T5 T6 T7 T8	Using just course book • T5 T8
GTM- based courses •T1 T3 T7 T8	GTM- based courses •T1 T7 T8
Lack of different material design •T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8	Lack of different material design •T1 T8
Current curriculum for the 6th graders •T2 T3 T6 T7	Current curriculum for the 6th graders •T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8

Figure 1. The Codes on the Pre-test/Post-test Results

In Figure 1, it was seen that all participants were aware of teaching English effectively; accordingly, during both the pre-test and post-test data collection procedures; they stated that they have been struggling to teach a foreign language to their young students. Teachers’ thoughts and attitudes on language teaching may be stated as one of the keystones for an effective teaching and learning process since teachers can affect learners’ learning experiences (Bitler, Corcoran, Domina, & Penner, 2021; Djalilova, 2023; Freeman & Richards, 1993; Johnson, 2017; Kane & Staiger, 2008; Lee, 2024; Rockoff, 2004). Accordingly, Zheng (2015) suggested teachers’ beliefs on ‘what language is, how it is learned, and how it should be taught’ lead to different practices for learners.

However, it was found in the study that six of the teachers—T1, T2, T5, T6, T7, and T8—primarily relied on main course books as the basic teaching tool at the beginning of the study. In contrast, T3 and T4 attempted to design more engaging materials for their students. This tendency suggests that teachers who did not create their own materials for the courses believed that developing new and different activities would be time-consuming and unaffordable within the teaching process. It is noteworthy that, despite pre-service teachers receiving specific training in material design during their undergraduate studies and acquiring the knowledge and skills necessary to create creative materials, they often do not apply these skills in their professional careers after graduation (Dere, 2019).

However, by the end of the study, the participants had shifted their perspective on exclusively using course books as the primary source. Six of the participants expressed that they could now develop a variety of activities. Additionally, half of the participant teachers indicated that they predominantly used the Grammar-Translation Method. Another key finding was all participants reported facing challenges on material design in pre-test results. After complet-

ing the LLS-based training program, however, they collectively gained a new perspective on material design. Six of the participants stated they could now create new and original materials. In this study, the questions about LLS knowledge of the participants were coded, and the pre-test /post-test results on *LLS Knowledge* were given in Figure 2.

THE PRE-TEST RESULTS	THE POST-TEST RESULTS
Having knowledge about individual differences • T4	Having knowledge about individual differences • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8
Having knowledge about LLS • T4	Having knowledge about LLS • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8
Believing the use of grouping strategies by young learners • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7	Believing the use of grouping strategies by young learners • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7
Believing the use of summarizing strategies by young learners • T3 T4 T5 T6 T7	Believing the use of summarizing strategies by young learners • T1 T2 T3 T5
Believing the use of highlighting and taking notes strategies by young learners • T1 T3 T4 T5 T6 T7	Believing the use of highlighting and taking notes strategies by young learners • T1 T2 T3 T4 T6 T7
Believing the use of social strategies by young learners • T4 T5 T6 T7	Believing the use of social strategies by young learners • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7
Believing the use of getting the idea strategies quickly by young learners • T1 T3 T4 T6	Believing the use of getting the idea strategies quickly by young learners • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7
Believing to design LLS-based courses and activities • T4	Believing to design LLS-based courses and activities • T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7 T8
Being aware of their own LLS preferences • T4	Being aware of their own LLS preferences • T1 T2 T3 T4 T6 T7 T8

Figure 2. The Codes of the Pre-test / Post-test Results for LSS Knowledge

As a result of the codes given above, as for the pre-test results, it was seen that only T4 has knowledge on “individual differences” and *LLS* in the language learning process. Additionally, seven teachers thought that the 6th graders might use a “grouping strategy”; yet, five of them believed the students in that grade could not use a “summarizing strategy” properly. Furthermore, four participants indicated that “social strategies” could be used by the learners; and lastly, only T4 stated that she could design some activities which have been based on *LLS*. However, it was realized that T8 had some negative beliefs on the use of *LLS* in classrooms and she was also reluctant to use modern teaching techniques.

In the present study, the results in the pre-test indicated that the use of LLS for young learners was perceived as an innovation by the participants, as they lacked sufficient knowledge on the importance of LLS. However, following the completion of the three-week teacher training program, the post-test results revealed a significant shift in the perspectives and knowledge of the participating ELT teachers, as evidenced by the codes assigned in the post-test, compared to the pre-test data.

As numerous studies in the literature have emphasized, both language learners and educators need to enhance their LLS to achieve success in the language learning process (Kölemen, 2021). The data from this study showed substantial development among the ELT teachers in terms of their understanding of “individual differences” (the first code) and the “use of LLS” (the second code). This finding aligns with previous research (Borg, 2001; Farrell & Lim, 2005; Flowerdew & Peacock, 2001), which suggested that teachers’ own language learning experiences and beliefs could influence their teaching methods. Also, in the related literature, it was seen in their study about the use of LLS for young adults during Turkish language teaching for foreigners that Alyılmaz and Şengül (2017) stated the positive effects of enhancing teaching environment via LLS for all learners as referring the participants’ positive attitudes on effective and much more enjoyable learning tasks which were based on LLS. Consequently, it was concluded that the training program played a pivotal role in improving the ELT teachers’ knowledge of LLS, and they were effectively trained through the program. Finally, a significant improvement was observed in the final code, which pertained to the design of LLS-based activities and courses. This indicated the effectiveness of the training program in providing knowledge on the design of LLS-based courses and activities. By the end of the study, all of the teachers reported that they were capable of designing teaching environments via LLS and enhancing their teaching materials. In conclusion, it is said that the teacher training program reflected, both theoretically and practically, a positive impact on the ELT teachers.

The results of observation and teachers’ journals

In the current study, both participant groups—ELT teachers and 6th graders—were observed over a period of five weeks. Using two distinct observation checklists, all participants were systematically observed, allowing for effective analysis of the collected data. At the end, it was observed that all participants in the ELT teacher group showed improvement in terms of LLS-based activities and course planning. It was found that the ELT teachers enhanced their existing knowledge on LLS and began designing activities aimed at fostering their students’ language learning strategies.

For the students, by the end of the observation period, it was seen that they were able to complete some activities designed with LLS; however, they faced challenges in applying LLS to their own language learning processes. The analysis of the observations revealed that the participant students were able to use strategies such as “grouping,” “semantic mapping,” “quickly grasping the main idea,” and “playing games” in language-based activities. However, many students encountered difficulties in employing strategies such as “summarizing,” “note-taking,” “highlighting,” “practicing naturally,” and “using linguistic clues.” In summary, it was found that the 6th graders were able to foster language learning with the support of the trained teachers.

Furthermore, the teachers were required to keep a journal on their ideas and progress on a weekly basis throughout the study. At the end of the process, the journals were collected, and the data were coded using qualitative data analysis methods. Based on the codes, it was observed that none of the participants had prior knowledge of the significance of LLS in the language learning environment. Additionally, they were unable to design courses incorporating diverse LLS-based activities at the beginning of the study. However, after eight weeks, they reported feeling knowledgeable about the use of LLS. Ultimately, they recognized the necessity of LLS for young learners and indicated that they had actively sought to enhance the use of LLS in their own classrooms.

The results of the questionnaire (PICLLS)

As another participant group of this study, the 6th graders in secondary state schools were also observed, and to collect data, the 6th graders were asked twice as before and after the teacher training program via the performance-based questionnaire. After piloting, the questionnaire was applied with the participants of the study and 182 students were asked via the ‘PICLLS’. The pre-test and post-test data were analyzed via the SPSS 21.0 packet program, and the results were given in Table 4 below.

Table 4. The Comparison of the Pre/post test Data of PICLLS

Kolmogorov Smirnov Test			
Groups	Dimensions	Score Type	P
	Metacognitive strategies	Pre-test	.000
		Post-test	.000
	Compensation strategies	Pre-test	.000
		Posttest	.000
	Cognitive strategies	Pre-test	.000
		Post-test	.000
	Affective strategies	Pre-test	.000
		Post-test	.000
	Social Strategies	Pre-test	.000
		Post-test	.000
	Total	Pre-test	.000
		Post-test	.000
	Activities	Pre-test	.000
		Post-test	.000

In Table 4, there was no normal distribution ($p < .05$), the results of the Kolmogorov Smirnow test indicated that it was not enough to interpret the findings of the study, and the *Wilcoxon Signed Ranks Test* was used to analyze the difference between the pre-post test data and the results were given in Table 5.

Table 5. The Results of Wilcoxon Signed Ranks Test

Dimensions	Pre-Post-test	N	Rank Mean	Total Rank	Z	p
Metacognitive strategies	Negative Rank	1	16.00	16.00	-3.551	.000
	Positive Rank	20	10.75	215.00		
	Equal	161				
Compensation strategies	Negative Rank	0	.00	.00	-3.852	.000
	Positive Rank	18	9.50	171.00		
	Equal	164				
Cognitive strategies	Negative Rank	5	4.90	24.50	-.250	.803
	Positive Rank	4	5.13	20.50		
	Equal	173				
Affective strategies	Negative Rank	11	9.95	109.50	-1.108	.268
	Positive Rank	7	8.79	61.50		
	Equal	164				
Social Strategies	Negative Rank	0	.00	.00	-4.445	.000
	Positive Rank	25	13.00	325.00		
	Equal	157				
Total	Negative Rank	12	22.67	272.00	-5.889	.000
	Positive Rank	59	38.71	2284.00		
	Equal	111				
Activities	Negative Rank	1	37.50	37.50	-7.840	.000
	Positive Rank	79	40.54	3202.50		
	Equal	102				

In Table 5, it was seen that there was a mean difference for all dimensions. The post-test scores for “meta-cognitive strategies” were higher ($\bar{X} = 12.79$) than pre-test ($\bar{X} = 12.64$); for “compensation strategies,” post-test score mean was higher ($\bar{X} = 7.58$) than pre-test scores ($\bar{X} = 7.42$); for “social strategies,” the post-test results were higher ($\bar{X} = 17.31$) than pre-test results (17.07). Accordingly, the general score for post-test was higher ($\bar{X} = 55.91$) than the results of the pre-test data ($\bar{X} = 55.39$). As for the performance-based part of the questionnaire, it was seen that the post-test data score was higher than ($\bar{X} = 25.51$) the pre-test results ($\bar{X} = 24.51$).

After the in-service teacher training program on LLS, it was understood that the 6th graders could complete some tasks on “grouping,” “semantic mapping,” and “highlighting and taking notes” activities. Similarly, successful language learners often employ cognitive strategies, such as guessing meaning from context and taking notes (Şire, 1999). However, in his study about the LLS preferences of teenagers in high schools, Kılavuz (2019) found that the learners mainly preferred cognitive and affective strategies during their own foreign language learning process in Turkey. Additionally, it was concluded that they could use more “social strategies.” As opposed to the results of this study that social strategies were seen as the least preferred strategies by young learners (Gunning, 2011; Lan & Oxford, 2003), however, cognitive strategies were the most frequently preferred strategies by this group of learners (Sugeng, 1997).

However, in this study, it was found that the 6th graders’ preferences for LLS did not significantly improve in terms of indirect strategies, namely affective and meta-cognitive strategies. This outcome might be attributed to the fact that these strategies could not be effectively developed within the confines of the classroom environment, making it impossible to enhance indirect strategies by the end of the study. Similarly, existing literature suggests that successful students tend to use meta-cognitive strategies, such as planning their learning (Gürsoy, 2004), self-correction, practicing, and self-evaluation. In her study about designing an inventory for children’s language learning strategies, Gürsoy (2013) stated that the names and categories of LLS should be different for young learners and the new strategies “playing games,” “doing practice tests,” “using native language sources,” and “interacting with others” could be suggested for children; as a similar finding of this study, it was seen that language learning strategies can be improved in some different perspectives for children via suitable teaching techniques.

In conclusion, it was indicated that the teacher training program had a positive effect on young learners in terms of improving direct strategies in the classroom. However, the program did not effectively inform or encourage students on indirect strategies. In summary, as stated by Gürsoy (2004), young learners could develop LLS preferences if they were adequately informed about the strategies. In a similar vein, Aykaç (2010) highlights that LLS have a positive impact on 6th graders’ speaking and listening skills, and if LLS use is

enhanced, young learners can achieve greater success in these language skills. Accordingly, it is stated that LLS can be improved for young learners, and such development positively influences their English learning experience within the classroom.

Conclusion and Suggestions

In the present study, a specific in-service teacher training program was designed to investigate the effects of LLS on young students. The findings of the applied program were discussed through various data collection instruments for both ELT teachers and 6th-grade students. The study posited that LLS could be enhanced for young learners by training their teachers, as it is well-established that even primary school students can adopt LLS, such as “using dictionaries,” “cooperating with others,” and “reviewing material effectively” while learning a language (Mahalingam & Yunus, 2016). Given that ELT teachers play a crucial role in influencing various internal factors, such as *anxiety*, *motivation*, and *LLS preferences* (Nosratinia & Zaker, 2017), LLS training was regarded as a key concept for ELT teachers in their teaching environment. It is also known that the pedagogical knowledge and perspectives of ELT teachers should also be improved thanks to higher education and in-service training (Kır, 2011). The study’s conclusions are discussed in terms of the improvements observed across all participant groups.

First, the ELT teachers were asked about their LLS knowledge, and it was found that though all of the teachers had taken a course on LLS during their undergraduate studies, they could not recall the term. At the end of the study, since the teachers’ beliefs and attitudes towards the use of LLS in language learning process have a crucial role (Şanal & Tosuncuoğlu, 2021), the results of the teacher training program revealed a meaningful improvement for LLS preferences of young learners. In modern era, however, the teachers’ views and beliefs have been seen as significant in both face-to-face and online/distance education (Quinto & Cacanindin, 2024) and it is thought that the use of LLSs in two different environment has been directly related with the teachers’ current position on teaching process. As a result, they were unable to adequately observe young learners’ LLS preferences in order to improve them in this area. After the in-service teacher training program, however, it was concluded that the teachers were able to design their own activities aimed at improving the 6th graders’ use of LLS.

Second, after teacher training, the 6th grade students were observed in the classroom environment, and they were also asked about their LLS preferences via the “PICLLS” questionnaire. The results indicated that the 6th graders’ LLS usage could be improved in terms of *grouping*, *semantic mapping*, and *highlighting* strategies. However, no improvement was observed on indirect strategies for young ones. This finding suggests that the preference for direct strategies among the 6th graders could be attributed to factors such as their cognitive development, language proficiency, and cultural background. Similarly, Vertaç (1995) noted that young learners tend to prefer using cognitive strategies in their learning, and these can be

further developed. In the related literature, on the other hand, the positive influence of LLSs on learners' language learning and academic success has been declared by referring the effects of direct and meta-cognitive strategies (Ceylan, 2022), and improving learners' strategy use has been pointed in the present study. In the current study, focusing on the significance of LLS for young learners, the use of observable language learning strategies was promoted, as awareness of LLS may provide a new perspective on language teaching for young learners (Tiing, Phui, Sieng, Niek, Wen, Devi & Hashim, 2021). Therefore, it was concluded that ELT teachers should be aware of learners' LLS preferences during language learning in order to support and enhance their development (Balci, 2017). With teacher guidance, the 6th-graders LLS preferences were facilitated. Ultimately, following the training program, the ELT teachers in this study showed improvements in enhancing the 6thgraders' use of LLS and became aware of the significance of LLS for young language learners by the end of the study.

Overall, as for the contribution of the present research in the related fields, the findings of this study offer a distinctive and original contribution to both in-service ELT teachers and young learners by highlighting the active integration of LLS in the teaching and learning process within the Turkish educational context. The results underscore the potential of the study to inform the development of targeted in-service teacher training programs that emphasize strategy instruction, and to guide the creation of pedagogically sound, strategy-oriented classroom activities tailored to the cognitive and affective needs of young learners. In this respect, the current research not only provides a practical framework for enhancing instructional practices but also enriches the existing body of literature on LLS use and preferences among young learners—an area of growing scholarly interest in contemporary language education.

As for suggestions for further studies, it can be recommended that the sample size be increased and different groups of young learners be examined regarding their use of LLS. Furthermore, Demirekin and Yalçın (2023) suggested in the systematic analysis study about LLS in Turkey that there is a need to design much more meta-analysis research on LL to state the key term in different contexts in Turkey, and similarly, as a suggestion of this study, meta-analysis might be used as a research design for further studies. Additionally, the scope of language learning strategies could be expanded by incorporating other strategies for young learners. Furthermore, the data collection instruments could be diversified for future studies. Lastly, the taxonomies and classifications used in this study could be modified, and alternative taxonomies may be employed to design new and diverse teacher training programs focused on the use of LLS for young learners.

Ethical Approval: Ethics committee approval was obtained for this study from Erzincan Governorship Scientific Research Board, Scientific Research and Publication Ethics Committee, with its decision dated 21/10/16 and numbered 80288700-302.08.01/2685.

References

- Altman, H., & Vaughan-James, C. (1980). *Foreign language teaching: Focus on the learner*. Oxford Pergamon Publishing Press.
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi*, 169(1), 67-110.
- Aykaç, Z. (2010). *Improving communication skills of young learners through language learning strategies*. (Unpublished Master's Thesis). Çukurova University.
- Balcı, Ö. (2017). An investigation of the relationship between language learning strategies and learning styles in Turkish freshman students. *English Language Teaching*, 10(4), 53-61.
- Bitler, M., Corcoran, S. P., Domina, T., & Penner, E. K. (2021). Teacher effects on student achievement and height: A cautionary tale. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(4), 900-924.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. (First edition). Cambridge University Press.
- Borg, S. (2001). The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5(2), 156-177.
- Ceylan, A. (2022). İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 20(4), 375-390.
- Chamot, A. U. (1993). Students responses to learning strategy instruction in the foreign-language-immersion classroom. *Foreign Language Annals*, 26, 308-321.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Newbury House Press.
- Cohen, A. D. (1996, December). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. Paper presented in Symposium on Strategies of Language Learning and Use, Seville.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Addison Wesley Longman Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publishing press.
- Dere, Z. (2019). Investigating the creativity of children in early childhood education institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 652-658.
- Demirekin, M. & Yalçın, H. (2023). Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan araştırmaların sistematik analizi. *Turkish Studies - Language*, 18(2), 773-791. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.68294>
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 141-153.
- Djalilova, Z. O. (2023). Language learning strategies and their implication for teaching English. *Central Asian Journal of Education and Innovation*, 2(11), 18-22.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Farrell, T., & Lim. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9, 1-12.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (Eds.) (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27(2), 193-216.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Press.
- Ghosn, I. K. (2018). Materials for early language learning. *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, 374-388.

Training ELT Teachers on the Use of Language Learning Strategies for Young Learners: A Suggested In-Service Teacher Training Program

- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- Gunning, P. (2011). *ESL strategy use and instruction at the elementary school level: A mixed methods investigation*. (Unpublished Doctoral Dissertation). McGill University Sciences Institute.
- Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: Program, Öğrenci, öğretmen*. Siyasal Yayıncılık.
- Gürsoy, E. (2004). *A study on identifying children’s language learning strategies and developing a children’s inventory for language learning strategies (CHILLS)*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Anadolu University.
- Gürsoy, E., & Arkan, A. (2012). *Teaching English to young learners: An activity-based guide for prospective teachers*. Gürsoy, E., & Arkan, A. (Eds), 247-261. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Gürsoy, E. (2013). The development of a children’s inventory for language learning strategies (CHILLS). *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 263-272.
- Gürsoy, E., & Eken, E. (2018). English teachers’ understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 18-33.
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2358.
- Hardan, A. A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-1726.
- İnceçay, G. (2010). The role of teacher talk in young learners’ language process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 277-281.
- Johnson, D. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. *BU Journal of Graduate studies in education*, 9(1), 46-49.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation*. National Bureau of Economic Research.
- Kır, E. (2011). Teacher trainers’ views on foreign language teacher training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2).
- Kilavuz, Y. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Unpublished Master’s thesis). İnönü University.
- Kölemen, Ü. (2021). A systematic review of studies on language learning strategies from 1977 to 2018. *International Journal of Language and Literary Studies*, 3(1), 151-169.
- Kuhn, D. (2001). Theory of mind, metacognition and reasoning: A life-span perspective. In H. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, 301–326. Hove, England Psychology Press.
- Lan, R., & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2003.016>.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman Press.
- Lee, J. Y. (2023). Language learning strategies used by EFL students: Does their digital fluency matter?. *Language Teaching Research*, 13(16).
- Mahalingam, K., & Yunus, M. M. (2016, October). *Good language learners and their strategies: An insight*. Paper presented at the International Seminar on Generating Knowledge Through Research, UMSIDA. Retrieved from <http://ojs.umsida.ac.id/index.php/icecrs> in 8 June, 2017.
- Nosratinia, M. & Zaker, A. (2017). Scrutinizing the impact of teachers’ critical thinking and teaching autonomy on their teaching success and learners’ use of language learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 122-132. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0801.15>
- O’Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Press.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Pawlak, M. (2021). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*, 25(5), 817-835.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Quinto, J., & Cacanindin, M. (2024). Pınoy tells: The typology of English language learning strategies. *Advanced Education*, 106-124.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and language learning*, (pp.15-29). *Englewood Cliffs Prentice Press*.
- Saumure, K., & L.M., Given. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publishing Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold Press.
- Solak, E. (2024). Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarına yönetsel bir bakış. *International Journal of Language Academy*, 6(26), 70-76.
- Sugeng, B. (1997). A learning strategy profile of Indonesian elementary school students. *RELJ Journal*, 28(2), 82-106. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/003368829702800205> in 10 November, 2024.
- Şanal, F., & Tosuncuoğlu, İ. (2021). Yabancı dil öğrenme stratejileri kavramı. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 27-34.
- Şire, E. (1999). *Language learning strategies of 8th grade students in a state junior high school in Adana*. (Unpublished Master’s Thesis). Çukurova University.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). Longman Press.
- Tezcan, S. & Deneme, S. (2016). A Study on language learning strategy use of young Turkish learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 42-48.
- Tiing, C. W. H., Phui, C. P., Sieng, L. H., Niek, M., Wen, Y., Devi, S., & Hashim, H. (2021). Identifying young learners’ language learning strategies in learning English vocabulary. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 727-753.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2023). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. In Englewood Cliffs (Eds.). Prentice Hall Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Yapıcı, G. E., & Bada, E. (2004). Language Learning Strategies of EFL Learners. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Zheng, H. (2015). *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Springer Publishing Press.

Çocukların Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı üzerine İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimi: Önerilen Bir Hizmet-içi Eğitimi Programı

Genişletilmiş Özet

Giriş

Modern dünyanın bir gereksinimi olan yabancı dil eğitimi, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün önemi artan bir araştırma konusudur. Yabancı dil eğitimi üzerine yürütülen çalışmalar, yaş faktörünün önemine vurgu yaparak, erken yaşlarda edinilen dil becerilerinin daha kalıcı ve etkin olduğunu göstermiştir (Cameron, 2001; Gass ve McKay, 2000; Kuhn, 2001; Piaget, 1952). Bu bağlamda, erken yaşlarda başlanan yabancı dil eğitiminin, öğrencilerin akademik kariyerlerinde ve bireysel gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öte yandan, yabancı dil öğretimi bireysel farklılıklar göz önüne alınarak sunulduğunda, tüm öğrenenler için daha verimli sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. (Cohen, 1990). Bireysel farklılıklar ise, yaş, cinsiyet, motivasyon, öğrenme stilleri, dil öğrenme stratejileri ve demografik özellikler gibi bir çok farklı alt başlık altında incelenebilir ve her bir boyut erken çocukluk dönemindeki yabancı dil eğitiminin verimliliğini arttırmak üzere incelenmelidir. Erken yaşta yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi üzerine yapılan alan yazın incelemesinde, Türkiye’de, dil öğrenme stratejilerinin çocukluk döneminde etkinliğini artırma veya mevcut durumunu tespit etme üzerine yeterli çalışma bulunmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine detaylı bir incelemede bulunup, dil öğrenme stratejilerinin çocuklar üzerindeki etkilerini gözlemleyerek yabancı dil eğitimine yeni bir boyut kazandırmaktır. Çalışma kapsamında, ilgili alan yazın incelenmiş ve dil öğrenme stratejilerinin çoğunlukla yetişkinler veya genç yetişkinler üzerinde çalışıldığı görülmüş olup, çocukların yabancı dil öğrenme stratejilerini desteklemek adına öncelikle eğitimcilerin bilinçlendirilerek küçük yaşta öğrencilere bu kavram doğrultusunda destek olunması amaçlanmıştır. Bu noktada tespit edilen durum dolayısıyla, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ancak öğretmenlerin de bu alanda bilinçlendirilmesi ile etkili sonuç verecektir. Bu doğrultuda, orta öğretimde görev alan İngilizce öğretmenleri için dil öğrenme stratejileri konusunda bir hizmet-içi eğitim programı hazırlanmış ve ardından programa katılan öğretmenlerin, kendi sınıflarında yabancı dil eğitimlerini dil öğrenme stratejilerini geliştirerek sunmaları hedeflenmiştir. Yabancı dil öğrenme stratejilerini geliştirmek adına, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim boyunca edindikleri teorik ve pratik bilgilerin sınıf ortamına aktarılması desteklenmiştir. Ardından yürütülen hizmet-içi eğitim programının hedefe ne oranda ulaştığı ve ayrıca dil öğrenme stratejilerini geliştiren öğrencil-

erin yabancı dil edinimi boyunca ne gibi deneyimler yaşadığı belirlenmiştir. Çalışma esnasında, öğretmenlerden ve öğrencilerden toplanan tüm veriler nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiş ve çalışma bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak ve ayrıca araştırma sorularıyla bağlantı kurularak değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak karma yöntem bu çalışmanın amaçlarına uygun görülmüştür. Araştırmanın evren ve örnekleme, Türkiye’de XXX şehrinde görev alan ve üç farklı ortadokuldan rastgele belirlenmiş 8 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin İngilizce dersi yürüttüğü 8 farklı 6. sınıftaki öğrenciler olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu için sınıf seviyesinin belirlenmesindeki temel unsurlar şu şekildedir: öğrencilerin bilişsel gelişimleri, etkin okur yazar olma düzeyleri, soyut düşünme becerisi ve veri toplama yöntemlerine uygunluk. Öncelikle öğrencilerin strateji kullanabilmesi için soyut düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekmekte olup, bu becerinin 11 yaş sonrası etkin olarak gelişim gösterdiği bilinmektedir. Piaget’e (1952) göre, 11 yaş sonrası soyut işlem dönemi olarak adlandırılmaktadır ve öğrenciler bu dönemden sonra bir takım mecazi kavramları ve üst-bilişsel unsurları etkin şekilde kavrayabilmekte ve kullanmaktadır. Diğer yandan, erken çocukluk ve ergenlik dönemlerinde veri toplamak, akademik çalışmalarda bir takım sorunlara neden olabilmekte ve değişken duygu durumları nedeniyle küçük yaşlardaki çocuklardan veri toplamak, geçerlilik ve güvenilirlik açısından eksik kalabilmektedir. Ancak soyut işlem dönemine ulaşmış 11 yaş ve üzeri öğrencilerden veri toplamak, akademik bir çalışma açısından daha güvenilir görülmüştür. Bu temel nedenlerle, çalışmada 6.sınıf öğrencileri yaşları itibarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanabilecek ve akademik bir çalışmada katılımcı olabilecek düzeyde görülmüştür. Bu kriterler baz alınarak çalışmada 6.sınıf öğrencileri örneklem grubu olarak belirlenmiş ve çalışmaya 8 farklı sınıftan toplam 182 öğrenci katılmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilen çalışmada, evren ve örneklem grupları için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okulları tercih edilmiştir. Gönüllülük esasına göre çalışmaya destek veren katılımcılar, belirlenen tüm aşamaları uygun şekilde tamamlamıştır. Karma yöntem kapsamında, nitel veriler; yarı-yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve öğretmenlerden istenen günlükler ile toplanmış, nicel veriler ise; bu çalışma için geliştirilen çocuklara yönelik bir performans-dayalı anket formu ile toplanmıştır. Çocuklar için performans-dayalı dil öğrenme stratejileri anketi oluşturulurken, öncelikle ilgili alan yazın taranarak anket maddeleri oluşturulmuş, ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Performansa-dayalı anket ile veri toplama tekniği bu çalışma için özellikle tercih edilmiştir ve bu anket formatına uygun olarak belirlenen anket maddeleri için öğrencilere 20 farklı etkinlik hazırlanmıştır. Her bir etkinlik belirli dil öğrenme stratejilerine hitap

etmektedir. Öğrencilerden ise, çalışma kâğıdı olarak sunulan etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin herhangi bir kaygı durumu yaşamaması adına, etkinliklerden önce öğrencilere çalışma kâğıdındaki etkinliklerin anket formatında değerlendirileceği veya notlandırma yapılacağına dair bir bilgi verilmemiştir. Belirlenen 57 anket maddesine uygun 20 etkinlikten oluşan çalışma kâğıdı, araştırmada yer almayan 73 farklı 6.sınıf öğrencisine pilot olarak uygulanmış ve öğrencilerin tamamladığı etkinlikler araştırmacı tarafından her bir dil öğrenme stratejisi kapsamında tek tek değerlendirilmiştir, ardından anket formu üzerinde doğru şekilde tamamlanan her bir etkinlik için ‘Evet’, yeteri düzeyde tamamlanmamış etkinlikler için ‘Bazen’ ve hiç tamamlanamayan etkinlik için ‘Hayır’ olarak araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Üçlü Likert tipinde hazırlanan anket formu pilot uygulamanın ardından SPSS 21.0 paket programı ile değerlendirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Birinci faktör analizinin ardından 22 madde anketten çıkarılmış ve ikinci kez faktör analizi yapılmıştır. Bu analizin ardından 3 maddenin de anlamlı bir ilişki içinde olmadığı tespit edilmiş ve sonuç olarak çalışmada kullanılmak üzere 32 anket maddesi belirlenmiştir. Pilot uygulamanın ardından geliştirilen “Çocuklar için Performansa-Dayalı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi”, bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öte yandan, toplanan tüm nitel veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden kodlama yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş ve oluşturulan kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Gözlem formları, günlükler ve görüşmelerdeki veriler, araştırmacı ile birlikte alanda uzman iki farklı eğitimci tarafından da incelenmiş ve araştırmanın yanlılık açısından güvenilir hale gelmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çocuklardan veri toplamak için kullanılan anket formu da SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiş ve bulgular bu sonuçlar ışığında değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışma, geliştirilen hizmet-içi eğitim programının uygulanması ve asıl çalışma olarak iki ana kısımdan oluşmaktadır. Araştırma için belirlenen 8 İngilizce öğretmene bu kapsamda üç hafta süreyle hizmet-içi eğitim verilmiş ve dil öğrenme stratejileri hakkında temel kavramlar sunularak bilgilendirme yapılmıştır; yine eğitim sürecince öğretmenlerin ders planlarında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerinin pratik olarak sunumuna ilişkin etkinlikler düzenlenmiş ve öğretmenlere etkinlik hazırlama, materyal tasarlama, ders planı oluşturma ve değerlendirme yapma gibi temel hususlarda dil becerilerinin kullanımına dair bilgiler sunulmuştur. Hizmet-içi eğitim programını tamamlayan öğretmenler, ardından kendi eğitim programları içerisinde öğrencilerine ders anlatmaya başlamış ve bu süreçte dil öğrenme stratejilerini de derslerine dahil etmişlerdir. Ardından çalışmanın asıl uygulama kısmı başlatılmıştır. Beş hafta boyunca, hizmet-içi eğitime dahil olan öğretmenlerin ders yürüttüğü 6. sınıflar gözlemlenmiştir. Hizmet-içi eğitim programının etkililiğini ölçebilmek adına, öğrencilerden çalışmanın başında ve beş haftanın sonunda ön-test/son-test verileri toplanmıştır. Bu çalışma-

da geliştirilen performans-a-dayalı anket (Performance-based Inventory for Children's Language Learning Strategies -PICLLS-) kullanılarak toplanan veriler ve gözlem formlarının sonuçları analiz edilmiştir. Ayrıca, tüm çalışma boyunca öğretmenlerin, öz-değerlendirme süreçlerini desteklemek adına günlük tutmaları teşvik edilmiş ve bu günlükler de çalışma sonunda toplanarak değerlendirilmiştir.

Çalışma sonunda, uygulanan hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerini desteklemesi noktasında olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Hizmet-içi eğitim programına katılan tüm öğretmenler, İngilizce derslerinde öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini destekleyen etkinlikler ve materyaller hazırlamış ve uygulamıştır. Ders planlarına entegre ettikleri stratejiler ile öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katkı sağlamış ve pek çok öğrencinin farkındalık geliştirmesine yardımcı olmuşlardır. Öte yandan, programdan sonra eğitim sürecinde yer alan katılımcı öğrencilerden toplanan ön-test verilerinde, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili bir fardındalığının olmadığı ve kendi stratejilerini keşfedemedikleri, ancak uygulamanın sonunda büyük bir oranda kendi öğrenme stratejilerine yönelik olarak dil becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Çalışmanın önemli bulgularından biri de dil öğrenme stratejileri geliştirilen öğrencilerin motivasyonlarının artması ve İngilizce derslerine yönelik pozitif bir tutum geliştirdiklerinin gözlenmesi olmuştur. Bireysel farklılıklardan biri olan dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısını yükseltmiş ve öğrencilerin tüm dil becerilerinde daha başarılı olmasını sağlamıştır. Özellikle okuma ve yazma etkinliklerinde kullanılan, not tutma, özet oluşturma ve oyunlarla öğrenme gibi stratejilerin 6.sınıf öğrencileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, eğitim programına dahil olarak kendilerini geliştirme imkanı bulan İngilizce öğretmenlerinin de yürütülen çalışmadan mesleki ve bireysel anlamda fayda sağladığı görülmüştür. Öğretmen günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan verilerde, öğretmenlerin kendilerini derse yönelik etkinlik ve materyal hazırlama konusunda daha yeterli gördüğü ve kendi ders planlarını dil öğrenme stratejilerini kullanarak geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sayede, İngilizce derslerinin verimliliğini arttıran tüm öğretmenlerden uygulama ile ilgili olumlu geri dönüşler alınmıştır.

Elde edilen bulgular ilgili alan yazın ile karşılaştırıldığında, çocuklara yönelik özel dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinin ve bu stratejilerin çocukların gelişimlerine destek olmak için kullanılmasının dil öğrenme sürecinde önemli olduğu (Gürsoy, 2004) ve sadece yetişkinler için değil aynı zamanda çocuklar içinde tartışılması ve geliştirilmesi gereken bir konu olarak dil öğrenme stratejilerinin öğretmenlere sunulması gerektiği (Bitler, Corcoran, Domşna ve Penner, 2021) benzer çalışmalarda görülerek bu çalışmanın bulguları desteklenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, hazırlanan hizmet-içi eğitim programı ile İngilizce öğretmenlerine; uygulanan etkinlikler ve tasarlanan materyaller ile 6.sınıf öğrencilerine, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil edinimi sürecinde sağlayacağı katkıları ve akademik anlamda sergilenecek başarıyı destekleyen bir araştırmadır. Çalışma sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri düşünülerek seçilmesi halinde, öğrencilere öz-yeterlik, öz-farkındalık, bireysel öğrenme, akademik gelişim ve duyuşsal becerilerin desteklenmesi noktasında fayda sağlayacağı görülmüştür. Eğitimli öğretmenler tarafından desteklenen öğrenciler, küçük yaşta olmalarına rağmen kendi dil öğrenme stratejilerini keşfedilmiş ve dil öğrenme süreçlerini destekleyerek İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmiştir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, bundan sonra yürütülecek çalışmaların küçük yaşta yabancı dil öğrenen bireyle dil öğrenme stratejileri noktasında destek sağlamak amacıyla çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Çalışmanın örneklem grubu olan 6.sınıf öğrencilerinin yanı sıra gelecek çalışmalarda farklı yaş ve sınıf düzeyindeki çocuklarla çalışmalar yürütülmesi ve dil öğrenme stratejilerinin hangi yaş grubunda ne kadar ve nasıl etkili olduğunun gözlemlenmesi bir diğer araştırma önerisidir. Bu çalışmada uygulanan hizmet-içi eğitim programı da güncel verilerle geliştirilebilir ve daha geniş gruplara uygulanarak öğretmenlerin sürece katkıları daha detaylı olarak tespit edilebilir. Son olarak, gelecek çalışmalarda, dil öğrenme stratejileri üzerine daha geniş çalışmalar yürütülerek, her yaş grubundaki bireylere hitap eden nitelikte yeni stratejiler belirlenerek yabancı dil öğrenme süreçleri desteklenebilir.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Erasmus+ Hareketlilik Projelerinin Eğitimde Kaliteyi Artırma ve Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlar Üzerindeki Etkisi

The Impact of Erasmus+ Mobility Projects on Enhancing Educational Quality and Innovative Pedagogical Approaches

Makale Türü (Article Type): Derleme (Review)

Celal BOZTEPE

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Erasmus+ Hareketlilik Projelerinin Eğitimde Kaliteyi Artırma ve Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlar Üzerindeki Etkisi

Celal BOZTEPE¹

DOI: 10.58689/eibd.1658258

Öz: Bu çalışma, Erasmus+ hareketlilik projelerinin eğitimde kaliteyi artırma ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlar üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi benimsenmiş; bu doğrultuda Erasmus+ programına ilişkin akademik yayınlar, strateji belgeleri ve politika raporları sistematik bir biçimde analiz edilmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin yapılandırılmış bir yaklaşımla incelenmesine olanak tanıyan ve eğitim politikalarının değerlendirilmesinde sıkça tercih edilen bir yöntemdir. Çalışma bulguları, Erasmus+ projelerinin öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirdiğini, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını yaygınlaştırdığını ve yabancı dil gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Erasmus+ projelerinin katılımcıların kültürel farkındalıklarını artırarak küresel vatandaşlık bilincinin gelişmesini teşvik ettiği görülmüştür. Bununla birlikte, programın uygulanmasında karşılaşılan dil bariyerleri, finansal erişim sorunları, akademik tanınırlık problemleri ve bürokratik engeller gibi faktörlerin programın etkinliğini sınırladığı tespit edilmiştir. Araştırma, Erasmus+ projelerinin daha kapsayıcı ve sürdürülebilir hale gelebilmesi için finansal desteklerin artırılması, bürokratik süreçlerin sadeleştirilmesi ve uzun vadeli etki değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini önermektedir. Özellikle STEM alanlarında yürütülen Erasmus+ projelerinin, öğrencilere disiplinler arası beceriler kazandırarak bilimsel düşünme yetkinliklerini artırdığı görülmüştür. Çalışma, Erasmus+ programının eğitim sistemlerine entegrasyonunu güçlendirmek ve uluslararası hareketlilikten elde edilen kazanımları uzun vadeli olarak eğitim politikalarına yansıtma için çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+ programı, uluslararası eğitim iş birlikleri, pedagojik yenilikler, dijital dönüşüm, kültürlerarası etkileşim

Geliş Tarihi: 14.03.2025; Kabul Tarihi: 29.04.2025

Kaynakça Gösterimi: Boztepe, C. (2025). Erasmus+ Hareketlilik Projelerinin Eğitimde Kaliteyi Artırma ve Yenilikçi Pedagojik Yaklaşımlar Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 227-256

1 Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, celalboztepe@gmail.com, ORCID: 0009-0007-6135-4178

Giriş

Erasmus+ Programı, Avrupa Birliği'nin (AB) eğitim, gençlik ve spor alanlarında yürüttüğü en kapsamlı uluslararası hareketlilik programlarından biridir. 1987 yılında yükseköğretim öğrencilerinin yurtdışında eğitim almalarını desteklemek amacıyla başlatılan Erasmus programı, zaman içerisinde mesleki eğitim, yetişkin eğitimi, okul eğitimi, gençlik ve spor gibi farklı alanları da kapsayacak şekilde genişlemiş ve 2014 yılından itibaren Erasmus+ adıyla uygulanmaya başlanmıştır (European Commission [EC], 2025).

Küreselleşen dünyada eğitim, bireylerin yalnızca akademik bilgi edinmesini değil, aynı zamanda farklı kültürlerle etkileşim kurarak kişisel ve profesyonel gelişimlerini desteklemesini de gerektirmektedir. Bu doğrultuda, Erasmus+ programı bireylerin uluslararası deneyimler kazanmasını teşvik etmeyi ve eğitimde iş birliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022; Knight, 2011). Program, katılımcılara farklı eğitim sistemleriyle tanışma, kültürler arası etkileşimde bulunma, küresel iş gücü piyasasına uyum sağlama ve kültürel farkındalık kazanma fırsatları sunmaktadır (Yavrutürk ve İlhan, 2022). Böylece bireyler, hem akademik hem de sosyal açıdan gelişerek uluslararası düzeyde rekabet edebilir beceriler edinmektedir.

Avrupa Komisyonu, AB'nin eğitim ve gençlik politikalarına paralel olarak farklı dönemlerde çeşitli temalara odaklanmış ve bu doğrultuda stratejik yaklaşımlar geliştirmiştir. Avrupa'nın sosyo-ekonomik ve politik dinamiklerine uyum sağlamayı amaçlayan bu yaklaşım, ulusal ajanslar ve eğitim kurumlarının Erasmus projelerini şekillendirmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Papatsiba, 2005). Geçmişte farklı adlar altında yürütülen eğitim, gençlik ve spor alanındaki projeler, 2014 yılında Erasmus+ programı çatısı altında birleştirilmiş ve daha bütüncül bir yapı kazanmıştır. 2014–2020 döneminde programın öncelikleri arasında istihdam edilebilirliğin artırılması, dijital becerilerin geliştirilmesi ve dezavantajlı grupların eğitime erişiminin kolaylaştırılması yer alırken, 2021–2027 döneminde bu öncelikler kapsayıcılık, yeşil dönüşüm, dijitalleşme ve demokratik katılım gibi alanlara yönelmiştir (EC, 2021). Bu değişim, Erasmus+ programının zamanın ihtiyaçlarına uyum sağlayarak sürekli geliştiğini ve daha kapsayıcı, sürdürülebilir ve yenilikçi bir eğitim ekosistemi oluşturmayı amaçladığını ortaya koymaktadır.

Erasmus+ programının etkisi, sayısal verilerle de açıkça ortaya konmaktadır. 2014–2020 yılları arasında Türkiye'den toplam 72.677 proje başvurusu yapılmış, 12 binden fazla projeye hibe tahsis edilmiştir. Bu dönemde, yurt dışı hareketliliği gerçekleştiren Türk katılımcı sayısı 253 bine, farklı ülkelere Türkiye'ye gelen katılımcı sayısı ise 160 bine ulaşmıştır. 2021–2023 yılları arasında ise 23.308 proje başvurusu alınmış, yaklaşık 4 bin projeye hibe sağlanmış ve Türkiye'den 120 bin kişi yurtdışına hareketlilik gerçekleştirmiştir. Aynı dönemde 59 bin kişi Erasmus+ projeleri kapsamında Türkiye'ye gelmiştir (Türkiye Ulusal Ajansı [UA], 2025). Bu veriler, Erasmus+ programının Türkiye'de ne denli yaygın olduğunu ve uluslararası eğitimde oynadığı kritik rolü gözler önüne sermektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Erasmus+ hareketlilik projelerinin eğitimde kaliteyi artırma potansiyelini ve bu projelerin öğretim süreçlerine kazandırdığı yenilikçi pedagojik yaklaşımları çok yönlü olarak incelemektir. Araştırma kapsamında özellikle, öğretmen ve öğrencilerin pedagojik yeterlikleri, dijital becerileri, kültürlerarası iletişim yetkinlikleri ve yabancı dil kazanımları üzerindeki etkiler değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, Erasmus+ programının eğitim kurumları arasındaki uluslararası iş birliklerini nasıl şekillendirdiği, dijital dönüşüm süreçlerine katkısı ve bu katkıların eğitim politikalarına yansımaları da analiz edilmektedir. Çalışma, mevcut literatürü sistematik bir biçimde değerlendirerek, Erasmus+ projelerinin güçlü ve sınırlı yönlerini ortaya koymayı; bu kapsamda, politika yapıcılara ve eğitim alanındaki aktörlere yol gösterici öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Çalışmanın önemi

Günümüz dünyasında eğitim, yalnızca bilgi edinme süreci olmanın ötesine geçerek bireylerin küresel vatandaşlar olarak yetişmesini amaçlayan bir yapıya dönüşmüştür. Küreselleşmenin giderek arttığı günümüzde, eğitimde uluslararası hareketlilik, bireylerin kariyer yollarını güçlendirmekle kalmayıp, farklı kültürler arasında köprüler kurmasını sağlayarak toplumsal bütünleşmeye de katkı sağlamaktadır (Quainoo vd., 2022; UA, 2022). Erasmus+ programı, bireylerin kişisel gelişimini desteklerken aynı zamanda Avrupa'da ortak bir eğitim kültürünün inşasına ve toplumlar arası dayanışmanın artmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca, Erasmus+ programı yalnızca bireylerin değil, eğitim kurumlarının da uluslararasılaşma sürecine katılmasını ve yenilikçi yaklaşımları benimsemelerini desteklemektedir. Dijitalleşme ve pedagojik yeniliklerin yaygınlaşmasına öncülük eden program, eğitimcilerin ve öğrencilerin teknoloji destekli öğrenme yöntemlerini daha etkin kullanmalarına olanak tanımaktadır (Karaça vd., 2024).

Araştırma soruları

Bu çalışma, Erasmus+ programının bireyler ve kurumlar üzerindeki etkisini inceleyerek aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- Erasmus+ programı, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilemektedir? Programın eğitimde kalite artışı ve yenilikçi pedagojik uygulamaların yaygınlaşmasına katkısı nedir?
- Katılımcıların kültürlerarası etkileşim düzeyleri ile yabancı dil yeterlilikleri, Erasmus+ projeleri aracılığıyla nasıl gelişmektedir? Bu gelişim bireysel ve toplumsal düzeyde ne tür kazanımlar sağlamaktadır?

- Erasmus+ programı, eğitim kurumları arasında uluslararası iş birliğini ve akademik paylaşımı nasıl desteklemektedir? Bu iş birliklerinin sürdürülebilirliğine yönelik hangi fırsatlar ve zorluklar ortaya çıkmaktadır?
- Dijital dönüşüm bağlamında Erasmus+ projeleri, dijital pedagojik yeterlikler ile hibrit öğrenme uygulamalarının gelişimine ne ölçüde katkı sunmaktadır?

Literatür Taraması

Erasmus+ programının eğitim üzerindeki etkilerine dair önceki çalışmalar, uluslararası hareketliliklerin akademik ve mesleki gelişime katkı sağladığını göstermektedir. Bu tür programlar, yenilikçi ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını teşvik etmektedir (Papatsiba, 2005). Erasmus+ hareketlilik projeleri, öğretmenlerin sosyal, bilişsel, teknolojik ve pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğretmenler, yurt dışı kurslarla öğrenci merkezli öğrenme ve dijital eğitim teknolojileri alanlarında önemli kazanımlar elde etmiştir (Doğuş, 2024). Araştırmalar, programın öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini, kültürel farkındalıklarını artırdığını ve iş bulma oranlarını yükselttiğini ortaya koymaktadır (Jacobone ve Moro, 2015; EC, 2021).

Eğitimcilerin mesleki gelişiminde de Erasmus+ projeleri önemli bir rol oynamaktadır. Katılan eğitimcilerin %75'inin yeni öğretim yöntemleri geliştirdiği ve mesleki kapasitelerini artırdığı belirlenmiştir (Briga, 2019). Erasmus+ projeleri, eğitim kurumları arasındaki uluslararası iş birliklerini güçlendirerek, öğretmenlerin farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini tanımalarına ve bu sistemlerden iyi uygulamaları kendi sınıflarında kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Yavrutürk ve İlhan, 2022). Bu süreç, öğretmenlerin küresel eğitim trendlerine uyum sağlamalarına ve öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunmalarına yardımcı olmaktadır.

Pedagojik yenilikler ve uluslararası iş birlikleri

Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sürekli gelişimi, kaliteli ve etkili öğrenme ortamları yaratmada önemli bir rol oynamaktadır. Erasmus+ programı, yenilikçi pedagojik uygulamaların yaygınlaşmasına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022). Programla gerçekleştirilen projeler, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini deneyimlemelerini sağlamakta ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını yaygınlaştırmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğretim yöntemleri ve yenilikçi eğitim teknolojilerinin kullanımı, Erasmus+ projeleri aracılığıyla farklı eğitim sistemlerine entegre edilmektedir (Reigeluth vd., 2017). Bu süreç, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini artırmalarına yardımcı olmaktadır.

Erasmus+ programı, Avrupa'daki eğitim kurumları arasında akademik değişimi teşvik ederek ortak araştırmalar ve projeler geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Eğitimciler ve akademisyenler arasındaki bilgi paylaşımını destekleyen bu iş birlikleri, eğitimde iyi uygulamaların yayılmasına ve pedagojik yeniliklerin benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Knight (2011) Erasmus+ gibi programların uluslararası eğitim iş birliklerini güçlendirerek Avrupa'daki ortak akademik kültürün gelişimine destek verdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Erasmus+ projelerine katılım, öğretim programlarının modernizasyonuna, pedagojik yeniliklerin paylaşımına ve eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesine fırsat tanımaktadır. Bu bağlamda, Erasmus+ programı, eğitimde sınır ötesi iş birliklerini teşvik ederek öğretmenler ve öğrenciler için küresel eğitim fırsatlarını artırmakta, eğitim sistemlerinin küresel ölçekte yenilikçi ve rekabetçi hale gelmesine önemli katkı sağlamaktadır.

Dijital dönüşüm ve eğitimde küreselleşme

Günümüzde dijitalleşmenin eğitimde yarattığı dönüşüm, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine yenilikçi teknolojileri entegre etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, Erasmus+ programı, dijital eğitimdeki gelişmelere uyum sağlayarak pedagojik yeniliklerin yaygınlaşmasını desteklemektedir (EC, 2021). Program, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerini sınıflarına entegre etmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle öğretmen hareketliliği projeleri, eğitimcilerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik ederek uzaktan eğitim, hibrit öğrenme ve sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşmasına olanak tanımaktadır (Karaca vd., 2024).

Avrupa Komisyonu'nun 2021–2027 Erasmus+ stratejisinde, dijital eğitime yatırımların artırılması ve sanal değişimlerin teşvik edilmesi temel önceliklerdendir. Bu kapsamda, eğitimciler ve öğrenciler için dijital becerileri destekleyen çeşitli araçlar sunulmaktadır. Bunlardan biri, okulların dijital kapasitelerini değerlendirmelerine olanak tanıyan SELFIE platformudur (EC, n.d.). Dijital dönüşümle birlikte, eğitim kurumları yenilikçi materyal geliştirme konusunda daha fazla desteklenmekte, uluslararası etkileşimleri artmaktadır. Erasmus+ projeleri ise dijital araçlarla ortak çalışmalar, sanal sınıflar ve pedagojik uygulamaların paylaşımını mümkün kılmakta; böylece daha kapsayıcı ve yenilikçi öğrenme ortamları oluşmaktadır.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada, Erasmus+ programının eğitimde kalite ve pedagojik yeniliklerin teşviki, kültürlerarası etkileşim ve yabancı dil gelişimi, uluslararası iş birliği ve akademik paylaşım ile dijital eğitim ve hibrit öğrenme uygulamaları üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Çalışma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi

tekniki kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin belirli temalar çerçevesinde sistematik biçimde incelenmesi ve yorumlanması yoluyla araştırma sorularına yanıt aramayı amaçlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009; Kıral, 2020). Özellikle eğitim politikalarının değerlendirilmesinde sıkça başvurulan bu yöntem, program analizlerinde derinlemesine ve çok yönlü bir bakış açısı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri toplama süreci

Araştırmada, Erasmus+ programının eğitim politikalarına etkilerini incelemek amacıyla doküman analizi yöntemi benimsenmiş ve veri toplama süreci sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Temel veri kaynakları olarak kitaplar, hakemli akademik yayınlar ile Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yayımlanan politika belgeleri ve strateji raporları kullanılmıştır.

Veri toplama süreci kapsamında, “Erasmus+ programı”, “uluslararası öğrenci hareketliliği”, “öğretmen hareketliliği”, “yabancı dil kazanımları” ve “kültürel farkındalık” gibi anahtar kavramlar çerçevesinde Dergipark, Google Scholar, ResearchGate, Scopus ve Web of Science gibi akademik veri tabanlarında kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, YÖK Tez Merkezi’nde yer alan lisansüstü tezler ve ilgili kitaplar ile Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yayımlanan rapor ve belgeler de incelemeye dâhil edilmiştir.

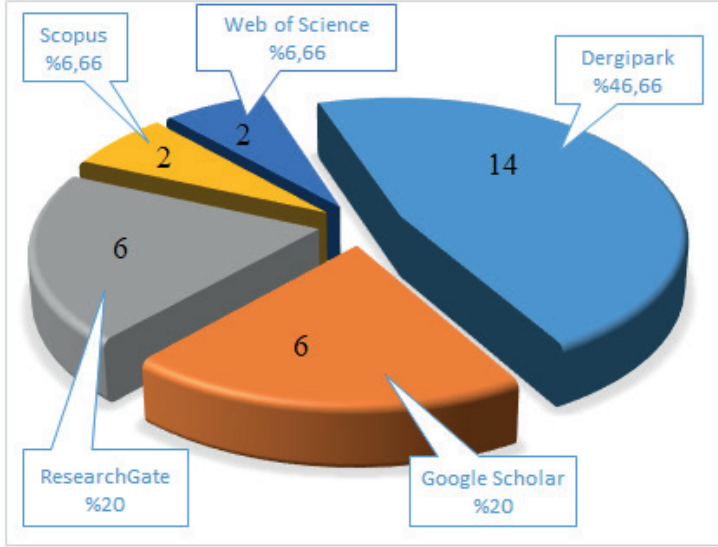
Bu çalışmada kullanılan kaynakların seçiminde bilimsel güvenilirlik, güncellik, konu uyumu ve atıf düzeyi gibi çeşitli ölçütler esas alınmıştır. Öncelikle, Erasmus+ programı ile doğrudan ilişkili olan; uluslararası öğrenci ve öğretmen hareketliliği, yabancı dil kazanımı, pedagojik yenilikler ve kültürel farkındalık gibi temaları ele alan çalışmalara öncelik verilmiştir. Yayın dili olarak Türkçe ve İngilizce kaynaklar tercih edilmiş; hakemli dergilerde yayımlanmış, atıf almış ve alanda akademik saygınlığa sahip çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bilimsel güncelliğin sağlanması amacıyla büyük ölçüde 2015-2024 yılları arasında yayımlanmış kaynaklardan yararlanılmış; bununla birlikte, Erasmus+ programının tarihsel gelişimini ve uzun vadeli etkilerini analiz edebilmek amacıyla, alan yazında temel kabul edilen önceki yıllara ait bazı kaynaklara da yer verilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan kaynakların yayımlanma yıllarına göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kullanılan Kaynakların Yayımlanma Yıllarına Göre Dağılımı

Yayın Tarihi / Kaynak Sayısı															
1997	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Tarihsiz
1	1	1	2	3	1	1	3	2	2	5	7	2	4	3	1

Toplam 63 farklı kaynak ayrıntılı biçimde incelenmiş; içerik açısından çalışmanın amaç ve kapsamıyla örtüşen 39 kaynak değerlendirmeye alınmıştır. İncelenen kaynakların türlerine göre dağılımı şu şekildedir: 7 kitap, 23 akademik makale, 3 araştırma raporu, 1 lisansüstü tez ve 5 web tabanlı kaynak. Kullanılan kaynakların alındığı veri tabanlarına göre dağılım ise Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1. Akademik Yayınların Alındığı Akademik Veri Tabanlarına Göre Dağılımı (%)



Veri analizi süreci

Bu çalışmada, toplanan verilerin sistematik olarak değerlendirilmesi amacıyla doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

- 1. Veri kaynaklarının belirlenmesi:** Erasmus+ programının eğitim politikaları üzerindeki etkilerini ele alan akademik çalışmalar, Avrupa Komisyonu strateji belgeleri, Türkiye Ulusal Ajansı raporları ve bağımsız politika değerlendirmeleri seçilmiştir.
- 2. Veri toplama:** Seçilen 39 kaynak sistematik biçimde dijital bir veri havuzunda organize edilmiştir.
- 3. Verilerin kodlanması:** Belgeler, araştırma soruları doğrultusunda dört ana tema altında kodlanmıştır:

- Eğitimde kalite artışı ve pedagojik yenilikler
 - Kültürel etkileşim ve yabancı dil becerilerinin gelişimi
 - Uluslararası iş birlikleri ve akademik paylaşım
 - Dijital eğitim ve hibrit öğrenme
4. **Verilerin analiz edilmesi:** Kodlanan veriler, tematik başlıklar altında karşılaştırılmalı olarak incelenmiş ve Avrupa Komisyonu raporları ile akademik çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklar not edilmiştir. Örneğin, öğretmenlerin %75'inin yeni pedagojik yöntemler edindiği (Briga, 2019) ya da dil bariyerlerinin katılımcıların %30-35'ini olumsuz etkilediği (Yavrutürk ve İlhan, 2022) gibi bulgular, kaynak türlerine göre çapraz analiz edilmiştir.
5. **Sonuçların çıkarılması:** Bulgular, Erasmus+ programının güçlü yönleri (kültürel farkındalık artışı) ve sınırlılıkları (akademik tanınırlık sorunları) çerçevesinde yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmalarda güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için veri, kaynak ve yöntem çeşitliliği sağlanmıştır. Farklı kaynaklardan elde edilen verilerin karşılaştırmalı analizi yapılmış; temalar arasındaki ilişkiler kavram haritası ile görselleştirilmiştir. Çalışmanın geçerliliği, yalnızca nitel verilere dayanması ve katılımcılarla doğrudan etkileşim kurulmaması nedeniyle sınırlıdır. Ancak akademik güvenilirliği artırmak amacıyla yüksek atıf alan ve hakemli dergilerde yayımlanmış kaynaklara öncelik verilmiştir.

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları

Bu araştırma, Erasmus+ programının eğitim, sosyal ve ekonomik etkilerini doküman analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma birincil veri toplamaya dayanmamaktadır; katılımcılarla görüşme veya anket uygulanmamış, yalnızca mevcut literatür ve politika belgeleri kullanılmıştır. Bu nedenle bireysel deneyimlerden ziyade, sistematik içerik analizine dayalı bir değerlendirme sunulmuştur.

Nicel veri kullanılmaması, programın istatistiksel etkilerinin değerlendirilmesini kısıtlamaktadır. Öğrenci başarısı, istihdam oranları gibi göstergeler için gelecekte nicel veya karma yöntemli araştırmalar önerilmektedir. Ayrıca Erasmus+ projelerinin ülkeler arası uygulamalarını karşılaştıran disiplinler arası çalışmaların artırılması, programın uluslararası düzeydeki etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır.

Bulgular

Bu bölümde, Erasmus+ programının eğitim kalitesi, pedagojik yenilikler, uluslararası iş birlikleri ve kültürel etkileşim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma bulguları detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Erasmus+ programı, öğrenci ve öğretmen hareketliliğini teşvik ederek eğitimde kaliteyi artırmakta, dijital pedagojik yeterliliklerin gelişimini desteklemekte ve küresel akademik iş birliklerini güçlendirmektedir. Programın etkileri, katılımcılar üzerinde bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde önemli değişimler yaratmaktadır.

Eğitimde kalite artışı ve pedagojik yenilikler

Eğitim sistemleri, küreselleşme ve dijital dönüşümün etkisiyle sürekli bir yenilenme ihtiyacı içindedir. Erasmus+ programı, bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin pedagojik yeniliklerle tanışmalarını sağlayarak eğitimde kaliteyi artırmayı hedeflemektedir. Doküman analizine dayalı olarak incelenen çalışmalarda, bu programın pedagojik uygulamalara katkısı çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır.

Yavrutürk ve İlhan (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Erasmus+ programına katılan öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme, ters yüz öğrenme ve dijital araçlarla desteklenen modelleri daha yaygın şekilde uygulamaya başladıkları tespit edilmiştir. Bu veriler, hareketliliğin öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını genişlettiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Dolapçioğlu ve Girişken (2022), öğretmenlerin farklı ülkelerdeki başarılı eğitim uygulamalarını gözlemlene ve kendi öğretim süreçlerine adapte etme konusunda önemli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmektedir. Ancak aynı çalışmada, bu kazanımların yerel eğitim politikaları ve müfredatla tam uyum sağlayamaması nedeniyle bazı öğretmenlerin uygulamada zorluk yaşadığı da vurgulanmaktadır.

Redecker ve Punie (2017) tarafından yapılan araştırma, özellikle STEM ve disiplinler arası öğretim modellerinin Erasmus+ projeleriyle nasıl desteklendiğini detaylandırmaktadır. STEM alanında geliştirilen projeler öğretmenlerin bilimsel düşünme ve araştırma temelli öğretim becerilerini artırmakla birlikte, katılımcı öğretmenlerin bir kısmı bu uygulamaları mevcut okul ortamlarına entegre etmekte kaynak yetersizliği, zaman yönetimi veya teknik destek eksikliği gibi nedenlerle güçlük çekmiştir.

Eğitimde dijital dönüşüm, Erasmus+ projeleri kapsamında öne çıkan bir diğer temadır. Avrupa Komisyonu (2022) raporunda belirtildiği üzere, dijital öğrenme materyalleri ve çevrimiçi içerikler projeler aracılığıyla eğitim süreçlerine entegre edilmiş; bu da öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini geliştirmiştir. Ancak, Tokgöz ve Korucu (2024), dijital araçlara olan erişimin bölgeler arasında farklılık göstermesi nedeniyle bu gelişimin tüm öğretmenler için eşit düzeyde gerçekleşmediğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi yenilikçi teknolojilerin kullanıldığı projelerde, öğrencilerin öğrenmeye katılım düzeylerinin arttığı, öğretmenlerin ise derslerini daha ilgi çekici hale getirme fırsatı yakaladığı görülmektedir.

Karşılaştırmalı analizler, Erasmus+ programına katılan öğretmenlerin pedagojik pratiklerinde önemli dönüşümler yaşadığını gösterse de, bu dönüşümün kalıcılığı ve sürdürülebilirliği konusunda literatürde bazı soru işaretleri bulunmaktadır. Bazı öğretmenlerin edindikleri yeni becerileri uzun vadede sürdürmekte zorlandığı, okul yönetimi ve sistemsel destek eksikliği nedeniyle uygulamada sınırlılıklar yaşandığı ifade edilmektedir (Yavrutürk ve İlhan, 2022; Dolapçıoğlu ve Girişken, 2022). Bu bağlamda, Erasmus+ programının pedagojik yenilikleri teşvik etme potansiyeli güçlü olmakla birlikte, bu potansiyelin tam olarak kullanılabilmesi için daha kapsamlı yapısal desteklerin sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kültürel etkileşim ve yabancı dil becerilerinin gelişimi

Doküman analizine dayalı olarak incelenen çalışmalar, Erasmus+ programının katılımcıların hem kültürel etkileşim düzeylerinde hem de yabancı dil becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler, bireysel ve toplumsal düzeyde çok boyutlu kazanımlar doğurmaktadır.

Altıntaş ve Sarıçoban (2023), Erasmus+ programına katılan öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmada; öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, kelime bilgisi ve dilbilgisi becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiğini belirtmektedir. Katılımcıların, bir dönemlik Erasmus+ deneyimi sonrasında, dil yeterliliklerinde özellikle pratik kullanıma dayalı becerilerde (konuşma ve dinleme) istatistiksel olarak anlamlı ilerleme kaydettikleri raporlanmıştır. Ancak aynı çalışmada, öğrencilerin başlangıç düzeylerinin oldukça değişken olduğu ve bazı öğrencilerin yabancı dil düzeyi düşük olduğu için öğrenme sürecinde zorlandıkları da ifade edilmiştir. Bu durum, programın tüm katılımcılarda aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir.

Küçükçene ve Akbaşlı (2021), Erasmus+ deneyiminin öğrenciler üzerinde kültürel etkileşim ve eleştirel düşünme becerileri açısından nasıl bir etki yarattığını incelemiştir. Çalışmalarında, farklı eğitim sistemleriyle karşılaşan öğrencilerin kendi sistemlerini sorgulama ve kıyaslama becerilerinin geliştiği, dolayısıyla pedagojik farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkileşim, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal bağlamda daha esnek düşünebilen bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Ancak, bazı öğrencilerin kültürel şok yaşadığı ve farklı eğitim pratiklerine alışmakta zorlandıkları da belirtilmiştir.

Gönültaş ve arkadaşları (2025), Erasmus+ programına katılan öğrencilerin kültürel uyum süreçlerini analiz etmiş; bu süreçte öğrencilerin empati kurma, farklılıklara saygı gösterme ve çok kültürlü ortamlarda etkin iletişim kurma becerilerinin geliştiğini saptamışlardır. Aynı zamanda, katılımcıların %82'si, Erasmus+ deneyiminin iş hayatına geçiş sürecinde uluslararası şirketlerde çalışma arzularını artırdığını belirtmiştir. Ancak kültürel adaptasyon süreci her öğrenci için aynı kolaylıkta gerçekleşmemekte; özellikle kısa süreli programlara katılan öğrencilerde kültürel etkileşim sınırlı kalabilmektedir.

Kinging (2009), yabancı dil gelişiminin en etkili biçimde doğal bağlamlarda gerçekleştiğini vurgularken; Erasmus+ programının bu bağlamı sağlayarak dil öğrenimini desteklediğini belirtmiştir. Bu görüş, Altıntaş ve Sarıçoban (2023) tarafından da desteklenmekte; öğrencilerin özgüvenlerinde artış ve dil kullanımında akıcılık kazandıkları ifade edilmektedir. Öte yandan, bazı öğrenciler hedef dilin yaygın olarak konuşulmadığı ülkelerde görev aldıkları için yeterli düzeyde pratik yapma imkânı bulamamış ve bu da programın dil gelişimine etkisini sınırlamıştır.

Özgür ve arkadaşları (2023), geleneksel sanatlar ve bilişim temalı Erasmus+ projelerine katılan lise öğrencilerinin kültürel zekâlarında anlamlı artış gözlemlemişlerdir. Katılımcılar, farklı kültürel kodlarla karşılaşmanın, onları daha esnek, duyarlı ve kapsayıcı bireyler haline getirdiğini belirtmişlerdir. Ancak, kültürel zeka gelişiminin sağlanabilmesi için öğrencilerin aktif katılım göstermesi gerektiği, pasif kalınan programlarda bu gelişimin sınırlı olduğu vurgulanmaktadır.

Byram (1997) ile Quainoo ve arkadaşları (2022), Erasmus+ hareketliliğinin bireylerde küresel vatandaşlık bilincini geliştirdiğini savunmaktadır. Katılımcılar, farklı milletlerden bireylerle kurdukları etkileşim sayesinde uluslararası bağlamda düşünme becerileri kazanmakta, hoşgörü ve empati gibi sosyal-duygusal becerilerini artırmaktadırlar. Bununla birlikte, bazı öğrenciler yetersiz hazırlık, ev sahibi kurumlarda destek eksikliği gibi nedenlerle bu süreci ideal düzeyde deneyimleyememektedir.

Sonuç olarak, incelenen çalışmalar Erasmus+ programının katılımcıların dil becerileri, kültürel farkındalık ve küresel bakış açısı geliştirmeleri üzerinde büyük ölçüde olumlu etki yarattığını göstermektedir. Ancak, bu etkilerin katılımcıların ön bilgi düzeyi, kültürel altyapısı, katılım süresi ve destek mekanizmaları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, programın potansiyelinden en üst düzeyde faydalanılabilmesi için daha yapılandırılmış ön hazırlık süreçleri ve bireysel rehberlik mekanizmalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Uluslararası iş birlikleri ve akademik paylaşım

Doküman analizi kapsamında incelenen çalışmalar, Erasmus+ programının uluslararası akademik iş birliklerini artırarak hem öğrenci hem de öğretmenler için nitelikli öğrenme ve öğretme süreçleri sunduğunu göstermektedir. Ancak bu iş birliklerinin etkili olabilmesi için kurumsal kapasite, iletişim becerileri ve stratejik planlama gibi etmenlerin önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır.

De Wit (2011), Erasmus+ gibi uluslararası değişim programlarının, yükseköğretimde bilgi paylaşımını teşvik ederek eğitimde iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasında kilit rol oynadığını ifade etmektedir. Avrupa Komisyonu (2021) raporuna göre, Erasmus+ kapsamında oluşturulan uluslararası ortaklıklar, sadece kısa vadeli akademik değişimlerle sınırlı kalmamak-

ta, aynı zamanda sürdürülebilir iş birliklerine zemin hazırlamaktadır. Ancak bazı projelerde ortak kurumlar arasında yeterli koordinasyon sağlanamaması, hedeflenen çıktılara ulaşmayı güçleştirmektedir.

Gökten ve Emil (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, Erasmus+ projelerine katılan üniversite öğrencilerinin uluslararası akademik kültürlere maruz kalarak daha geniş bir bakış açısı geliştirdikleri; bunun ise hem akademik başarıyı hem de kişisel farkındalığı artırdığı vurgulanmaktadır. Öğrenciler, farklı ülkelerden akranlarıyla disiplinler arası projeler yürütme imkânı bulmuş, bu süreçte hem bilimsel hem de sosyal becerilerini geliştirmiştir. Ancak çalışmada bazı öğrencilerin yeterince aktif rol alamadığı, dil bariyerleri ve zaman yönetimi gibi sorunların akademik iş birliği sürecini olumsuz etkilediği de belirtilmiştir.

Redecker ve Punie (2017), Erasmus+ projelerinin bilimsel üretkenliği desteklediğini ve üniversitelerin Ar-Ge kapasitelerini artırdığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda, bu projelerin dijitalleşme, sürdürülebilirlik ve toplumsal etki gibi tematik alanlarda daha fazla uluslararası bilgi akışına zemin hazırladığı saptanmıştır. Ancak bu projelerin başarılı olabilmesi, kurumların proje yönetimi konusundaki yeterlilikleri ve akademik personelin sürece olan bağlılığı ile yakından ilişkilidir. Proje çıktılarının uygulanabilirliğinin düşük olduğu bazı vakalarda ise etki sınırlı kalmakta, iş birliklerinin sadece rapor düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Ayrıca, uluslararası iş birliklerinin uzun vadeli etkileri, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin program sonuçlarını kurumsal gelişim stratejilerine ne derece entegre edebildiklerine bağlıdır. Erasmus+ projeleri kapsamında geliştirilen stratejik ortaklıkların bir kısmı, kurumsal iç iletişim eksiklikleri nedeniyle sürdürülebilirlik açısından zayıf kalmaktadır (EC, 2022). Bu durum, programın sunduğu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilemediği örneklerin varlığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak, literatürdeki bulgular Erasmus+ programının uluslararası akademik paylaşımı desteklediğini ve disiplinler arası iş birliklerini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak, bu iş birliklerinin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için karşılaşılan yapısal ve uygulamaya yönelik sorunların dikkate alınması gerektiği açıktır. Özellikle kurumsal koordinasyon, proje yönetimi becerileri ve etkili iletişim kanalları geliştirilmeden yürütülen iş birliklerinin uzun vadeli başarı şansı düşmektedir. Bu nedenle, Erasmus+ programlarının yalnızca bireysel değil kurumsal düzeyde de yapılandırılmış destek sistemleriyle güçlendirilmesi önerilmektedir.

Dijital eğitim ve hibrit öğrenme

Erasmus+ projeleri kapsamında gerçekleştirilen doküman analizleri, dijital eğitim süreçlerinin ve hibrit öğrenme modellerinin yaygınlaşmasında programın kayda değer bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 2020 yılı sonrasında dijitalleşme teması, Erasmus+ projelerinde belirgin biçimde ön plana çıkmıştır. Bu dönemde, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi, hibrit öğrenme yaklaşımlarının eğitim sistemlerine entegras-

yonu ve uluslararası iş birliklerinin dijital platformlar aracılığıyla sürdürülmesi temel odak alanları olarak öne çıkmıştır (EC, 2025).

Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen eTwinning, EPALE ve SELFIE gibi dijital araçların, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik yeterliliklerini artırdığı ve yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağladığı belirlenmiştir (EC, 2025). Nitelikli uygulama örnekleri, hibrit öğrenme modelleri aracılığıyla öğretmenlerin çevrim içi ve yüz yüze eğitim metodolojilerini bütünleştirme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiklerini göstermektedir (Bulut Şahin et al., 2022). Bununla birlikte, bazı projelerde karşılaşılan teknik altyapı eksiklikleri ve dijital okuryazarlık düzeylerindeki farklılıklar, öğrenme süreçlerinin etkililiğini olumsuz yönde etkilemiştir (Küçükçene ve Akbaşı, 2021). Bu durum, dijital dönüşüm sürecinin kapsayıcılık ve erişilebilirlik ilkeleri doğrultusunda dikkatle yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Erasmus+ projelerinin öğrencilerin dijital becerilerine olan etkisini ele alan çalışmalar, programın çevrim içi iletişim, dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanımına yönelik kazanımları desteklediğini ortaya koymaktadır. Ancak, özellikle dil yeterliliği eksikliği ve teknik deneyim yetersizlikleri gibi faktörlerin, öğrenci katılımını sınırlayıcı bir unsur oluşturduğu da vurgulanmaktadır (Gönültaş et al., 2025). Örneğin, katılımcıların yaklaşık %30'unun dijital araçları etkin biçimde kullanmakta zorlandığı ve bu durumun öğrenme çıktılarını olumsuz etkilediği rapor edilmiştir (Redecker ve Punie, 2017).

2015-2024 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların tematik dağılımına bakıldığında, dijital dönüşüm temalı araştırmaların özellikle 2020 sonrası dönemde belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Bu artış, COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim kurumlarının dijital çözümlere hızla adapte olma gerekliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, 2021 yılında yayımlanan araştırmaların yaklaşık %60'ının hibrit öğrenme modelleri, sanal sınıf uygulamaları ve dijital pedagojik yaklaşımlara odaklandığı tespit edilmiştir (EC, 2021). Buna karşılık, 2015-2019 döneminde öne çıkan kültürel etkileşim temalı araştırmaların, 2020 sonrası dönemde dijitalleşme ekseninde gerçekleşen akademik yönelim nedeniyle görece azaldığı görülmektedir. Bu eğilim, küresel kriz dönemlerinde eğitim politikalarının acil ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde yeniden şekillendiğini ve dijital dönüşümün kaçınılmaz bir öncelik haline geldiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, Erasmus+ projelerinin dijital eğitim ve hibrit öğrenme modellerinin gelişimine yapıcı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu katkıların uzun vadede sürdürülebilir hale gelmesi için dijital altyapıya yönelik yatırımların artırılması, öğretmen eğitimlerinin kapsayıcı ve eşitlikçi bir yaklaşımla tasarlanması ve dijital yeterliliklerdeki eşitsizliklerin giderilmesi gerekmektedir. İncelenen çalışmalar, dijital dönüşüm sürecinden maksimum faydanın sağlanabilmesi için stratejik düzeyde, politika temelli bir planlamaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (EC, 2021; UA, 2022).

Tematik bulguların dağılımı, kavramsal çerçevesi ve literatürle desteklenmesi

Bu bölümde, Erasmus+ programına ilişkin elde edilen bulgular, hem tematik dağılım hem de kavramsal çerçeve açısından bütüncül bir yaklaşımla sunulmaktadır. Analiz edilen veriler dört ana tema etrafında toplanmış; her temanın içerdiği alt konular, literatürdeki yansımalarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Söz konusu temalar; eğitimde kalite artışı ve pedagojik yenilikler, kültürel etkileşim ve yabancı dil gelişimi, uluslararası iş birlikleri ve akademik paylaşım ile dijital eğitim ve hibrit öğrenme biçiminde yapılandırılmıştır. Bu tematik yapı, Erasmus+ projelerinin eğitimsel etkilerini daha iyi anlamaya olanak tanıyan çok boyutlu bir kavramsal haritaya dönüşmektedir. Tablo 2’de, her temaya ait içerik yoğunluğu, alt bileşenler, veri kaynakları ve literatürel dayanaklar sistematik biçimde sunulularak bulguların teorik ve pratik düzeyde nasıl desteklendiği bütüncül bir şekilde yansıtılmaktadır.

Tablo 2. Tematik Bulguların Kavram Haritası ve Literatür Yoğunluğu

Tematik alan	Anahtar kavramlar	Kaynak Yoğunluğu
Eğitimde kalite artışı ve pedagojik yenilikler	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrenci merkezli öğrenme - Proje tabanlı öğrenme - Ters yüz öğrenme - Dijital pedagojik yeterlilik - STEM eğitimi 	12 kaynak
Kültürel etkileşim ve yabancı dil becerilerinin gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> - Yabancı dil becerileri - Kültürel adaptasyon - Sosyal etkileşim - Kültürel zeka - Uluslararası farkındalık 	11 kaynak
Uluslararası iş birlikleri ve akademik paylaşım	<ul style="list-style-type: none"> - Ortak projeler - Disiplinler arası çalışmalar - Bilimsel üretkenlik - Uluslararası ağlar - Akademik başarı 	9 kaynak
Dijital eğitim ve hibrit öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> - eTwinning, EPALE, SELFIE - Hibrit eğitim modelleri - Çevrim içi platformlar - Dijital okuryazarlık - Uzaktan öğrenme 	14 kaynak

Her bir bulgunun, ilgili bilimsel literatür ve önceki çalışanlarla ilişkisi açıkça ortaya konarak, verilerin güvenilirliği pekiştirilmiş ve çalışmanın akademik temelleri güçlendirilmiştir. Bu yaklaşım, bulguların mevcut literatürdeki yeriyle örtüşmesini sağlayarak araştırmanın geçerliliğini güçlendirmektedir. Bulgu-kaynak verileri, detaylı bir şekilde Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Bulguların ve Kaynakların İlişkilendirilmesi

Alt Başlık	İlgili Kaynaklar	Elde Edilen Veriler / Bulgular	Ulaşılan Sonuçlar
Eğitimde kalite artışı ve pedagojik yenilikler	Altıntaş ve Sarıçoban (2023) Gökten ve Emil (2019) Redecker ve Punie (2017) EC (2021) Kinginger (2009)	Öğrenci ve öğretmenlerin eleştirel düşünme, problem çözüme ve farklı metodolojilere adaptasyon becerileri gelişmiştir.	Erasmus+ öğretmen ve öğrenci hareketliliği, farklı öğretim yaklaşımlarına maruz kalmayı sağlayarak pedagojik yeniliklerin yayılmasına katkı sunmuştur.
Kültürel etkileşim ve yabancı dil becerilerinin gelişimi	Altıntaş ve Sarıçoban (2023) Küçükçene ve Akbaşlı (2021) Gönültaş vd. (2025) Quainoo vd. (2022) Boyacı (2011), Gül (2013) Özgür vd. (2023) Byram (1997) Kinginger (2009)	Katılımcıların kültürel zekâ, kültürel farkındalık, sosyal etkileşim ve dil becerilerinde anlamlı gelişim sağladığı gözlemlenmiştir.	Farklı kültürel ortamlarda bulunmak, öğrenci ve öğretmenlerin kültürel uyum, yabancı dil gelişimi ve küresel iş gücüyle entegrasyonunu desteklemiştir.
Uluslararası iş birlikleri ve akademik paylaşım	De Wit (2011) EC (2021) Gökten ve Emil (2019) Redecker ve Punie (2017)	Üniversiteler arasında ortak projeler, disiplinler arası çalışma ortamları ve bilimsel üretkenlik artışı sağlanmıştır.	Erasmus+ programları, akademik bilgi paylaşımını güçlendirerek hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için uluslararası ağların oluşumuna katkı sağlamıştır.
Dijital eğitim ve hibrit öğrenme	EC (2025) Bulut Şahin vd. (2022) Küçükçene ve Akbaşlı (2021) Gönültaş vd. (2025) Redecker ve Punie (2017)	Öğretmenlerin dijital araçlara hâkimiyeti artmış, öğrenciler dijital okuryazarlık kazanmış; ancak teknik altyapı ve dijital eşitsizlikler bazı zorluklar yaratmıştır.	Dijital ve hibrit öğrenme ortamları, eğitimde erişilebilirlik ve esneklik sağlarken, dijital yeterliliklerin eşit dağılması projelerin etkisini sınırlayabilmektedir.

Erasmus+ Programındaki Sınırlılıklar ve Çözüm Önerileri

Erasmus+ programı, öğrenci ve öğretmenlere uluslararası eğitim ve hareketlilik imkânları sunarak akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ancak uygulama sü-

recinde dil bariyerleri, finansal erişim zorlukları, akademik tanınırlık eksiklikleri, bürokratik engeller, sürdürülebilirlik sorunları ve kültürel uyum güçlükleri programın etkinliğini sınırlayabilmektedir. Araştırmalar, özellikle dezavantajlı grupların programa erişiminin kısıtlı olduğunu, dil yetersizliğinin akademik başarıyı ve sosyal uyumu olumsuz etkilediğini, müfredat uyumsuzluğunun ise mezuniyet süreçlerini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu sorunların aşılması için dil hazırlık programlarının yaygınlaştırılması, ek mali desteklerin sağlanması, tanınırlık mekanizmalarının standartlaştırılması ve katılımcı destek sistemlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Söz konusu sınırlılıklar ve çözüm yolları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Erasmus+ Programındaki Sınırlılıklar ve Çözüm Önerileri

Negatif Faktör	Ana Etki Alanı	Çözüm Önerileri	Kaynak
Dil bariyerleri	Akademik başarı, sosyal uyum	Dil hazırlık programlarının zorunlu hale getirilmesi; OLS (Online Linguistic Support) araçlarının iyileştirilmesi.	Altıntaş ve Sarıçoban (2023), Yavrutürk ve İlhan (2022)
Finansal kısıtlamalar ve erişilebilirlik sorunları	Katılım oranı, proje sürekliliği	Dezavantajlı gruplar için ek hibe desteği; hibelerin enflasyona göre güncellenmesi.	UA (2022), Gülerce vd. (2024)
Akademik tanınırlık sorunu	Kredi transferi, mezuniyet süreci	ECTS sisteminin standartlaştırılması; müfredat uyum süreçlerinin kolaylaştırılması.	Yavrutürk ve İlhan (2022), EC (2021)
Bürokratik engeller	Proje Başvuru ve Yönetim Süreçleri	Dijital başvuru platformlarının kullanıcı dostu hale getirilmesi; küçük kurumlara rehberlik desteği.	Karaca vd. (2024), UA (2022)
Sürdürülebilirlik sorunu	Kurumsal öğrenme, bilgi paylaşımı	Hareketlilik sonrası bilgi paylaşım platformları; atölye çalışmaları ve mentorluk sistemleri.	Tokgöz ve Korucu (2024), Dolapçıoğlu ve Girişken (2022)
Kültürel uyum zorlukları	Sosyal adaptasyon, akademik stres	Kültürel farkındalık programları; mentorluk ve psikolojik destek mekanizmaları.	UA (2022), Altbach ve Knight (2007)

Dil bariyerleri ve kültürel uyum sorunları

Erasmus+ programı, öğrencilere uluslararası akademik deneyim kazanma fırsatı sunarken, dil bariyerleri ve kültürel uyum sorunları gibi önemli zorluklarla da karşı karşıya bırakmaktadır. Yurt dışında eğitim gören öğrenciler, dil engelleri nedeniyle akademik ve sosyal hayata adapte olmakta güçlük çekebilmektedir. Araştırmalar, Erasmus+ programına katılan bireylerin dil yetersizliği nedeniyle iletişimde zorluklar yaşadığını ve bunun, katılımcıların programlara etkin katılımını, öğrenme süreçlerinden tam anlamıyla faydalanmalarını ve beklenen

etkilere ulaşmalarını sınırladığını ortaya koymaktadır (Hatisaru, 2017). Özellikle dil becerileri düşük olan öğrenciler, akademik başarı konusunda daha fazla stres ve kaygı yaşamakta, bu da eğitim faaliyetlerine katılımı olumsuz etkilemektedir. Türkiye’de yapılan bir araştırma da katılımcıların %30-35’inin dil yetersizliği nedeniyle iletişimde zorlandığını göstermektedir (Yavrutürk ve İlhan, 2022). Bu zorluklar, düşük dil becerilerine sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde doğrudan bir olumsuz etki yaratmaktadır.

Erasmus+ programı, öğrencilere dil öğrenme sürecini sınıf ortamının dışına taşıyarak, günlük yaşamda yabancı dil kullanma fırsatı sunmaktadır (Deardorff, 2011). Yabancı bir ülkede eğitim görmek, öğrencilerin anadili dışında başka bir dilde düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak, dil bariyerleri Erasmus+ öğrencileri için büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Araştırmalar, düşük dil yeterliliğine sahip öğrencilerin Erasmus+ sürecinde daha fazla stres ve akademik baskı yaşadığını göstermektedir (Kinginger, 2009). Yetersiz dil becerileri, öğrencilerin dersleri takip etmelerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyerek, programdan beklenen kazanımları elde etmelerini zorlaştırmaktadır.

Bunun yanı sıra, kültürel farklılıklar da öğrencilerin eğitim süreçlerine etki etmektedir. Öğrenciler, farklı eğitim sistemleri, yemek kültürü, şehir yapısı ve düşünce biçimleriyle karşılaşırken, bu durum kültürel adaptasyon sürecini karmaşıklaştırmaktadır (UA, 2022). Ancak, kültürel uyum her zaman kolay gerçekleşmemekte, kültürel şok ve adaptasyon zorlukları Erasmus+ öğrencileri arasında yaygın bir deneyim olarak öne çıkmaktadır. Farklı öğrenme metodolojileri ve değerlendirme sistemleri, öğrencilerin alıştıkları eğitim sisteminden farklı bir akademik yapıya uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Örneğin, Avrupa’daki bazı ülkelerde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı yaygınken, diğer ülkelerde daha geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmektedir (Altbach ve Knight, 2007). Bu akademik farklılıklar, öğrencilerin derslere uyum sağlamasını zorlaştırarak öğrenme süreçlerinde ek stres yaratmaktadır.

Dil bariyerleri ve kültürel uyum sorunlarının Erasmus+ deneyimini olumsuz etkilemesini engellemek için, katılımcılara yönelik daha fazla dil desteği ve hazırlık kurslarına ihtiyaç duyulmaktadır. Avrupa Komisyonu, Erasmus+ öğrencileri için dil yeterliliğini artırmaya yönelik Online Linguistic Support (OLS) gibi araçlar sunmakta, ancak bu desteklerin her katılımcı için yeterli olmadığına dair eleştiriler mevcuttur (EC, 2021). Kültürel uyum sürecini kolaylaştırmak için ise kültürel farkındalık programlarının ve mentorluk sistemlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Böylece öğrenciler, yalnızca akademik açıdan değil, sosyal ve kültürel boyutta da daha sağlıklı bir adaptasyon süreci geçirebilirler.

Finansal kısıtlamalar ve erişilebilirlik sorunları

Erasmus+ hibeleri, programın kapsayıcılığını artırmada önemli bir rol oynasa da, düşük gelirli öğrenciler için yeterli olmayabilir. Finansal desteklerin sınırlı olması, özellikle dezavantaj-

lı grupların programa erişimini kısıtlamakta ve hareketlilik sürecinde ekonomik zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Araştırmalar, Erasmus+ katılımcılarına verilen hibelerin yetersiz kaldığını, katılımcıların hareketlilik sürecinde mali sıkıntılar yaşadığını ve ek gelir elde etmek zorunda kaldığını göstermektedir (Gülerce vd., 2024). Türkiye Ulusal Ajansı'nın 2021 yılı raporu da bu durumu doğrulamakta, Erasmus+ hibelerinin öğrencilerin konaklama ve yaşam masraflarını tam olarak karşılamadığını ortaya koymaktadır. Özellikle büyük Avrupa şehirlerinde yaşam maliyetlerinin yüksek olması, öğrencileri ek gelir kaynakları aramaya zorlamaktadır (UA, 2022). Bu durum, Erasmus+ programının eşit fırsatlar sunma hedefine gölge düşürmekte ve mali yetersizliklerin, programın kapsayıcılığı üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir.

Bunun yanı sıra, Erasmus+ hibelerinin yaşam maliyetlerine kıyasla yetersiz kalması, programın fırsat eşitliği sağlamasını zorlaştırmaktadır. Erasmus+ programına katılan öğrenciler, program süresince çeşitli finansal zorluklarla karşılaşabilmektedir. Öğrencilere sağlanan hibe miktarlarının, gidilen ülkelerin yaşam maliyetlerini karşılamada yetersiz kaldığı ve bu durumun öğrencileri ek gelir kaynakları aramaya yönelttiği belirtilmektedir. Bu finansal yetersizlikler, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel program deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler, mali sıkıntılar nedeniyle sosyal etkinliklere katılımında bulunamamakta ve bu da kültürel uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır (Açıkgöz vd., 2020). Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrenciler için bu durum, uluslararası hareketlilikten yararlanma oranlarını düşürebilmektedir. Ayrıca, hibe miktarlarının enflasyon oranlarına göre güncellenmemesi, programın kapsayıcılığını sınırlayan bir diğer önemli engel olarak öne çıkmaktadır (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022).

Erasmus+ programı kapsamında sağlanan mali desteklerin yetersizliği, öğrencilerin tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmalara göre, öğrencilerin %30'u daha düşük yaşam maliyetine sahip ülkeleri seçmekte, bu da programın sunduğu çeşitliliği ve öğrencilere kazandırdığı deneyimlerin kapsamını daraltmaktadır (Karaca vd., 2024). Ayrıca, ekonomik zorluklar nedeniyle programdan erken ayrılan öğrencilerin olduğu belirlenmiş, bu durum sürecin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin ekonomik engeller nedeniyle hareketlilik fırsatlarını kaçırmaması için hibelerin enflasyon ve yaşam maliyetlerine göre güncellenmesi önerilmektedir (Tokgöz ve Korucu, 2024).

Finansal engeller yalnızca öğrencileri değil, öğretmen ve akademisyenleri de etkilemektedir. Erasmus+ personel hareketliliği projelerine katılan öğretmenlerin/akademisyenlerin %25'i, sağlanan fonların konaklama ve seyahat masraflarını tam olarak karşılamadığını ve bu nedenle kendi kurumlarından ek destek almak zorunda kaldıklarını belirtmiştir (UA, 2022). Özellikle bütçe sıkıntısı yaşayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve akademisyenler için bu durum, Erasmus+ projelerine katılım oranının düşmesine neden olmaktadır. Bu sorunların aşılması için Avrupa Komisyonu'nun Erasmus+ hibelerini yaşam maliyetleriyle uyumlu hale getirmesi ve dezavantajlı gruplar için ek finansal destek mekanizmaları

oluşturması gerekmektedir. Programın daha erişilebilir olması adına, düşük gelirli öğrenciler ve öğretmenler için özel burs fonlarının oluşturulması ve finansal destek süreçlerinin kolaylaştırılması önem taşımaktadır.

Akademik tanınırlık ve uyum problemleri

Erasmus+ kapsamında farklı bir ülkede alınan derslerin, öğrencinin kendi ülkesindeki akademik programına tam olarak entegre edilememesi yaygın bir sorundur. Öğrencilerin yurtdışında geçirdiği süre boyunca aldıkları derslerin denkliği ve akademik uyumu konusunda yaşanan problemler, programın etkinliğini azaltan temel faktörlerden biridir (Özdem, 2013). Bazı öğrenciler, yurtdışında geçirdikleri sürenin ardından kendi üniversitelerine döndüklerinde ders kredilerini transfer edememekte ve bu durum akademik ilerlemelerini geciktirmektedir.

Farklı ülkelerdeki müfredat uyumsuzlukları nedeniyle bazı öğrenciler, Erasmus+ dönüşü ek dersler almak zorunda kalmakta ve mezuniyet süreçleri uzamaktadır (Yavrutürk ve İlhan, 2022). Bu durum, özellikle yoğun akademik programları olan bölümlerde öğrenciler için büyük bir dezavantaj oluşturmaktadır. Akademik gecikmeler, öğrencilerin kariyer planlarını ertelemelerine ve ek maliyetlerle karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. Üniversiteler, Erasmus+ kapsamında sunulan derslerin içeriğini daha yakından inceleyerek müfredat uyum sürecini kolaylaştırmalıdır (Karaca vd., 2024).

Ayrıca, akademik tanınırlık konusundaki farklılıklar, öğrenci hareketliliğini sınırlayan unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bazı ülkelerde üniversiteler Erasmus+ hareketliliğini teşvik ederken, diğer ülkelerde kredi transfer sürecinin karmaşıklığı öğrencilerin bu fırsatlardan yeterince yararlanamamasına neden olmaktadır (UA, 2022). Bu nedenle, Avrupa genelinde akademik tanınırlığı artırmak ve ortak ders programlarını yaygınlaştırmak için yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Önerilen çözüm yollarından biri, Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi'nin (ECTS) daha şeffaf ve standardize edilerek tüm ülkelerde daha etkin bir şekilde uygulanmasıdır (EC, 2021).

Erasmus+ projelerinin sürdürülebilirlik sorunu

Erasmus+ projelerinin uzun vadeli etkilerinin ölçülmesi ve sonuçlarının yaygınlaştırılması önemli bir sorun teşkil etmektedir. Akademik araştırmalara göre, projelere katılan öğretmenlerin %50'sinden fazlası, edindikleri bilgi ve becerilerin kendi okullarında yaygınlaştırılması için yeterli mekanizmaların olmadığını belirtmiştir (Tokgöz ve Korucu, 2024). Bu eksiklik, hareketlilik programlarının sürdürülebilir etkisini azaltmakta ve kurumsal öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır. Bu durum, projelerin yalnızca bireysel değil, kurumsal gelişime de katkı sağlamasını gerektiren yeni stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ayrıca, programın etkisinin sürdürülebilirliği açısından, Erasmus+ deneyimlerinin yalnızca bireysel kazanımlarla sınırlı kalmaması, okullara ve yerel topluluklara yayılması gerekmektedir. Ancak, birçok eğitim kurumu, Erasmus+ hareketliliklerinden dönen öğretmenlerin

edindiği becerileri paylaşımları için yeterli desteği sağlamamaktadır (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022). Bu nedenle, hareketlilik sonrası bilgi paylaşımını teşvik edecek platformlar ve etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin öğrendikleri yöntemleri meslektaşlarıyla paylaşmasını teşvik eden atölye çalışmaları ve seminerler, proje sonuçlarının yaygınlaştırılmasını sağlayabilir (Karaca vd., 2024).

Erasmus+ projelerinin sürdürülebilirliği açısından dijitalleşme önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin proje kapsamında edindikleri deneyimleri sürdürebilmeleri için çevrimiçi platformların daha etkin kullanılması gerekmektedir (EC, 2021). Dijital araçlar, katılımcıların bilgi ve iyi uygulamaları paylaşmasını kolaylaştırarak projelerin etkisini artırabilir. Böylece, Erasmus+ projelerinin sonuçları daha geniş kitlelere ulaşarak uluslararası iş birliklerinin sürekli hale gelmesi sağlanabilir.

Ayrıca, Erasmus+ projelerinin etkisini artırmak için uzun vadeli ortaklık modelleri geliştirilmelidir. Kısa süreli hareketlilik projelerinin yanı sıra, ortak müfredat geliştirme, eğitim materyali paylaşımı ve öğretmenler arasında bilgi alışverişinin teşvik edilmesi, ülkeler arası akademik etkileşimi güçlendirecektir (UA, 2022). Eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak için Erasmus+ projelerinin yalnızca katılımcıların kişisel gelişimine değil, eğitim sistemlerine kalıcı katkı sunacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Yönetimsel ve bürokratik engeller

Erasmus+ projelerinin başvuru süreçleri, yürütülmesi ve değerlendirilmesi karmaşık prosedürler içermektedir. Özellikle küçük ölçekli okullar ve üniversiteler, Erasmus+ projelerini yönetme konusunda yeterli insan kaynağına ve idari desteğe sahip olmadıklarını belirtmektedir (Karaca vd., 2024). Bu durum, küçük kurumların programa erişimini artırmak için özel destek mekanizmalarının oluşturulmasını gerektirmektedir. Başvuru sürecinde gerekli olan dokümantasyon, proje yazımı ve değerlendirme aşamaları, özellikle deneyimsiz kurumlar için ciddi bir engel teşkil etmektedir (Tokgöz ve Korucu, 2024).

Küçük ölçekli eğitim kurumları, Erasmus+ projelerini yürütmek için gerekli lojistik destek ve idari kaynaklardan yoksundur. Öğretmenlerin idari izin süreçleri bazen uzun sürebilmekte ve bu da hareketliliklere katılımı zorlaştırmaktadır (Tokgöz ve Korucu, 2024). Kırsal bölgelerde bulunan okullar ve düşük bütçeli üniversiteler, Erasmus+ programlarına katılımda daha fazla engelle karşılaşmaktadır. Eğitim kurumlarının Erasmus+ projelerinden daha fazla yararlanabilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde rehberlik hizmetlerinin artırılması önerilmektedir (EC, 2021).

Bürokratik engellerin azaltılması ve programın daha erişilebilir hale getirilmesi için Avrupa Komisyonu, dijital başvuru ve değerlendirme süreçlerini geliştirmek için sürekli yenilikler getirmektedir. Ancak, bu konuda hâlâ yeterli ilerleme kaydedilememiştir ve birçok eğitim kurumu, karmaşık başvuru süreçleri nedeniyle programdan yeterince faydalanamamaktadır (UA, 2022). Başvuru süreçlerini kolaylaştırmak için Erasmus+ platformlarının kullanıcı dostu hale getirilmesi ve rehberlik hizmetlerinin artırılması önerilmektedir.

Ayrıca, Erasmus+ projelerinin uygulanması sürecinde yaşanan bürokratik engeller, programın etkinliğini azaltan bir diğer önemli faktördür. Karmaşık başvuru süreçleri ve idari yükler, öğretmenler ve akademisyenler için ek bir zorluk oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin proje süreçlerine daha aktif katılımını sağlamak için idari işlemlerin sadeleştirilmesi gerekmektedir (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022). Böylece, Erasmus+ projeleri eğitim kurumlarında daha etkin bir şekilde uygulanabilir ve uzun vadeli faydaları artırılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Erasmus+ programı, bireylerin akademik ve kişisel gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra, eğitim kurumları arasında kalıcı iş birlikleri oluşturarak uzun vadeli etkileşimleri destekleyen bir yapıya sahiptir. Eğitimde yenilikçiliği teşvik etmesi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kültürel etkileşimi artırması ve küresel iş birliği ile bilgi paylaşımını yaygınlaştırması programın temel işlevleri arasındadır. Hızla değişen dünyada, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet edebilir ve sürdürülebilir olması büyük önem taşımaktadır. Erasmus+ programı, eğitimde kaliteyi artırmak ve ülkeler arası etkileşimi güçlendirmek amacıyla kapsamlı destekler sunarak bu dönüşüme katkı sağlamaktadır (EC, 2021). Yalnızca bireysel hareketlilikleri teşvik etmekle kalmayan program, aynı zamanda kurumsal gelişimi destekleyen uzun vadeli stratejik ortaklık projeleri için de önemli fırsatlar sunmaktadır.

Program kapsamında gerçekleştirilen hareketlilikler ve stratejik ortaklık projeleri, farklı ülkelerdeki eğitimcilerin bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmekte, pedagojik yöntemlerin modernizasyonunu sağlamakta ve eğitimde dijital dönüşümü hızlandırmaktadır (EC, 2021). Bu süreç, aynı zamanda katılımcı kurumların yenilikçi uygulamaları benimsemesini kolaylaştırarak eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası iş birliklerinin daha etkili hale getirilmesi ve Erasmus+ projelerinin eğitim sistemlerine sürdürülebilir katkılar sunabilmesi için belirli stratejiler geliştirilmelidir.

Erasmus+ programının daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için katılım sürecinin her aşamasında rehberlik hizmetleri güçlendirilmeli ve özellikle dezavantajlı grupların (engelliler, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bireyler, göçmenler vb.) programa erişimini kolaylaştıracak mekanizmalar oluşturulmalıdır. Programın sunduğu fırsatlar konusunda öğretmenler, öğrenciler ve eğitim yöneticileri daha kapsamlı bilgilendirilmeli, başvuru süreçleri ise daha erişilebilir hale getirilmelidir (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022). Ayrıca, Erasmus+ projelerinin etkisini artırmak ve uzun vadeli fayda sağlamak için proje çıktılarının sürdürülebilirliği üzerinde durulmalı, elde edilen bilgilerin yaygınlaştırılması amacıyla etkili paylaşım stratejileri uygulanmalıdır. Eğitimde sürekliliğin sağlanması açısından, Erasmus+ projeleri uluslararası ortaklıkların uzun vadede sürdürülebilir olmasına katkı sunmakta ve proje bitiminden sonra da iş birliklerinin devam etmesini teşvik etmektedir (Bulut Şahin vd., 2022).

Bu bağlamda, projelerden elde edilen kazanımların eğitim politikalarına entegrasyonu sağlanmalı ve bu deneyimlerin kurumsal düzeyde yaygınlaştırılması için stratejik ve planlı çalışmalar yürütülmelidir. Eğitim kurumları, Erasmus+ projeleri aracılığıyla edindikleri yeni-

likçi uygulamaları kendi sistemlerine adapte etmeli ve bu süreçte öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler dâhil tüm paydaşların aktif katılımını teşvik etmelidir. Böylece, uluslararası bilgi alışverişi en üst düzeye çıkarılarak hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürülebilir gelişim sağlanabilir ve eğitim kalitesinin artırılması desteklenebilir.

Programın en önemli katkılarından biri olan dijital beceri gelişimi, günümüzün hızla dijitalleşen eğitim dünyasında büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yaygınlaşması, dijital okuryazarlık ve çevrim içi eğitim araçlarının kullanımını daha da önemli hale getirmiştir. Bu bağlamda, Erasmus+ projelerinin daha fazla dijital eğitim materyali üretmeye yönelmesi, eğitimin erişilebilirliğini ve esnekliğini artıracaktır. Ayrıca, sanal öğrenme platformlarının yaygınlaştırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye daha hızlı ve etkin bir şekilde ulaşmalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte, yapay zekâ destekli eğitim araçlarının kullanımı, öğretim süreçlerini daha kişiselleştirerek öğrenci başarısını artırabilir. Dijital becerilerin geliştirilmesi yalnızca araçların kullanımına odaklanmamalı, aynı zamanda dijital okuryazarlık, siber güvenlik bilinci, veri analitiği ve yapay zekâ uygulamalarının eğitimdeki rolü gibi konular da müfredatın bir parçası haline getirilmelidir. Erasmus+ projelerinin bu alana daha fazla yatırım yapması, uzun vadede öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırarak dijital çağın gerekliliklerine uygun bir eğitim anlayışı geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Eğitimde sürdürülebilir bir etki yaratmak için Erasmus+ projelerinin uzun vadeli iş birliklerine odaklanması büyük önem taşımaktadır. Uluslararası ortaklarla kurulan projelerin belirli bir süreyle sınırlı kalmayıp eğitim süreçlerine entegre edilmesi, kalıcı bir öğrenme kültürünün oluşmasını sağlayacaktır. Kısa süreli hareketlilik programlarının yanı sıra, ortak müfredat geliştirme, eğitim materyali paylaşımı ve öğretmenler arasında bilgi alışverişinin teşvik edilmesi, ülkeler arası akademik etkileşimi güçlendirecektir. Ayrıca, yapay zekâ destekli eğitim araçlarının entegrasyonu, öğretim süreçlerini daha verimli ve kişiselleştirilmiş hale getirebilir. Ortak sertifikasyon programlarının yaygınlaştırılması ise mezunların uluslararası alanda daha rekabetçi olmasına katkı sağlayacaktır. Bu tür projeler, farklı ülkelerden gelen öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalışmasını teşvik ederek küresel iş gücü piyasasına daha donanımlı bireyler kazandıracaktır. Sonuç olarak, Erasmus+ projelerinin yalnızca kısa vadeli hareketliliklerden ibaret olmadığı, aksine uzun vadeli sürdürülebilir eğitim politikalarına yön verebilecek potansiyele sahip olduğu unutulmamalıdır.

Erasmus+ programı, eğitim sistemlerinde köklü değişiklikleri teşvik eden, yenilikçiliği destekleyen ve uluslararası iş birliklerini güçlendiren etkili bir araçtır. Programın eğitimde yarattığı olumlu etkilerin artırılması ve daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için şu stratejilerin uygulanması önerilmektedir:

- **Erişilebilirliğin artırılması:** Erasmus+ projelerinin daha fazla katılımcıya ulaşmasını sağlamak amacıyla bilgilendirme kampanyaları düzenlenmeli, başvuru süreçleri sadeleştirilmeli ve rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir. Özellikle yapay zekâ destekli rehberlik sistemlerinin kullanımı, başvuru sahiplerinin ihtiyaç duydukları

bilgilere anında erişmelerini sağlayarak süreci daha verimli hale getirecektir. Ayrıca, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların programa katılımını kolaylaştırmak için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

- **Dijitalleşmeye öncelik verilmesi:** Dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim programları yaygınlaştırılmalı, yapay zekâ destekli eğitim araçları ve uzaktan öğrenme uygulamaları programa entegre edilmelidir. Eğitimde yapay zekâ tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması, katılımcıların bireysel ihtiyaçlarına uygun içeriklere erişimini kolaylaştıracaktır. Böylece katılımcıların dijital yeterlilikleri artırılarak eğitim süreçleri daha esnek ve verimli hale getirilebilir.
- **Sürdürülebilirlik stratejilerinin geliştirilmesi:** Erasmus+ projelerinin uzun vadeli etkisini güçlendirmek için iş birliklerinin devamlılığını sağlayacak stratejik ortaklıklar teşvik edilmelidir. Bu kapsamda, yapay zekâ destekli veri analizi kullanılarak projelerin uzun vadeli etkileri takip edilmeli ve gelecekteki eğitim politikalarına yön verecek sürdürülebilir modeller oluşturulmalıdır. Böylece, kazanılan bilgi ve becerilerin eğitim kurumlarında ve iş dünyasında kalıcı etkiler oluşturması sağlanmalıdır.
- **İş dünyası ile uyumun güçlendirilmesi:** Eğitim programları, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına daha uyumlu hale getirilmelidir. Mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için sektör temsilcileri ile iş birlikleri teşvik edilmeli ve uygulamalı öğrenme fırsatları sağlanmalıdır. Ayrıca, yapay zekâ tabanlı kariyer rehberliği sistemleri kullanılarak öğrencilerin yetkinlikleri analiz edilmeli ve onlara en uygun mesleki gelişim yolları sunulmalıdır.
- **Çokdilliliğin desteklenmesi:** Farklı dillerin öğretilmesini teşvik eden projeler geliştirilerek öğrencilerin kültürel farkındalıkları artırılmalı ve küresel iş gücü piyasasında rekabet edebilirlikleri güçlendirilmelidir. Ayrıca, yapay zekâ destekli dil öğrenme platformları kullanılarak bireyselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunulmalı ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, Erasmus+ programının daha kapsayıcı hale gelmesi, dijitalleşme ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarına odaklanması, iş gücü piyasasıyla daha iyi entegrasyon sağlanması ve sürdürülebilir projelerin teşvik edilmesi, eğitimin geleceğini şekillendirmede kilit rol oynayacaktır. Bu doğrultuda atılacak adımlar, yalnızca bireylerin akademik ve mesleki gelişimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda eğitim kurumlarının uluslararasılaşmasını hızlandırarak küresel bilgi paylaşımını artıracaktır. Yapay zekâ destekli eğitim araçlarının entegrasyonu, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerini daha etkin ve kişiselleştirilmiş hale getirirken, disiplinler arası iş birlikleri ve ortak müfredat geliştirme çalışmaları eğitimde kaliteyi yükseltecektir. Böylece Erasmus+ projelerinin sunduğu fırsatlar en iyi şekilde değerlendirilerek, eğitimde eşitlik, erişilebilirlik ve yenilikçilik ilkeleri temelinde sürdürülebilir bir dönüşüm sağlanacaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, E., Çatıkoğlu, E., Hephep, G., & Karaca, Ö. (2020). Erasmus Programına Katılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Karabük Üniversitesi Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 161-181.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altıntaş, N., & Sarıçoban, A. (2023). The impacts of Erasmus+ on foreign language development. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 303-314.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Briga, E. (2019). Intercultural learning for pupils and teachers: A good practice case study from an Erasmus project. In *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions declaration book* (pp. 329-339).
- Bulut Şahin, B., Uyar, P., & Turhan, B. (2022). The impact of the Erasmus program and the institutional administration of internationalization in Türkiye. *Higher Education Governance and Policy*, 3(2), 133-146.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- De Wit, H. (2011). Trends, issues and challenges in internationalization of higher education. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 523-531.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Doğuş, Y. (2024). Öğretmen eğitiminde uluslararası bir yöntem Erasmus+ KA101 projeleri: 21. yüzyıl becerileri bağlamında durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1559-1594.
- Dolapçıoğlu, S., & Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ programı ve eylem planları. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 296-317.
- European Commission [EC]. (2021). *Erasmus+ programme guide 2021-2027*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en
- European Commission. (2022). *Erasmus+ annual report 2021*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025). *Erasmus to Erasmus+: History, funding and future*. Erasmus+ Programme. Retrieved January 14, 2025, from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future>
- European Commission. (n.d.). *SELFIE: A tool to support learning in the digital age*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/selfie>
- Gökten, Ö., & Emil, S. (2019). Exploring the effect of Erasmus program on cultural intelligence of university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 769-785.
- Gönültaş, Y., Yıldırım, Y., Gümüş, F., Taşçı, Y., & Akkafa, Y. (2025). Hareketlilik temelli Erasmus projelerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 11(50), 47-62.
- Gülerce, H., Ağca Varoğlu, F. G., & Gülerce, R. (2024). Kapıları aralamak: Yükseköğretimdeki göçmen ve yerel gençlerin sosyal uyum sürecinde Erasmus+ gençlik değişimlerinin rolü. *TÜBA Higher Education Research/Review*, 13(3), 421-434.
- Gül, H. (2013). *Avrupa Birliği Erasmus öğrenci değişim programı öğrencilerinin beklenti ve sorunları üzerine sosyolojik bir araştırma (Göttingen Üniversitesi'ndeki Türk öğrencileri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Hatisaru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus+ programına katılımının değerlendirilmesi: Stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 65-83.
- Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: Skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309-328.

- Karaca, Y., Karaca, M., Er, F. Z., & Kazancı, M. E. (2024). Bilişim teknolojileri içerikli Erasmus projeleri hakkında ülkelerarası öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1271–1287.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170–189.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Palgrave Macmillan.
- Knight, J. (2011). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers.
- Küçükçene, M., & Akbaşlı, S. (2021). The opinions regarding the program of the students going abroad in the scope of the Erasmus+ exchange program. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (26), 155–170.
- Özgür, S., Erol, M., Sülün, F., Ilıca, T., & diğerleri. (2023). Erasmus+ programı kapsamında bilişim teknolojileri ile yapılandırılmış geleneksel sanat aktivitelerinin lise öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerine etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(2), 123–130.
- Papatsiba, V. (2005). Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. In M. Tight (Ed.), *International perspectives on higher education research* (Vol. 3, pp. 29–65).
- Quainoo, E. A., Aggrey, R., Aggrey, D., Adams, F., Opoku, E., & Abubakari, Z. W. (2022). The impact of globalization on education: A blessing or a curse. *Education Journal*, 11(2), 70–74.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (2017). *Instructional-design theories and models: The learner-centered paradigm of education*. Routledge.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Tokgöz, M., & Korucu, A. T. (2024). Participant opinions on the effectiveness and classroom applicability of Erasmus+ School Education Staff Mobility (KA101) projects on new technologies - digital skills. *Participatory Educational Research*, 11(2), 195–211.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2021). *Erasmus+ programı 2021 yılı raporu*. Türkiye Ulusal Ajansı.
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2022). *Erasmus+ programı 2021–2027 strateji belgesi*. <https://www.ua.gov.tr>
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2025). *Temel istatistikler*. <https://www.ua.gov.tr/media/2tjeyb22/temel-istatistikler-06-01-2025-güncel.pdf>
- Yavrutürk, A. R., & İlhan, T. (2022). Erasmus+ programına katılan ortaöğretim öğrencilerinin deneyimleri ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik kazanımlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 320–342.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

The Impact of Erasmus+ Mobility Projects on Enhancing Educational Quality and Innovative Pedagogical Approaches

Extended Abstract

Introduction

The Erasmus+ Program is one of the European Union's most comprehensive initiatives aimed at promoting international mobility in education. Initially launched in 1987 to support higher education students, the program has since expanded to include vocational education, adult learning, and teacher mobility. The primary objective of Erasmus+ is to enhance individuals' academic and professional competencies, increase cultural awareness, and facilitate their integration into the global workforce.

Beyond its benefits for individuals, the program also offers significant advantages for educational institutions by fostering international partnerships, promoting innovative teaching methods, and facilitating adaptation to digitalization. This study examines the impact of Erasmus+ projects on improving educational quality and encouraging pedagogical innovation. Additionally, it aims to analyze the program's contributions to various educational systems and assess its benefits for institutional development. In this context, the study also explores the long-term effects of Erasmus+ projects and their potential to shape future educational policies.

Literature Review

Previous studies indicate that the Erasmus+ program enhances students' academic performance, improves their language skills, and increases their employability prospects after graduation. From the perspective of teachers, the program provides opportunities for professional development, exposure to new teaching methodologies, and engagement with different educational systems. Erasmus+ projects play a crucial role in fostering innovation in STEM education and supporting the integration of digital tools into teaching processes.

However, existing literature also highlights certain challenges associated with the program, including bureaucratic complexities, issues related to academic recognition, and financial constraints. Studies assessing the program's success emphasize the need for more quantitative research to fully understand the long-term impacts of Erasmus+. Furthermore, to ensure that the program contributes to sustainable development not only at the individual level but also at the institutional and societal levels, it is essential to develop more strategic partnerships and support mechanisms.

Methodology

This study adopts a qualitative research approach and employs a systematic literature review. To analyze the impact of the Erasmus+ program on education, academic articles, reports from the European Commission, and data from the Turkish National Agency have been examined. A thematic analysis has been conducted to explore the contributions of Erasmus+ projects to pedagogical innovations, international collaborations, and digitalization. Academic databases such as Dergipark, Google Scholar, and Web of Science were utilized in the data collection process.

A key limitation of the study is the absence of direct data collection from participants through surveys or interviews, as it relies solely on existing literature. However, the study provides a broad academic perspective, forming a significant foundation for understanding the impact of Erasmus+ projects on educational policies. This analysis aims to develop recommendations for enhancing the effectiveness of the Erasmus+ program in the future.

Findings

The Erasmus+ program enhances educational quality by promoting teacher and student mobility. For students, positive effects have been observed in terms of academic achievement and foreign language proficiency. Additionally, cultural awareness and global citizenship consciousness have improved, leading to increased employability after graduation. Students participating in the Erasmus+ program strengthen their communication skills and enhance their problem-solving abilities through exposure to diverse cultural environments.

From the perspective of teachers, the program provides opportunities to learn and implement new teaching methodologies while improving digital pedagogical skills. Teachers involved in Erasmus+ projects have adopted more innovative and student-centered approaches in their classrooms, leading to higher student engagement rates.

For educational institutions, Erasmus+ projects contribute to strengthening international partnerships and disseminating innovative practices. By fostering inter-institutional collaboration, the program facilitates greater interaction and knowledge exchange in educational processes. Moreover, findings indicate that participation in Erasmus+ projects enhances motivation in education and enriches students' learning experiences.

Furthermore, Erasmus+ projects are recognized as a tool for sustainable development in schools and universities. By supporting the digital transformation in education, the program helps teachers integrate technology more effectively into their lessons, making learning processes more efficient. The program's impact extends beyond academic benefits, as it also contributes significantly to the development of social skills and self-confidence among participants.

Limitations and Criticisms of the Erasmus+ Program

One of the main limitations of the Erasmus+ program is the challenge posed by language barriers and the difficulties in academic recognition. The lack of full recognition of courses taken in different countries discourages student participation. Additionally, insufficient financial support restricts access, particularly for disadvantaged groups. Bureaucratic hurdles in the application and evaluation processes also reduce the program's overall effectiveness.

To ensure the long-term impact of Erasmus+, project outcomes need to be integrated into educational systems and made sustainable. Some studies emphasize the need for a more inclusive approach, calling for additional support mechanisms for socioeconomically disadvantaged students. Moreover, sharing and disseminating Erasmus+ experiences post-mobility is considered a crucial requirement for maintaining the program's sustainability.

Conclusion and Recommendations

Erasmus+ is a key instrument in promoting educational innovation and strengthening international cooperation. To expand participation, financial support should be increased, and application processes should be simplified. Digital learning platforms should be used more effectively to maximize the long-term impact of the program.

Educational institutions should integrate the knowledge and skills gained from Erasmus+ projects into their systems to sustain international collaborations. More inclusive policies should be developed, and the program should be encouraged across all levels of education. Additionally, Erasmus+ projects should provide more local collaboration opportunities to enhance social engagement.

To create lasting changes in education, Erasmus+ projects should be more strongly integrated into national education policies. Ensuring equal access for all socioeconomic groups is a critical step toward fairness and inclusion. Platforms that enable educators to share their mobility experiences should be established, and dissemination strategies should be strengthened. Lastly, long-term follow-up mechanisms should be developed to support participants in integrating their acquired skills into their professional growth, ensuring the program's sustainability on a broader scale.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Özyeterlik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması

Research of Science Teachers' Knowledge Levels About Global Warming, Their Techno-Pedagogical Education Competencies and Teacher Self-Efficacy Skills According to Some Variables

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Gamze KIRILMAZKAYA

Neval DEMİR

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Özyeterlik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması

Gamze KIRILMAZKAYA¹

Neval DEMİR²

DOI: 10.58689/eibd.1646127

Öz: Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi uygulamalarının araştırılmasıdır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeline yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 108 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Küresel Isınma Bilgi Anketi, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça teknopedagojik eğitim yeterliklerinden uygulama boyutunun azaldığı; öğretmenlerin haftalık ders saati süreleri arttıkça teknopedagojik eğitim yeterliklerinden uygulama boyutunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmen özyeterliklerinden birindeki artışın, diğer yeterliklerde yüksek düzeyde artışa neden olduğu; teknopedagojik eğitim yeterliklerindeki artışın ve öğretmen özyeterliklerindeki artışın, bu iki yeterliliğin genelinde bir artışa neden olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarının; fen bilimleri öğretmenlerinin çalışmalarına yol göstereceğine, fen öğretimine yönelik programlara ve alan yazına katkısının olacağına ve yapılması düşünülen etkinlikleri teşvik edeceğine inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Fen bilgisi öğretmenleri, Küresel ısınma, Teknolojik pedagojik alan bilgisi, Öğretmen öz-yeterliği

Geliş Tarihi: 25.02. 2025; Kabul Tarihi: 10.06.2025

Kaynakça Gösterimi: Kırılmazkaya ve Demir (2025). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Özyeterlik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 257-281

1 Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, e-mail: gamzekirilmazkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0429-4627

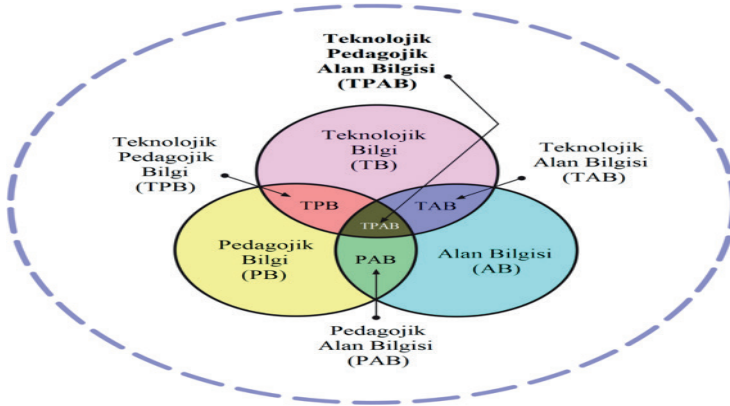
2 Harran Üniversitesi Rektörlük, n.demir@harran.edu.tr, ORCID: 0009-0009-8030-228X

Giriş

Günümüzde insanın çevre ile ilgili karşılaştığı en önemli sorunlarından biri küresel ısınmadır. Küresel ısınma sonucunda hayatımızın daha da güçleşmesi ve ciddi sağlık sorunlarıyla karşılaşmamız olasıdır (Beşballı, 2023). Küresel bir çevre sorunu, insanların tutum ve davranışlarından kaynaklandığı için temelde eğitimi de ilgilendiren bir sorundur. Kalıcı bir eğitimle bireyler çevre sorunları konusunda bilinçlendirilerek deneyim ve beceri kazanabilirler. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında bireylerin çevrelerini tanımaları ve çevreyi koruma bilincinin geliştirilmesini sağlamanın yanı sıra eğitim, çevre sorunları konusunda insanları bilinçlendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır. Küresel ısınma, toplumu her geçen gün tehdidi altına alan ve çevremizde meydana gelen olaylarla ilgili çok önemli sosyal ve bilimsel bir sorundur. Çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin bu alanda yeterli teknolojik pedagojik alan bilgisine ve sınıf içi öğretim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Böylece çevre sorunlarına duyarlı ve topluma yararlı ve yön verebilecek bireyler yetiştirilebilir (Kaya, 2014). Küresel ısınma, yaşadığımız yüzyılın en kritik çevresel sorunlarından biri olup, bireylerde çevreye duyarlı tutum ve davranışların gelişmesini gerektiren bir konudur. Bu bağlamda, öğretmenlerin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeyleri, yalnızca çevre eğitiminin niteliğini değil, aynı zamanda Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi (TPACK) yeterliklerini etkileyen önemli bir değişkendir (Miser, 2010). Çünkü öğretmenlerin bu tür çok boyutlu ve güncel konuları öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmeleri, yalnızca pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda konuya özgü içerik bilgisine ve teknolojiyi bu içerikle bütünleştirme becerisine bağlıdır. Küresel ısınma gibi disiplinler arası bir konunun öğretiminde, öğretmenlerin TPACK bileşenlerini etkili biçimde kullanabilmesi, onların bu konuya dair kavramsal düzeyde yeterli bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme becerileri de sınırlı kalacaktır. Bu durum, hem öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyini düşürebilir hem de çevreye yönelik farkındalık geliştirme çabaları sonuç vermeyebilir. Öte yandan, öğretmen öz-yeterliği de öğretim sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmeleri, yenilikçi yaklaşımları uygulama istek ve kararlılıklarını doğrudan etkiler (Özgür, 2016). Küresel ısınma gibi dinamik ve çoğu zaman karmaşık yapıya sahip bir konunun öğretilmesinde, öğretmenin konuya hâkimiyeti, onun bu konuda öz-yeterlik algısını da besler. Bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenler, bu bilgiyi pedagojik ve teknolojik yöntemlerle daha rahat sentezleyebilir ve öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunabilir (Deniz, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin hem TPACK yeterlikleri hem de öğretmen öz-yeterliği ile birlikte ele alınması, çevre eğitiminin kalitesini artırmak açısından son derece önemlidir. Bu üç değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması, öğretmen eğitim programlarının niteliğinin artırılmasına, hizmet içi eğitimlerin daha hedefli ve etkili tasarlanmasına katkı sağlayacaktır. Küresel ısınma, insan kaynaklı çevresel sorunların başında olup, etkileri gün geçtikçe daha belirgin hâle gelmektedir. Bu bağlamda, bireylerde çevresel farkındalığın ve iklim okuryazarlığının artırılması, eğitimin temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2010). Özellikle öğretmenlerin bu konudaki bil-

gi, tutum ve becerileri, öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeyleri, onların bu konuyu ne derece bilimsel doğrulukla, güncel verilerle ve etkili öğretim stratejileriyle aktarabileceklerinin temel göstergesidir (Ibourk vd., 2024). Ancak bu bilgi düzeyi, sadece içerik bilgisiyle sınırlı kalmamalı aynı zamanda öğretmenlerin TPACK yeterlikleriyle entegre bir biçimde ele alınmalıdır. Çünkü çevre ve iklim değişikliği gibi disiplinler arası ve güncel konuların öğretiminde, teknolojik araçların etkili kullanımı ve pedagojik stratejilerle uyumlu biçimde planlanması, öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir (Yanti vd., 2019). Küresel ısınma konusunda yeterli bilgiye sahip olan bir fen bilgisi öğretmenin, hem TPACK bileşenlerini etkili kullanması hem de öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerin öz-yeterlik algıları da bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bir öğretmenin kendini belirli bir konuda yeterli görmesi, o konuda yenilikçi yöntemler uygulama, teknolojiyi dersine entegre etme ve öğrencilerle etkili iletişim kurma konusundaki motivasyonunu artırmaktadır (Kıray vd., 2013). Dolayısıyla, öğretmenlerin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin, TPACK yeterlikleri ve öz-yeterlik algıları ile birlikte incelenmesi; bu değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Böyle bir inceleme, özellikle çevre eğitiminin kalitesinin artırılmasına ve öğretmenlerin bu alanda daha donanımlı hâle getirilmesine katkı sağlayacaktır. TPACK'nın birçok çalışmaya (Hırça ve Şimşek, 2013; Kula, 2015; North ve Noyes, 2002; Şad vd., 2015) konu olduğu görülmektedir. Farklı değişkenler kullanılarak TPACK'yı etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve bir konuya yönelik TPACK bileşenlerinin araştırılmasının alana yönelik olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, lisansüstü öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem ve haftalık ders verme süreleri değişkenleri ele alınmıştır. Bu değişkenlerin fen bilgisi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı, çevre eğitimi ve mesleki yeterlik algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler ve öğretmenlere bu yeterliklerin nasıl kazandırılacağı devamlı olarak tartışılmaktadır (Koehler ve Mishra, 2005). TPACK kavramı temelinde oluşturulan alan, pedagojik ve teknolojik bilgilerin birbirleriyle ilişkili ve bağlantılı olduğunun öğretmen tarafından görülmesi ve kavranması sağlanmalıdır (Öner, 2010; So ve Kim, 2009). Uluslararası ve ulusal öğretmen yeterliklerinde üzerinde durulan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), öğretmenlerde bulunması gereken bilgi türleri içerisinde mesleki bilgi ve alan bilgisi kadar önemlidir (Boz ve Boz, 2008) ve PAB ile ilgili çalışmalar hızlı bir şekilde devam etmektedir. Ayrıca teknolojilerin gelişmesi ile birlikte öğretmenlerin eğitim teknolojilerini (simülasyon yazılımları, bilgisayar, akıllı tahta, bilimsel ölçme araçları-sondaç vb.) kullanabilme ve bunları öğretime entegre edebilme yeterlilikleri gündeme gelmiştir. Böylece öğretmenlerin sahip olması gerekli bilgi türleri, teknolojik bilgi ile bütünleştirilmiş ve bu bilgi çeşidi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak ifade edilmiştir (Koehler ve Mishra, 2005).



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Alan bilgisi (AB)

Alan bilgisi, öğretilmesi ve/veya öğrenilmesi gereken gerçek konu hakkındaki bilgidir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine öğretecekleri içeriği ve farklı içerik alanları için bilgilerin doğasının farklılıklarını bilmelidir. Alan bilgisi, öğretmenler için kritik öneme sahiptir (Mishra ve Koehler, 2006). Shulman'ın (1986) ifade ettiği gibi bu bilgi kavramlar, teoriler, fikirler ve kanıta dayalı bilginin yanı sıra bu tür bilgileri geliştirmeye yönelik uygulamalar ve yaklaşımları içermektedir. Alan bilgisi, öğretmenlerin öğretmeleri gereken konu alanı hakkındaki bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2008). Fen bilimlerinde bu bilgi öğretmenlerin sahip oldukları bilimsel olgu ve teorileri, bilimsel yöntem ve kanıta dayalı akıl yürütme yolları ile ilgili bilgilerini kapsamaktadır (Koehler ve Mishra, 2008; 2009).

Pedagojik bilgi (PB)

Pedagojik bilgi, öğretim yöntemlerini ve süreçlerini ifade eder ve sınıf yönetimi, ders planı geliştirme, değerlendirme ve öğrenci öğrenimi bilgilerini içermektedir. Başka bir ifade ile eğitimcilerin öğretme-öğrenme süreçleri ve uygulamaları ya da yöntemleri hakkındaki derin bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006). Bunun yanı sıra bu bilgi, genel eğitimin amaçlarını, hedeflerini ve değerlerini de kapsamaktadır. Bu bilgi biçimi; genel sınıf yönetimi becerileri, ders planlama, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlama ve öğrenci değerlendirmesi için gereklidir. Belirli bir konu alanının nasıl öğretileceği ile ilgili yapı, organizasyon, yönetim ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgidir (Wetzel vd., 2008).

Teknolojik bilgi (TB)

Teknolojik bilgi, kâğıt ve kalem gibi materyallerden masaüstü bilgisayar, internet bağlantısı, dizüstü bilgisayar, projeksiyon/televizyon monitörü, yazıcı, projektör, tarayıcı, hoparlör, tablet vb. bilgileri içermektedir (Mishra ve Koehler, 2006). TB, iki temel bilgi alanı olan alan bilgisi ve pedagojik bilgiden daha fazla bir değişim halindedir. Bu nedenle, tanımlanması oldukça zordur. Teknoloji bilgisinin herhangi bir tanımı, her zaman güncelliğini yitirmiş olma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Koehler ve Mishra, 2005). Gereksevim duyulan teknolojiyi amacı doğrultusunda kullanabilme, karşılaşılan problemleri teknolojiyi etkin kullanarak çözebilme, teknolojiyi kullanırken etik kurallara uyabilme teknoloji bilgisi yeterlikleri arasında yer almaktadır (Kabakçı-Yurdakul ve Odabaşı, 2013).

Pedagojik alan bilgisi (PAB)

Pedagojik alan bilgisi, öğretim süreciyle ilgili içerik bilgisini ifade eder. PAB, alan bilgisinde daha iyi öğretim uygulamaları geliştirmek amacıyla hem alan bilgisini hem de pedagojiyi harmanlar ve çeşitli içerik alanları için farklılıklar göstermektedir (Mishra ve Koehler, 2006). PAB, Shulman'ın belirli bir içeriğin öğretimine yönelik gerekli olan pedagoji bilgisi fikriyle tutarlılık göstermektedir. Shulman'a (1986) göre bu dönüşüm, öğretmenin konuyu yorumlaması ve konuyu işlemek için çeşitli yollar bulmasıyla gerçekleşir.

Teknolojik alan bilgisi (TAB)

Teknolojik alan bilgisi, belirli içerik için teknolojinin nasıl yeni temsiller oluşturabileceği bilgisini ifade eder. TAB, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak; öğrencilerin belirli bir alandaki kavramları anlama ve uygulama şeklini değiştirebileceklerini anlamalarını önerir (Mishra ve Koehler, 2006). Teknolojinin bir disipline ait bilgisi ve uygulamaları üzerindeki etkisini anlamak, eğitime yönelik uygun teknoloji araçlarını geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin; öğrettikleri konudan daha fazlasına hâkim olmaları için hangi teknolojilerin en uygun olduğunu anlamaları gerekir (Mishra ve Koehler, 2007). Bu bilgi türü ile teknolojinin ilgili alana etkili bir şekilde entegrasyonunu gösteren örnekler sunulabilir (Margerum-Leys ve Marx, 2002).

Teknolojik pedagojik bilgi (TPB)

Teknolojik pedagojik bilgi, öğretimde çeşitli teknolojilerin nasıl kullanılabilceğini ve öğretmenlerin öğretme şeklini teknolojinin değiştirebileceğini anlamayı ifade eder (Mishra ve Koehler, 2006). TPB, disiplin ve gelişim açısından uygun strateji ve pedagojik tasarımlarla ilgili oldukları için bir dizi teknolojik aracın pedagojik olanaklarını ve kısıtlamalarını bilme-yi gerektirir. TPB'yi inşa etmek için teknolojilerin kısıtlamaları ve uygunlukları ile bunların içinde faaliyet gösterdikleri disiplin bağlamları hakkında daha geniş bir anlayışa ihtiyaç vardır (Koehler ve Mishra, 2005). Teknolojinin sağladığı olanakların ve bunların bağlam

ve amaçlardaki değişikliklere göre nasıl farklı şekilde kullanılabileceğinin anlaşılması, TP-B'yi anlamının önemli bir parçasıdır (Mishra ve Koehler, 2007). Teknolojik pedagoji bilgisi, çeşitli teknolojilerin öğretim aşamaları sürecinde nasıl kullanılabileceği bilgisi olarak ifade edilmektedir (Schmidt vd., 2009).

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

Teknolojik pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin teknolojiyi herhangi bir içerik alanındaki öğretimlerine entegre etmek için ihtiyaç duydukları bilgiyi tanımlamaktadır. Öğretmenler, içeriğe uygun olarak pedagojik yöntem ve teknikler ile teknolojiler kullanarak ve öğreterek, bilginin temel üç bileşeni olan AB, PB ve TB arasındaki karmaşık etkileşime dair sezgisel bir anlayışa sahiptirler (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, temel üç bileşenin (alan, pedagoji, teknoloji) ötesinde olan bir bilgi biçimidir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi; alan, pedagoji ve teknoloji bilgisi arasındaki etkileşimlerden ortaya çıkan bir anlayıştır. Teknoloji ile gerçekten anlamlı ve derinlemesine yetenekli öğretimin altında yatan TPACK, her üç kavramın ayrı ayrı bilinmesinden farklıdır (Koehler ve Mishra, 2005). TPACK, bir öğretmenin alanı ile ilgili bir konuyu öğretiminde teknolojiyi pedagojik stratejilerle birleştirmeyi ve kullanacağı teknolojik araçların ve sunumların öğrencilerin konuyu anlamasına etkisini bilmesi olarak tanımlanmıştır (Graham vd., 2009). Öğretmenlerin TPACK yeterliğine sahip olmaları ve TPACK'larını öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanabilmeleri sonucunda öğrencilerin öğrenmelerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir (Karaban, 2016).

Öz yeterlik; bir görevi yerine getirme veya bir işi yapma gücü, ehliyet sağlayan yeterli olma durumu, özel bilgi ve ehliyettir (Türk Dil Kurumu, 2023). Öz yeterlik, bir sorumluluğu, görevi veya işi verimli ve etkin bir şekilde yapabilmek için sahip olunması gereken bilgi, tutum, beceri ve değerlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Shavelson (2010) yetkinliği; entelektüel veya fiziksel yetenek, beceri veya her ikisi; bilme ve bilme performans kapasitesi, standart koşullarda gerçekleştirilen bir beceri; yeterli, doğru bir seviyeye veya performans standardına uygun veya nitelikli değerlendirme; karmaşık ve geliştirilebilir bir yetenek ve gerçek hayatta gözlemlenebilir bir durum olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik, bir öğretmenin sınıf içinde ve dışında tüm eğitsel etkinlikleri gerçekleştirme ve görev yaptığı okuldaki kurumsal sorumluluklarını yerine getirme sürecindeki inancıdır. Bir öğretmenin öz yeterliği, öğretmenin mesleki donanımı dışındaki faktörleri de içerir. Öz yeterlik, etkili sınıf yönetimi için gereklidir ve bir öğretmenin öğretmenlik mesleği boyunca yapacağı tüm uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine dair inancıdır (Moran vd., 1998).

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeyleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma bilgi düzeyleri, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri; cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve lisansüstü öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma bilgi düzeyleri, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri ile yaşları, mesleki kıdemleri, haftalık ders saati süreleri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel genel tarama modeline yer verilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2019). İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç ilişkileri hakkında ipuçları elde etmek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell, 2017). İlişkisel araştırma modelinde incelenen örneklem grubuna yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) görev yapan Fen Bilgisi Öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma için yapılan ön çalışmalarda; Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde 184, Haliliye ilçesinde 226 ve Karaköprü ilçesinde 142 olmak üzere toplamda 552 fen bilgisi öğretmenin çeşitli okullarda görev yaptığı bilgisi elde edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme için Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Şanlıurfa merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokulların listesi alınmıştır. Ortaokullar ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve araştırma uygulamasını kabul eden ortaokullarda uygulama gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Küme örnekleme yoluyla seçilmiş okullar içerisinde, fen bilgisi öğretmeni olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler uygulama için seçilmiş ve araştırma veri toplama araçları bu öğretmenlere uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Böylece toplamda 108 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Küme örnekleme, kendiliğinden doğal bir şekilde ya da yapay olarak meydana gelmiş birbirine benzer grupların oluşturduğu

örnekleme birimidir. Örnekleme, oluşturulacak kümelerin rasgele seçilerek bir araya getirilmesi ile ortaya çıkarılır (Büyüköztürk vd., 2018). Amaçsal örnekleme ise seçkisiz ve olasılı olmayan örnekleme yöntemidir. Amaçsal örnekleme, çalışmaların amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine çalışma yapılmasına imkân tanır (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma grubunu tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	57	52,8
	Erkek	51	47,2
Yaş ¹	22-35 yaş	65	60,2
	36-55 yaş	43	39,8
Medeni durum	Bekâr	36	33,3
	Evli	72	66,7
Lisansüstü öğrenim durumu	Hayır	85	78,7
	Evet ²	23	21,3
Mesleki kıdem ³	1-5 yıl	37	34,3
	6-10 yıl	31	28,7
	11-15 yıl	17	15,7
	16 ve üzeri	23	21,3
Haftalık ders saati süresi ⁴	16-25 saat	70	64,8
	26-35 saat	38	35,2
Ders verilen sınıfların öğrenci sayısı ortalaması ⁵	16-25 öğrenci	26	24,1
	26-35 öğrenci	51	47,2
	36-45 öğrenci	31	28,7

¹ Min.= 22 yaş, Mak.= 55 yaş, \bar{x} = 34,69 yaş

² Yüksek lisans 20 kişi, doktora 3 kişi

³ Min.= 1 yıl, Mak.= 28,3 yıl, \bar{x} = 9,8 yıl

⁴ Min.= 16 saat, Mak.= 35 saat, \bar{x} = 24,57 saat

⁵ Min. = 16 öğrenci, Mak. = 45 öğrenci, \bar{x} = 31,77 öğrenci

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin yarıdan fazlası (%52,8) kadın ve %47,2’si erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 34,69, en küçüğü 22 ve en büyüğü 55 yaşında olup; çoğunluğu (%60,2) 22-35 yaş grubunda ve %39,8’i ise 36-55 yaş grubunda yer almaktadır. Çoğunluğu (%66,7) evlidir ve %33,3’ü bekârdır. Çoğunluğu (%78,7) lisansüstü öğrenim yapmamıştır ve lisansüstü öğrenim yapanların oranı %21,3 olup; lisansüstü öğrenim yapanların 20’si yüksek lisans ve 3’ü doktora mezunudur.

Öğretmenlerin, mesleki kıdem ortalaması 9,8 yıldır (en az 1 ve en çok 28,3 yıl). Öğretmenlerin %34,3'ü 1-5 yıl, %28,7'si 6-10 yıl, %21,3'ü 16 yıl ve üzeri, %15,7'si ise 11-15 yıl arasında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin haftada verdiği ders saati ortalaması 24,57 saat (en az 16 ve en çok 35 saat) olup; çoğunluğu (%64,8) 16-25 saat arasında ve %35,2'si 26-35 saat arasında ders vermektedir. Öğretmenlerin ders verdiği sınıflardaki öğrenci sayısı ortalaması 31,77 öğrenci (en az 16 ve en çok 45 öğrenci) olup; yarıya yakını (%47,2) 26-35 arasında, %28,7'si 36-45 arasında ve %24,1'i ise 16-25 arasında öğrenci bulunan sınıflarda ders vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; Kişisel Bilgi Formu, Küresel Isınma Bilgi Anketi, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular; yaş, cinsiyet, medeni durum, lisansüstü öğrenim durumu, mesleki kıdem, haftalık ders saati süresi, ders verilen sınıfların öğrenci sayısı ortalamasına yönelik olarak hazırlanmıştır.

Küresel Isınma Bilgi Anketi (KIBA)

Küresel Isınma Bilgi Anketi, küresel ısınma konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak Eroğlu ve Aydoğdu (2016) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan ve alt boyutları olmayan ankette yer alan maddelerin korelasyon değeri .215 ve .268 arasındadır. Cronbach alfa .85 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2014) .80'in üzerindeki değerlerin yüksek derecede güvenilir olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Hesaplanan .85 değerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ankete verilecek cevaplar "5= Kesinlikle doğru, 4= Doğru, 3= Fikrim yok, 2= Yanlış, 1= Kesinlikle yanlış" şeklinde düzenlenmiştir. Anketin tüm maddeleri olumlu olduğu için ölçekte ters kodlama gerektiren madde bulunmamaktadır. Anketten alınabilecek en yüksek toplam puan 130 ve en düşük toplam puan 26'dır. Puanların artışı küresel ısınma konusundaki bilgi düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Eroğlu ve Aydoğdu, 2016).

Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği (TEYÖ)

Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği, teknolojik pedagojik eğitim yeterliklerini belirlemek amacıyla Yurdakul ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri, 5'li Likert tipinde "1= Kesinlikle yapamam, 2= Yapamam, 3= Kısmen yapabilirim, 4= Yapabilirim, 5= Rahatlıkla yapabilirim" şeklindedir. Ölçeğin 33 maddesi ve dört faktörü bulunmaktadır. Faktörler şunlardır: Tasarım (1-10. maddeler), Uygulama (11-22. maddeler), Etik (23-28. maddeler), Uzmanlaşma (29-33. maddeler). Ölçeğin tüm maddelerinin olumlu

olması nedeniyle ölçekte ters kodlama gerektiren madde yoktur. Cronbach alfa ölçeğin geneli için .95, tasarım faktörü için .92, uygulama faktörü için .91, etik faktörü için .86 ve uzmanlaşma faktörü için .85 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2014) .80'in üzerindeki değerlerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin en düşük toplam puanı 33, en yüksek toplam puanı ise 165'tir. Puanların artışı teknopedagogik eğitim yeterlikleri düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Yurdakul vd., 2012).

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, öğretmen öz yeterliğini ölçmek amacıyla Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçekte, her biri 8 madde olan 3 faktör bulunmaktadır. Sınıf Yönetimi (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21. maddeler), Öğrenci Katılımı (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22. maddeler) ve Öğretim Stratejileri (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24. maddeler). Ölçek, 5'li Likert tipinde "1= Yetersiz, 3= Çok az yeterli, 5= Biraz yeterli, 7= Oldukça yeterli ve 9= Çok yeterli" hazırlanmış olsa da 9 eşit parçaya bölünerek derecelendirilmiştir. 2, 4, 6 ve 8 puanlar isimlendirilmemiştir. Ölçeğin tüm maddeleri olumludur ve ters kodlama gerektiren madde yoktur (Capa vd., 2005). Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin genel güvenilirliği .94, yönetim için .90, katılım için .87 ve öğretim için .91 olarak hesaplanmıştır. Çapa ve arkadaşları (2005) ise Cronbach alfa değerini ölçeğin geneli için .93, sınıf yönetimi için .84, öğrenci katılımı için .82 ve öğretim stratejileri için .86 olarak hesaplamışlardır. Kalaycı (2014) .80'in üzerindeki değerlerin yüksek güvenilir olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Ölçeğin en düşük toplam puanı 24 ve en yüksek toplam puanı 216'dır. Puanların artışı öğretmen yeterlik düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Capa vd., 2005).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve ölçeklerin telif hakkı sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın verileri, çevrimiçi toplanmıştır. Bunun için Gönüllü Katılım Formu ve araştırma veri toplama araçları Google Forma yüklenmiştir. Sonrasında öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve araştırmaya katılmayı kabul eden 108 öğretmenin WhatsApp veya e-postalarına araştırma veri toplama araçlarının linki gönderilmiştir. Katılımcıların araştırma veri toplama araçlarını tamamen doldurması yaklaşık olarak 15-20 dakika gibi bir süreyi aldığı kayıtlarda görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı ile test edilmiş ve araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ alınmıştır. Katılımcıları tanımlayıcı bilgiler frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte

tablolar şeklinde verilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle; ikili grupların ortalama farklarının değerlendirilmesinde Bağımsız Örneklemeler t-Test, çoklu grupların ortalama farklarının değerlendirilmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılım analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Verileri Normal Dağılım Analiz Sonuçları

	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Küresel Isınma Bilgi Anketi	108	112,66	11,712	-,858	,548
Teknopedagojik Eğitim YÖ	108	131,31	21,910	-1,436	1,833
Tasarım	108	39,81	6,750	-1,195	1,091
Uygulama	108	47,86	8,442	-1,364	1,378
Etik	108	24,44	4,560	-1,378	1,626
Uzmanlaşma	108	19,21	3,777	-,976	1,497
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	108	168,49	26,702	-,569	-,119
Sınıf Yönetimi	108	57,03	9,441	-,595	-,244
Öğrenci Katılımı	108	54,44	9,128	-,655	,204
Öğretim Stratejileri	108	57,02	9,264	-,390	-,426

ANOVA’da farklılaşmanın görüldüğü grupları belirleyebilmek için verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliğinde $p > .05$ olması nedeniyle Post Hoc testlerinden Tukey Testi tercih edilmiştir. t-Test ve ANOVA için anlamlı çıkan sonuçlarda Eta-kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında; .01-.05 düşük düzeyde etki büyüklüğünü, .06-.13 orta düzeyde etki büyüklüğü ve .14 ve üzeri ise yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir (Alpar, 2022).

Araştırmada; yaş, mesleki kıdem, haftalık ders saati süresi ve ders verilen sınıfların öğrenci sayısı ortalaması değişkenleri betimsel istatistikler için anlamlı bir şekilde gruplandırılmıştır; ancak analizlerde bu gruplandırmalara yer verilmeyerek bu değişkenler gruplandırılmadan analizlere dâhil edilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 13.01.2023 tarihli sayılı oturum ve 198429 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar çizelgeler halinde yorumları ile birlikte verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “Fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma bilgi düzeyleri, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri; cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve lisansüstü öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Küresel Isınma Bilgi Anketi, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ortalama puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Küresel Isınma Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	sd	p
Küresel Isınma Bilgi Anketi	Kadın	57	112,93	10,628	,254	106	,800
	Erkek	51	112,35	12,916			
Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği	Kadın	57	131,75	23,217	,219	106	,827
	Erkek	51	130,82	20,570			
Tasarım	Kadın	57	40,19	7,222	,629	106	,531
	Erkek	51	39,37	6,222			
Uygulama	Kadın	57	47,93	9,149	,089	106	,929
	Erkek	51	47,78	7,664			
Etik	Kadın	57	24,77	4,563	,810	106	,420
	Erkek	51	24,06	4,571			
Uzmanlaşma	Kadın	57	18,86	3,916	-1,028	106	,306
	Erkek	51	19,61	3,612			
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Kadın	57	168,11	28,672	-,158	106	,875
	Erkek	51	168,92	24,591			
Sınıf Yönetimi	Kadın	57	57,19	9,985	,191	106	,849
	Erkek	51	56,84	8,889			
Öğrenci Katılımı	Kadın	57	53,91	9,869	-,639	106	,524
	Erkek	51	55,04	8,278			
Öğretim Stratejileri	Kadın	57	57,00	9,898	-,022	106	,983
	Erkek	51	57,04	8,598			

Tablo 3’de yer alan veriler incelendiğinde; Küresel Isınma Bilgi Anketi’nden, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Küresel Isınma Bilgi Anketi, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ortalama puanlarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklı olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin; Küresel Isınma Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin Medeni Duruma Göre t-Test Sonuçları

Medeni Durum		n	Ort.	ss	t	sd	p																																																																																																								
Küresel Isınma Bilgi Anketi	Bekâr	36	110,56	12,989	-1,251	106	,216																																																																																																								
	Evli	72	113,71	10,963				Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği	Bekâr	36	131,14	26,388	-,059	106	,953	Evli	72	131,40	19,497	Tasarım	Bekâr	36	39,72	8,144	-,090	106	,928	Evli	72	39,85	5,997	Uygulama	Bekâr	36	47,83	9,941	-,024	106	,981	Evli	72	47,88	7,660	Etik	Bekâr	36	24,03	5,256	-,655	106	,514	Evli	72	24,64	4,194	Uzmanlaşma	Bekâr	36	19,56	4,246	,665	106	,508	Evli	72	19,04	3,538	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618	Evli	72	169,40	25,932	Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683
Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği	Bekâr	36	131,14	26,388	-,059	106	,953																																																																																																								
	Evli	72	131,40	19,497				Tasarım	Bekâr	36	39,72	8,144	-,090	106	,928	Evli	72	39,85	5,997	Uygulama	Bekâr	36	47,83	9,941	-,024	106	,981	Evli	72	47,88	7,660	Etik	Bekâr	36	24,03	5,256	-,655	106	,514	Evli	72	24,64	4,194	Uzmanlaşma	Bekâr	36	19,56	4,246	,665	106	,508	Evli	72	19,04	3,538	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618	Evli	72	169,40	25,932	Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239								
Tasarım	Bekâr	36	39,72	8,144	-,090	106	,928																																																																																																								
	Evli	72	39,85	5,997				Uygulama	Bekâr	36	47,83	9,941	-,024	106	,981	Evli	72	47,88	7,660	Etik	Bekâr	36	24,03	5,256	-,655	106	,514	Evli	72	24,64	4,194	Uzmanlaşma	Bekâr	36	19,56	4,246	,665	106	,508	Evli	72	19,04	3,538	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618	Evli	72	169,40	25,932	Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																				
Uygulama	Bekâr	36	47,83	9,941	-,024	106	,981																																																																																																								
	Evli	72	47,88	7,660				Etik	Bekâr	36	24,03	5,256	-,655	106	,514	Evli	72	24,64	4,194	Uzmanlaşma	Bekâr	36	19,56	4,246	,665	106	,508	Evli	72	19,04	3,538	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618	Evli	72	169,40	25,932	Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																																
Etik	Bekâr	36	24,03	5,256	-,655	106	,514																																																																																																								
	Evli	72	24,64	4,194				Uzmanlaşma	Bekâr	36	19,56	4,246	,665	106	,508	Evli	72	19,04	3,538	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618	Evli	72	169,40	25,932	Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																																												
Uzmanlaşma	Bekâr	36	19,56	4,246	,665	106	,508																																																																																																								
	Evli	72	19,04	3,538				Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618	Evli	72	169,40	25,932	Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																																																								
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Bekâr	36	166,67	28,468	-,500	106	,618																																																																																																								
	Evli	72	169,40	25,932				Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621	Evli	72	57,35	8,962	Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																																																																				
Sınıf Yönetimi	Bekâr	36	56,39	10,437	-,496	106	,621																																																																																																								
	Evli	72	57,35	8,962				Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594	Evli	72	54,78	8,915	Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																																																																																
Öğrenci Katılımı	Bekâr	36	53,78	9,634	-,535	106	,594																																																																																																								
	Evli	72	54,78	8,915				Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683	Evli	72	57,28	9,239																																																																																												
Öğretim Stratejileri	Bekâr	36	56,50	9,422	-,410	106	,683																																																																																																								
	Evli	72	57,28	9,239																																																																																																											

Tablo 4’de yer alan veriler incelendiğinde; Küresel Isınma Bilgi Anketi’nden, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Küresel Isınma Bilgi Anketi, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ortalama puanlarının öğretmenlerin lisansüstü öğrenim durumlarına göre farklı olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin; Küresel Isınma Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin Lisansüstü Öğrenim Durumlarına Göre t-Test Sonuçları

Lisansüstü Öğrenim Durumu		n	Ort.	ss	t	sd	p
Küresel Isınma Bilgi Anketi	Hayır	85	112,79	11,498	,222	106	,825
	Evet	23	112,17	12,730			
Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği	Hayır	85	131,42	21,924	,099	106	,922
	Evet	23	130,91	22,342			
Tasarım	Hayır	85	40,04	6,697	,678	106	,499
	Evet	23	38,96	7,029			
Uygulama	Hayır	85	47,75	8,481	-,255	106	,799
	Evet	23	48,26	8,470			
Etik	Hayır	85	24,46	4,521	,103	106	,918
	Evet	23	24,35	4,802			
Uzmanlaşma	Hayır	85	19,18	3,739	-,192	106	,848
	Evet	23	19,35	3,996			
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Hayır	85	167,33	27,317	-,868	106	,387
	Evet	23	172,78	24,374			
Sınıf Yönetimi	Hayır	85	56,52	9,589	-1,080	106	,282
	Evet	23	58,91	8,816			
Öğrenci Katılımı	Hayır	85	54,04	9,462	-,895	106	,373
	Evet	23	55,96	7,766			
Öğretim Stratejileri	Hayır	85	56,78	9,306	-,520	106	,604
	Evet	23	57,91	9,254			

Tablo 5’de yer alan veriler incelendiğinde; Küresel Isınma Bilgi Anketi’nden, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından alınan ortalama puanların öğretmenlerin lisansüstü öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Araştırmanın ikinci sorusuna ait bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, “Fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma bilgi düzeyleri, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri ile yaşları, mesleki kıdemleri, haftalık ders saati süreleri ve ders verdikleri sınıfların öğrenci sayısı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Küresel Isınma Bilgi Anketi, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ortalama puanları ile öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri, haftalık ders saati süreleri ve ders verdikleri sınıfların öğrenci sayısı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin; Küresel Isınma Bilgi Düzeyleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin; Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Haftalık Ders Saati Süreleri Ortalamalarına Göre Pearson Korelasyon Sonuçları

		Yaş	Mesleki kıdem	Haftalık ders saati süresi
Küresel Isınma Bilgi Anketi	r	,11	,07	,08
	p	,267	,507	,436
Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği	r	-,18	-,05	,18
	p	,068	,630	,069
Tasarım	r	-,18	-,07	,13
	p	,058	,458	,185
Uygulama	r	-,19*	-,05	,19*
	p	,049	,627	,045
Etik	r	-,09	,01	,16
	p	,363	,956	,090
Uzmanlaşma	r	-,17	-,04	,16
	p	,089	,653	,099
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	r	-,06	-,01	,04
	p	,510	,890	,681
Sınıf Yönetimi	r	-,08	-,04	,04
	p	,399	,697	,659
Öğrenci Katılımı	r	-,03	,02	,05
	p	,770	,813	,629
Öğretim Stratejileri	r	-,07	-,02	,03
	p	,452	,814	,796

*p<.05

n= 108

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde; Küresel Isınma Bilgi Anketi’nden alınan ortalama puanlar ile öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri ve haftalık ders saati süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (p>.05).

Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve bu ölçeğin Tasarım, Etik ve Uzmanlaşma alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ile öğretmenlerin yaşları ve haftalık ders saati süreleri arasında; Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>.05). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ile öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri ve haftalık ders saati süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği’nin Uygulama alt boyutundan alınan ortalama puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu (r= -.19; p<.05; r<.30); Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği’nin Uygulama alt boyutundan alınan orta-

lama puanlar ile öğretmenlerin haftalık ders saati süreleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.19$; $p < .05$; $r < .30$) görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin yaşları arttıkça Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nin Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların düşük düzeyde azaldığı; öğretmenlerin haftalık ders saati süreleri arttıkça Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nin Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların da düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, lisansüstü öğrenim durumu değişkenlerine göre küresel ısınma bilgi düzeyleri anlamlı olarak farklılaşma göstermemiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin; yaş, mesleki kıdem ve haftalık ders saati süresi değişkenleri ile küresel ısınma bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alan yazında fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu, ancak bazı konularda eksiklikler bulunduğunu göstermektedir (Eroğlu ve Aydoğdu, 2016). Kırdı ve arkadaşları (2023), fen bilgisi öğretmenlerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda aldıkları eğitimlerin sayısının yetersiz olduğu, alınan eğitimlerin genellikle MEB tarafından verilen zorunlu eğitimler olduğu, ulusal ve uluslararası alanda yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı, bu konunun öğretim programlarına uyarlanmasında eksikliklerin olduğu bilgisini elde etmişlerdir. Bu bilgilerin yanında öğretmenler, bu konunun kendi alanlarını ilgilendiren bir konu olması nedeniyle kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Kaya ve arkadaşları (2013), küresel ısınma ve çevre sorunları ilişkisini açıklamada fen bilgisi öğretmen adaylarının yetersiz kaldıklarını, çoğunun küresel ısınma öğretiminin amacını ve ortaokul öğrencilerinin küresel ısınma konusunda yaşadıkları güçlükleri tam olarak açıklayamadıklarını rapor etmişlerdir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, lisansüstü öğrenim durumu değişkenlerine göre teknopedagojik eğitim yeterlikleri geneli ve bu yeterliklerin alt boyutlarında (uygulama, tasarım, uzmanlaşma, etik) farklılaşma göstermemiştir. Ayrıca teknopedagojik eğitim yeterlikleri geneli ve bu yeterliklerin alt boyutlarından tasarım, etik ve uzmanlaşma ile öğretmenlerin yaşları ve haftalık ders saati süreleri arasında; teknopedagojik eğitim yeterlikleri geneli ve bu yeterliklerin alt boyutlarında (tasarım, uygulama, etik, uzmanlaşma) ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Literatürde fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine yönelik farklı çalışmalara (Avcı, 2014; Bağdiken ve Akgündüz, 2018; Burmabıyık, 2014; Jang ve Tsai, 2012; Kaya vd., 2013; Kırdı ve Durmuş, 2019; Lin vd., 2013) yer verilmiştir. Jang

ve Tsai (2012) çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin TPACK cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulamazken, daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, daha az öğretmenlik deneyimi bulunan öğretmenlere göre daha yüksek TPAB yeterliliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Lin ve arkadaşlarının (2013) araştırma sonuçları, kadın fen bilgisi öğretmen adaylarının TB, TPB, TAB ve TPAB algılarının yaşlarıyla anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Avcı (2014), fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisinin tüm alt boyutlarında iyi düzeyde olduklarını; 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Burmabıyık (2014) öğretmenlerin TPACK ile yaş, cinsiyet, branş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem ve kendi alanları, pedagoji ve teknoloji ile ilgili aldıkları hizmet-içi eğitim sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bağdiken ve Akgündüz (2018) çalışmalarında, fen bilimleri öğretmenlerinin TPACK özgüven düzeylerini oldukça yüksek bulmuşlar ve fen bilgisi öğretmenlerinin TPACK seviyelerinin; cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığını, ancak öğretmenlik deneyimleri ve eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaştığını saptamışlardır. Kırındı ve Durmuş (2019), TPACK öz yeterlik inancının erkekler lehine değiştiğini, fen bilgisi öğretmenlerinin TPACK konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve birçok öğretmenin günümüz teknolojisine uyum sağlamada zorluk yaşadığını belirlemişlerdir. Cengiz ve Daşdemir (2021) araştırmalarında; PB, TB, TPACK alt boyutundan alınan puanlar ile mesleki kıdem arasında düşük negatif korelasyon bulunmuştur. Ayrıca TPACK öz yeterlik ortalama puanları ile deneyim yılları karşılaştırıldığında, daha az çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin (1-5 yıl) daha fazla çalışma deneyimine sahip öğretmenlere (15 yıl ve üzeri) göre TB alt boyutunda daha anlamlı sonuçlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Teknopedagojik eğitim yeterliklerinden uygulama ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; teknopedagojik eğitim yeterliklerinden uygulama ile öğretmenlerin haftalık ders saati süreleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yaşları arttıkça teknopedagojik eğitim yeterliklerinden uygulamanın düşük düzeyde azaldığı; öğretmenlerin haftalık ders saati süreleri arttıkça teknopedagojik eğitim yeterliklerinden uygulamanın düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Karakaya (2013), kimya öğretmenlerinin eğitim teknolojisindeki yenilikleri takip etmediklerini; PB, AB, PAB alt boyutları ile kıdem yılı arasında pozitif korelasyon olduğu, TB, TAB, TPB, TPAB boyutları ile kıdem yılı arasında ise düzeyde negatif korelasyon olduğunu rapor etmiştir. Burmabıyık (2014) öğretmenlerin teknoloji kullanma seviyeleri ile TPB, TAB ve TPAB arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü; teknoloji kullanma seviyeleri ile TB arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu; teknoloji kullanma seviyeleri ile AB, PB ve PAB arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Kaya ve arkadaşları (2013), öğretmen adaylarının alan bilgisine yeterince sahip olmadıklarını ve teknoloji ile öğretime yönelik amaç bilgisinde yetersiz düzeyde olduklarını, Tamir (1988) ve Bozkurt ve Kaya (2008) ise öğretmenlerin alan bilgisinde eksiklikleri olduğunu ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını çalışmalarında rapor etmişlerdir. Literatürde (Tamir, 1988;

Bozkurt ve Kaya, 2008; Kaya, 2009; Kaya vd., 2013) kavram bilgisi yetersizliklerin TPA-CK'ın gelişimini en olumsuz etkileyen bilgi çeşidi olduğu kabul edilmektedir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, lisansüstü öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmen öz yeterlikleri geneli ve bu öz yeterliklerin alt boyutlarında (sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri) anlamlı olarak farklılaşma göstermemiştir. Yaş, mesleki kıdem ve haftalık ders saati süresi değişkenleri ile öğretmen öz yeterlikleri geneli ve bu yeterliklerin alt boyutları (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin teknolojik yeterlik konusunda daha düşük öz güvene sahip olduğu görülürken; bazılarının ise bu farkın ortadan kalktığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, cinsiyet değişkeni, eğitimde cinsiyet eşitliğini değerlendirmek açısından önemlidir. Ailevi sorumlulukların mesleki gelişim ve bilgi düzeyine olası etkilerini incelemek eğitim politikalarının daha etkili ve kapsayıcı olmasına yardımcı olabilir. Sakin ve Yıldırım, 2019) çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmen cinsiyetinin TPACK ve alt boyutları üzerinde anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığını, ancak TB üzerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturan bir değişken olduğunu göstermiştir (Sakin ve Yıldırım, 2019). Alanyazında TPAB'ın cinsiyet değişkenine göre nasıl bir değişkenlik gösterdiğini incelemek amacıyla çeşitli araştırmalar (So ve Kim, 2009; Guzey ve Roehrig, 2009; Harris vd., 2009; Şad vd., 2015) yapıldığı görülmektedir. Tuncer ve Dikmen (2018) cinsiyetin tekno-pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisini meta analiz yöntemiyle inceledikleri çalışmada cinsiyetin baskın bir bağımsız değişken olmadığı tespit edilmiştir. Karakaya (2013) çalışmasında, kimya öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet farklılığının bulunmadığını, ancak yüksek lisans derecesine sahip olanların kendilerine daha fazla güvendiklerini belirlemiştir. Bayraktar ve Çelik (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin öz yeterlikleri mesleki kıdem, eğitim düzeyi, alınan hizmet içi eğitim ve konu alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, okulun bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lin ve arkadaşları (2013), kadın fen bilgisi öğretmenlerinin erkek fen bilgisi öğretmenlerine kıyasla pedagojik bilgi konusunda daha yüksek özgüven algıladıklarını, ancak teknolojik bilgi konusunda daha düşük özgüvene sahip olduklarını bulgulamışlardır. Mahler ve arkadaşları (2017) çalışmalarında, üniversitedeki öğretmen eğitiminin, mesleki gelişim eğitimlerine katılımın ve kendi kendine çalışmanın; öz yeterlilik ve konuyu öğretme isteği için öğrenme fırsatları sağladığını ortaya koymaktadır.

Alan yazında fen bilimleri öğretmenlerinin; teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkilere değinen çalışmalar (Karakaya, 2012; 2013; Kırındı ve Durmuş, 2019; Lin vd., 2013; Sarı, 2018) bulunmaktadır. Sarı (2018) çalışmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterliklerinin; AB, TB, PB, PAB, TPB, TAB ve TPAB konularında farklılaştığı sonucuna ulaşmış, ayrıca fen bilimleri öğretmenleri; alan ve teknoloji bilgilerinde kendilerine kısmen güvenmektedirler. Karakaya (2012), öğretmen adaylarının fen öğretimi-

ne yönelik kullanılacak teknolojiye ilişkin bilgilerinin yeterli derecede olduğunu belirlerken; öğretmen adaylarının teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlamada kısmen yeterli bilgiye sahip olduklarını belirlemiştir. Karakaya (2013), kimya öğretmenlerinin TPA-CK öz yeterlik düzeylerinin yeterince yüksek olmadığını tespit etmiştir. Kırındı ve Durmuş (2019), teknolojik yeniliklerin derse entegre edilmesiyle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının geliştiğini gözlemlemiştir. Lin ve arkadaşları (2013), teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinde öz yeterlikleri olan fen bilgisi öğretmenlerinin; TAB, TPB ve TB gibi gelişmekte olan bilgi türlerinde de öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Mahler ve arkadaşları (2017) çalışmalarında, öz yeterlik ve konuya özgü isteğin pedagojik alan bilgisi ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Bu araştırmada önemli bulunan sonuçlarla ilgili farklı yerde, çeşitli değişkenler kullanılarak, daha geniş örneklem gruplarıyla ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Nicel araştırmaların yanı sıra nitel araştırmaların da yapılması, bu konudaki çalışmaların çeşitlenmesine neden olacaktır. Ayrıca nitel çalışmalar, fen bilgisi öğretmenlerinin düşünce, duygu ve davranışlarını daha detaylı ve özgün bir şekilde ifade etmelerini sağlayacaktır. Başta küresel ısınma olmak üzere birçok çevre sorununun insan kaynaklı olduğu düşünüldüğünde, ayrıca öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi dikkate alındığında; bu sorunların en etkili çözümünün yaşam boyu çevre eğitimi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çevre sorunları konusunda yeterliliği olan öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin küresel ısınma konusundaki yeterliliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim, seminer ve kurs gibi faaliyetler düzenlenebilir veya mevcut faaliyetler daha etkin hale getirilebilir.

Kaynakça

- Alpar, C. (2022). *Spor sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik: SPSS'de çözümlene adımları ile birlikte*. 7. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://doi.yok.gov.tr/>
- Bağdiken, P., & Akgündüz, D. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. <https://doi.org/10.17152/gefad.357224>
- Bayraktar, H. V., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127.
- Beşballı, S. G. (2023). Çevre sorunları çerçevesinde küresel iklim değişikliği. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 500-521. DOI: <https://doi.org/10.22466/acusbd.1388179>
- Bilgi, K. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkında bilgi ve tutum düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
- Boz, N., & Boz, Y. (2008). A qualitative case study of prospective chemistry teachers' knowledge about instructional strategies: Introducing particulate theory. *Journal of Science Teacher Education*, 19(2), 135-156.
- Bozkurt, O. & Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: Pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17(2), 261-276.
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüktürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Capa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Cengiz, E., & Daşdemir, İ. (2021). Determining the technological pedagogical content knowledge (TPACK) self-efficacy of science teachers. In Ş. Koca, G. Salı, & Ç. Kan (Eds.), *Research and reviews in educational sciences* (pp. 213-242). Gece Kitaplığı.
- Deniz, S. (2018). *Tartışılan konuların ilköğretim programlarında yer alıp almamasına yönelik öğretmen görüşleri (Malatya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Eroğlu, B., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2): 345-374.
- Guzey, S. S., & Roehrig, G. H. (2009). Teaching science with technology: Case studies of science teachers' development of technology, pedagogy, and content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 25-45.
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L. & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Hırça, N. ve Şimşek, H. (2013). Öğretmen adaylarının fen konularına yönelik teknolojik bilgi bütünleştirmelerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 57-82.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers and Education*, 59(2), 327-338.

- Kabakçı-Yurdakul, I. & Odabaşı, H. F. (2013). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ed.: Işıl Kabakçı Yurdakul, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 6. Baskı. Asil Yayınevi, Ankara.
- Karaban, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
- Karakaya, Ç. (2013). *Fatih Projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/256552>
- Karakaya, D. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel boyuttaki çevresel sorunlara ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi uygulamalarının araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/355760>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. (34. Baskı)*. Nobel akademik yayıncılık: Ankara.
- Kaya, O. N. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of pre-service science teachers: 'Ozone layer depletion' as an example. *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988.
- Kaya, O. N., Şekerci, M., Özden, M., Türkoğlu, İ., Emre, İ., Bahşi, M., & Özdemir, T. Y. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisinin ve sınıf içi öğretim becerilerinin araştırılması ve geliştirilmesi* (Proje No: 109K541). TÜBİTAK Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Grubu.
- Kaya, Z. (2014). *Harmanlanmış öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kıray, S. A., Çelik, İ., & Çolakoğlu, M. H. (2013). TPACK self-efficacy perceptions of science teachers: A structural equation modeling study. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-175. <https://doi.org/10.15390/EB.2013.2156>
- Kırdı, İ., Sever, F., Kırdı, Y., & Sever, M. (2023). İklim değişikliği ve Konya ilindeki fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği ve farkındalığı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(92), 404-417.
- Kırındı, T., & Durmuş, G. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3): 1340-1375.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation & Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliklerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 395-412.
- Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S., & Lee, M. H. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, 22, 325-336.
- Mahler, D., GROßSCHEDL, J., & Harms, U. (2017). Opportunities to learn for teachers' self-efficacy and enthusiasm. *Education Research International*, 1-17.
- Margerum-Leys, J., & Marx, R. W. (2002). Teacher knowledge of educational technology: A case study of student/mentor teacher pairs. *Journal of Educational Computing Research*, 26(4), 427-462.
- Miser, R. (2010). *Çevre eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2007). *Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*. Association for the Advancement of Computing in Education, Chesapeake, VA, 2214-2226.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6): 1017– 1054.
- Moran, M. T., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- North, A. S., ve Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 135-150.
- Ibourk, A., Wagner, L., & Zogheib, K. (2024). Developing elementary teachers' climate change knowledge and self-efficacy for teaching climate change using learning technologies. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10187-9>
- Öner, D. (2010). Öğretmenin Bilgisi Özel Bir Bilgi midir? Öğretmek için Gereken Bilgiye Kuramsal Bir Bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2).
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Sakin, A. N. & Yıldırım, H. İ. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 1111-1140 <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.623851>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41-63.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- So, H. J. & Kim, B. (2009). Learning about Problem based Learning: Student Teachers Integrating Technology, Pedagogy and Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25, 1,101-116.
- Şad, S. N., Açıkgül, K. & Delican, K. (2015). Senior preservice teachers' senses of efficacy on their technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal Of Theoretical Educational Science*, 8(2), 204-235.
- UNESCO. (2010). *Climate change education for sustainable development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190106>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99–110.
- Tuncer, M. & Dikmen, M. (2018). Cinsiyetin tekno-pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisinin meta analiz yöntemiyle araştırılması. *Fırat University Journal of Social Science*, 28(1), 85-92 <https://doi.org/10.18069/firatsbed.387808>
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). *Güncel Türkçe sözlük*, www.tdk.gov.tr, 22.07.2023.
- Wetzel, K., Foulger, T. S., & Williams, M. K. (2008). The evolution of the required educational technology course. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(2), 67-71
- Yanti, M., Riandi, R., & Suhandi, A. (2019). Analyzing the TPACK of science teacher based experience for teaching global warming in secondary level. *Unnes Science Education Journal*, 8(1), 45–52. <https://doi.org/10.15294/usej.v8i1.31355>
- Yurdakul, I. K., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers and Education*, 58(3), 964-977.

Research of Science Teachers' Knowledge Levels About Global Warming, Their Techno-Pedagogical Education Competencies and Teacher Self-Efficacy Skills According to Some Variables

Extended Abstract

Introduction

The competencies that teachers should have in order to increase the quality of education and training and how these competencies can be provided to teachers are constantly being discussed (Koehler & Mishra, 2005). Pedagogical Content Knowledge (PCK), which is emphasized in international and national teacher competencies, is as important as professional knowledge and content knowledge among the types of knowledge that teachers should have (Boz & Boz, 2008) and studies on PCK continue rapidly. Thus, the types of knowledge that teachers should have have been integrated with technological knowledge and this type of knowledge has been expressed as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Koehler and Mishra, 2005).

Findings

The first question of the research was created as “Do science teachers’ global warming knowledge levels, technopedagogical education competencies and teacher self-efficacy differ significantly according to their gender, marital status and postgraduate education status?” It was determined that the average scores obtained from the Global Warming Knowledge Survey, the Technopedagogical Education Competencies Scale and all its sub-dimensions, the Teacher Self-efficacy Scale and all its sub-dimensions did not differ significantly according to the teachers’ gender. It was determined that the average scores obtained from the Global Warming Knowledge Survey, the Technopedagogical Education Competencies Scale and all sub-dimensions of this scale, and the Teacher Self-Efficacy Scale and all sub-dimensions of this scale did not differ significantly according to the postgraduate education status of the teachers. The second question of the research was created as “Is there a significant relationship between science teachers’ global warming knowledge levels, technopedagogical education competencies and teacher self-efficacy and their ages, professional seniority, weekly lesson hours and the average number of students in the classes they teach?” As a result of the research, it was determined that there was no significant relationship between the average scores obtained from the Global Warming Knowledge Survey and the teachers’ ages, professional seniority and weekly lesson hours. No significant relationship was found between the average scores obtained from the Technopedagogical Education Competencies Scale and the

Design, Ethics and Specialization sub-dimensions of this scale and the teachers' ages and weekly lesson hours; between the average scores obtained from the Technopedagogical Education Competencies Scale and all sub-dimensions of this scale and the teachers' professional seniority and the average number of students in the classes they teach. It was determined that there was no significant relationship between the average scores obtained from the Teacher Self-Efficacy Scale and its sub-dimensions and the teachers' ages, professional seniority, weekly lesson hours and the average number of students in the classes they teach. It was observed that there was a significant, negative and low-level relationship between the average scores obtained from the Global Warming Knowledge Survey and the average number of students in the classes teachers teach.

Results

In this study, science teachers' global warming knowledge levels did not differ significantly according to gender, marital status, and postgraduate education. In addition, no significant relationship was found between science teachers' age, professional seniority, and weekly lesson hours and their global warming knowledge levels. In addition, a significant, negative, and low-level relationship was found between the average number of students in the classes taught and their global warming knowledge levels. Accordingly, it can be said that as the average number of students in the classes taught by science teachers increases, their global warming knowledge levels decrease slightly. In this study, science teachers did not show any difference in their technopedagogical education competencies in general and in the sub-dimensions of these competencies (implementation, design, specialization, ethics) according to their gender, marital status, and postgraduate education status variables. In addition, no significant relationship was found between the technopedagogical education competencies in general and the sub-dimensions of these competencies, namely design, ethics, and specialization, and the ages and weekly lesson hours of the teachers; and between the technopedagogical education competencies in general and the sub-dimensions of these competencies (design, application, ethics, specialization) and the professional seniority of the teachers and the average number of students in the classes they teach. In this study, science teachers did not show any significant difference in their overall teacher self-efficacy and the sub-dimensions of these self-efficacies (classroom management, student participation and teaching strategies) according to the variables of gender, marital status and postgraduate education status. No significant relationship was found between the variables of age, professional seniority, weekly lesson hours and the average number of students in the classes taught and their overall teacher self-efficacy and the sub-dimensions of these competencies (student participation, classroom management and teaching strategies).

EİBD 31.Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Ahmet KAYA** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat BAŞAR Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Gündüz Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri GÜÇTEKİN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÇELİK Akhmet Yassawi International Kazakh -Turkish University
Prof. Dr. Soner POLAT Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ÇILTAŞ Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Emin USTA Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DEMİR Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Nilay Erdem AYYILDIZ Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Serap Nur DUMAN Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Koyunlu ÜNLÜ Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZCAN Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir SAĞLAM Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda AKILLI Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ŞAT Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Yılmaz Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman GEDİK Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Gürsen VURAL Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Sevinç AY Fırat Üniversitesi
Dr. Şennur Akgül İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Mehmet Akif ARDUÇ Milli Eğitim Bakanlığı

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazılı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayım etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yükleme esnasında ETİK KURUL ONAYI'nı ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurul onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numarası) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Ölgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmamın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yükleme esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

